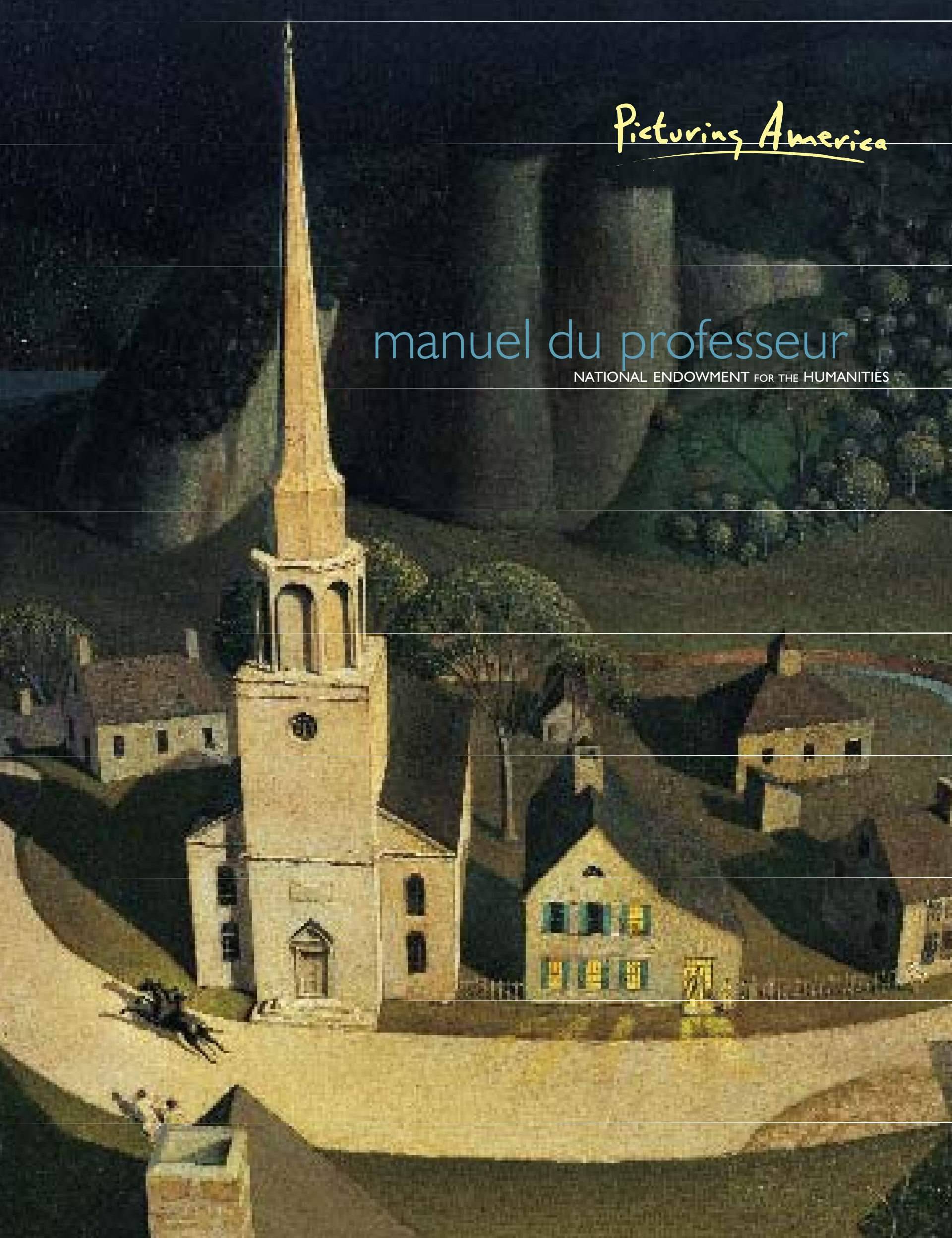
Picturing America

manuel du professeur

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES



National Endowment for the Humanities

ALA American Library Association

INSTITUTE of Museum and Library SERVICES

Office of Head Start

Picturing America

Picturing America

manuel du professeur

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

National Endowment for the Humanities
the People

National Endowment for the Humanities 1100 Pennsylvania Avenue, NW Washington, D.C. 20506 www.neh.gov

En coopération avec l'American Library Association 50 E. Huron Chicago, IL 60611

Regards sur les États-Unis : visions artistiques (Picturing America) fait partie de *We the People*, l'initiative phare de National Endowment for the Humanities. Le *Manuel du professeur* accompagne une série de 40 reproductions à grande échelle d'art américain, qui sont offertes aux enfants de l'enseignement primaire et secondaire, aux bibliothèques publiques et à d'autres entités choisies par National Endowment for the Humanities, 1100 Pennsylvania Avenue, NW, Washington, D.C. 20506 (États-Unis)

PRÉSIDENT
Bruce Cole

PRÉSIDENT ADJOINT ET
DIRECTEUR DE *WE THE PEOPLE*
Thomas Lindsay

DIRECTEUR DU PROJET
Barbara Bays

ÉDITRICE DU PROJET
Carol Peters

DIRECTRICE DU DESIGN
Maria Biernik

AUTEURES
Linda Merrill, Lisa Rogers, Linda Simmons (histoire de l'art), Kaye Passmore (éducation)

CONSULTANT PÉDAGOGIQUE
StandardsWork, Washington, D.C.

STAGIAIRES
Samantha Cooper, Mary Conley

PERMISSIONS ET CITATIONS
Carousel Research, Inc.

DIRECTEUR DES PUBLICATIONS DE NEH
David Skinner

ÉDITRICE ASSISTANTE DES PUBLICATIONS DE NEH
Amy Lifson

Imprimé sur du papier Burgo Chorus Art Silk de 63 lb et 130 lb pour la couverture. Ce papier certifié par le Forest Stewardship Council (FSC) comporte 25 pour cent de matériau recyclé après consommation.

Imprimé par Schmitz Press
37 Loveton Circle, Sparks, Md 21152 (États-Unis)

Picturing America est une marque de service reconnue de National Endowment for the Humanities.

Couverture : Grant Wood (1892-1942), détail, La Chevauchée Nocturne de Paul Revere, 1931. Huile sur contreplaqué, 76,2 x 101,6 cm. The Metropolitan Museum of Art, Arthur Hoppick Hearn Fund, 1950 (50.117). Photographie © Succession de Grant Wood / Sous licence par VAGA, New York. Voir Image 3-A. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Regards sur les États-Unis : visions artistiques (Picturing America) : manuel du professeur / [auteures, Linda Merrill, Lisa Rogers, Kaye Passmore].
126 p. 340 x 255 cm.
« Le Manuel du professeur a été conçu pour accompagner le projet Regards sur les États-Unis : visions artistiques (Picturing America), qui fait partie de We the People, l'initiative phare de National Endowment for the Humanities. Il doit être distribué gratuitement aux établissements scolaires du primaire et du secondaire, aux bibliothèques publiques et à d'autres entités choisies par National Endowment for the Humanities »—Cf. verso.
Inclut les références bibliographiques et les index.
1. Art, American—Study and teaching—United States. 2. Art appreciation"—Study and teaching—United States. I. Merrill, Linda, 1959- II. Rogers, Lisa. III. Passmore, Kaye. IV. National Endowment for the Humanities.
N353.P52 2008
709.73—dc22

2008014414

la démocratie requiert de la sagesse et de la prévoyance de la part des citoyens

— extrait de la législation ayant fondé la National Foundation on the Arts and Humanities, promulguée le 29 septembre 1965

table des matières

Préface ix

Remerciements xi

Introduction xii

Exploitation de *Regards sur les États-Unis : visions artistiques* dans l'enseignement des matières principales xiv

Œuvres d'art, essais et activités 1

1-A Poterie et vannerie : vers 1100 – vers 1960 3

1-B Mission Nuestra Señora de la Concepción, 1755 8

2-A John Singleton Copley, *Paul Revere,* 1768 10

2-B L'argenterie des 18e, 19e & 20e siècles 12

3-A Grant Wood, *La chevauchée nocturne de Paul Revere,* 1931 16

3-B Gilbert Stuart, *George Washington,* 1796 18

4-A Emanuel Leutze, *Washington traversant le Delaware,* 1851 20

4-B Hiram Powers, *Benjamin Franklin,* 1862 22

5-A Thomas Cole, *Vue du mont Holyoke (Le joug),* 1836 24

5-B N. C. Wyeth, Illustration pour la couverture du livre *Le dernier des Mohicans,* 1919 26

6-A John James Audubon, *Le flamant rose,* 1838 28

6-B George Catlin, *Peinture du portrait de Mah-to-toh-pa (Mandan,* 1861/1869) *par Catlin* 30

7-A Le Capitole de l'État, Columbus, Ohio, 1838–1861 32

7-B George Caleb Bingham, *L'élection dans le comté,* 1852 34

8-A Albert Bierstadt, *La vallée de Yosemite en Californie,* 1865 36

8-B Black Hawk, « *Sans Arc Lakota* », *Grand livre,* 1880–1881 38

9-A Winslow Homer, *Le vétéran dans un nouveau champ,* 1865 40

9-B Alexander Gardner, *Abraham Lincoln,* le 5 février, 1865 42

10-A Augustus Saint-Gaudens, *Monument à la mémoire de Robert Shaw,* 1884–1897 44

10-B Les quilts : 19e et 20e siècles 46

11-A Thomas Eakins, *John Biglin ramant en skiff,* vers 1873 50

11-B James McNeill Whistler, *La salle aux paons,* 1876–1877. 52

12-A John Singer Sargent, *Portrait d'un garçon,* 1890. 54

12-B Childe Hassam, *Jour des alliés, mai 1917,* 1917. 56

13-A Walker Evans, *Pont de Brooklyn, New York,* 1929 58

13-B Louis Comfort Tiffany, *Paysage d'automne (le fleuve de la vie)*, 1923–1924. 60

14-A Mary Cassatt, *La promenade en barque,* 1893/1894 62

14-B Joseph Stella, *Pont de Brooklyn,* vers 1919–1920 64

15-A Charles Sheeler, *Paysage américain,* 1930 66

15-B William Van Alen, *Le Chrysler Building*, 1926–1930. 68

16-A Edward Hopper, *La maison au bord de la voie ferrée,* 1925. 70

16-B Frank Lloyd Wright, *Fallingwater*, 1935–1939. 72

17-A Jacob Lawrence, *La série sur la migration, n° 57,* 1940–1941 74

17-B Romare Bearden, *La colombe,* 1964. 76

18-A Thomas Hart Benton, *Les sources de la musique country,* 1975. 78

18-B Dorothea Lange, *Mère migrante,* 1936. 80

19-A Norman Rockwell, *La liberté de parole, The Saturday Evening Post*. 82

19-B James Karales, *La marche de Selma à Montgomery pour le droit de vote en 1965,* 1965 84

20-A Richard Diebenkorn, *Cityscape I,* 1963. 86

20-B Martin Puryear, *Échelle pour Booker T. Washington,* 1996 88

Bibliographie et index 93

Bibliographie sélective. . . . . 93 – 98

Index . . . . . 99 – 104

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

préface

Le président Bruce Cole à la National Gallery of Art, Washington, D.C.
—Photographie © DavidHills.net

Regards sur les États-Unis : visions artistiques

est la toute dernière initiative du programme *We the People* de National Endowment for the Humanities. Lancé en 2002, *We the People* vise à renforcer l'enseignement, l'étude et la compréhension de l'histoire et des principes fondateurs des États-Unis. Pour promouvoir ce but, *Regards sur les États-Unis* introduit certaines des images les plus significatives de notre pays dans les salles de classe de tout le pays. Ces images offrent un moyen de comprendre l'histoire des États-Unis — la diversité de ses habitants et de ses régions, leurs épreuves et leurs triomphes — à travers certains de nos plus grands chefs-d'œuvre artistiques. Ce nouveau programme passionnant dans le domaine des arts exposera des milliers de citoyens à un art américain exceptionnel, et il offrira une ressource de grande valeur qui pourra contribuer à faire revivre le passé.

Ce faisant, *Regards sur les États-Unis* s'inscrit totalement dans la mission de NEH. La législation ayant fondé cette organisation stipule que « la démocratie requiert de la sagesse ». Une nation qui ne sait pas d'où elle vient, pourquoi elle existe ou quelles sont ses valeurs ne survivra pas longtemps. Par conséquent, chaque génération d'Américains doit apprendre les principes fondateurs de notre nation et son riche patrimoine. L'étude des arts plastiques peut aider à atteindre ce but. Une appréciation de l'art américain nous conduit au-delà des faits essentiels de notre histoire et nous permet de mieux comprendre le caractère, les idéaux et les aspirations de notre pays. En utilisant l'art pour apprendre aux jeunes Américains à mieux regarder, nous pouvons les aider à mieux comprendre les aléas de l'histoire des États-Unis et l'indépendance de cette nation.

Ma propre expérience confirme le pouvoir de l'art pour stimuler l'éveil intellectuel. Quand j'étais encore enfant, mes parents visitèrent la National Gallery of Art à Washington, et ils me rapportèrent un souvenir qui allait changer ma vie : un portfolio d'illustrations des collections de la National Gallery. En admirant ces chefs-d'œuvre, je me suis engagé pour la première fois dans une entreprise que j'allais poursuivre toute ma vie : étudier et comprendre les formes, l'histoire et la signification de l'art. Ce fut mon entrée dans un monde intellectuel beaucoup plus vaste. Par cette porte qui s'ouvrait pour moi, j'allais pénétrer dans les domaines de l'histoire, de la philosophie, de la religion, de l'architecture et de la littérature, le vaste univers des humanités.

J'espère que *Regards sur les États-Unis : visions artistiques* ouvrira une porte similaire sur le monde de l'art et des lettres pour des élèves dans toute l'Amérique. Ce programme aidera les jeunes Américains d'aujourd'hui à connaître l'histoire de leur pays. Et ceci en fera de bons citoyens — des citoyens inspirés par le récit émouvant du passé de leur nation, et qui seront alors prêts à ajouter leurs propres chapitres à l'histoire remarquable de notre pays.

Bruce Cole
Président
National Endowment for the Humanities

remerciements

Regards sur les États-Unis : visions artistiques est présenté par National Endowment for the Humanities (NEH), en coopération avec l'American Library Association.

NEH tient aussi à exprimer sa reconnaissance aux organisations suivantes, ainsi qu'à leurs membres, pour le soutien qu'ils ont apporté au programme :

- The Institute of Museum and Library Services
- The Department of Health and Human Services, Office of Head Start
- The National Park Service
- The U.S. Department of State, Bureau of Educational & Cultural Affairs

Regards sur les États-Unis : visions artistiques a également bénéficié du généreux soutien de M. et M^me^ Robert H. Smith.

NEH apprécie le soutien et les conseils que ce programme a reçu du National Trust for the Humanities, du President's Committee for the Arts and Humanities et des Conseils des États sur les arts et les lettres. Nous voulons également témoigner notre reconnaissance à History Channel.

NEH remercie aussi le Ministère de l'Éducation des États-Unis et Crayola LLC pour leur promotion de *Regards sur les États-Unis : visions artistiques*.

introduction

Augustus Saint-Gaudens, *Monument à la mémoire de Robert Gould Shaw et du cinquante-quatrième régiment*, intersection des rues Beacon et Park, Boston, Massachusetts, 1884–1897. Bronze, 3,35 x 4,27 m. Photographie de Carol M. Highsmith.

Détail du *Monument à la mémoire de Robert Gould Shaw et du cinquante-quatrième régiment*. Photographie de Carol M. Highsmith.

L'enjeu est de taille lorsque ces hommes se mettent en marche dans un effort désespéré pour prendre d'assaut Fort Wagner, un bastion confédéré à Charleston, en Caroline du Sud. Ils savent que la bataille sera difficile et que l'ennemi a l'avantage ; malgré cela, ils avancent résolument, le corps penché en avant, tous unis dans l'effort. Le cheval vigoureux, nerveux, sensible à leur attitude, rejette sa tête vers l'arrière, hennissant et s'ébrouant face au grondement des pieds, du métal et des tambours. Les soldats ne savent pas encore ce que nous savons, que beaucoup d'entre eux vont mourir, ou que parmi ceux-ci se trouvera le colonel apparemment inébranlable qui chevauche à leurs côtés. Ils ne parviendront pas à prendre le fort d'assaut, mais leur héroïsme et leur courage ouvriront la voie à d'autres. Ces hommes font partie du premier régiment de soldats noirs libres recrutés dans le Nord, et ils se battent pour une cause à laquelle d'autres n'osaient pas croire : la libération de leurs frères esclaves et le droit des soldats afro-américains de servir dans l'armée de l'Union. Avant la fin de la guerre de Sécession, plus de 179 000 soldats noirs de plus se seront engagés.

Augustus Saint-Gaudens créa ce monument en bronze pour honorer la mémoire du colonel Robert Gould Shaw, un abolitionniste, et des hommes du cinquante-quatrième régiment des volontaires d'infanterie du Massachusetts. L'artiste aurait pu illustrer une scène plus dramatique : l'attaque du fort, la mort du colonel Shaw ou la résistance à la capture de l'étendard du régiment. Au lieu de cela, Saint-Gaudens choisit cette image émouvante de la résolution humaine face à la mort. Des chefs-d'œuvre tels que celui-ci nous aident à comprendre l'aspect humain de l'histoire et à améliorer l'enseignement et la compréhension du passé des États-Unis. Il ne s'agit pas seulement d'accomplissements esthétiques qui offrent un support de réflexion agréable à admirer ; il s'agit aussi de notre héritage historique, et ces chefs-d'œuvre sont tout aussi importants que nos autres documents historiques.

Pour aider les jeunes à comprendre l'évolution de notre histoire, le programme *Regards sur les États-Unis : visions artistiques*, créé par National Endowment for the Humanities en partenariat avec l'American Library Association, offre des reproductions de certains des chefs-d'œuvre artistiques les plus remarquables de notre pays aux écoles et aux bibliothèques publiques. Les œuvres présentées consistent en vingt reproductions de grande taille (60 x 90 cm) imprimées recto verso et montrant des images en couleur de haute qualité ; elles sont accompagnées du Manuel du professeur. Des ressources supplémentaires peuvent être consultées sur le site web de NEH Picturing America.

LES ŒUVRES D'ART

La sélection de peintures, de sculptures, d'architecture et d'œuvres d'art décoratif représente un large éventail de chefs-d'œuvre de l'art américain, qui couvrent plusieurs siècles. Les œuvres appartiennent à des collections américaines qui sont ouvertes au public, et elles ont été sélectionnées en raison de leur qualité, de la variété des techniques et de la possibilité de les articuler entre elles de façon à maximiser leur potentiel éducatif. Les qualités narratives de ces œuvres d'art les rendent accessibles aux personnes qui n'ont jamais été initiées à l'art, et les images sont appropriées pour les enfants de tous les niveaux scolaires. Aucune n'est trop compliquée pour un enfant à l'entrée de l'école primaire, aucune n'est trop simple pour un lycéen. Elles sont de grandes dimensions, ce qui permet à toute une classe de les voir en même temps, et elles sont faites pour durer. Les images ne nécessitent aucun équipement particulier pour les projeter ou les télécharger, et elles peuvent être accrochées au mur avec des punaises ou même avec du ruban adhésif.

La collection ne présente pas une histoire complète de l'Amérique ou de son art, et elle n'implique pas de critères de sélection des exemples les meilleurs ou les plus importants. Une série différente de reproductions aurait pu aussi bien fonctionner, et nous espérons que d'autres s'inspireront de notre expérience. Notre objectif est de montrer comment des œuvres d'arts plastiques peuvent constituer des supports de grande valeur pour révéler des aspects importants de l'histoire et de la culture de notre pays. *Regards sur les États-Unis : vision artistiques* n'est qu'un commencement ; c'est un échantillon flexible qui offre aux élèves une nouvelle perspective pour aborder les matières principales de leur cursus et représente un moyen simple et efficace d'introduire l'art dans la salle de classe.

ORGANISATION DES IMAGES

Pour faciliter l'utilisation, les reproductions sont numérotées de chaque côté (par exemple, 1-A et 1-B) et elles sont classées essentiellement par ordre chronologique. La raison d'un tel classement a été de faire en sorte que des images ayant une certaine relation historique ou thématique apparaissent au recto et au verso de la même feuille. Par exemple, si une classe est en train d'étudier l'Amérique précoloniale et les premières colonies espagnoles, la reproduction du côté 1-A, qui inclut des poteries hopi datant de l'époque postérieure aux premiers contacts avec les Espagnols, peut-être retournée pour révéler l'image d'une mission espagnole afin de permettre une discussion sur les premières colonies espagnoles dans le sud-ouest (1-B). Dans la mesure du possible, les reproductions qui gagnent à être vues côte à côte sont placées sur des affiches différentes. Par exemple, le *Portrait de Paul Revere* par John S. Copley (2-A) peut être mis en regard de la *Chevauchée nocturne de Paul Revere* par Grant Wood (3-A) ; et le *Portrait de George Washington* par Gilbert Stuart (3-B), qui montre le président exerçant ses fonctions d'homme d'État, pourrait être comparé au tableau d'Emanuel Leutze, *Washington traversant le Delaware* (4-A), qui fait ressortir son héroïsme en tant que chef militaire.

UTILISATION DE *REGARDS SUR LES ÉTATS-UNIS : VISIONS ARTISTIQUES* DANS LA SALLE DE CLASSE

Un enseignant autre qu'un professeur d'art pourrait accrocher l'une de ces reproductions et la laisser en place dans le but d'attirer occasionnellement l'attention d'un élève distrait. Ce qui serait déjà appréciable ; mais l'art peut accomplir beaucoup plus que cela. Il peut non seulement constituer une façon différente de présenter un sujet et d'éveiller l'intérêt des élèves, mais il stimule aussi l'intellect pour gérer les informations de manière active. En réfléchissant à la façon dont un artiste choisit un détail plutôt qu'un autre, ou un motif au lieu d'un autre, les élèves apprennent à décrire et analyser des images incorporant de multiples nuances et niveaux d'interprétation possibles, et à en tirer des conclusions. Comme bénéfice supplémentaire, les élèves apprendront à « acquérir l'œil » qui leur permettra de comprendre ce que l'art nous communique en regardant ces images et en réfléchissant souvent à ce qu'elles nous apportent. Les images réunies ici n'ont pas été créées simplement pour les érudits et pour les spécialistes ; elles s'adressent à tout le monde et communiquent de manière accessible avec quiconque prenant le temps de les admirer.

UTILISATION DU MANUEL DU PROFESSEUR

Le *Manuel du professeur* est conçu pour aider les enseignants de tous les niveaux (primaire et secondaire) à utiliser les images pour enseigner les matières principales telles que l'histoire des États-Unis, les sciences sociales, l'instruction civique, les langues, la littérature, les sciences, les mathématiques, la géographie et la musique. Les essais sont écrits afin de donner aux non-spécialistes suffisamment d'informations pour pouvoir animer une discussion autour de chaque image. Les activités pédagogiques qui accompagnent les images sont organisées par niveau scolaire. À la fin du livre, des index par disciplines permettent d'associer les images aux différents sujets étudiés, de telle sorte que les enseignants puissent choisir les images qu'ils souhaitent incorporer à leurs leçons.

LE SITE WEB DE *REGARDS SUR LES ÉTATS-UNIS : VISIONS ARTISTIQUES*

Le site Web de NEH consacré à *Regards sur les États-Unis : visions artistiques* (PicturingAmerica.neh.gov) met à disposition de tous les informations contenues dans le *Manuel du professeur*. Les liens vers les ressources supplémentaires incluent des plans de leçons pertinents sur le site Web EDSITEment (edsitement.neh.gov), sous l'égide de NEH, en partenariat avec le National Trust for the Humanities et la Verizon Foundation, ainsi que des documents d'autres sources sur le Web. Les liens sont classés par œuvre d'art en fonction du niveau des élèves et par type de ressource.

National Endowment for the Humanities espère que vous aimerez cette collection d'art de la nation. Le patrimoine artistique de l'Amérique est aussi considérable qu'il est varié, et il a de quoi nous inspirer. Aucun élève ne devrait renoncer à la part qui lui revient.

exploitation de « Regards sur les États-Unis : visions artistiques » pour enseigner les matières principales

Ce livre a été conçu de façon à

constituer un outil pratique pour les enseignants. Il montre comment vous pouvez enrichir votre programme éducatif actuel d'une manière qui incitera vos élèves à être plus actifs et qui animera davantage votre classe. Les lettres et les arts représentent une partie importante d'une éducation multidisciplinaire parce qu'ils sont axés sur l'aspect humain qui donne à l'éducation sa pertinence et sa profondeur intellectuelle. *Regards sur les États-Unis : visions artistiques* utilise la richesse de l'art pour développer une vue panoramique de l'histoire américaine qui aborde toutes les disciplines des humanités.

Bien que les éducateurs et les chercheurs soient d'accord pour dire que la stimulation visuelle déclenche un processus d'apprentissage, il convient d'aider les enseignants à tirer le meilleur parti possible des ressources que l'art offre pour répondre aux besoins des élèves dans les matières principales L'apprentissage grâce à l'art présente aux élèves un sujet de façon immédiate et tangible ; les élèves qui étudient des œuvres d'art développent une meilleure compréhension de l'histoire et de l'expérience collective.

L'emploi des arts plastiques pour enseigner les matières principales stimule également la créativité et les capacités d'analyse. Étant donné qu'une compréhension de l'art commence par des perceptions sensorielles, qui sont continuellement réévaluées et raffinées au fur et à mesure que de nouveaux faits sont révélés, l'introduction d'œuvres d'art dans la salle de classe permet un nouveau type d'apprentissage dynamique qui fait appel à l'imagination des élèves et récompense leur curiosité intellectuelle.

De plus, les arts ravissent et engagent les sens, donnant ainsi aux enseignants un moyen d'atteindre même les élèves les plus jeunes. Quand ils sont utilisés dans le cadre d'un programme d'enseignement de l'histoire américaine conforme aux directives officielles, les arts plastiques constituent une introduction convaincante et fascinante pour étudier le passé de notre pays. Quand elles sont intégrées au programme de littérature anglaise, les œuvres d'art inspirent des réflexions originales et stimulent le développement de compétences analytiques et verbales. Les enseignants peuvent intégrer l'expérience personnelle et les compositions libres de leurs élèves en vue d'amorcer la discussion autour d'œuvres d'art. Ce faisant, les jeunes élèves s'inscrivent dans un monde plus vaste que leur environnement immédiat et améliorent leurs capacités de raisonnement et de résolution des problèmes.

Pour qu'il bénéficie d'une éducation complète, il ne suffit pas qu'un élève valide des aptitudes par rapport au cursus officiel à travers de bonnes notes dans les disciplines fondamentales que sont la lecture, l'écriture, les mathématiques et les sciences ; il doit aussi être capable de naviguer entre ces différentes disciplines. Dans une culture qui met en valeur la capacité des élèves à évaluer et à synthétiser des informations toujours plus nombreuses et hétéroclites, l'étude des arts plastiques contribue à abattre les murs qui séparent ces disciplines. Elle donne aux élèves l'opportunité d'explorer les sujets du programme officiel en utilisant un point de vue différent et d'établir des liens entre eux.

Les exemples de documents pédagogiques ci-dessous, organisés thématiquement, suggèrent des activités destinées à des élèves de multiples niveaux. Ils illustrent comment des enseignants de différentes classes peuvent incorporer les images à leur programme. La sélection des œuvres d'art a été axée sur l'histoire et la culture des États-Unis en introduisant des concepts qui recouvrent des disciplines très variées. Les exemples de leçons et d'activités suggérées ici ne constituent qu'une base d'exploration qui pourra être utilisée par l'élève comme par l'enseignant afin d'aller plus loin. Les vastes possibilités inhérentes à cette collection déclencheront des conversations passionnantes au sein de la classe et donneront aux éducateurs un moyen utile pour éveiller l'imagination des élèves, encourager les approches interdisciplinaires, renforcer les objectifs pédagogiques et promouvoir la recherche critique. Bref, ces documents éducatifs devraient contribuer à inculquer d'excellents réflexes de raisonnement qui permettront aux jeunes élèves de chercher, d'établir et de tester ces connexions entre les disciplines.

L'ESPRIT RÉVOLUTIONNAIRE

Pendant les années qui ont mené à la guerre d'indépendance, les espoirs et les rêves fragiles des patriotes furent presque complètement réduits à néant avant même qu'ils ne puissent enflammer le reste de la population et s'étendre à tout le pays. Cependant, quelques patriotes dédiés corps et âme à la cause révolutionnaire ne laissèrent pas la flamme s'éteindre, et les récits de leurs actions héroïques sont passionnants à lire en ce qu'ils offrent une leçon importante sur le rôle que peuvent jouer un petit nombre de personnes dans l'histoire. Pour les élèves de cours élémentaire, La *chevauchée nocturne de Paul Revere* (3-A) de Grant Wood présente une vue en plongée captivante de cette chevauchée excitante à travers une petite ville pittoresque dont les bâtiments évoquent des maisons de poupées. Les enfants trouveront le style simple de Wood, avec ses formes géométriques hautes en couleurs, à la fois agréable et stimulant ; ils peuvent voir l'histoire se développer devant leurs yeux et observer comment les habitants de cette petite ville de Nouvelle-Angleterre, encore à moitié endormis, se lèvent aussi vite qu'ils le peuvent et vont avec leurs lanternes de nuit sur le pas de leur porte pour entendre des nouvelles sur l'avancée des Anglais. En examinant attentivement l'image, les enseignants peuvent guider les élèves afin de leur permettre de déduire d'autres informations à partir du tableau, comme le moment de la journée et la saison. La lecture à voix haute du célèbre poème de Longfellow « La chevauchée de Paul Revere » pendant que les élèves regardent l'image pourrait permettre à l'enseignant de faire ressortir l'interaction entre les deux œuvres, ce qui aiderait les jeunes élèves à acquérir la capacité à discerner les détails et à relier des informations.

Les élèves des collèges pourraient être guidés vers une interprétation plus subtile du tableau de Wood et une compréhension approfondie. Par exemple, les enseignants peuvent mettre en rapport la position centrale de l'église sur l'image et le récit de la chevauchée de Paul Revere tel que Longfellow le raconte (« one if by land, two if by sea » [Accroche une lanterne si les Anglais viennent par la terre, deux s'ils viennent par la mer]), et ceci pourrait lancer une discussion sur l'importance de la religion pendant l'ère révolutionnaire. En soulignant les différences entre les faits consignés par l'histoire et leurs interprétations artistiques de Longfellow et de Wood, les enseignants pourraient aider les élèves des collèges à acquérir les méthodes fondamentales de lecture et de raisonnement historique qui leur seront nécessaires pour faire la distinction entre les faits avérés et les diverses façons dont ils peuvent être interprétés ou enjolivés. Les enseignants peuvent également demander aux élèves de réfléchir aux raisons possibles pour lesquelles la postérité a négligé l'épopée d'autres cavaliers héroïques de l'histoire coloniale américaine tels Sybil Ludington et Jack Jouett, ainsi que les récits qui racontent leurs exploits (par exemple, le poème de Scollard, « The Ride of Tench Tilghman » [La chevauchée de Tench Tilghman]). Après avoir appris le rôle joué par un ou plusieurs de ces patriotes, les élèves pourraient créer une image, un poème ou une histoire brève correspondant à leurs exploits, et ils pourraient ensuite rédiger un texte expliquant en quoi leur interprétation est différente des faits historiques. Un tel travail leur donnerait la possibilité de créer quelque chose qui aurait de la signification, d'améliorer leurs compétences rédactionnelles et de renforcer plusieurs compétences fondamentales de compréhension de ce qu'ils lisent ; pour résumer, ceci stimulerait les élèves et les inciterait à poser des questions sur les textes qu'ils rencontrent et à faire la différence entre un exposé littéral des faits et ce qui est une interprétation de la réalité.

3-A Grant Wood, *La chevauchée nocturne de Paul Revere*, 1931.

2-A John Singleton Copley, *Paul Revere*, 1768.

Pour les élèves du secondaire (lycée), le portrait réaliste de Paul Revere tenant une théière réalisé par John Singleton Copley (2-A), combiné à une collection de théières américaines (voir 2-B), retrace la longue symbolique du thé en Amérique. Les enseignants pourraient entamer une discussion sur le tableau en indiquant la date de sa composition (avant la Boston Tea Party et la célèbre chevauchée de Paul Revere) et demander aux élèves d'imaginer comment Revere aurait pu être représenté si ce tableau avait été peint après ces événements. Ils pourraient aussi attirer l'attention des élèves sur l'image naturaliste idéalisée de Copley — l'établi simple, reluisant et en ordre, et la chemise immaculée de Paul Revere, qu'il porte sans même la protéger par un tablier de travail— et demander aux élèves de la comparer à l'interprétation plus abstraite et fantaisiste de Wood, ce qui provoquerait une discussion sur la fonction et l'effet de chaque image sur l'observateur. À partir d'une discussion sur les détails du tableau de Copley, les enseignants pourraient lancer une étude du contexte colonial autour de l'artiste et de son modèle, qui fournirait une introduction fascinante à l'étude des forces politiques, sociales et économiques à l'origine de la guerre d'indépendance américaine. Ces événements sont un chapitre très important des sciences sociales à tous les niveaux de scolarité. En examinant les origines de la révolte dans les colonies à travers les yeux de Revere, qui était favorable à l'indépendance, et de Copley, qui avait plutôt tendance à soutenir la cause de l'Angleterre, les enseignants pourraient faire participer leurs classes à des discussions sur l'expérience directe de ces deux hommes avec les conséquences économiques du mercantilisme et des tensions croissantes causées par les politiques de la Couronne vis-à-vis de ses colonies. Les tableaux de Wood et de Copley représentant Paul Revere donnent également aux élèves l'occasion d'interpréter des événements et des problèmes du passé dans le contexte historique de la guerre d'indépendance, et de réconcilier les points de vue différents de deux hommes de fortes convictions au cours de cette époque troublée.

Le développement d'aptitudes de recherche est une partie essentielle au programme des lettres et des sciences sociales dans les collèges et les lycées. Des projets développés à partir des images présentées permettraient aux élèves de se familiariser davantage avec les nuances du principe de causalité historique et de mieux comprendre l'appareil théorique qui encadre la recherche, notamment l'évaluation, la paraphrase et la citation des sources primaires et secondaires. Cette incursion dans l'histoire aux multiples facettes de l'ère coloniale pourrait donc inciter les élèves à se pencher davantage sur une période cruciale dans l'histoire de notre pays et à faire des recherches sur des documents et événements historiques particuliers (par ex., les lois Townsend du Parlement britannique ou le pamphlet de Thomas Paine *Le sens commun*), ou même des biographies et des autobiographies d'autres personnages qui ont joué des rôles cruciaux, comme Benjamin Franklin (voir 4-B).

LES VALEURS AMÉRICAINES

À la fin de la Grande Guerre (la Première Guerre mondiale), les États-Unis atteignirent le statut de grande puissance internationale. Cependant, les tensions de la Grande dépression et la menace d'un autre grand conflit international réduisirent la confiance et l'optimisme intrinsèques du pays. Les œuvres d'art qui font la chronique de ces changements radicaux dans l'attitude des Américains (depuis le *Jour des alliés, mai 1917*, de Childe Hassam jusqu'à la *Liberté de parole* de Norman Rockwell, en passant par la *Maison au bord de la voie ferrée* d'Edward Hopper et la *Mère migrante* de Dorothea Lange) ne représentent pas seulement certaines des images les plus fascinantes et stimulantes de la première moitié du vingtième siècle ; elles donnent également aux élèves de nombreuses occasions d'explorer les valeurs fondamentales qui sont à la base de notre identité nationale.

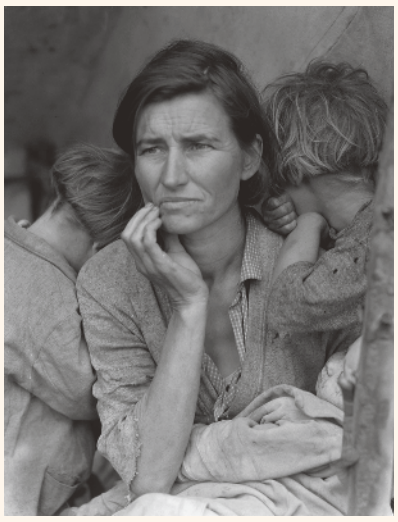
Le *Jour des alliés, mai 1917*, de Childe Hassam (12-B) offre une illustration de l'attitude des Américains tout de suite après l'entrée de leur pays dans la Première Guerre mondiale, laissant ainsi présager le rôle de plus en plus important que les États-Unis allaient jouer dans les affaires mondiales. Les couleurs hardies des drapeaux révèlent instantanément l'importance des symboles, et les enseignants pourraient utiliser la curiosité naturelle des enfants pour développer des activités adaptées à chaque âge afin d'étudier le rôle du drapeau aux États-Unis. Ceci pourrait prendre la forme de leçons d'éducation civique sur les idéaux véhiculés dans des hymnes tels que « The Star Spangled Banner » (La Bannière étoilée) ou l'examen d'autres affirmations bien connues des valeurs américaines, comme le « Pledge of Allegiance » (Serment de loyauté).

Les images permettent aux élèves des collèges de retracer l'état d'esprit du peuple américain depuis l'espoir de victoire en Europe jusqu'au regain de confiance et d'enthousiasme pour les valeurs américaines à l'approche de la Seconde Guerre mondiale, en passant par les sentiments d'isolement et de désespoir de la Grande dépression. Demandez aux élèves d'étudier la signification du tableau de Childe Hassam pour leur suggérer une nouvelle manière de décrire et de débattre de l'image que les Américains se faisaient d'eux-mêmes lorsque le pays s'engagea dans la Première Guerre mondiale aux côtés des Alliés européens. Les drapeaux rouges, blancs et bleus des Alliés (avec le drapeau américain au-dessus des autres), le ciel bleu sans nuage qui symbolise l'atmosphère générale et les coups de pinceau hardis dont les marques semblent adhérer à la surface comme une croûte créent tous une unité visuelle qui communique la solidarité politique des pays concernés et pourraient conduire à une discussion sur la situation politique des États-Unis au moment où ce tableau fut peint.

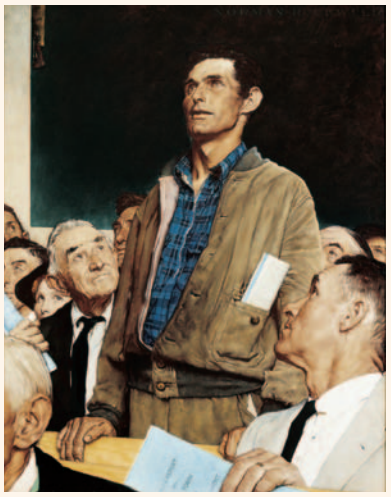
L'ambiance du *Jour des alliés, mai 1917* est totalement opposée à celle qui est exprimée dans la *Maison au bord de la voie ferrée* d'Edward Hopper (16-A), qui ne fut pourtant peint que huit ans plus tard. Les élèves qui sont observateurs remarqueront comment la structure du tableau de Hopper crée un sentiment d'isolement. La maison solitaire au bord d'une voie ferrée, sans autres structures à proximité (ni même des arbres), et le blanc terne des stores clos du bâtiment soulignent le profond bouleversement qu'engendre la transition vers la modernité. L'histoire continue avec les perturbations et les troubles sociaux causés par la Grande dépression, qui sont exprimés avec élégance dans la composition de Dorothea Lange, *Mère migrante* (18-B). En faisant remarquer la composition iconique de la mère et des enfants sur la photographie de Dorothea Lange, les enseignants pourraient entamer une discussion

12-B Childe Hassam, *Jour des alliés, mai 1917*, 1917.

16-A Edward Hopper, *La maison au bord de la voie ferrée*, 1925.



18-B Dorothea Lange, *Mère migrante*, février 1936.



19-A Norman Rockwell, *La liberté de parole, The Saturday Evening Post*, le 20 février 1943.

13-A Walker Evans, *Pont de Brooklyn, New York,* 1929, tiré vers 1970.

avec les élèves pour explorer comment, grâce à la puissance de l'expression visuelle, les artistes ont pu restituer les luttes des Américains pendant l'entre-deux-guerres. Les enseignants pourraient également attirer l'attention de leurs élèves sur l'endurance des valeurs américaines — même face aux épreuves — en incorporant le tableau de Norman Rockwell *La liberté de parole* (19-A) aux leçons sur la Seconde Guerre mondiale ou sur le « Bill of Rights » (Déclaration des droits de l'homme). Après avoir examiné le contenu symbolique du tableau, les enseignants pourraient entamer une discussion sur la valeur de la liberté d'expression, à la fois dans un tel contexte historique et actuellement, et aider ainsi leurs élèves à acquérir une conscience civique.

Les élèves des lycées qui étudient la claustration et l'isolement représentés dans les images de Hopper et de Lange seront mieux en mesure de comprendre la désillusion qui saisit le pays après la fin de la Grande Guerre. Les élèves pourraient comparer les détails du tableau de Hopper — en imaginant le sifflement isolé du train pendant qu'il passe devant la maison — et la force de désolation de la photo de Dorothea Lange avec le tableau plus optimiste de Rockwell, truffé de détails minutieux sur la vie dans une petite ville (le décor, les vêtements portés par les citoyens et les expressions sur les visages). De telles comparaisons pourraient également constituer une excellente introduction à l'étude des romans des auteurs de la « génération perdue » de l'époque, notamment *L'adieu aux armes* et *Le soleil se lève aussi* de Hemingway, et À *l'Ouest, rien de nouveau* de Remarque. Débattre sur de tels chefs-d'œuvre de la littérature en regard de ces chefs-d'œuvre picturaux renforcerait les aptitudes générales de lecture telles que l'identification du cadre, le symbolisme et l'iconographie, et elle aiderait les élèves les plus avancés à tirer des déductions sur les ressorts de l'intrigue et le contexte historique.

Les images documentaires fascinantes telles que la *Mère migrante* de Dorothea Lange, la photographie du pont de Brooklyn par Walker Evans (13-A) et les tableaux qui révèlent les réactions variées face à la modernité et au siècle des machines, comme *La maison au bord de la voie ferrée* d'Edward Hopper et le *Paysage américain* de Charles Sheeler (15-A), concordent aussi avec la littérature de cette époque qui examine l'expérience d'Américains ordinaires. Ces œuvres d'art pourraient être présentées aux élèves à divers niveaux de scolarité pour accompagner des chefs-d'œuvre littéraires allant du récit touchant et émouvant de Steinbeck *Des souris et des hommes* pour les élèves de troisième à son roman complexe pour les lecteurs plus âgés, *Les raisins de la colère*, sur les épreuves de la famille Joad, ou au livre de James Agee *Louons maintenant les grands hommes*.

Toutes ces œuvres plastiques constituent un excellent complément au programme, dans toutes les classes. Les élèves qui étudient les langues et la littérature pourraient comparer ce qu'ils ont vu sur ces images à la poésie très riche de l'époque de la Première Guerre mondiale — de l'idéalisme de Rupert Brooke aux poèmes lyriques de Wilford Owen et de Siegfried Sassoon montrant une lassitude de la guerre. Les élèves en histoire et en instruction civique découvriront les nombreux recoupements entre les images incluses dans *Regards sur les États-Unis : visions artistiques* et les questions historiques et éthiques sous-jacentes à la Déclaration des droits de l'homme, à la liberté de parole, au Traité de Versailles et aux « Cent premiers jours » de Roosevelt. En bref, les images de Regards

sur les États-Unis : visions artistiques offrent de nombreuses opportunités aux enseignants de diverses disciplines pour inciter leurs élèves à réfléchir davantage à ce que notre héritage américain signifie.

UN CREUSET DE CULTURES

L'étude de l'identité américaine serait incomplète sans aborder les différentes réalités culturelles et les interactions entre les groupes ethniques. Les œuvres d'art présentées ici ouvrent aux enseignants un certain nombre de voies pour explorer, en particulier, l'histoire des Amérindiens et des Afro-Américains.

Les élèves de cours élémentaire (école primaire) pourraient aborder la culture amérindienne par des discussions autour du tableau de George Catlin, *Catlin peignant le portrait du chef mandan Mah-to-toh-pa)* (6-B) et du grand livre de Black Hawk « *Sans Arc Lakota* » (8-B). En apprenant à identifier le chef, les guerriers, les femmes et les enfants, les jeunes élèves pourraient assimiler des leçons sur l'organisation des tribus indiennes et l'expression de l'identité individuelle. Les enseignants pourraient aussi guider des recherches sur des artefacts culturels spécifiques, tels que les vêtements portés par les Lakota sur les illustrations du *Grand livre « Sans Arc Lakota »* et les divers objets (jarres, bols et paniers) illustrés sur l'image 1-A. En étudiant ces objets, les élèves de l'école primaire développeraient des compétences géographiques telles que la localisation des différentes cultures sur des cartes. Les élèves pourraient pratiquer leurs facultés d'interprétation en montrant comment des objets courants de la vie quotidienne peuvent renseigner notre culture moderne.

Les jeunes élèves pourraient également développer leurs capacités à décrire et interpréter ce qu'ils voient en explorant la *Série sur la migration* de Jacob Lawrence (17-A) et le monument d'Augustus Saint-Gaudens à la mémoire du colonel Robert Shaw et de son régiment de soldats (10-A). L'illustration du labeur éreintant des personnes qui devaient jadis faire des tâches telles que la lessive quotidienne, illustrée sur le cinquante-septième panneau de la *Série sur la migration* de Lawrence, invite les élèves à reconstituer la vie d'autres personnes de façon créative et avec empathie. La représentation détaillée de soldats ordinaires sur le monument d'Augustus Saint-Gaudens pourrait aider les jeunes enfants à s'imaginer à la place des membres du premier régiment afro-américain à s'être battu dans le cadre de la guerre de Sécession.

Les collégiens pourraient mieux comprendre l'histoire de l'Amérique du Nord en examinant les interactions entre les Amérindiens et les colons d'origine européenne. Le portrait d'Uncas par N. C. Wyeth (5-B), inspiré du roman *Le dernier des Mohicans* écrit en 1826 par James Fenimore Cooper, serait une excellente introduction pour un dialogue en classe au sujet des relations entre les Amérindiens et les colons anglais et français pendant la guerre de Sept ans. Au cours d'une discussion sur le déplacement forcé des Indiens (Indian Removal Act) et la piste des larmes (Trail of Tears), les enseignants pourraient demander aux élèves de réfléchir au contexte historique du *Grand livre « Sans Arc Lakota »* ou à la signification culturelle de la position physique de Catlin par rapport à celle de Mah-to-toh-pa dans son portrait du chef mandan. En comparant des récits donnant des informations sur la vie des colons sur les plaines (comme dans les volumes de *La petite maison dans la prairie* de Laura Ingalls Wilder) à l'expérience de Black Hawk et des Lakota, les élèves reconnaîtront que l'histoire est écrite à partir de multiples points de vue. L'étude du *Monument à la mémoire de Robert*

15-A Charles Sheeler, *Paysage américain*, 1930.

6-B George Catlin, *Catlin peignant le portrait du chef mandan Mah-to-toh-pa*, 1861/1869.

8-B.1–8-B.2. Black Hawk, *Grand livre « Sans Arc Lakota »* (plaques N° 18 et 3), 1880–1881.

17-A Jacob Lawrence, *La migration des Noirs, Panneau N° 57*, 1940–1941.

10-A Augustus Saint-Gaudens, *Robert Monument à la mémoire de Robert Shaw et du cinquante-quatrième régiment*, intersection des rues Beacon et Park, Boston, Massachusetts, 1884–1897.

Shaw et du cinquante-quatrième régiment de Saint-Gaudens renforcerait cette leçon. Tout comme Saint-Gaudens a donné à chaque personnage des caractéristiques et particularités propres, divers poètes ont exprimé leur interprétation personnelle du courage manifesté par ces soldats à Fort Wagner. Les élèves pourraient adopter un point de vue d'historien et lire attentivement les recueils de poèmes des écrivains afro-américains Paul Dunbar et Benjamin Brawley, pour les comparer au célèbre poème de Robert Lowell « For the Union Dead » (Pour les morts de l'Union).

Les enseignants des lycées pourraient utiliser les mêmes images pour encourager une analyse artistique plus abstraite chez leurs élèves, et pour les mener à un niveau de synthèse plus élevé et à une meilleure compréhension de la culture étudiée. L'illustration de N. C. Wyeth représentant Uncas pour la couverture du livre *Le dernier des Mohicans* est quelque peu provocatrice pour des élèves de lycée étudiant la philosophie des Lumières. Le personnage unique représenté dans cette scène a été considéré comme le symbole d'une Amérique primitive et insoumise attendant d'être civilisée, qui conduirait donc naturellement à une discussion du concept du bon sauvage chez Rousseau. En cours d'anglais, les lycéens pourraient explorer la puissance de la perspective historique en étudiant le tableau de Wyeth en tandem avec de la poésie, telle que l'œuvre de Longfellow « Le Chant de Hiawatha ». Ils pourraient juxtaposer le personnage du tableau avec la description écrite d'Uncas par Cooper et/ou avec le portrait de ce loyal Indien dans une adaptation cinématographique contemporaine de ce roman. De telles comparaisons pourraient non seulement lancer une discussion sur l'évolution de la représentation des Amérindiens au fil du temps, mais elles devraient aussi permettre de tester l'habileté des élèves à jongler avec les différents supports, en leur donnant l'occasion d'identifier les choix opérés par le réalisateur lors de l'adaptation du roman pour le grand écran.

En travaillant aux côtés de leurs élèves, les enseignants pourraient les aider à démêler les différents éléments complexes du monument à la mémoire de Shaw en plusieurs parties distinctes — depuis l'ange allégorique jusqu'à l'inscription émouvante de Charles Eliot. Ils pourraient également utiliser ce monument pour lancer une discussion sur le rôle joué par Frederick Douglass pour encourager les Afro-Américains à s'engager dans l'armée, et de l'influence que la prise de position du régiment sur l'égalité de la rémunération entre Blancs et Noirs a exercé sur Abraham Lincoln. Les élèves pourraient aussi étudier la photographie de Lincoln par Alexander Gardner (9-B) pendant qu'ils étudient les discours de ce président. Un exercice demandant aux élèves de décrire et d'interpréter le tempérament du président selon ce que révèle le portrait de Gardner pourrait être incorporé à un examen du Discours de Gettysburg ou du Second discours inaugural. Un tel projet pourrait aider les élèves du secondaire à mieux comprendre sa personnalité en apprenant à identifier et expliquer comment Lincoln a élaboré sa thèse et structuré son discours. L'exercice pourrait servir de tremplin pour inspirer les élèves à écrire et prononcer eux-mêmes de tels discours.

La série sur la migration de Lawrence (17-A) et *La colombe* de Romare Bearden (1 7-B) introduisent la Renaissance de Harlem et son influence, et elle peut être utilisée pour commencer une unité d'étude sur ce sujet. Les élèves pourraient examiner attentivement les panneaux de Lawrence

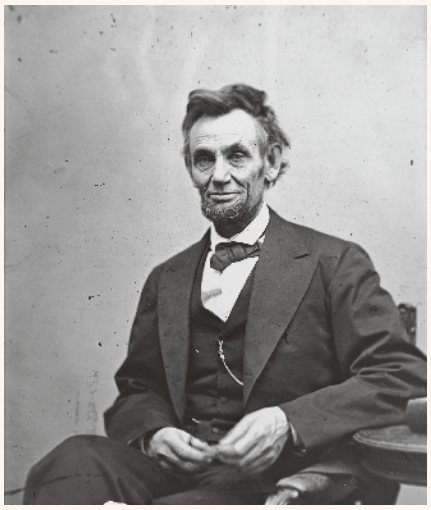
afin d'établir une comparaison entre la vie dans le Sud rural et le Nord urbain, et rechercher les causes de la Grande Migration. Une autre façon de comprendre l'expérience urbaine ultérieure des Afro-Américains pourrait être trouvée en regardant le collage *La colombe* de Bearden. Le recours de Bearden à la technique du collage reflète métaphoriquement la complexité de la vie pour les Afro-Américains habitant dans des centres urbains. Cette expérience complexe est reflétée dans les romans et nouvelles d'auteurs de la Renaissance de Harlem, tels Ralph Ellison, Langston Hughes et Richard Wright. L'exploration du collage de Bearden serait un complément utile aux lectures des élèves car cela leur permettrait de repérer l'emploi d'un langage figuratif, de styles variés et d'intrigues riches en détails sensoriels.

The works of art chosen for Picturing America are meant to act as springboards for further research experiences. For history and civics classes, the jars, bowls, and baskets presented in reproduction 1-A are windows into changing economic systems, from the practice of barter and trade to the use of money as a unit of exchange. Exposure to the Civil War through Saint-Gaudens's monument could lead to an assessment of the impact of the Fourteenth and Fifteenth Amendments on African Americans, or the Nineteenth Amendment on women. Investigations like these naturally lead students to question the historical position of other minority groups in America. Teachers can use such opportunities as starting points to introduce further information. For example, the experience of Asian Americans during World War II might be discussed in a history class, or a novel like Cisneros's *House on Mango Street*, which delves into the lives of Mexican Americans in Chicago, could be assigned in a literature class.

Les œuvres d'art choisies pour *Regards sur les États-Unis : visions artistiques* sont considérées comme des tremplins vers d'autres expériences de recherche. Pour les cours d'histoire et d'éducation civique, les jarres, bols et paniers présentés dans la reproduction 1-A illustrent l'évolution des systèmes économiques, de la pratique du troc vers le commerce et l'utilisation de l'argent comme unité d'échange. L'exposition à la guerre de Sécession par le biais du monument de Saint-Gaudens pourrait inciter à évaluer les conséquences des Quatorzième et Quinzième Amendements sur les Afro-Américains, ou du Dix-neuvième Amendement sur les femmes, car les élèves pourraient être amenés naturellement à remettre en cause la position historique d'autres groupes minoritaires aux États-Unis. Les enseignants pourraient utiliser de telles opportunités comme points de départ pour introduire d'autres notions. Par exemple, l'expérience des Américains d'origine asiatique pendant la Seconde Guerre mondiale pourrait faire l'objet de discussions lors d'un cours d'histoire ; ou bien, dans le cadre d'un cours de littérature, les enseignants pourraient demander aux élèves de lire un roman comme *House on Mango Street* de Sandra Cisneros, qui examine la vie d'Américains d'origine mexicaine à Chicago.

Nous n'avons indiqué ici que quelques-unes des façons dont les images de *Regards sur les États-Unis : visions artistiques* pourront vous aider dans votre salle de classe. Nous espérons que vous aimerez en découvrir d'autres.

5-B N. C. Wyeth, illustration pour la couverture du livre *Le dernier des Mohicans*, 1919.



9-B Alexander Gardner, *Abraham Lincoln*, le 5 février, 1865.

17-B Romare Bearden, *La colombe*, 1964.

RÉFÉRENCES DES IMAGES

p. xv ; 3-A Huile sur contreplaqué, 76,2 x 101,6 cm. The Metropolitan Museum of Art, Arthur Hoppock Hearn Fund, 1950 (50. 117). Photographie © 1988 The Metropolitan Museum of Art. Art © Succession de Grant Wood / Sous licence par VAGA, New York.

p. xvi ; 2-A Huile sur toile, 89,22 x 72,39 cm. Museum of Fine Arts, Boston, don de Joseph W. Revere, William B. Revere et Edward H. R. Revere, 30.781. Photographie © 2008 Museum of Fine Arts, Boston.

p. xvii ; 12-B Huile sur toile, 92,7 x 76,8 cm. Don d'Ethelyn McKinney en mémoire de son frère, Glenn Ford McKinney. Image © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D.C.

p. xvii ; 16-A Huile sur toile, 61 x 73,7 cm. Don anonyme (3.1930). The Museum of Modern Art, New York. Image numérique © The Museum of Modern Art / Sous licence par SCALA / Art Resource, New York.

p. xvii ; 18-B Photographie en noir et blanc. Farm Security Administration, Office of War Information, Collection de photos. Library of Congress, Prints and Photographs Division, Washington, D.C.

p. xviii ; 19-A Huile sur toile, 116,205 x 90,170 cm. The Norman Rockwell Art Collection Trust, Norman Rockwell Museum, Stockbridge, Mass. www.nrm.org © 1943 SEPS : Sous licence par Curtis Publishing, Indianapolis, Indiana. Tous droits réservés www.curtispublishing.com.

p. xviii ; 13-A Impression sur épreuves à la gélatine argentique, 17,2 x 12,2 cm. The Metropolitan Museum of Art, don d'Arnold H. Crane, 1972 (1972.742.3). © The Walker Evans Archive, The Metropolitan Museum of Art.

p. xix ; 15-A Huile sur toile, 61 x 78,8 cm. Don d'Abby Aldrich Rockefeller (166.1934). The Museum of Modern Art, New York. Image numérique © The Museum of Modern Art / Sous licence par SCALA / Art Resource, New York.

p. xix ; 6-B Huile sur carton montée sur un panneau en carton, 47 x 62,3 cm. Paul Mellon Collection. Image © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D.C.

p. xix ; 8-B.1— 8-B.2 Plume, encre et crayon sur papier, 24,13 x 39,4 cm chacun. Dimensions du livre : 26,67 x 41,9 x 4,44 cm ; largeur quand le livre est ouvert : 85,1 cm. T614; Thaw Collection, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N.Y. Photographie de 1998 par John Bigelow Taylor, New York.

p. xx ; 17-A Détrempe à la caséine sur panneau dur, 45,72 x 30,48 cm. The Phillips Collection, Washington, D.C. Acquis en 1942. © 2008 The Jacob and Gwendolyn Lawrence Foundation, Seattle / Artists Rights Society (ARS), New York.

p. xx ; 10-A Bronze, 3,35 x 4,27 m. Photographie par Carol M. Highsmith.

p. xxi ; 5-B Huile sur toile, 66 x 80,6 cm. Collection du Brandywine River Museum, Chadds Ford, Pennsylvanie, don anonyme, 1981. Réimprimé avec la permission d'Atheneum Books for Young Readers, tiré à part du livre de la Simon & Schuster Children's Publishing Division, *Le dernier des Mohicans* par James Fenimore Cooper, illustré par N. C. Wyeth. Illustrations © 1919 Charles Scribner's Sons ; copyright renouvelé en 1947 par Carolyn B. Wyeth.

p. xxi ; 9-B Tirage photographique sur papier. Prints and Photographs Division, Library of Congress, Washington, D.C.

p. xxi ; 17-B Reproductions de photos et de papiers coupés et collés, gouache, crayon noir et crayons de couleur sur carton, 34 x 47,6 cm. Blanchette Rockefeller Fund (377. 1971). The Museum of Modern Art, New York. Image numérique © The Museum of Modern Art / Sous licence par SCALA/Art Resource, New York. Art © Succession de Romare Bearden Trusts / Sous licence par VAGA, New York.

œuvres d’art, essais & activités

1a Poterie et vannerie : circa 1100–circa 1960

Jarres cylindriques, anasazi, vers 1100
Il y a un millier d'années, les Amérindiens utilisaient des plantes, des os, des peaux, de la terre et de la pierre pour façonner les objets dont ils avaient besoin dans la vie quotidienne : poterie pour la cuisine, paniers pour le rangement ou pointes de flèche pour la chasse. Beaucoup de ces objets utilitaires font toutefois ressortir une profonde appréciation de la beauté.

Les pots et les paniers illustrés sont effectivement très beaux, et ils donnent aussi un aperçu des cultures et traditions qui les ont produits. Chaque objet représente un métier artisanal et une tradition qui ont été transmis et améliorés de génération en génération. Un pied de maïs stylisé peint sur de la poterie pour la cuisine rappelle à tous les membres du groupe l'importance centrale de cette culture dans leur vie, et une meilleure source d'argile signifie que les nouveaux ustensiles auront une longévité supérieure à celle des anciens. Ces jarres cylindriques en argile, produites par des potiers il y a environ huit cents ans dans la région de Four Corners, où convergent aujourd'hui les frontières des États du Nouveau-Mexique, de l'Arizona, de l'Utah et du Colorado, indiquent l'existence de la remarquable culture amérindienne qui y fleurissait alors.

Les Anasazis étaient des cultivateurs qui ont construit des fermes et des petits villages dans toute la région de Four Corners. Mais ils ont également construit une grande capitale culturelle à Chaco Canyon, dans le coin nord-ouest de ce qui est maintenant le Nouveau-Mexique. Ils ont dominé cette région entre 900 et 1150. Leurs prouesses techniques ont inclus la construction de villes entières avec des immeubles d'appartement à plusieurs étages et un véritable réseau routier pour les relier. Le plus grand de ces immeubles d'appartements, également appelés « grandes maisons », est Pueblo Bonito à Chaco Canyon.

Ces six jarres ont été retrouvées avec une centaine d'autres dans une des pièces de la grande maison de Pueblo Bonito. Pour façonner chaque pot, les artisans plaçaient plusieurs couches de bobines circulaires d'argile sur une base plate, et ces objets étaient lissés à la main ou en utilisant un racloir. La surface ainsi lissée était recouverte d'une couche de barbotine (une fine pellicule produite par un mélange d'eau et d'argile) et peinte avec une couleur à base de minéraux. Une fois que le pot avait séché, il était mis dans un four et cuit pour le durcir ainsi que pour fixer la décoration.

Nous ne savons pas comment ces jarres étaient utilisées. La forme cylindrique, qui est rare dans la poterie anasazi, varie légèrement d'une jarre à une autre : certaines sont plutôt trapues, d'autres sont élancées, et certaines donnent même l'impression d'être un peu branlantes. Elles ont des fonds plats et elles tiennent en position verticale. De petits trous, ou des boucles, près de l'ouverture montrent qu'elles pouvaient être suspendues par un certain type de corde, peut-être, comme semblent le penser certains archéologues, en vue d'emploi dans des rituels.

Les motifs géométriques, peints avec des lignes noires sur fond blanc, donnent à chaque pot son caractère propre. Les motifs sont dessinés à la main avec une asymétrie décontractée. Des carrés recouvrent toute la surface d'une jarre pour produire une grille qui semble épouser toutes les formes d'un corps qui se tortillerait au-dessous. Une ligne tortueuse de triangles descend le long d'une jarre, et une combinaison de triangles qui montent et qui descendent recouvre une troisième jarre. Le pot le plus mince donne l'impression d'être encore plus fin grâce à sa décoration consistant en bandes verticales, et les deux pots les plus larges semblent encore plus larges en raison de leurs motifs qui s'enroulent depuis la verticale et tournent en diagonale autour de ces récipients.

La prédominance de Chaco Canyon ne devait pourtant pas durer très longtemps. À la fin du treizième siècle, les Anasazis avaient abandonné cette région et avaient émigré vers le sud et vers l'est, pour créer des colonies de peuplement plus petites. Leurs descendants sont les peuples pueblos qui habitent aujourd'hui dans ces régions.

1A.1 Poterie anasazi, vers 1100, Pueblo Bonito, Chaco Canyon. Jarre à gauche, hauteur 26 cm. Photographie par P. Hollembeak.
© American Museum of Natural History, New York.

1A.2 Bol polychrome sikyátki, vers 1350–1700, hauteur 9,3 cm, diamètre 27,4 cm. N° de catalogue 155479. Department of Anthropology, Smithsonian Institution, Washington, D.C. Photographie par D. E. Hurlbert.

Bol sikyátki, vers 1350–1700
Vers le milieu du 14e siècle, des potiers sikyátkis de la région de la Première Mesa, à environ 200 kilomètres à l'ouest de Chaco Canyon, avaient mis au point un style décoratif qui était remarquablement différent des motifs géométriques élémentaires et de la symétrie des jarres découvertes à Pueblo Bonito. Bien que la poterie anasazi ait un fond de barbotine (argile imbibée d'eau) blanc, le fond de la poterie sikyátki est de l'argile nue avec des décorations consistant en une gamme étendue de couleurs à base minérale ou végétale. La cuisson au four à une température plus élevée, rendue possible par l'emploi de charbon, permettait aussi de rendre la poterie plus durable. Les décorations combinent des formes géométriques abstraites et des formes dérivées de la nature : des nuages, des étoiles, le soleil, des animaux, des insectes, des reptiles et des oiseaux (la forme humaine est rarement représentée). Ce bol sikyátki, produit entre 1350 et 1700, a une décoration géométrique à l'extérieur, mais le centre d'attention est à l'intérieur, qui semble contenir un grand reptile qui rampe et ondule sur la surface intérieure du bol. La créature est différente des reptiles qui se faufilent couramment entre les rochers de cette terre aride : elle porte une coiffe à trois plumes, et son museau et l'un de ses orteils atteignent des longueurs fantastiques.

De nos jours, le peuple hopi habite dans la région de la Première Mesa. Ses traditions racontent la destruction de la communauté sikyátki par ses voisins avant même l'arrivée des explorateurs espagnols vers 1583. La signification du symbolisme de la poterie sikyátki a été oubliée, mais le style sikyátki a connu une véritable renaissance à la fin du dix-neuvième siècle, quand une jeune potière hopi-tewa du nom de Nampeyo (vers 1860–1942) tira son inspiration des motifs de la poterie sikyátki pour ses propres créations. Sa poterie connut un grand succès commercial, grâce en partie à l'arrivée du chemin de fer à Albuquerque dans les années 1880 et à la popularité du mouvement Arts and Crafts parmi les collectionneurs. La poterie de Nampeyo a contribué à susciter un regain d'intérêt pour la poterie hopi qui continue jusqu'à ce jour.

MARÍA MONTOYA MARTINEZ (1887–1980) ET JULIAN MARTINEZ (1879–1943), JARRE, VERS 1939
Pendant que Nampeyo contribuait à la renaissance du style sikyátki dans sa communauté à l'ouest de Chaco Canyon, une autre potière pueblo faisait revivre un style ancien dans sa communauté tewa, à 160 km à l'est de Chaco. María Montoya Martínez (1887–1980) a travaillé avec son mari, Julian Martínez (1879–1943), pour créer un nouveau style basé sur des découvertes archéologiques aux alentours de San Idelfonso, près de Santa Fe, Nouveau-Mexique. María a fait de la poterie en utilisant les mêmes techniques avec des bobines d'argile que les potiers amérindiens qui vivaient dans cette région il y a un millier d'années. Julian peignait et faisait cuire au four les objets produits par sa femme.

Le couple fut contacté par un archéologue en 1909 ; celui-ci demanda à María et Julian s'il y avait un moyen de reproduire le style de certains pots anciens qui avaient été découverts à proximité. La poterie ancienne était noire, mais l'argile locale était rouge. Au bout de huit années d'expérimentation avec diverses méthodes de cuisson, María et Julian finirent par découvrir comment produire le fini frappant noir sur noir de la jarre illustrée ici ; ils firent cette découverte aux environs de 1939. Ce style géométrique avec des finis alternativement mats et brillants caractérise leurs œuvres les mieux connues.

La jarre montre le jeu de forces s'opposant les unes aux autres. Les motifs calculés et les irrégularités naturelles se combinent pour donner la forme d'un flux sous-jacent continuel d'énergie. Sa base est légèrement arrondie et, quand la jarre est posée sur un sol meuble, elle se blottit dans la terre. Par contre, si elle est placée sur une surface dure, sa forme s'équilibre sur un axe invisible et semble flotter. Sa silhouette est une combinaison de motifs symétriques et asymétriques : la partie de la jarre ayant le plus grand volume (le « ventre du pot ») est située exactement au centre. La jarre est plus large en haut qu'en bas, et le contour du pot se recourbe vers l'intérieur dans la moitié supérieure. Même la décoration noir sur noir incorpore des complications cachées, car elle contient une troisième couleur – le blanc – qui ressort partout où la surface réfléchit une lumière vive. Lorsque l'éclairage est plus atténué, les contrastes sont moins accentués et l'effet est plus mystérieux, les formes entrent dans l'ombre et en ressortent, et les formes positives et négatives changent constamment de place. Comme s'il s'agissait de contenir toutes ces puissantes interactions, les motifs abstraits, raffinés et nets comme du papier découpé à l'emporte-pièce, forment une sorte de gaine sur toute la circonférence du pot, en s'étendant jusqu'à un point situé juste en dessous du ventre.

1A.3 María Montoya Martínez et Julian Martinez (San Ildefonso Pueblo, Amérindien, vers 1887–1980 ; 1879–1943), Jarre, v ers 1939. Poterie noire, hauteur 28,26 cm, diamètre 33,02 cm. National Museum of Women in the Arts, Washington, D.C., Don de Wallace et Wilhelmina Holladay.

La poterie de María et Julian Martinez fut renommée dans l'ensemble du pays, et entraîna une renaissance de la poterie à San Idelfonso et dans les villes de la région. Aujourd'hui, les potiers jouent un rôle important dans les économies de ces deux régions. Ce regain d'intérêt pour la poterie reflète également une résurgence plus générale de l'intérêt dans l'histoire et les traditions du peuple pueblo.

LOUISA KEYSER (vers 1850–1925), *Balises*, 1904 –1905
À plus de 1.000 kilomètres au nord-ouest de la région de Four Corners, un autre groupe d'Amérindiens découvrit une valeur commerciale dans certaines de ses traditions créatives. Les membres du peuple washoe et leurs ancêtres étaient des nomades vivant dans la région entourant le Lac Tahoe pendant plusieurs milliers d'années. Leur mode de vie changea subitement avec la ruée vers l'or en Californie en 1848 et la découverte d'argent à Comstock Lode en 1859. Les chercheurs d'or en route pour la Californie furent suivis par des immigrants, qui colonisèrent la région washoe autour de la ville actuelle de Virginia City, Nevada. Les colonisateurs coupèrent des arbres, construisirent des routes, érigèrent des clôtures et bâtirent des ranchs. Contraints de s'adapter à la nouvelle économie monétaire, les Washoes abandonnèrent leur mode de vie nomade et commencèrent à travailler pour des salaires.

Malgré tous les bouleversements qu'elle causa, l'introduction de l'économie monétaire créa un nouveau marché pour les paniers sophistiqués des Washoes. La tradition de tressage des Washoes avait produit des paniers répondant aux besoins des chasseurs/cueilleurs, mais ils étaient également utilisés comme pièges à poissons et comme berceaux pour les nourrissons. La situation commença à changer en 1895 quand Abe Cohn, un marchand de Carson City, Nevada, engagea une jeune femme de la branche méridionale des Washoes pour produire des paniers en vue de ventes exclusives à des acheteurs autres que des Amérindiens.

Louisa Keyser était également connue par son nom washoe, Dat So La Lee. Pendant sa relation commerciale de trente ans avec Cohn, Keyser produisit des dizaines de paniers décoratifs, en particulier des paniers cérémoniaux washoes appelés degikups. Elle introduisit de nouveaux modèles et expérimenta avec les formes et les tailles pour attirer des acheteurs. Le panier illustré ici, un degikup bicolore produit par Keyser en 1904 ou en 1905, a été construit en tressant de longues bandes de branchettes de saule en couches successives, puis en connectant les rangs avec des milliers de mailles minuscules faites de brindilles de saule plus fines. Des morceaux de gainier rouge (de couleur rouge-brune) et de racines de fougère ptéridium (brune ou noire) furent incorporés au tissage de manière échelonnée. Le panier a la forme d'une sphère légèrement déformée, et des forces visuelles opposées créent une tension palpable. Les rangées circulaires donnent l'impression que la forme se gonfle vers l'extérieur, mais les motifs sombres limitent l'expansion en mettant en valeur l'élancée verticale avec des lignes ondulées qui semblent remonter jusqu'à l'ouverture en haut du panier.

Ce succès commercial encouragea d'autres vanniers à suivre l'exemple de Keyser. Bien que la demande de paniers washoes ait décliné après 1935, Keyser avait contribué à transformer la perception des paniers décoratifs washoes en dehors du peuple washoe : d'objets utilitaires, ils se transformèrent en œuvres d'art.

CAESAR JOHNSON (1872–1960),
Panier gullah pour égrener le riz, vers 1960
Dans la région côtière de la Caroline du Sud, une tradition importante de tressage de paniers est arrivée en provenance d'Afrique de l'Ouest il y a plus de deux cents ans, dans les négriers qui transportèrent les esclaves à travers l'Atlantique. Les descendants de ces esclaves habitent toujours aujourd'hui dans ce long chapelet d'îles qui s'étend le long du littoral de la Caroline du Sud et de la Géorgie. Gullah est le nom de leur

1A.4 Louisa Keyser (Dat So La Lee, Washoe, vers 1850–1925), Balises, 1904–1905. Saule, gainier rouge et racines de fougères ptéridium, hauteur 28,58 cm, diamètre 40,64 cm, T751. Collection Thaw, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N.Y. Photographie par Richard Walker.

1-A.6 Attribué à Caesar Johnson (1872–1960), panier gullah pour égrener le riz, vers 1960. Quenouille, hauteur 6,35 cm, diamètre 44,45 cm). Reproduit avec l'aimable autorisation du South Carolina State Museum, Columbia, Caroline du Sud. Photographie par Susan Dugan.

culture et de leur langue créole, qui ressemble étonnamment à la langue krio de la Sierra Leone.

Aux dix-huitième et dix-neuvième siècles, les propriétaires de plantations de riz des Sea Islands étaient prêts à payer des primes pour les esclaves originaires des régions rizicoles d'Afrique de l'Ouest qui savaient vanner le riz. Les conditions marécageuses qui rendaient ces îles idéales pour la culture du riz causèrent également leur isolation, ce qui explique la création et la préservation de la culture gullah.

Après la Guerre de sécession, de nombreux Gullahs achetèrent les terres sur lesquelles ils avaient jusqu'alors travaillé pour les propriétaires des plantations. Ils parvinrent à préserver leur identité distincte du continent, et ils continuèrent à produire de très beaux paniers. Le panier plat illustré ici est un plateau de vannage du riz attribué à l'artisan gullah Caesar Johnson.

Ces plateaux étaient utilisés pour séparer l'enveloppe extérieure sèche du riz des grains de riz après leur broyage avec un mortier et un pilon. Comme l'enveloppe extérieure du riz est plus légère que le grain, quand on fait sauter le grain et son enveloppe ensemble sur un plateau, l'enveloppe sèche s'envole généralement avec le vent. Le plateau de vannage et les autres types de paniers étaient faits de quenouille (un type d'herbe des zones marécageuses) et de chou palmiste ou de chêne blanc, des plantes qui poussaient toutes dans la région. La structure du panier constitue sa seule décoration. Sa forme évoque le mouvement du plateau quand il est utilisé : les spirales semblent se contracter et s'étirer — le centre avançant, puis reculant — les variations de couleur blanche et les petites mailles diagonales donnant l'impression que le disque tourne.

CARL TOOLAK (circa 1885 – circa 1945), Panier en fanon, 1940

Bien qu'une ancienne tradition de fabrication de panier en écorce de bouleau ait existé parmi les femmes de la côte nord de l'Alaska, une nouvelle forme inhabituelle de panier artisanal fut développée au début du vingtième siècle par des hommes. Charles Brower, un pêcheur de baleines qui n'était pas originaire de la région, demanda à un artisan local de lui fabriquer un panier. Il s'agissait d'une demande inhabituelle parce que le panier devait être fait en fanon, la plaque fibreuse rigide qui se trouve dans la bouche de la baleine et qui filtre le plancton.

Les Inupiats pêchent les baleines depuis des siècles. Les baleines leurs fournissaient de la nourriture, du combustible et des matériaux de construction, et les Inupiats ne gaspillaient rien. Entre autres, ils se servaient du fanon, un matériau travaillé traditionnellement par les hommes. Le fanon est pliable et résilient, ce qui en fait un matériau idéal pour les patins de traîneau, les arcs et les cordages, et il est même utile à l'état déchiqueté pour les lignes de pêcheurs. Pendant l'ère de la pêche commerciale à la baleine (de 1858 à environ 1914), les Occidentaux utilisèrent le fanon pour les fouets de boghei, les branches de parapluie et les renforts de corsets de femmes. Lorsque le s produits en plastique et autres dérivés du pétrole remplacèrent ces produits baleiniers, la pêche commerciale à la baleine vit ses derniers jours et, par conséquent, les artisans inupiats n'eurent plus de travail.

Brower continua à commander des paniers en fanon pour offrir comme présents à ses amis. La demande augmenta progressivement, et une nouvelle tradition apparut.

Carl Toolak fut l'un des premiers tresseurs de paniers en fanon. Ce panier montre son style, qui date d'environ 1940. Étant donné que le fanon est trop rigide pour former les enroulements minuscules qui commencent le panier au centre de sa base, Toolak a utilisé une plaque de fondation en ivoire. Il a cousu la première bande de fanon au bord de la plaque de fondation en utilisant des trous percés sur tout son périmètre, et il a ajouté un bouton à la pièce initiale séparée pour le couvercle.

Le fanon existe naturellement dans des teintes très variées allant du marron clair au noir. Toolak diversifia encore davantage sa gamme de couleurs en incorporant une décoration de pennes d'oiseau blanches à son tissage. Le corps du panier est brillant et est enrichi par une série de mailles blanches en groupes de deux ou trois unités. Ces motifs s'alignent avec le couvercle en forme de dôme, sur lequel des trios de mailles blanches s'allongent pour former des lignes qui convergent vers la décoration supérieure consistant en une tête de phoque gravée dans l'ivoire qui donne l'impression d'avoir juste surgi de l'eau glaciale.

1A.5 Carl Toolak (circa 1885 – circa 1945, Inupiat, Point Barrow, Alaska), panier en fanon, 1940. Fanon et ivoire, hauteur 9,0 cm, diamètre 8,5 cm. Catalogue N° 1.2E1180. Reproduit avec l'aimable autorisation du Burke Museum of Natural History and Culture, Seattle, Washington

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | M = MOYEN | S = SECONDAIRE

Avant de commencer les activités ci-dessous, encouragez les élèves à passer quelques instants à regarder chacun des objets sur cette affiche.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

En quoi ces objets sont-ils similaires ? *Ils sont tous censés contenir quelque chose ; ils sont tous produits avec des matériaux naturels ; ils sont tous circulaires ; à une exception près, ils sont tous décorés ; à une exception près, ils ont tous été produits par des Amérindiens.*

E | M | S

Si vous pouviez toucher ces objets, quelle impression vous donnerait chacun d'eux au toucher ? *Les pots en argile sont lisses, peut-être même froids. Le pot de María Martínez peut paraître rêche aux endroits où il est décoré. Les paniers sont rêches ou bosselés. Le panier en fanon a un animal lisse en dessus.*

E | M | S

Quels matériaux naturels de leurs environnements les artistes et artisans ont-ils utilisés pour créer ces récipients fonctionnels ? *L'argile a été utilisée pour la poterie du Sud-ouest par les Anasazi, les Sikyátkis et María Martínez. Des matériaux d'origine animale — fanon et ivoire — ont été utilisés par Toolak. Des matériaux d'origine végétale – saule, gainier rouge et racines de fougères — ont été utilisés par Keyser, et de la quenouille a été utilisée par Johnson pour son panier.*

E | M | S

Pourquoi les Washoes ont-ils créé et utilisé essentiellement des paniers plutôt que des récipients en céramique ? *Les Washoe se déplaçaient fréquemment, et les paniers étaient plus légers et plus faciles à transporter.*

E | M | S

La jarre de María Martínez, les jarres anasazis et le bol sikyátki ont tous été produits dans le Sud-ouest des États-Unis par les Anasazis ou les Pueblos, leurs descendants. Qu'ont-ils en commun ? Comment les anciennes jarres sont-elles différentes de la poterie pueblo ? *Tous les pots ont été formés avec des bobines d'argile. Ils ont des décorations géométriques, mais les motifs des deux objets les plus récents incluent également des formes basées sur la nature. Les jarres anasazis sont revêtues d'une couche de barbotine au-dessus de l'argile, tandis que sur les objets plus récents on peut voir l'argile exposée.*

E | M | S

Qu'est-ce qui a inspiré María Martínez et Julian Martinez pour créer des céramiques noir sur noir ? *Ils ont été inspirés par la découverte de poterie ancienne.*

E | M | S

Demandez aux élèves de créer un tableau pour comparer le panier de Louisa Keyser au panier de Carl Toolak. Dites-leur de créer trois colonnes : Intitulez la première colonne « Caractéristiques à comparer ». Intitulez la deuxième colonne « Carl Toolak » et la troisième colonne « Louisa Keyser ». Dans la première colonne, dites-leur d'indiquer les caractéristiques générales que les paniers ont en commun. Dans les colonnes des artistes, demandez-leur de comparer et de contraster les façons dont Toolak et Keyser ont traité chacune des caractéristiques générales.

CARACTÉRISTIQUES À COMPARER	Carl Toolak	Louisa Keyser
Valeur et couleur du fond	sombre ; noir, brun	clair ; couleur de la paille
Couleur des motifs	blanc	brun rougeâtre
Dessus/couvercle	fermé avec un couvercle	ouvert sans couvercle
Forme du corps	presque droit de haut en bas (comme un cylindre)	rond ou bulbeux
Matériaux (Supports)	fanon et ivoire (matériau rigide d'origine animale)	brindilles de saule (matériau végétal pliable)

INTERPRÉTEZ

M | S

Demandez aux élèves comment le tourisme américain dans le Sud-ouest a influencé la poterie amérindienne. *Parce que les touristes voulaient acheter leur poterie, les artistes ont commencé à en produire davantage et cela a causé une renaissance de cet artisanat ancien.*

M | S

Au début du vingtième siècle, qu'est-ce que les touristes ont apprécié au sujet de la poterie du Sud-ouest ? *Ils ont apprécié ses motifs, son aspect artisanal et la beauté naturelle de ses matériaux.*

M | S

Pourquoi les collectionneurs préféraient-il la poterie signée par l'artiste ? *La signature de l'artiste montre qui a créé l'objet et indique qu'il s'agit d'une œuvre d'art authentique créée par cet artiste. Un pot créé par un artiste connu a souvent plus de valeur qu'un pot anonyme.*

RÉFÉRENCES

Références historiques : héritage et culture de grands centres indigènes de peuplement — Inupiats et autres peuples originaires de l'Alaska, Cliff Dwellers et indiens pueblos ; l'esclavage et la traite des esclaves

Géographie : Mesa Verde ; Sud-ouest des États-Unis ; Alaska ; Nord-ouest des États-Unis ; région côtière du Sud

Économie : industrie artisanale ; progrès de la technologie agricole ; économies des populations de nomades, de chasseurs/cueilleurs et d'agriculteurs

Références littéraires et ressources documentaires : *The Pot that Juan Built,* Nancy Andrews-Goebel (élémentaire) ; *Moby Dick,* Herman Melville (secondaire) ; *L'appel sauvage, Croc blanc,* Jack London (élémentaire, moyen) ; *La case de l'oncle Tom,* Harriet Beecher Stowe (moyen, secondaire) ; poésie de Phyllis Wheatley (secondaire)

Musique : Musique amérindienne ; negro spirituals

1.b Mission Nuestra Señora de la Concepción, 1755

L'aquarelle reproduisant le bâtiment ci-dessous (1-B.1), qui date des années 1930, ne peut qu'imparfaitement évoquer l'aspect éblouissant de la Mission Concepción il y a quelques 250 ans. Le bâtiment, maintenant réduit à la pierre nue, était recouvert jadis de plâtre blanc et orné de motifs peints en rouge, bleu, jaune et noir. Avec un dôme resplendissant contre le ciel bleu intense du Sud-ouest, il a dû être très impressionnant au milieu de la plaine qu'il dominait.

Construite à San Antonio en 1755, la mission catholique avait été fondée près de quarante ans plus tôt dans la région frontalière Texas-Louisiane comme l'une des six missions espagnoles servant de barrière contre l'expansion française depuis l'est. Des missionnaires dominicains, jésuites et franciscains recherchant des trésors spirituels sous la forme de conversions au Christianisme avaient suivi les Espagnols à la recherche d'or, qui avaient engagé les services de nombreux alliés locaux pour explorer et s'approprier une partie croissante du continent américain. L'Église et la Couronne espagnole avaient certains objectifs communs. Comme il n'y avait pas assez d'Espagnols pour coloniser une région aussi vaste, elles décidèrent de confier les terres aux Indiens qu'ils avaient convertis pour faire évoluer les missions en véritables villes, où ils résideraient en tant que citoyens espagnols.

1-B.2 Convento and church at dusk. San Antonio Missions National Historical Park. © George H. H. Huey.

1-B.3 Détail. « L'œil de Dieu » - décoration au plafond de la bibliothèque. San Antonio Missions National Historical Park. © George H. H. Huey.

1-B.1 Mission Nuestra Señora de la Concepción de Acuña, San Antonio, Texas, 1755. Ernst F. Schuchard (1893–1972). Mission Concepción, fresque, détails de la façade, 1932. Aquarelle sur papier, 45 x 44 cm, encadrée. Daughters of the Republic of Texas Library. Papiers d'Ernst F. Schuchard, Don de Mme Ernst F. Schuchard et de ses filles à la mémoire d'Ernst F. Schuchard.

Les indigènes se rendirent dans les missions pour des raisons variées : certains y furent contraints ; d'autres y recherchèrent la sécurité face à leurs ennemis ; et d'autres encore répondirent sincèrement au message missionnaire. Certaines tribus nomades peuvent avoir estimé que la sécurité de la vie à la mission, avec son approvisionnement régulier en nourriture, était préférable à leur existence précaire par ailleurs. La vie dans les missions présentait moins d'avantages pour les communautés d'agriculteurs sédentaires, comme les Hopis, dont les conditions de sécurité sur les mesas à haute altitude étaient meilleures. (En 1680, plusieurs décennies après la conquête espagnole de ce qui est maintenant le Nouveau Mexique, les tribus pueblos, sous le commandement d'un sorcier tewa portant le nom de Popé, expulsèrent les Espagnols et détruisirent beaucoup de leurs missions.)

La Mission Concepción hébergeait diverses tribus nomades connues collectivement sous le nom de Coahuiltecans. Dirigée par l'ordre des Franciscains, elle était organisée comme un petit village, avec des entrepôts, un atelier et une église au centre de l'agglomération. Les moines habitaient dans des alcôves dans le couvent adossé à l'église, et les Indiens de la mission résidaient dans des habitations construites le long du mur du périmètre intérieur du complexe. Au-delà de ce mur, il y avait des vergers, de champs cultivés et des élevages avec des pâturages pour le bétail.

L'église a été conçue dans le style baroque espagnol extrêmement orné du dix-septième siècle ; elle fut construite en adobe et graviers, revêtue de pierre à l'intérieur et à l'extérieur, puis enduite de plâtre. Les traditions catholiques ont déterminé l'agencement du bâtiment qui, vu du ciel, prend la forme d'une croix. Une longue nef centrale conduit de l'entrée sud-ouest jusqu'à l'autel à l'extrémité nord-est ; et elle est intersectée par une seconde salle horizontale (transept). L'intersection de ces deux salles, appelée la croisée, est couronnée par un dôme avec une coupole pour laisser entrer la lumière.

L'église était ornée de fresques (peinture sur plâtre) à l'intérieur et à l'extérieur , et elle était aussi décorée par des statues et des bas-reliefs. À l'extérieur, des bordures avec des motifs géométriques et floraux mettent en valeur les différentes parties architecturales du bâtiment, faisant ressortir les fenêtres et créant les colonnes fictives qui encadrent les ouvertures dans les clochers. Les parties plates du mur des tours ressemblent à du carrelage espagnol, chaque carreau contenant une croix fleurie à l'intérieur d'un cercle.

La mission contient toujours certains fragments des fresques qui animaient jadis l'intérieur avec leurs couleurs et leur imagerie religieuse. La plus inhabituelle de celles-ci est un soleil avec des rayons peints sur le plafond de la bibliothèque. Bien que le soleil soit souvent utilisé pour symboliser Dieu dans l'art chrétien, il est un peu surprenant ici de voir ce visage moustachu (peut-être celui d'un métis, un homme ayant des ancêtres espagnols et amérindiens) nous regarder droit dans les yeux.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | **M** = MOYEN | **S** = SECONDAIRE

Laissez les élèves regarder attentivement ces images, en indiquant en quelques mots que les vues détaillées montrent à quoi ressemblait le bâtiment à l'origine.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M

Dites aux élèves de localiser les lanternes et les croix en haut des tours et du dôme, et de rechercher de légères variations dans la symétrie de ce bâtiment.

Il y a un contrefort dans le coin droit, le mur de la mission s'étend vers la droite et la taille des fenêtres varie quelque peu entre les deux côtés du bâtiment.

E | M

Demandez aux élèves quelle était la fonction originale des deux tours du devant de l'église.

Il s'agissait de clochers servant à appeler les fidèles.

E | M | S

Encouragez les élèves à comparer la façade de la Mission Concepción en 1755 à son apparence actuelle.

À l'origine, elle était recouverte de plâtre avec des motifs blancs, rouges, bleus, jaunes et noirs. Maintenant, c'est de la roche exposée.

Pourquoi la façade n'est-elle plus blanche avec des motifs peints ?

Le plâtre et les motifs ont disparu en raison de leur exposition aux intempéries.

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi les Espagnols ont construit des missions au Texas.

Ils ont construit des missions pour empêcher les Français d'étendre leur colonisation au Texas et pour convertir des Amérindiens au Christianisme.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Quelle était la fonction de ce bâtiment ?

Il était utilisé comme lieu de culte.

En plus de la religion, quelles étaient les autres fonctions importantes des missions ?

Elles recueillaient de la nourriture, donnaient des cours de formation professionnelle aux travailleurs et artisans amérindiens, et fabriquaient des objets tels que des selles en cuir et des étoffes.

E | M | S

Pourquoi y avait-il des Amérindiens qui habitaient dans les missions ?

Certains y avaient été contraints, d'autres s'étaient convertis au Christianisme et souhaitaient résider près de l'église, et d'autres encore y recherchaient une protection contre leurs ennemis.

Quels sont les bâtiments que comprenaient souvent les missions espagnoles ?

L'église, un silo à céréales, des ateliers et des logements pour les soldats, les moines et les Indiens habitant dans les missions.

E | M | S

Demandez aux élèves ce que représente le détail du soleil.

Il se peut qu'il soit censé représenter le visage de Dieu.

Qu'y a-t-il d'inhabituel au sujet de cette représentation de Dieu ?

Ce visage a une moustache similaire à celle de beaucoup d'hommes ayant des ancêtres amérindiens et espagnols.

M | S

Demandez aux élèves pourquoi les Espagnols et les Amérindiens construisaient des églises de style européen en Amérique.

Les Espagnols voulaient que ces églises ressemblent à celles de l'Espagne.

Montrez aux élèves des exemples de façades d'église baroques du dix-septième siècle. (La façade Obradorio de la célèbre église de pèlerinage espagnole de Saint-Jacques de Compostelle en est un excellent exemple. Vous pouvez en trouver des images sur Internet.) Discutez les raisons pour lesquelles la Mission Concepción est beaucoup plus simple que beaucoup de ces églises très ornées.

Cette église de la « frontière » a été construite par des artisans locaux et avec des matériaux de construction locaux. Bien que certains artistes espagnols aient participé à la construction de la mission, la plupart des constructeurs étaient des Amérindiens qui avaient appris des Espagnols les techniques de construction européennes.

M | S

Comment l'architecture de cette église symbolise-t-elle les croyances chrétiennes ?

Il y a de nombreuses croix sur cette église qui symbolisent la souffrance et la mort du Christ. Le bâtiment est rempli de références au chiffre trois, qui représente la trinité — le Père, le Fils et le Saint-Esprit.

S

Identifiez des éléments de la conception de l'église qui suggèrent le chiffre trois.

Le triangle sur la porte, les trois ouvertures au-dessus de la porte et la façade, qui se compose de trois parties principales — le centre, encadré par les deux clochers.

RÉFÉRENCES

Références historiques : Colonies européennes en Amérique du Nord ; missions espagnoles ; la révolte des Pueblos ; histoire du Texas ; la guerre entre le Mexique et les États-Unis

Personnages historiques : Francisco Vásquez de Coronado ; Popé ; Andrew Jackson ; James K. Polk ; Zachary Taylor

Arts : Architecture espagnole (amalgame d'influences maure, romane, gothique et de la Renaissance) modifiée pour tenir compte des besoins de la « Frontière » ; fresques, peintures murales

JOHN SINGLETON COPLEY [1738-1815]

2a Paul Revere, 1768

John Singleton Copley avait émigré à Londres au moment où Paul Revere fit sa chevauchée nocturne légendaire pour alerter les patriotes américains de l'arrivée des Anglais. Il avait peint ce portrait de Paul Revere quelques années auparavant, alors que Revere était un orfèvre renommé aux affaires florissantes à Boston, mais pas encore un héros américain. Bien que Revere ait déjà été actif dans le mouvement révolutionnaire à cette époque, Copley se garda prudemment de susciter la moindre controverse en faisant son portrait. Rétrospectivement, nous pouvons voir que le portrait révèle les qualités qui allaient permettre à Revere de jouer un rôle considérable dans l'histoire coloniale américaine : force physique, intégrité morale, intelligence et dévouement total à une cause.

Dans les colonies américaines, l'art du portrait était généralement considéré plus comme de l'artisanat que comme l'un des beaux-arts, et le succès d'un portrait se mesurait essentiellement à son degré de ressemblance avec le sujet du portrait. Comme John Singleton Copley avait un talent extraordinaire pour reproduire les caractéristiques physiques de ses sujets, il devint le premier artiste américain à connaître la réussite financière dans son propre pays.

2-A John Singleton Copley (1738- 1815), *Paul Revere,* 1768. Huile sur toile, 89,22 x 72,39 cm. Museum of Fine Arts, Boston, Don de Joseph W. Revere, William B. Revere et Edward H. R. Revere, 30.781. Photographie © 2008 Museum of Fine Arts, Boston.

Les portraits de Copley survivent comme œuvres d'art parce qu'ils transcendent une simple fonction de documentation pour suggérer la personnalité, la profession et le statut social des personnes dont il a fait le portrait.

La plupart des habitants de l'Amérique coloniale peints par Copley étaient des ecclésiastiques, des commerçants et leurs épouses – l'aristocratie de l'Amérique à ses débuts – mais *Paul* Revere est l'image d'un artisan qui, comme Copley lui-même, était fier de ce qu'il accomplissait avec ses mains. Le portrait capture un moment critique dans le travail de l'orfèvre : il semble prêt à graver la surface étincelante d'une théière (probablement un objet qu'il avait façonné lui-même) au moyen des outils qui reposent sur la table devant lui. Mais on peut se demander si un artisan au travail dans son atelier aurait porté une chemise de lin immaculée ou un gilet en laine (même déboutonné) avec des boutons en or. Et est-il possible que cette table polie, brillante et sans la moindre éraflure, ait vraiment été un établi d'artisan ? À l'exception de quelques outils à graver, on ne voit pas le fouillis auquel on pourrait s'attendre dans l'atelier d'un artisan, ni aucun autre indice évoquant un lieu de travail débordant d'activité. Ceci révèle que les rares objets entourant Paul Revere ne sont que des accessoires servant à suggérer sa profession.

La belle table en bois d'acajou qui sépare Revere de l'observateur et confère à l'artisan en bras de chemise un air d'autorité et joue un autre rôle important dans la composition du tableau. Elle forme la base d'une pyramide, dont la tête brillamment illuminée du personnage représente le sommet. Cette composition triangulaire, qui met en valeur l'esprit qui dirige et contrôle le travail des mains, attire l'attention sur l'intelligence judicieuse de l'œil. La main de Paul Revere saisit son menton dans un geste évoquant une attitude pensive. Son autre main fait écho à ce geste en saisissant la théière aux formes parfaites. Cette composition suggère donc clairement que, malgré la présence des outils de l'artisan, le caractère artistique de son œuvre est vraiment le produit du jugement de l'esprit et du discernement de l'œil. La main de Paul Revere est réfléchie — à la fois littéralement et symboliquement — dans l'accomplissement que représente l'œuvre achevée. Ce portrait, une vue idéalisée du travail conforme aux idéaux démocratiques du Nouveau Monde, n'offre pas seulement un témoignage de la puissante présence physique de Paul Revere ; il évoque également la dignité et la valeur du travail de l'artisan.

Ce portrait de Paul Revere est resté dans la famille, remisé dans un grenier, jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle, lorsque le célèbre poème d'Henry Wadsworth Longfellow, « La chevauchée de Paul Revere », fit redécouvrir l'histoire du patriote de Boston. En 1930, les descendants de Paul Revere firent don du tableau de Copley qui représentait leur célèbre ancêtre au Musée des Beaux-Arts de Boston.

Demandez aux élèves de regarder attentivement
le sujet de ce portrait, son environnement et ce qu'il fait.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Que tient Paul Revere dans ses mains ?

Il tient une théière dans la main gauche et son menton dans la main droite.

E | M | S

Localisez les trois outils à graver sur la table. Pourquoi pensez-vous que Copley a inclus ces outils et la théière dans ce portrait ?

Ils suggèrent que Paul Revere était orfèvre.

M | S

Comment Copley attire-t-il notre attention sur le visage de Paul Revere ?

Il a fait poser Paul Revere devant un arrière-plan sombre et uni qui contraste avec son visage éclairé et sa chemise blanche. La main sous son menton dirige l'observateur vers son visage.

Quelle partie du visage est mise en valeur par Copley ?

Il a fait ressortir l'œil à gauche — l'œil droit de Paul Revere — dans son visage.

Comment y est-il parvenu ?

Il y est parvenu en orientant légèrement Paul Revere vers l'observateur et en projetant de la lumière sur cette partie du visage de son sujet.

M | S

Pourquoi a-t-il donné une telle importance à cet œil ?

Les élèves pourront réfléchir à cette question. Il a peut-être mis l'œil en valeur pour attirer l'attention de l'observateur sur le tableau, ou peut-être pour rappeler aux observateurs que l'œil est une partie importante de la technique de l'artiste et un signe de talent (comme dans l'expression « avoir l'œil pour » quelque chose), etc.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Nous savons que certains artistes (par exemple, Léonard de Vinci) étaient gauchers. Demandez aux élèves s'ils peuvent prouver que Paul Revere travaillait avec sa main droite ou avec sa main gauche selon les indices que vous donne le tableau.

S'il était gaucher, pourquoi les outils à graver sont-ils placés à sa droite ?

Il n'était pas en train de travailler.

S'il était droitier, pourquoi tient-il la théière dans la main gauche ?

Il tenait la théière sur le support en cuir afin de la graver.

M | S

En plaçant la main de Paul Revere sous son menton, que suggère Copley sur la personnalité de Paul Revere ?

Une telle pose suggère habituellement une personne réfléchie.

M | S

Que nous apprend la combinaison de ces trois éléments sur Paul Revere en tant qu'artiste : la théière qu'il a produite et qu'il tient bien en évidence devant lui, le geste réfléchi de la main sous son menton et la mise en valeur de son œil droit ?

Son œuvre résulte de la combinaison entre sa technique manuelle, sa réflexion et sa vision artistique.

S

Paul Revere était un artisan dans un atelier débordant d'activité. Comment Copley a-t-il idéalisé le décor de ce portrait ?

Si c'était vraiment un établi d'artisan, il serait probablement jonché d'outils et de morceaux de métal.

activités pédagogiques

RÉFÉRENCES

Références historiques : les Fils de la Liberté ; Boston Tea Party; la célèbre chevauchée de Paul Revere et les batailles qui s'ensuivirent à Lexington et à Concord (guerre d'indépendance américaine)

Personnages historiques : Paul Revere ; le roi George III ; Patrick Henry ; John Adams ; Samuel Adams ; Crispus Attucks

Politique : Whigs v. Tories

Géographie : la baie du Massachusetts; le fleuve Charles ; les plaines côtières

Références littéraires et ressources documentaires: *Le sens commun,* Thomas Paine (secondaire) ; *Rip Van Winkle et la légende du vallon endormi,* Washington Irving (élémentaire) ; « La chevauchée de Paul Revere », Henry Wadsworth Longfellow (élémentaire)

Arts : portraiture ; art colonial américain

2b L'argenterie des 18e, 19e et 20e siècles

Au cours du dix-septième siècle, le thé importé d'Extrême-Orient transforma les habitudes européennes en matière de boissons. Les colonies américaines adoptèrent très vite cette nouvelle mode. La caféine contenue dans le thé était un stimulant, mais un stimulant dénué des effets négatifs de la bière qu'Européens et habitants des colonies américaines buvaient normalement (même au petit déjeuner). Par ailleurs, étant donné que le thé était préparé avec de l'eau purifiée grâce à l'ébullition, cette boisson était meilleure pour la santé que l'eau ordinaire.

Pour les Européens comme pour les habitants des colonies américaines, le thé coûtait cher, et on n'en buvait que lors des grandes occasions. Des traditions sociales particulières se développèrent autour de sa consommation, et des ustensiles spéciaux furent conçus pour le préparer et le servir. Les théières en argent étaient un symbole de raffinement très prisé par les personnes qui en avaient les moyens. Le métal permettait à la boisson de rester chaude plus longtemps, et il pouvait être travaillé de façon à produire de très beaux récipients à la sophistication subtile. Leur surface lisse était idéale pour y graver des motifs indiquant le nom de son propriétaire ou commémorant certains événements.

Les théières étincelaient quand elles étaient déplacées et manipulées. Quand elles n'étaient pas utilisées, elles étaient exposées de façon à refléter la lumière dans les coins les plus sombres des demeures coloniales. Mais elles n'étaient pas seulement un symbole de la position sociale de leurs propriétaires ; les récipients en argent avaient également une valeur monétaire, et ils constituaient une forme de réserve d'argent qui, en cas de besoin, pouvait être fondue. L'argent ainsi récupéré pouvait servir de devise.

Boston était l'un des grands centres coloniaux de l'orfèvrerie et du travail de l'argent, et Paul Revere était un maître-orfèvre réputé de cette ville, à la fois avant et après la guerre d'indépendance américaine. La théière aux angles spectaculaires produite par Paul Revere en 1796, qui est illustrée ici, a un style radicalement différent de la théière toute ronde antérieure à la guerre d'indépendance qu'il tenait dans la main dans le tableau peint par Copley en 1768 (cf. 2-A).

Après la guerre d'indépendance, de nombreux architectes américains conçurent des bâtiments dans le style néoclassique en l'honneur des fondements politiques de la nouvelle nation, qui étaient basés sur les idéaux de la Grèce classique et de la Rome ancienne. Citons comme exemples le Capitole de l'État de Virginie, par Thomas Jefferson, le bâtiment de la Chambre législative de l'État du Massachusetts, par Charles Bulfinch, et les plans de Benjamin Latrobe pour la construction du Capitole à Washington. La théière de Paul Revere est de style « fédéraliste », une version américaine du néoclassicisme qui s'était alors développé en Nouvelle-Angleterre.

Vue de côté, la théière de Paul Revere ressemble à une section d'une colonne classique cannelée (rainurée), mais quand on la

2-B.1 Paul Revere Jr. (1734-1818), *Théière,* 1796. Argent, dimensions globales : 15,4 x 29,5 cm ; poids : 668,7 grammes ; base : 14,4 x 9,5 cm. The Metropolitan Museum of Art, Legs d'Alphonso T. Clearwater, 1933 (33.120.543). Image © 1986 The Metropolitan Museum of Art.

2-B.2 Thomas William Brown (Wilmington, Caroline du Nord), service à thé. Argent, vers 1840-1850. © North Carolina Museum of History. Reproduit avec l'aimable autorisation du North Carolina Museum of History, Raleigh, Caroline du Nord.

regarde de dessus, la théière est ovale et donne une impression de grande légèreté. Son empreinte ovale a l'avantage de rendre visible la plus grande partie de la surface de la théière depuis le côté quand elle est placée sur une étagère peu profonde. Des guirlandes gravées, aussi délicates que des dentelles, encerclent le haut et le bas de la théière comme des boucles estampées. Leur légèreté ajoute de la grâce à la forme de la théière sans affecter sa robustesse.

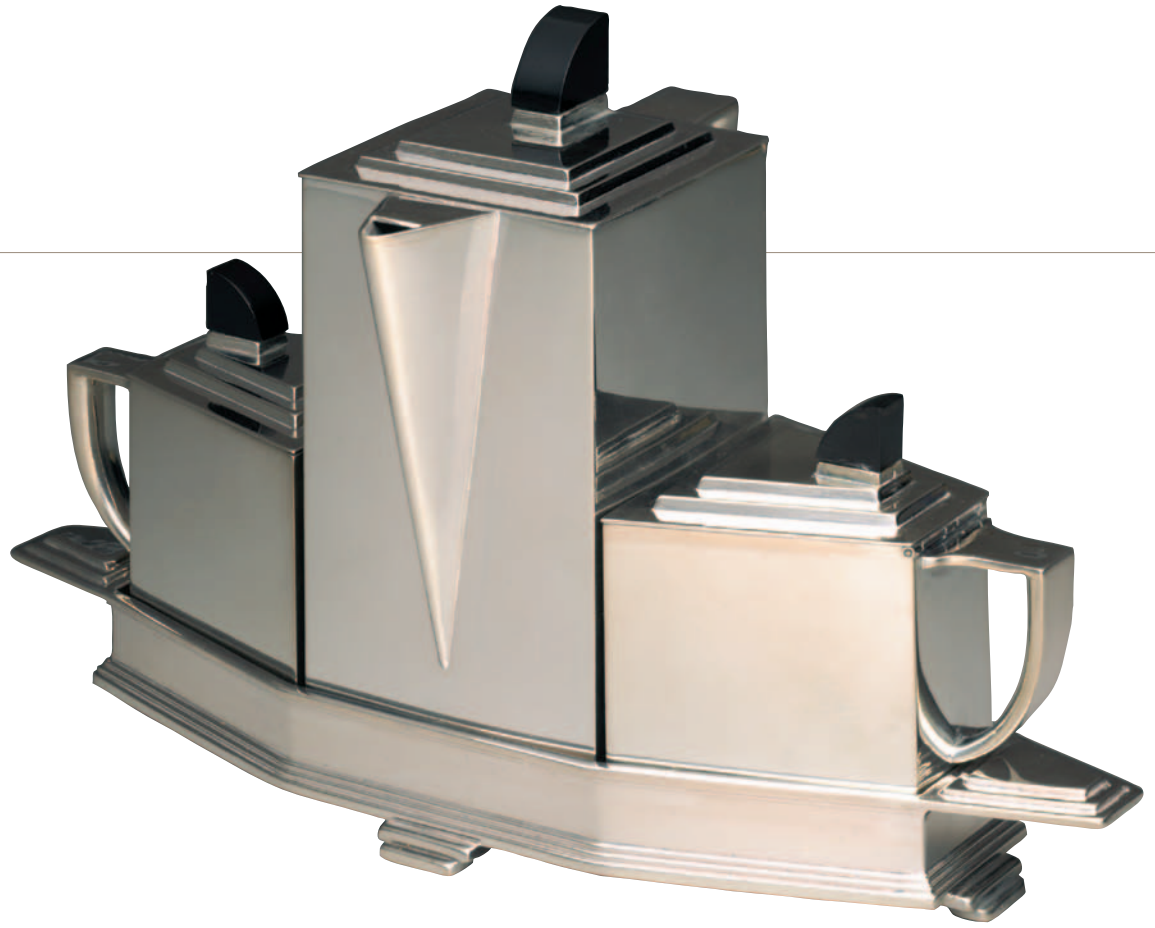
Paul Revere était un entrepreneur énergique qui avait bien compris les vertus de la diversification. Le marché pour son argenterie n'était pas limité aux classes aisées, pour lesquelles il produisait un nombre limité d'objets de luxe. Une partie tout aussi importante de son revenu provenait des nombreux petits travaux qu'il accomplissait pour des clients aux moyens plus modestes. Il coulait des cloches et des canons en bronze, et c'est lui qui a lancé l'industrie du cuivre en Amérique. Il a également conçu une machine pour le laminage du cuivre et a fourni des blindages en tôles de cuivre pour protéger la coque des navires, et des boulons et pointes en cuivre pour la célèbre frégate *USS Constitution.*

L'argent était toujours un métal très prisé lorsque Thomas William Brown créa ce service à thé aux environs de 1840-1850 pour Edward Kidder, un homme d'affaires très en vue à Wilmington, en Caroline du Nord, où Brown avait également une résidence.

Ces pièces ont été travaillées d'une façon très similaire à la facture de Paul Revere un demi-siècle plus tôt. Chaque récipient était issu d'un bloc d'argent qui avait été martelé ou laminé sur une presse à aplatir afin de former une feuille. L'objet était alors transformé en une structure à trois dimensions en le cognant contre un pieu afin de le lui faire adopter peu à peu la forme désirée. La théière créée en 1796 par Paul Revere comporte un joint soudé et rivé sur le côté avec la poignée, mais un bol pouvait être mis en forme par simple martelage d'une seule feuille d'argent sans qu'une soudure ne soit nécessaire. Certaines pièces, comme les fleurons (servant de boutons de couvercles) et les pieds (ajoutés aux théières afin de protéger la surface en bois des tables à thé contre les dommages causés par la chaleur), étaient habituellement coulées comme des pièces en métal massif et fixées ensuite par soudage.

Une fois lissée et polie, la théière était prête pour la gravure. Le récipient était alors rempli de poix pour maintenir la forme du métal et l'empêcher de se bosseler lorsque l'artisan enfonçait son outil à graver dans la surface. Comme ce type de travail nécessitait une main ferme et une surface stable, la théière était placée sur un coussin en cuir rempli de sable (voir le coussin en cuir du portrait de Paul Revere par Copley, 2-A).

À la différence des formes compactes de Paul Revere, les récipients de Brown sont hauts et majestueux. Son service à thé comprend un sucrier avec couvercle, un pot à crème et un bol à déchets pour y verser les fonds de tasse refroidis et les résidus de thé avant de faire infuser du thé frais. Son



2-B.3 Gene Theobald (actif pendant les années 1920-1940), théière *« Diament »*, 1928. Wilcox Silver Plate Company, société américaine, (en activité de 1867 à 1961), division de l'International Silver Company, société américaine, fondée en 1898. Argenterie et plastique, dimensions globales : 19,05 x 16,828 x 9,208 cm. Lieu : Meriden, Connecticut. Dallas Museum of Art, Dallas, Texas, The Jewel Stern American Silver Collection, Don de Jewel Stern.

propriétaire avait des activités professionnelles variées et, en tant que membre du conseil d'administration de banques et d'organismes de services communautaires et caritatifs, il est fort possible qu'il ait organisé fréquemment des réceptions. Le service était conçu de façon à permettre de servir le thé facilement et avec grâce. Comme les couvercles sont attachés, il n'était pas nécessaire de les poser sur la table (ce qui risquait toujours de laisser des taches), et le bord du bol à déchets est suffisamment large pour attraper une éclaboussure avant qu'elle n'entre en contact avec la table. Pour éviter que la chaleur de la théière ne soit transférée à la poignée, les théières étaient parfois munies de poignées en bois – ce qui était le cas, par exemple, de la théière de Paul Revere. Les poignées en argent aux volutes délicates du service de Brown donnent l'impression de s'éloigner du contenu très chaud de la théière par un mouvement en forme d'arc. Elles sont incrustées d'ivoire.

L'exploitation de nouvelles mines d'argent dans l'Ouest, suite à la découverte du filon de Comstock au Nevada en 1859, et le développement de nouvelles technologies telles que la galvanoplastie (consistant en l'application d'une couche d'argent sur une base en métal vil) entraînèrent une véritable prolifération des objets en argent. Lors de la période d'expansion économique qui fit suite à la guerre de Sécession, la demande d'objets en argent augmenta considérablement. La plupart des ménages ayant un minimum de moyens aspiraient à posséder une table et des objets élégants, et les familles riches désiraient un nombre croissant d'ustensiles et de récipients aux fonctions diverses en argent.

La production massive d'argent transforma un secteur artisanal de petits ateliers où presque tout était fait à la main par quelques artisans en une véritable industrie, assurant la fabrication à grande échelle par des machines. De grandes sociétés telles que Gorham, Reed & Barton et Tiffany furent fondées au dix-neuvième siècle, et l'industrie américaine de l'argent devint la première au monde. Une exposition organisée à Paris en 1925 révéla un nouveau style élancé qui célébrait la sophistication de l'ère moderne, un style qui allait être connu sous le nom d'Art déco. Le style Art déco était caractérisé par des lignes pures, produit de l'efficacité du modernisme et de l'ère de la machine. (Voir un autre exemple de style Art déco au chapitre 15-B.)

Le designer Gene Theobald et la styliste de produits Virginia Hamill développèrent un type de service à thé appelé « dinette set », dont les composantes avaient toutes une place précise sur un plateau à thé portable. Il était facile de déplacer cet ensemble, qui prenait moins de place dans les appartements chics des citadins raffinés pour lesquels il était conçu. L'humour ironique du *Diament Dinette Set* de Theobald (1928) le fait ressembler davantage à un paquebot traversant la table ou à la version miniaturisée d'un horizon urbain vu depuis une fenêtre d'appartement qu'à un service à thé.

L'aspect créatif du design était plus important que la valeur des matières premières, et chaque article du service est plaqué argent plutôt qu'en argent massif. À cette époque, apparaît un nouveau matériau appelé Bakélite — un type de plastique développé entre 1907 et 1909 —, et qui est utilisé pour fabriquer les poignées sur les couvercles. Les plans plats et les lignes droites de l'argent ne reflètent pas les images et la lumière de la même façon que les théières de Revere ou de Brown. Les théières les plus anciennes déforment les reflets, qui glissent sur la surface et accentuent leurs formes courbes. Les surfaces planes de l'ensemble *Diament Dinette Set* créent des images semblables à des miroirs, qui donnent parfois l'impression que la surface est en métal massif, et à d'autres moments qu'elle est transparente. Le caractère réfléchissant de la surface et sa profondeur confèrent au service à thé une apparence vivante et étincelante, qu'il est impossible de restituer dans une photographie statique.

Encouragez les élèves à observer attentivement ces théières et ces services.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E

Demandez aux élèves de comparer la forme et la texture des trois théières de cette affiche. Demandez-leur en quoi elles sont similaires.
Elles sont toutes en métal brillant avec un bec verseur, une poignée et un couvercle avec une poignée.
Laquelle est la plus angulaire ? *Celle de Theobald.*
Laquelle a la forme la plus arrondie ? *Celle de Brown.*
Laquelle comprend à la fois des formes droites et arrondies ? *Celle de Revere.*
Quelles théières semblent les plus élancées ? *Celles de Brown et de Theobald.*
Laquelle a un motif gravé ? *La théière de Revere.*
Quelle théière réfléchit la lumière comme si elle était un miroir lisse et plat ? *Celle de Theobald ; les deux autres produisent des réflexions déformées.*
Quelle théière donne l'impression qu'elle a été fabriquée avec une machine ? *Celle de Theobald.*

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi la théière de Revere a une poignée en bois.
L'argent devient très chaud au toucher quand la théière est remplie d'eau bouillante. Avec une poignée en bois, les utilisateurs ne se brûleront pas les mains en versant le thé.

M | S

Demandez aux élèves de comparer la théière produite en 1796 par Revere avec la théière datant d'avant la guerre d'indépendance qu'il tient à la main dans le portrait que Copley a peint de lui au Chapitre 2-A.
La théière datant d'avant la guerre d'indépendance est beaucoup plus arrondie que la théière ultérieure.
En quel sens la théière de Revere datant de 1796 évoque-t-elle l'architecture classique ?
Elle est cannelée comme une colonne classique.
Pourquoi ce style néoclassique fut-il populaire en Amérique après la guerre d'indépendance ?
Les modèles néo-classiques étaient basés sur l'architecture grecque et romaine, ce qui rappelait aux observateurs que les institutions politiques de leur nouveau pays étaient basées sur les idéaux grecs et romains.

INTERPRÉTEZ

E | M

Organisez un goûter en servant du thé chaud à la classe. Comme vous utiliserez probablement des sachets de thé avec des gobelets jetables après usage, expliquez aux élèves en quoi cette expérience est différente de la façon dont le thé était servi au dix-huitième siècle, lorsque les feuilles de thé étaient infusées avec soin dans des théières en argent et le thé servi dans de belles tasses en porcelaine.

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi le thé n'était consommé qu'en compagnie au dix-septième siècle.
Comme les feuilles de thé étaient importées et coûtaient cher, un rituel élaboré pour infuser et boire du thé se développa.
Pourquoi le fait de boire du thé était-il meilleur pour la santé que de boire de l'eau ? L'eau était bouillie pour infuser le thé, ce qui la purifiait.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire la fonction de chacune des pièces dans le service à thé de Brown.
De gauche à droite : *le sucrier servait à contenir le sucre ; la théière servait à infuser le thé et à le verser ; le pot à crème servait à contenir la crème et à la verser ; et le bol à déchets servait à y jeter les fonds de tasse refroidis et les résidus des feuilles de thé avant de servir plus de thé.*

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi les théières des dix-septième et dix-huitième siècles étaient en argent.
L'argent permettait de garder l'eau chaude, ce qui était nécessaire pour faire infuser le thé, et les théières en argent étaient très prisées pour des raisons esthétiques.

M | S

En plus de leur fonctionnalité et de leur beauté, pourquoi les Américains de l'ère coloniale voulaient-il posséder des théières ?
Elles étaient un signe extérieur de richesse, et comme il était possible d'y graver le nom de leur propriétaire, elles étaient considérées comme un investissement plus sûr que des pièces d'argent qui risquaient plus d'être volées. Si nécessaire, les théières en argent pouvaient être fondues et l'argent récupéré pouvait servir de devise.

M | S

Demandez aux élèves quels progrès ont rendu les théières telles que celles Theobald plus abordables que celles de Revere et de Brown.
Des filons d'argent avaient été découverts au Nevada, et la technique de la galvanoplastie, qui consistait à appliquer de l'argent (ou un autre métal précieux) sur une base de métal vil, avait été développée à la même époque. De plus, l'introduction de l'industrialisation signifiait que les théières étaient produites par des machines plutôt que par des artisans individuels.

E | M | S

Demandez aux élèves quelle théière ils préféreraient utiliser — et pourquoi.

RÉFÉRENCES

Références historiques : Boston Tea Party ; les « lois intolérables

Personnages historiques : Paul Revere ; le roi George III ; Patrick Henry ; John Adams ; Samuel Adams

Économie : commerce et mercantilisme entre la métropole et les colonies ; relation entre les questions économiques et les troubles politiques

Arts : style néoclassique ; style Art déco

3a

GRANT WOOD [1892-1942]

La chevauchée nocturne de Paul Revere, 1931

Dans *La chevauchée nocturne de Paul Revere,* Grant Wood, peintre originaire du Midwest des États-Unis, est parvenu à illustrer une histoire familière de la conscience collective américaine d'une façon envoûtante. Comme l'érudite Wanda Corn l'a raconté, quand il était enfant, Wood avait été captivé par le récit de la chevauchée nocturne de Paul Revere de Boston à Lexington (le site de la première escarmouche de la guerre d'indépendance américaine) pour avertir les patriotes de l'avance des forces anglaises. Les détails précis de cet événement historique étaient certainement mal connus, voire même totalement inconnus, de Wood étant donné que, comme la plupart des Américains de son époque, il avait appris cette légende par un poème de Henry Wadsworth Longfellow, publié en 1863 :

> Écoutez, mes enfants, l'histoire
> De la chevauchée nocturne de Paul Revere,
> Le dix-huit avril mille sept cent soixante-quinze.
> Qui reste-t-il aujourd'hui pour se souvenir
> De ces temps héroïques ?

Wood était enchanté par la notion d'un héros local apportant des nouvelles urgentes, sonnant l'alarme et atteignant ensuite l'immortalité. Il aimait s'imaginer chargé d'une telle mission dans son État de l'Iowa, galopant d'une ferme à l'autre pour avertir ses voisins d'une tornade imminente — « et fêté comme un héros après la tornade pour avoir sauvé tout le monde ». Wood n'eut jamais l'opportunité de devenir un tel héros, mais il fut immortalisé par son œuvre la plus célèbre, *American Gothic (1930)* — peinte juste un an avant *La chevauchée nocturne* — qui confère une dignité inoubliable à un couple de paysans modestes dans une ferme ordinaire de l'Iowa.

3-A Grant Wood (1892-1942), *La chevauchée nocturne de Paul Revere,* 1931. Huile sur Masonite, 76,2 x 101,6 cm.). The Metropolitan Museum of Art, Arthur Hoppock Hearn Fund, 1950 (50.117). Photographie © 1988 The Metropolitan Museum of Art. Art © Succession de Grant Wood / Sous licence de VAGA, New York.

Bien qu'il ait reçu une formation d'artiste, Wood était un peintre « primitif » dénué de complexes qui puisait son inspiration dans le style sans prétention des artistes de l'art populaire américain, qui n'avaient reçu aucune éducation artistique formelle. Cette approche sans nuances rejette tous les détails ou artifices qui risqueraient de détourner l'attention du thème central de l'œuvre. *La chevauchée nocturne de Paul Revere* va même plus loin en ce sens qu'elle capture le point de vue d'un enfant. Une perspective plongeante (similaire à une vue depuis un avion) nous permet d'observer une grande étendue de territoire et confère à un village de Nouvelle-Angleterre la simplicité d'une maquette pour enfants ; l'église du village et les maisons qui l'entourent sont représentées comme de simples formes géométriques, tel un jeu de cubes de construction ; les arbres sont des sphères vertes parfaites, telles celles qu'un enfant s'efforcerait de dessiner. Wood ne cherche nullement à produire un tableau d'époque aux détails historiquement corrects – les fenêtres des maisons, par exemple, sont beaucoup trop brillantes pour n'être éclairées que par des bougies — et il ne vise pas non plus à une exactitude scientifique : le clair de lune illuminant la scène au premier plan produit un éclairage surnaturel, en projetant de longues ombres profondes sur la route, comme un projecteur mettant en valeur le centre de l'attention. Le paysage vallonné en arrière-plan est laissé dans une obscurité qui n'est brisée que par les faibles lueurs de fenêtres distantes. Pour compléter cette évocation d'un rêve d'enfance, Grant Wood représente étrangement le coursier fidèle de Paul Revere — « flying fearless and fleet » (rapide, agile et intrépide), pour reprendre les termes mêmes de Longfellow — comme un cheval à bascule.

Wanda Corn fait remarquer que ce tableau que l'on pourrait presque qualifier de naïf a été interprété par certains critiques comme une parodie de l'une des légendes préférées de l'Amérique. En réalité, Grant Wood voulait faire exactement le contraire. Son but, a-t-il expliqué, était de préserver ces « morceaux du folklore américain qui sont trop bons pour être oubliés ». Cette volonté de préservation s'inscrivait dans son effort visant à forger une identité nationale qui, selon lui, pouvait être créée par l'art aussi bien que par l'histoire. Sa conviction a été validée par la longévité de la légende préservée dans ces vers de Longfellow :

> Tout au long de notre histoire,
> Jusqu'à la fin des temps,
> Aux pires heures de notre histoire,
> Le peuple s'éveillera et entendra
> Le battement des sabots de ce coursier
> Et le message nocturne de Paul Revere.

La mission de Grant Wood était particulièrement opportune pendant la Grande dépression, époque à laquelle le tableau *La chevauchée nocturne de Paul Revere* fut peint. L'image des États-Unis comme une nation jeune et vibrante commençait à s'estomper ; parallèlement, l'art américain était en train de se détacher de son attachement traditionnel à la vie quotidienne, à mesure que la nouvelle génération d'artistes commençait à délaisser les traditions et les sujets locaux pour les styles plus cosmopolites et essentiellement abstraits qui venaient de Paris et de New York. Grant Wood lutta contre ce courant et s'efforça de réaliser son rêve d'un art vraiment américain qui lierait le présent au passé et préserverait toutes les histoires qui composent le patrimoine américain.

Encouragez les élèves à observer attentivement ce tableau et à en noter les nombreux détails.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S
Demandez à chaque élève de faire une liste d'au moins cinq objets différents qu'ils voient dans le tableau. Demandez-leur de montrer ce qu'ils voient à leurs camarades de classe.

E | M | S
Demandez aux élèves de localiser Paul Revere sur le cheval. Demandez-leur vers où il semble se diriger et d'où il vient.

E | M | S
Comment l'artiste montre-t-il que la mission de Paul Revere était urgente ?
Il est penché vers l'avant, tandis que la queue et les pattes du cheval sont étirées pour indiquer que celui-ci est en train de galoper.

E | M | S
Demandez aux élèves de regarder le tableau avec les yeux à demi-fermés. Que voient-ils en premier ? *Ils verront probablement l'église.*
Comment l'artiste met-il l'église en évidence ? *Elle est grande, et sa luminosité contraste avec l'arrière-plan obscur.*

M | S
Demandez aux élèves de décrire comment Wood les guide à travers l'histoire illustrée sur ce tableau. Dites-leur de suivre la route à travers la scène en partant de l'endroit faiblement éclairé par les lumières distantes dans le coin supérieur droit.

INTERPRÉTEZ

E | M
Encouragez les élèves à deviner vers quelle heure de la nuit cette scène se déroule. Quels indices Wood nous donne-t-il ?
Le ciel sombre, les ombres profondes, les couleurs pâles de l'arrière-plan, la lumière dans les maisons et les gens dans leurs habits de nuit blancs suggèrent que cette scène se déroule très tard le soir.

E | M
Demandez-leur quelle est la principale source de lumière dans cette scène. *Ils diront probablement « la lune ».*
Où est-elle dans le ciel ? *Elle est un peu à droite du centre.*
Pourquoi les élèves pensent-ils qu'elle est à droite ? *Les ombres sont à gauche des objets.*

E | M | S
Demandez aux élèves s'ils ont déjà vu un clair de lune aussi brillant. Semble-t-il naturel ? Pourquoi, ou pourquoi pas ?
Quel autre éclairage dans ce tableau semble inhabituel pour un village du dix-huitième siècle ?
Les lumières dans les maisons semblent un peu trop brillantes pour être produites par des bougies ; elles donnent plutôt l'impression d'être produites par des ampoules électriques, qui n'avaient pas encore été inventées à l'époque.

E | M | S
Encouragez les élèves à deviner quelle est la fonction de certains des bâtiments. *Un exemple est le petit bâtiment coiffé d'une coupole devant l'école, qui pourrait contenir des toilettes extérieures (c'était avant qu'il y ait des tuyauteries pour la plomberie dans les maisons).*

M | S
Si les élèves ont étudié la Nouvelle-Angleterre, demandez-leur en quoi cette scène leur semble typique d'un village de la Nouvelle-Angleterre.
Le paysage est vallonné, avec une rivière à proximité de la ville. Les maisons avec des cheminées se rassemblent autour d'une église blanche avec une flèche de clocher élancée.

M | S
Demandez aux élèves où quelqu'un pourrait être placé pour voir cette scène de cet angle.
Cette personne devrait vraisemblablement se trouver quelque part au-dessus de la ville, peut-être sur une colline ou sur un bâtiment très haut.
Discutez de l'impression que Grant Wood souhaitait donner en peignant cette scène depuis un tel angle.
Il voulait suggérer qu'il s'agit d'un récit empreint de fantaisie. Nous regardons cette scène comme si nous la survolions, par exemple lors d'un rêve, ou comme s'il s'agissait d'une maquette de village pour les enfants.

M | S
Quoi d'autre dans ce village le rend un peu étrange — un peu comme un décor de théâtre ?
Les élèves remarqueront peut-être que l'éclairage semble être le fait de projecteurs. Certains constateront peut-être le manque de détails ; tout est simplifié ou légèrement stylisé de façon à ressembler à un village idyllique — même les arbres qui, pour la plupart, sont ronds, avec des contours lisses.

S
Demandez aux élèves d'expliquer pourquoi ils pensent qu'il s'agit d'une manière appropriée ou non de dépeindre cette importante légende américaine.

RÉFÉRENCES

Références historiques : guerre d'indépendance ; importance de Boston à l'époque coloniale et pendant la guerre d'indépendance

Personnages historiques : Paul Revere ; le roi George III ; Patrick Henry ; John Adams ; Samuel Adams

Géographie : l'Amérique coloniale

Références littéraires et ressources documentaires : « La chevauchée de Paul Revere » ; Henry Wadsworth Longfellow (élémentaire) ; « La chevauchée de Tench Tilghman », Clinton Scollard (moyen, secondaire) ; « The Concord Hymn », Ralph Waldo Emerson (moyen, secondaire)

Arts : la perspective ; le régionalisme

GILBERT STUART [1755-1828]

3b George Washington (portrait de Lansdowne), 1796

Bien que George Washington ait posé pour les artistes les plus éminents de son époque, les portraits que Gilbert Stuart a peints du premier président et héros de la guerre d'indépendance américaine ont été reproduits tant de fois qu'il est quasiment impossible pour les Américains d'imaginer George Washington d'une quelconque autre manière. Moins d'un quart de siècle après sa mort, l'écrivain John Neal avait déjà proclamé : « La seule idée que nous nous faisons de George Washington est associée au Washington de Stuart. ».

Stuart est né à Newport, dans le Rhode Island. Il était le fils d'un immigrant écossais qui gagnait sa vie en broyant du tabac à priser, une marchandise importante dans l'Amérique coloniale. Apprenti d'un enlumineur (un artisan peintre sans éducation formelle), il démontra un tel talent inné qu'il parvint très vite à obtenir des commandes de clients éminents. À la veille de la guerre d'indépendance, il se rendit en Angleterre pour apprendre l'art selon la tradition européenne. Pendant ses dix-huit années à l'étranger, Stuart acquit une certaine renommée comme portraitiste. Ses meilleurs tableaux étaient peints d'après un modèle vivant, en étalant soigneusement ses couleurs les unes par-dessus les autres — « non mélangées » , expliquait-il, « mais brillant les unes à travers les autres, comme le sang à travers la peau. »

Sa capacité à charmer ses clients et à les mettre à l'aise lui permettait de révéler leur véritable personnalité, qui, selon lui (sur la base d'une théorie populaire appelée physiognomonie), était reflétée dans leur caractéristiques physiques. Pour Stuart, les traits de Washington suggéraient un homme passionné. La fille du peintre, interrogée en 1867, se rappelait que son père en avait parlé à un ami commun de George Washington, tout en ajoutant cependant que le président faisait preuve d'une maîtrise remarquable de son tempérament. Lorsque le même ami relata ce commentaire au couple présidentiel, Martha Washington fut interloquée. Le président sourit simplement et dit : « Il a raison. ».

3-B Gilbert Stuart (1755-1828), *George Washington,* 1796. Huile sur toile, 247,6 x 158,7 cm. National Portrait Gallery, Smithsonian Institution, Washington, D.C. ; acquis par un don à la nation grâce à la générosité de la Donald W. Reynolds Foundation.

Peu après son retour au pays natal en 1793, Gilbert Stuart se rendit à Philadelphie, la plus grande ville et la capitale temporaire de la nouvelle nation, dans l'intention d'obtenir une commande pour peindre le président. Le portrait d'un homme tellement vénéré rapporterait au peintre une grande célébrité et plus de clients. Avant l'ère de la reproduction de masse, un peintre pouvait gagner beaucoup d'argent en faisant des copies d'œuvres originales, soit de sa propre main, soit au moyen de gravures sur lesquelles il aurait des droits d'auteur. Stuart savait que beaucoup de gens, en Amérique comme à l'étranger, désiraient posséder un portrait de George Washington.

En 1795, Stuart termina le premier des trois portraits du président qu'il allait peindre. Ce fut un succès immédiat. Washington posa au moins une fois de plus pour Stuart, en avril 1796 ; et le président et son épouse rendirent visite à l'artiste en 1797, peut-être en rapport avec un portrait en buste inachevé qui se trouve maintenant au Boston Athenaeum. Une des versions gravées du portrait de l'Athenaeum est celle que les gens voient chaque fois qu'ils sortent un billet d'un dollar de leur poche.

Le portrait en pied de Lansdowne qui est reproduit ici résume le rôle de George Washington en tant que dirigeant et père fondateur de son pays, et il constitue l'une des œuvres les plus impressionnantes de Stuart. Il fut peint en 1796 pour William Petty, le premier marquis de Lansdowne, un admirateur britannique de George Washington. Ce tableau est conçu dans le style grandiose utilisé en Europe pour peindre des membres de la noblesse : le président se tient debout dans la pose classique d'un orateur, devant un fond de draperies et de colonnes, et l'on entraperçoit un paysage en arrière-plan. Toutefois, les détails sont clairement américains. Washington porte le costume en velours noir qu'il utilisait pour les occasions formelles. Sur la table, des volumes du *Federalist* et du *Journal of Congress* font allusion à la fondation du gouvernement et au rôle de George Washington à la tête de l'État. Le médaillon sur lequel figure la Bannière étoilée sur le dossier du fauteuil fait partie du Grand sceau des États-Unis. Lorsque le portrait fut exposé dans la ville de New York deux ans plus tard, un message publicitaire indiquait que Stuart avait peint George Washington « entouré d'éléments allégoriques de sa vie publique au service de son pays, qui illustrent très bien les tempêtes formidables et redoutables auxquelles il a dû faire face de façon répétée. Cependant, ces tempêtes se sont apaisées, et l'amorce d'un arc-en-ciel est introduite en arrière-plan comme un signe. »

De nombreuses anecdotes font référence au mal que Stuart a eu pour découvrir le vrai George Washington qui se cachait derrière son comportement public. Le peintre a dû déployer ses immenses talents de causeur pour atteindre son but. Il y est apparemment parvenu, car le petit-fils de George Washington nota que le portrait de Lansdowne était « celui qui ressemblait le plus au président vers la fin de ses jours ».

Encouragez les élèves à observer attentivement ce tableau et à en noter ses nombreux détails.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E

Demandez aux élèves de décrire les traits, la coiffure et les vêtements de George Washington.
Il a les joues roses ; un grand nez droit ; une bouche étroite et fermée ; une mâchoire puissante ; et les yeux sombres. Sa chevelure ondulée est poudrée ; elle est tirée en arrière dans une queue de cheval. Il porte un costume en velours noir, une chemise plissée blanche, des bas noirs et des chaussures noires avec des boucles en argent.

E | M | S

Demandez aux élèves de deviner l'âge de George Washington sur ce tableau et d'expliquer leur réponse. *Expliquez que c'était alors un sexagénaire.*

E | M | S

Gilbert Stuart voulait refléter le caractère de son sujet sur la base de ses traits physiques et de son apparence extérieure. D'après ce que vous voyez, comment décririez-vous le caractère de George Washington ?
Les élèves pourraient suggérer des termes tels que serein, intelligent, digne ou calme.
Stuart avait déduit des traits physiques de George Washington que celui-ci était un homme passionné. Demandez aux élèves s'ils sont d'accord, et demandez-leur d'expliquer leur réponse.

E | M | S

Demandez aux élèves de repérer ces objets et de suggérer ce qu'ils pourraient représenter.
Arc-en-ciel : situé dans le coin supérieur droit ; il pourrait signifier la promesse de jours meilleurs.
Médaillon avec la Bannière étoilée : *le médaillon, situé dans la partie supérieure du fauteuil, fait partie du Grand sceau des États-Unis.*
Encrier avec plume : *situé sur la table et gravé avec les armoiries de la famille de George Washington, il était utilisé pour écrire, peut-être pour signer des actes tels que les lois adoptées par le Congrès.*
Livres (sur la table et en dessous) : *ils concernent les institutions politiques et la fondation des États-Unis.*
Sabre : *pendant la guerre d'indépendance, George Washington commandait l'armée américaine, et en tant que président il était commandant en chef des forces armées.*

E | M | S

Comparez ce portrait à celui qui figure sur les billets d'un dollar.
Ils sont très similaires, mais ils ne sont pas orientés dans le même sens.
(Expliquez que l'image figurant sur le billet d'un dollar est une gravure. À l'origine, le portrait gravé sur le métal était orienté dans le même sens que sur le tableau. Mais quand la plaque encrée a été pressée contre le papier, le sens de l'image a été inversé.)

M | S

Encouragez les élèves à remarquer les détails de l'arrière-plan : les draperies, les colonnes devant un mur uni, les nuages dans le ciel et l'arc-en-ciel. Expliquez que ce type d'arrière-plan était fréquemment utilisé à l'époque dans les portraits européens de membres de la noblesse, et que Gilbert Stuart avait étudié la peinture en Europe.

INTERPRÉTEZ

M | S

Demandez aux élèves pourquoi, selon eux, Stuart a peint George Washington avec les bras étendus.
Cette pose était celle d'un orateur et était employée pour les gens qui faisaient des discours.

S

Demandez aux élèves comment l'apparence physique de George Washington reflète la façon dont il souhaitait que les gens le voient. Rappelez-leur que les chefs d'État européens de l'époque portaient des perruques ornées et des vêtements hauts en couleurs.
George Washington porte un costume noir uni et n'a pas de perruque. Il voulait montrer ainsi que le président des États-Unis était un citoyen comme les autres, pas un roi. Ceci correspondait à sa conviction selon laquelle tous les hommes sont créés égaux.

S

Demandez aux élèves pourquoi Stuart a fait des copies de ce tableau. Pourquoi tant de gens voulaient-ils des portraits de George Washington ?
Les Américains voyaient en George Washington un grand homme d'État qu'ils respectaient. Ils voulaient placer des portraits de lui dans les bâtiments publics ainsi que chez eux. Même un membre de l'aristocratie en Angleterre qui avait soutenu la cause américaine voulait un portrait de Washington.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la guerre de Sept ans ; les présidents des É.-U. ; la Convention constitutionnelle

Personnages historiques : George Washington ; John Jay ; Alexander Hamilton ; le marquis de Lafayette

Politique : la Constitution des États-Unis ; les pouvoirs et les obligations des trois branches du Gouvernement

Géographie : les villes de l'Amérique coloniale et révolutionnaire (Boston, Philadelphie, etc.)

Références littéraires et ressources documentaires : *George Washington's Birthday: Wondering,* Bobbie Katz (élémentaire) ; « Occasioned by General Washington's Arrival in Philadelphia, On His Way to His Residence in Virginia », Phillip Freneau (moyen, secondaire) ; le discours d'adieu de Washington *(Farewell Address)* (1796) ; *Federalist Papers* (1787-1788) ; la Déclaration des Droits de l'État de Virginie (1776) ; le Recueil des libertés du Massachusetts (1641) ; le Mayflower Compact (1620) ; *Traité du gouvernement civil* de John Locke (1690) ; la Déclaration anglaise des droits (1689)

Arts : l'art du portrait ; l'imagerie de la République romaine et des Iroquois (aigle et carquois de flèches)

EMANUEL LEUTZE [1816-1868]

4a Washington traversant le Delaware, 1851

Dans le tableau d'Emanuel Leutze, le chef de l'Armée continentale lors de la guerre contre la Grande-Bretagne se tient fermement près de la proue d'un bateau bondé naviguant sur le périlleux fleuve Delaware le soir de Noël 1776. La Déclaration d'Indépendance avait été signée plus tôt cette année-là, dans la chaleur estivale de Philadelphie, et pendant les mois difficiles de l'automne, le Général Washington avait dirigé une armée dont les effectifs diminuaient constamment, après plusieurs défaites, et dont le moral était au plus bas.

Battu à plate couture à New York, George Washington fut poursuivi à travers le New Jersey jusqu'en Pennsylvanie par le général anglais William Howe, qui était persuadé qu'il pouvait reprendre le contrôle de Philadelphie, le siège du Congrès continental. Cependant, lors de sa retraite, pour traverser le fleuve Delaware, George Washington fit preuve de perspicacité et s'arrangea pour saisir toutes les embarcations disponibles afin de transporter ses hommes de la rive du New Jersey à la rive de Pennsylvanie. Le Général Howe, certain que la guerre était pratiquement gagnée, était déjà retourné à New York à la mi-décembre, en laissant derrière lui ses soldats anglais et ses mercenaires originaires de la Hesse dans la région de Trenton. Les officiers dirigeant ces troupes avaient élaboré un plan visant à traverser le Delaware dès que ses eaux seraient gelées. Washington agit immédiatement après que ses espions lui firent connaître les intentions des Anglais. Avec les mêmes embarcations qu'ils avaient utilisées pour échapper aux forces anglaises, Washington et ses hommes retraversèrent le fleuve à la hauteur de Trenton, localisèrent les forces ennemies, tuèrent plusieurs officiers et capturèrent plus de neuf cents prisonniers. Cette attaque surprise fit plus qu'arrêter l'avance des forces anglaises ; elle contribua également à remonter le moral des rebelles. La victoire confirma le leadership de George Washington et ses qualités de stratège militaire, redonnant ainsi des forces bien nécessaires aux partisans de la cause américaine.

4-A Emanuel Leutze (1816-1868), *Washington traversant le Delaware,* 1851. Huile sur toile, 378,5 x 647,7 cm. The Metropolitan Museum of Art, Don de John Stewart Kennedy, 1897 (97.34). Photographie © 1992 The Metropolitan Museum of Art.

Leutze grandit sous l'influence des idéaux démocratiques de la Révolution américaine, auxquels il fit souvent allusion dans ses peintures historiques et littéraires. La bataille de Trenton, au mois de décembre, qui a constitué un moment décisif de la guerre, a attiré l'attention du peintre. Né en Allemagne, celui-ci avait immigré aux États-Unis alors qu'il était encore enfant, plusieurs dizaines d'années après la guerre d'indépendance. Ses œuvres réunissent des éléments recherchés avec soin et restitués dans un style dramatique et méticuleux. Son interprétation théâtrale des événements historiques lui gagna des commandes de la part du gouvernement et de clients privés.

Les dimensions mêmes de la toile de Leutze (3,7 par 6,4 mètres) suffisent à donner à l'observateur l'impression qu'il est au cœur de la scène. Il est pratiquement de la même taille que les personnages qui y sont peints, et l'action semble se dérouler à quelques pas de lui. George Washington est debout sur le bateau de tête tandis que ses hommes s'efforcent de manœuvrer l'embarcation sur les eaux agitées et parsemées de blocs de glace. D'autres bateaux suivent, chargés de soldats et de chevaux nerveux. Nous vivons la détermination et le courage de George Washington, le corps arc-bouté, confrontant les rafales de vent qui symbolisent l'approche de la bataille. Ses hommes s'efforcent de ramer entre les blocs de glace ; l'un d'eux repousse un tel bloc de glace tandis qu'un autre, à l'arrière du bateau, utilise une pagaie en guise de gouvernail pour guider l'embarcation. L'aube scintille sous le ciel tourmenté, et le drapeau américain, gonflé et froissé par le vent, s'élève derrière le général.

Le Congrès continental n'adoptera officiellement le drapeau montré sur ce tableau que le 14 juin 1777, mais selon la tradition, Betsy Ross aurait créé un drapeau sur ce modèle vers la fin mai ou le début juin 1776 à la demande de George Washington et de deux autres membres du Congrès. Leutze, passionnément dédié à la cause de l'abolition de l'esclavage, a donné les traits d'un Afro-Américain au troisième batelier depuis l'avant du bateau.

Le peintre, qui espérait obtenir une commande du Gouvernement, présenta ce tableau dans une exposition publique à New York en 1851. En quatre mois, cinquante mille personnes payèrent pour le voir. Peu de temps après, un collectionneur privé acheta ce tableau pour dix mille dollars, ce qui représentait une somme considérable à l'époque. Des reproductions gravées, qui étaient très répandues dans les foyers américains du dix-neuvième siècle, rendirent cette œuvre encore plus célèbre. L'attention et les éloges reçus par Leutze aidèrent celui-ci à obtenir la commande pour sa peinture murale *Westward the Course of Empire Takes Its Way,* qui domine aujourd'hui un des escaliers du Capitole à Washington.

À l'origine, le tableau de Leutze était présenté dans un cadre en bois sculpté et doré. Au sommet du cadre original de l'œuvre, un aigle sculpté d'une envergure de 3,7 mètres tenait une bannière avec ce célèbre éloge à George Washington : « Le premier dans la guerre, le premier dans la paix, le premier dans le cœur de ses compatriotes. »

Encouragez les élèves à explorer l'arrière-plan de ce tableau.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de comparer la taille de ce tableau de 3,7 par 6,4 mètres avec un élément de la salle de classe, comme un mur. Expliquez que les personnages de ce tableau sont presque grandeur nature.

E

Demandez aux élèves de repérer les éléments suivants :
Le cheval blanc de George Washington : *il est sur le bateau, derrière Washington.*
Une branche flottant sur l'eau : *elle est sur la gauche.*

E | M

Demandez aux élèves de décrire les vêtements des hommes. Expliquez qu'ils portent des blouses et des chapeaux très variés, représentatifs des régions dont ils sont originaires.

E | M | S

Demandez aux élèves comment Leutze a mis en valeur George Washington et le drapeau américain.
Il a enveloppé de lumière blanche la tête de Washington et le sommet du drapeau, pratiquement à la façon d'un projecteur ou d'une auréole.
Les couleurs de ce tableau sont majoritairement des bleus, des gris et des marrons sourds. Quelles couleurs vives Leutze a-t-il incluses ?
Il a inclus la couleur rouge.
Dans quelle partie de l'image peut-on voir ce rouge ? *On peut seulement le voir dans le bateau de George Washington.*
Selon vous, pourquoi n'a-t-il utilisé du rouge que dans le bateau de George Washington ? *Le rouge est une couleur vive qui attire notre regard sur Washington.*

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire comment Leutze a créé une illusion de grande distance dans ce tableau.
Le terrain et les hommes à l'arrière-plan sont plus petits, de couleur plus claire, plus bleus et moins bien définis que ceux qui se trouvent au premier plan.

E | M | S

Demandez aux élèves quels sont les hommes et les objets qui bougent sur cette scène, et ceux qui sont immobiles.
Seuls George Washington et la terre ferme à l'arrière-plan semblent immobiles par contraste avec l'impression de tourbillonnement de l'eau, de la glace, du vent et des hommes qui s'efforcent de contrôler l'embarcation.
Comment contrôlent-ils l'embarcation ? *Ils rament pour que le bateau traverse le fleuve Delaware, en repoussant les blocs de glace qui flottent tout autour avec les pieds et les pagaies, et ils essaient de guider l'embarcation entre les blocs de glace.*
Selon vous, qu'ont-il ressenti quand ils ont atteint la rive opposée ? *Ils avaient froid, ils étaient fatigués et trempés.*

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire les conditions météorologiques et les conditions de navigation. Pourquoi n'était-ce pas une journée idéale pour embarquer ?
Une puissante tempête approche depuis le côté droit de la scène, produisant un vent très fort et extrêmement froid. Des blocs de glace obstruent ce fleuve au courant violent.
Pourquoi s'acharner à vouloir traverser le fleuve Delaware par un tel temps ?
Washington pensait que les Anglais avaient l'intention d'attaquer son armée dès que le fleuve serait gelé. Il savait qu'ils ne s'attendraient pas à une telle attaque pendant la tempête.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire le drapeau. Bien qu'il soit ridé et froissé à cause du vent, demandez-leur de retrouver les symboles qui figurent sur le drapeau d'aujourd'hui.
Sur le drapeau représenté sur cette toile, un cercle (au lieu de rangées) d'étoiles est peint sur fond bleu en haut, tandis que des bandes rouges et blanches remplissent la partie inférieure du drapeau.

S

Demandez aux élèves si le bateau de George Washington leur semble stable.
Le bateau est dangereusement surchargé avec tous ces hommes à bord. Les embarcations réellement utilisées par l'armée étaient plus grandes, mais également bondées, avec de trente à quarante hommes à bord.
Selon vous, pourquoi Leutze représente-t-il un bateau de plus petite taille sur ce tableau ?
Il attache davantage d'importance à la représentation de George Washington et de ses braves soldats qu'à celle du bateau.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la guerre d'indépendance ; la bataille de Trenton ; le Congrès continental

Personnages historiques : George Washington ; Nathanael Greene ; les soldats de Hesse ; Charles Cornwallis ; Abigail Adams ; Mercy Otis Warren, Betsy Ross

Politique : les Pères fondateurs ; le drapeau des États-Unis ; la Déclaration d'Indépendance

Géographie : les fleuves

Références littéraires et ressources documentaires : *Crossing the Delaware: A History in Many Voices,* Louise Peacock (élémentaire) ; *The Secret Soldier: The Story of Deborah Sampson,* Ann McGovern (élémentaire) ; les poèmes de Phillip Freneau, poète de la guerre d'indépendance américaine (moyen, secondaire)

Arts : comparez ce tableau aux œuvres de Delacroix, de Géricault et d'autres peintres romantiques

HIRAM POWERS [1805-1873]

4b Benjamin Franklin, 1862

À l'âge de 53 ans, Hiram Powers était le sculpteur le plus célèbre des États-Unis lorsqu' il reçut une commande pour produire ce portrait de Benjamin Franklin en pied et en marbre, plus grand que nature, pour le Sénat des États-Unis. Son portrait naturaliste en buste du président Andrew Jackson, peint en 1835, alors que Powers était encore un jeune homme, avait lancé une brillante carrière. Essentiellement autodidacte, Powers était particulièrement renommé pour sa capacité à produire l'illusion de la chair dans le marbre ; son nu féminin *L'esclave grecque,* réalisé en 1843 et décrit par l'artiste comme n'étant pas une représentation charnelle mais plutôt spirituelle, fut une sensation internationale. Son audience victorienne s'en trouva à la fois exaltée et émoustillée. Powers recherchait constamment des lieux lucratifs et prestigieux pour ses œuvres, et aucun client n'était plus désirable que le gouvernement des États-Unis, occupé vers le milieu du siècle à embellir le Capitole. En 1858, le gouvernement offrit vingt mille dollars à Powers pour une sculpture de Benjamin Franklin au Sénat et une statue en pied de Thomas Jefferson pour la Chambre des représentants.

Powers avait justement un modèle en plâtre presque terminé de Franklin dans son atelier à Florence, en Italie, qu'il avait commencé une dizaine d'années plus tôt, dans l'espoir de pouvoir l'utiliser pour une commande de l'État. Paradoxalement, comme d'autres sculpteurs américains de la première génération tels que Horatio Greenough et Thomas Crawford, Powers avait émigré en Europe dans l'espoir de promouvoir sa carrière aux États-Unis ultérieurement. Powers aurait pu expédier en Amérique le très beau marbre de Severazza (en Toscane) qu'il préférait (et dans lequel cette sculpture avait été taillée) pour le même prix qu'il avait payé pour l'expédier à son studio de Florence. Mais l'Italie fournissait également certaines choses plus facilement et à moindre prix que l'Amérique : des assistants expérimentés dans l'atelier, des leçons d'anatomie et de dissection gratuites dans les universités, et de jeunes femmes acceptant de poser nues. De plus, l'Italie regorgeait de statues d'art classique qui inspiraient les sculpteurs néoclassiques tels que Powers.

Nombre de contemporains de Powers, tels que l'écrivain Nathaniel Hawthorne, qui lui rendit visite à Florence, étaient opposés à la représentation de personnages historiques en habits de l'époque (au lieu de vêtements classiques), car ils craignaient que les futures générations jugent ces vêtements singuliers, ou même étranges. Powers n'était pas d'accord avec eux dans le cas des portraits en pied. Bien que Powers ait employé des techniques d'inspiration classique dans son travail (par exemple, un arbre comme soutien pour stabiliser le personnage, la pose philosophique avec la tête reposant sur le poing et la posture appelée *contrapposto,* qui consistait à avoir une jambe pliée et décontractée, l'autre jambe supportant tout le poids du corps), sa représentation du doyen des Pères fondateurs est caractérisée par la précision des détails historiques et par un style extrêmement naturaliste. Les vêtements du personnage sont basés sur des pièces ayant réellement appartenu à la garde-robe du dix-huitième siècle de Benjamin Franklin, que le sculpteur avait fait venir spécialement d'Amérique. Powers est parvenu à restituer la pesanteur de la redingote épaisse ainsi que les bas-de-chausses souples en coton froissés autour des chevilles de Benjamin Franklin. Son chapeau tricorne, avec ses plis doux et lisses, fait contraste avec le jeu complexe des rides du visage vieillissant de Benjamin Franklin.

La tête, qui est l'aspect le plus important de la sculpture, s'inspire du célèbre portrait en buste de Franklin par son contemporain du dix-huitième siècle, le sculpteur français Jean-Antoine Houdon. Powers avait déjà produit plusieurs bustes de Franklin en s'inspirant de l'œuvre de Houdon ; cependant, pour ce portrait en pied, il semble avoir été également inspiré par un tableau de Franklin peint par l'artiste écossais David Martin aux environs de 1776, sur lequel l'Américain érudit est dépeint comme un homme de science contemplatif, avec le coude reposant sur son bureau et le pouce sous le menton. Franklin était connu dans plusieurs pays pour son livre *Expériences et observations sur l'électricité,* publié en 1751, auquel le sculpteur fait allusion en faisant en sorte que Franklin, debout, pose le coude sur la souche d'un arbre striée par la foudre. Powers eut l'idée ingénieuse de reproduire une trace de foudre pour évoquer les prouesses intellectuelles de Franklin. La légère courbure de cette marque verticale contrebalance la jambe droite décontractée du personnage ; elle permet au regard de remonter le long de la courbure du bras droit de Franklin et met bien en évidence son expression pensive.

La statue de Franklin, qui a probablement voyagé dans une caisse personnellement conçue par le sculpteur en août 1862, est arrivée au Capitole en novembre de la même année et a été installée au pied de l'escalier est de l'aile sénatoriale, où elle se trouve toujours aujourd'hui.

4-B Hiram Powers (1805-1873), *Benjamin Franklin,* 1862. Marbre, hauteur 247,7 cm, largeur 88,6 cm, profondeur 54,9 cm. Collection du Sénat des États-Unis.

Encouragez les élèves à examiner attentivement les vêtements, la pose et le visage de Franklin dans cette statue.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de se tenir comme Benjamin Franklin avec leur poids reposant sur une jambe et l'autre jambe légèrement repliée. Faites remarquer que cette posture est plus décontractée que de se tenir de façon rigide sur les deux pieds. Expliquez qu'il s'agit d'une pose classique appelée *contrapposto.* Des sculptures de l'antiquité grecque et romaine illustrant cette pose, telles que le Doryphore (porte-lance) nu de Polyclète, pourraient être montrées aux élèves.

E | M | S

Décrivez les cheveux, le chapeau, la chemise, le manteau et les chaussures de Benjamin Franklin.

Ses cheveux longs sont déployés sur ses épaules. Il porte un chapeau tricorne (à trois coins), un manteau boutonné descendant jusqu'aux genoux, une longue chemise boutonnée et des chaussures avec des boutons aussi.

Qu'est-ce que Franklin portait sur les jambes ? Comment peut-on le savoir ?

Les plis sur ses chevilles suggèrent qu'il portait des bas en coton.

Encouragez les élèves à imaginer à quel point les habits typiques que l'on portait en 1776 devaient sembler chauds pendant les hivers et les étés de Philadelphie.

M | S

Bien que Powers ait vécu à une époque postérieure à celle de Benjamin Franklin, il est parvenu à créer un portrait réaliste de celui-ci. Demandez aux élèves comment Powers connaissait les vêtements et le visage de Franklin.

Powers avait étudié des vêtements de Franklin qui avaient été importés d'Amérique, le buste de Franklin par Houdon et le tableau en buste de Franklin par Martin. (Les élèvent peuvent voir le buste de Houdon et le portrait de Martin sur Internet.)

M | S

Demandez aux élèves de comparer la pose de Franklin à la pose de George Washington pour Gilbert Stuart en 3-B.

Washington se tient debout, bien équilibré sur ses deux pieds, alors que Franklin fait reposer la plus grande partie de son poids sur un pied. Washington a un bras allongé comme pendant un discours, tandis que les bras de Franklin sont proches de son corps et son menton repose pensivement sur son poing.

Pourquoi Franklin est-il habillé de façon si décontractée ? *Franklin est habillé comme un citoyen ordinaire, dans son rôle d'inventeur.*

Expliquez que Washington et Franklin souhaitaient que leurs contemporains les considèrent comme des citoyens américains ordinaires. Lorsque Benjamin Franklin s'est présenté à la Cour de France afin de solliciter de l'aide pour la Révolution américaine, il était également habillé en vêtements ordinaires plutôt qu'avec des habits en soie et des brocarts selon les coutumes de la noblesse française.

M | S

Demandez aux élèves pourquoi Powers a inclus la souche de l'arbre dans cette statue.

La souche de l'arbre contribue à stabiliser le corps de Benjamin Franklin. Les élèves de l'enseignement secondaire savent peut-être que les sculptures romaines classiques avaient souvent des supports similaires.

Cette technique de l'art classique suggère une sculpture classique. En outre, la ligne au centre du tronc de l'arbre montre qu'il a été frappé par la foudre. Franklin était célèbre pour ses expériences avec l'électricité – par exemple, il était connu pour avoir fait voler un cerf-volant pendant un orage.

INTERPRÉTEZ

M | S

Demandez aux élèves pourquoi le gouvernement des États-Unis voulait une statue de Benjamin Franklin au Capitole à Washington.

Franklin était membre de la convention qui avait rédigé la Constitution des États-Unis, à l'origine de la création du Sénat. Les élèves peuvent lire le discours de Franklin soutenant l'adoption de la Constitution sur Internet.

S

Les sculpteurs du dix-neuvième siècle représentaient souvent les hommes politiques vêtus de tuniques classiques de la Grèce ou de la Rome antiques, ce qui rappelait aux observateurs que les institutions politiques américaines avaient leurs racines dans la Grèce antique. Rappelez aux élèves que la Statue de la Liberté porte une tunique similaire. Powers a été critiqué pour avoir montré Benjamin Franklin dans une tenue contemporaine. Demandez aux élèves pourquoi Powers a décidé de représenter Franklin dans des vêtements du milieu du dix-huitième siècle plutôt que dans une toge romaine.

Il voulait que les observateurs voient et considèrent Franklin comme une personne réelle, en leur montrant à quoi il ressemblait dans la réalité.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'histoire de la Pennsylvanie ; l'histoire de la diplomatie américaine ; l'âge des lumières

Personnages historiques : Benjamin Franklin; Thomas Paine

Politique : les Pères fondateurs ; les Conventions constitutionnelles

Sciences : l'électricité ; autres expériences et inventions

Références littéraires et ressources documentaires : *Benjamin Franklin,* Ingri D'Aulaire (élémentaire) ; *B. Franklin, imprimeur,* David A. Adler (élémentaire) ; *Autobiographie de Ben Franklin* (également connu sous le titre *La vie privée de feu Benjamin Franklin)* (secondaire) ; *Poor Richard's Almanack,* Benjamin Franklin (élémentaire, moyen)

Arts : la sculpture néoclassique ; l'idéalisme

THOMAS COLE [1801-1848]

5a Vue de Mount Holyoke (Le joug), 1836

« L'imagination a peine à concevoir des vaux arcadiens plus beaux ou paisibles que la vallée du Connecticut », a écrit l'artiste Thomas Cole dans son *Essai sur le paysage américain.* Ses villages sont des endroits ruraux où les arbres dominent chaque habitation, et où les champs en bordure des villages ont la verdure la plus riche. » Cette vue idéalisée de l'Amérique rurale commençait déjà à s'effondrer lorsque Cole peignit la *Vue de Mount Holyoke,* également connue sous le nom Le joug. Pendant les années 1830-1840, le mont Holyoke était devenu l'une des destinations touristiques les plus populaires aux États-Unis, surpassé seulement par les chutes du Niagara, et l'afflux de touristes n'allait pas manquer de perturber son atmosphère pastorale. En choisissant de préserver ce coin du pays dans une peinture monumentale, Cole a produit une archive visuelle d'un mode de vie condamné à disparaître.

Pendant les premières décennies du dix-neuvième siècle, alors qu'une population urbaine croissante considérait la vie à la campagne comme un remède contre les problèmes de l'industrialisation, les paysages constituaient un type de tableau populaire et profitable. Si elles étaient trop occupées par leurs affaires pour aller à la campagne pendant le week-end, les personnes aisées pouvaient au moins tourner leur regard vers une image paisible de la vie qu'elles venaient d'abandonner. La décision prise par Cole de représenter la célèbre vue depuis le mont Holyoke était initialement commerciale : il voulait tirer parti du fait que les Américains étaient intéressés par des paysages identifiables pour peindre des tableaux qui pourraient se vendre.

Avec l'intention de produire une œuvre qui plairait aux foules, Cole adopta un raccourci panoramique, un dispositif scénique qui lui permit de révéler au spectateur un vaste paysage par plans successifs. Sur une toile de près de deux mètres de large, Cole a peint la vue depuis le sommet de la montagne comme s'il l'observait à différents moments, avec un orage spectaculaire traversant le paysage dans un grondement de tonnerre. Du côté droit de l'image, on peut voir le paysage arcadien que Cole avait décrit dans son essai : un lieu idyllique avec des fermes coquettes, un nombre respectable d'arbres donnant de l'ombre, ainsi que les bras d'un fleuve servant à enrichir le terroir. La caractéristique distinctive de cet endroit paisible est un méandre gracieux en forme de U rappelant le joug des bœufs, qui peut être considéré comme un emblème du contrôle de l'homme sur la nature. La scène est dépeinte tout de suite après l'orage, lorsque le ciel s'éclaircit et se remplit d'une lumière dorée.

Par contraste, le côté gauche de l'image montre une montagne sauvage toujours enveloppée par l'orage. Le paysage est sombre, avec un ciel bas et lourd, sous un éclair inquiétant. Les troncs arrachés de la forêt primitive semblent sans rapport avec les arbres utiles dont la vallée en dessous est parsemée. Les deux scènes sont reliées par un petit détail qui a son importance : le grand parasol rouge et blanc incliné en diagonale sur le flanc de la montagne qui constitue une sorte de passerelle visuelle conduisant vers l'autre rive du fleuve. Sous ce parasol, on peut voir tout l'attirail de l'artiste, notamment un portfolio avec la signature de Thomas Cole. L'artiste lui-même apparaît à quelques pas de là, silhouette minuscule sous un chapeau à fond plat blottie entre les rochers et les arbres. Malgré le fait que les terres cultivées sur la droite supposent l'existence d'une population humaine, Cole est le seul acteur visible dans cet ample panorama, et il a planté son parasol tel un drapeau pour revendiquer ce pays sauvage comme son propre territoire.

Il est difficile de savoir ce que Cole pensait. Il admirait un paysage dompté et cultivé par la main de l'homme, mais il comprenait aussi que la beauté sauvage du paysage américain, un domaine de grande importance morale pour le peuple américain, était menacée par l'arrivée de la civilisation. Cole inscrivit un message déguisé sur le flanc de la colline au-delà des méandres du fleuve : le mot Noah est esquissé dans l'alphabet hébreu. Si ce mot est renversé, les caractères qui le constituent se prononcent *Shaddai,* le Tout-Puissant. Cole suggère-t-il que ce paysage devrait être interprété comme un texte sacré qui révèle le nom de Dieu ? Si tel est le cas, toute intrusion humaine ne serait-elle pas considérée comme un sacrilège ? Par contre, la division méthodique du paysage par l'artiste sous-entend que la civilisation met fin au danger et au chaos inhérents au monde naturel. Il est fort possible que la peinture elle-même exprime l'ambivalence de Cole. Après tout, ce tableau fut peint expressément pour être exposé au public dans l'espoir d'un gain matériel. Soit une exploitation ingénieuse de la beauté naturelle de la nation.

5-A Thomas Cole (1801-1848), *Vue de Mount Holyoke, Northampton, Massachusetts, après un orage. Le joug du Connecticut,* 1836. Huile sur toile, 130,8 x 193 cm. The Metropolitan Museum of Art, Don de Mme Russell Sage, 1908 (08.228). Image © The Metropolitan Museum of Art.

Encouragez les élèves à examiner attentivement ce tableau ;
ses moitiés gauche et droite, ainsi que son premier plan et son arrière-plan.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

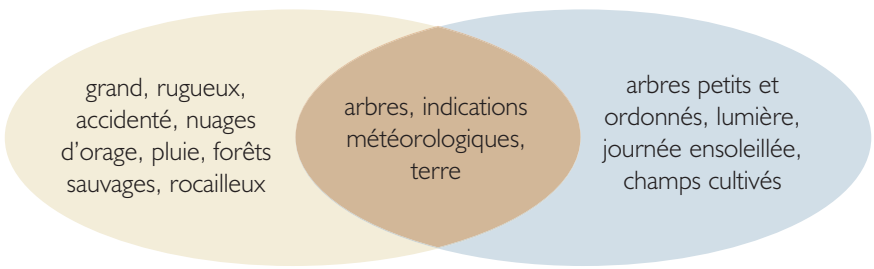
Expliquez aux élèves qu'un joug est un morceau de bois en forme de U qui est placé au-dessous et autour du cou d'un bœuf, avec ses extrémités supérieures attachées à la barre du joug. Où y a-t-il un joug dans ce tableau ?
Il se trouve dans le méandre central du fleuve.

E | M | S

Demandez aux élèves de chercher les objets suivants :
Un parasol : *on peut le voir dans la partie inférieure centrale, s'étendant au-dessus du fleuve.*
Thomas Cole faisant un croquis sous un chapeau à fond plat : *il est représenté dans la partie inférieure centrale, entre de grands rochers.*
L'éclair : *il est représenté tout à fait à-gauche du tableau, au milieu.*
Les oiseaux : *ils sont vers la gauche du tableau, au bord de l'orage.*
De la fumée : *il y en a à plusieurs endroits sur la droite.*

M | S

Demandez aux élèves de comparer les côtés gauche et droit de ce tableau. De quel côté se trouve la partie sauvage et de quel côté se trouvent les terres cultivées ? Cette comparaison peut être représentée par un diagramme de Venn. Dessinez deux cercles avec une intersection. Dans l'intersection, écrivez les objets que vous apercevez des deux côtés du tableau, et les adjectifs qu'ils évoquent. Dans le cercle de gauche, décrivez les objets peints dans la moitié gauche du tableau, et dans le cercle de droite, décrivez les objets figurant dans la moitié droite du tableau. Voici quelques exemples de réponses pouvant être placées dans un diagramme de Venn :



INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves les raisons pour lesquelles une personne habitant en ville pourrait vouloir une image comme celle-ci chez elle.
Pendant les années 1830-1840, de nombreux Américains émigrèrent de la ferme vers la ville. Ce paysage évoquait peut-être pour eux la beauté et le calme de la région rurale dont ils venaient. D'autres personnes ont peut-être vu des scènes similaires pendant leurs vacances et souhaitaient se les remémorer avec une telle image.

E | M

Demandez à un volontaire de jouer le rôle d'un météorologue à la télévision et de prévoir le temps qu'il fera pendant les prochaines heures à l'endroit de la vallée du fleuve Connecticut qui est dépeint dans ce tableau.

S

Pendant la décennie 1830-1840, les régions sauvages de l'Amérique étaient en cours de colonisation. Les forêts à l'état sauvage étaient progressivement transformées en fermes cultivées et en zones urbanisées. Demandez aux élèves ce que l'orage qui approche au-dessus de la forêt à l'état sauvage pourrait symboliser.
Il pourrait suggérer la destruction prochaine de cette région sauvage ou la victoire de la civilisation sur la nature.
Faites remarquer les deux significations différentes du mot hébreu *(Noah et, quand le mot est inversé, le Tout-Puissant)* gravé sur la colline au milieu. Demandez aux élèves de réfléchir à la signification possible du message de Cole sur les traits en rapide évolution du continent américain.

RÉFÉRENCES

Références historiques : les puritains ; le concept de cité sur la colline

Personnages historiques : Ralph Waldo Emerson ; Henry David Thoreau

Références littéraires et ressources documentaires : *Essai sur le paysage américain,* Thomas Cole (secondaire) ; *Nature,* Ralph Waldo Emerson (secondaire) ; *De la démocratie en Amérique,* tome I (1835) et tome II (1839), Alexis de Tocqueville (secondaire)

Arts : Hudson River School ; la peinture de paysages ; le romantisme

N. C. WYETH [1882–1945]

5b Illustration pour la couverture du livre Le dernier des Mohicans, 1919

Le dernier des Mohicans, un roman d'aventure américain écrit par James Fenimore Cooper, est immédiatement devenu un best-seller dès sa publication en 1826. Sa popularité se confirma et, en 1919, lorsque N. C. Wyeth illustra une nouvelle édition de luxe du livre, l'histoire de Cooper était devenue un classique pour les garçons américains. Cette histoire s'est démodée ensuite, mais son importance dans la littérature américaine est fermement établie : le protagoniste, Natty Bumppo (appelé Hawkeye), un éclaireur blanc élevé par des Amérindiens, est le premier de nombreux pionniers entreprenants qui sont devenus des héros en surmontant les périls de la Frontière. Et bien que *Le dernier des Mohicans* ait été illustré auparavant, les illustrations de Wyeth, tout comme les peintures de George Catlin au siècle précédent (voir 6-B), ont beaucoup contribué à créer une image durable de l'Amérindien comme un « noble sauvage ».

Le professeur de Wyeth, Howard Pyle, lui avait appris à ne travailler que sur la base de sa propre expérience. Afin de se préparer pour peindre *Le dernier des Mohicans*, Wyeth se rendit à deux reprises dans la région du lac George, dans le nord de l'État de New York, où se déroulent les événements du roman. Il parcourut les bois de la région et fit cuire ses aliments au-dessus d'un feu de camp afin de comprendre la vie dans la forêt et de mémoriser les caractéristiques du paysage. Inspiré par l'atmosphère estivale cristalline des Adirondacks, Wyeth peignit ses personnages en diverses nuances de bleu ciel qui leur donnait un air de tranquillité contrastant avec le caractère violent et tragique du récit.

Wyeth n'a pas eu le loisir d'effectuer une étude de première main des Amérindiens dépeints par Cooper dans son roman. Cooper lui-même admit que lorsqu'il composa *Le dernier des Mohicans*, il n'avait jamais vécu parmi des Amérindiens, et qu'il avait appris la majorité de ce qu'il savait de leurs vies et de leurs coutumes dans des livres, ou dans des histoires que son père lui avait lues. Le roman se déroule en 1757, pendant la guerre de Sept ans, lorsque les forces anglaises et françaises s'affrontèrent pour conquérir les terres des tribus établies dans les régions boisées de l'est du continent nord-américain. Wyeth, qui était d'une génération postérieure à celle de Cooper, était encore plus éloigné des événements historiques qui faisaient l'objet de la narration ; comme la plupart des Américains de son époque, il ne possédait qu'une compréhension très superficielle des premiers habitants de l'Amérique.

5-B N. C. Wyeth (1882-1945), illustration pour la couverture du livre *Le dernier des Mohicans,* 1919. Huile sur toile, 66 x 80,6 cm. Collection du Brandywine River Museum, Chadds Ford, Pennsylvanie, Don anonyme, 1981. Réimprimé avec la permission d'Atheneum Books for Young Readers, une édition de la Simon & Schuster Children's Publishing Division, *Le dernier des Mohicans* de James Fenimore Cooper, illustré par N. C. Wyeth. Illustrations © 1919 Charles Scribner 's Sons ; copyright renouvelé en 1947 par Carolyn B. Wyeth.

Bien que le thème du livre *Le dernier des Mohicans* ait réellement une origine historique, les événements concrets qui y sont décrits furent inventés par Cooper. En réponse aux critiques qui lui reprochaient le manque de réalisme de ses personnages, Cooper expliqua que le roman avait pour seul but d'évoquer le passé. L'illustrateur exploita encore davantage la licence poétique de l'artiste. Apparemment, c'est le personnage de Cooper appelé Uncas, l'ami fidèle de Hawkeye et l'un des derniers Mohicans, qui aurait incité l'artiste à peindre cette image, qui figure sur la couverture du livre :

> Uncas se tenait à quelque distance devant, son corps entier puissamment projeté vers les voyageurs. Ceux-ci regardaient avec angoisse la silhouette droite, flexible et gracieuse du jeune Mohican s'insérant complètement dans les attitudes et les mouvements de la nature.

Cooper insiste sur l'identification de l'Amérindien avec le monde naturel, et, en conséquence, Wyeth dépeint Uncas en harmonie avec un paysage encadré par une formation de nuages. Il se sert également d'autres éléments de la description de Cooper, en particulier la description

> de l'œil sombre, attentif et inquiet, à la fois terrible et calme, d'Uncas ; la silhouette hardie avec ses traits élevés et hautains, purs dans leur teinte rouge natale… l'élévation pleine de dignité de son front à la chevelure tirée vers l'arrière, avec les proportions parfaites d'une tête d'une grande noblesse, dénudée jusqu'à la touffe généreuse qui ornait sa tête.

Pour restituer la présence imposante du personnage, Wyeth le peignit en contreplongée, de telle façon que le corps puissant d'Uncas semble plus grand que nature tandis qu'il s'avance vers le bord du tableau, le paysage américain immaculé s'étendant de part et d'autre autour de lui. À d'autres égards, Wyeth altère quelque peu le portrait que Cooper avait fait d'Uncas. L'Uncas que Wyeth représente la poitrine nue est couvert de peinture de guerre et il porte une plume sur la tête, en dépit de la description de Cooper dans son roman : « le corps [d'Uncas] était habituellement recouvert d'une chemise de chasse blanche à franges, comme celle de l'homme blanc ». Bien que l'intrigue du roman *Le dernier des Mohicans* soit basée sur le fait que les Amérindiens portaient des mousquets aux côtés des soldats européens, Wyeth montre Uncas avec un poignard, un tomahawk, un arc et une flèche, c'est-à-dire les armes de guerre de la période précoloniale et les attributs traditionnels d'un guerrier indien. Alors que Cooper suggère la complexité du personnage, Wyeth généralise l'apparence du héros indien et le représente de façon romantique. En ce sens, il se conforme à la vision des Amérindiens par ses contemporains, qui était étroitement associée à l'idéal de primitifs vivant dans une nature sauvage.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | M = MOYEN | S = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à observer de près le personnage et l'arrière-plan de ce tableau.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Quelle est le cadre de ce tableau ?

C'est une scène d'extérieur, dans un paysage. Expliquez que les événements du roman se déroulent dans le nord de l'État de New York, et que les formes des collines et du lac sont similaires à celles de la région du lac George.

E | M | S

Comment N. C. Wyeth montre-t-il l'espace et la distance dans ce tableau ?

Les montagnes et la rivière sont petites par rapport au personnage, et celui-ci est peint au-dessus du paysage afin de montrer un vaste panorama de la vallée. Les élèves des niveaux moyen et secondaire pourront également constater que l'arrière-plan est plus clair que le premier plan, une technique artistique appelée perspective aérienne.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire les vêtements de ce personnage.

Il porte un pagne grossier, peut-être en peau d'animal, une lanière en cuir à travers la poitrine, une ceinture fine à laquelle son couteau et un tomahawk sont suspendus, un brassard, une plume dans les cheveux et de la peinture corporelle.

Comment ces vêtements indiquent-ils qui il est ?

Au début du dix-neuvième siècle, c'est la façon dont la plupart des Américains pensaient que les Amérindiens s'habillaient alors. Les armes suggèrent que c'est un guerrier sans arme à feu.

Comment Wyeth met-il en valeur la silhouette de ce guerrier ?

Il le peint comme un géant sombre contre un arrière-plan clair ; il le représente avec un fin contour noir et il l'entoure d'un nuage dont la forme amplifie sa silhouette.

M | S

Demandez aux élèves comment Wyeth est parvenu à unifier le paysage.

Il a utilisé les mêmes nuances de bleu et de jaune dans tout le tableau.

INTERPRÉTEZ

M | S

Que suggère Wyeth quant à la santé et au caractère de cet Amérindien ?

Il le représente comme étant fort, musclé et en bonne santé, et se tenant droit. L'intensité de son regard, sa bouche orientée vers le bas et la position de ses épaules suggèrent qu'il est déterminé, alerte, sérieux et prêt à agir.

S

Expliquez aux élèves que ce tableau est une illustration pour une œuvre de fiction, le roman intitulé *Le dernier des Mohicans*.

Demandez-leur en quoi, selon eux, il s'agit d'une représentation exacte ou non d'un Amérindien.

Alors que James Fenimore Cooper a décrit ce personnage comme portant une chemise, Wyeth le montre sans chemise. Wyeth avait aussi une connaissance très limitée des symboles des Amérindiens.

Demandez aux élèves de débattre la question de savoir si ce roman aurait dû ou non être illustré avec des images d'Amérindiens selon une représentation conforme à la réalité historique.

S

Que représente le nuage qui entoure le personnage ?

Le nuage lui donne un caractère spécial. Il peut être interprété comme une auréole ou comme un nimbe.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la guerre de Sept ans ; les colonies européennes en Amérique du Nord ; les tribus Huron, Mingo, Mohawk et Algonquin, et la Confédération des Iroquois ; la guerre de Pontiac ; les tribus des régions boisées de l'est du continent nord-américain ; la guerre du roi Phillip, également connue sous le nom de guerre de Metacom

Personnages historiques : le roi Philip ; le marquis Louis-Joseph de Montcalm ; le chef Logan ; Pontiac

Géographie : la région des Adirondacks

Références littéraires et ressources documents : *Le dernier des Mohicans,* James Fenimore Cooper (moyen, secondaire) ; *Ishi, le dernier Yahi : documentaire historique,* Robert Fleming Heizer et Theodora Kroeber (moyen, secondaire) ; *Hiawatha,* Henry Wadsworth Longfellow (moyen) ; Le discours de Pontiac à Detroit (1763) (secondaire)

Arts : l'Art amérindien ; comparaisons avec les œuvres de George Catlin ; les gravures ; l'aquatinte

JOHN JAMES AUDUBON [1785–1851]

6a American Flamingo, 1838

Le flamant rose est l'une des 435 gravures colorées à la main qui composent l'œuvre monumentale de John James Audubon, *Les oiseaux d'Amérique,* publiée en quatre tomes entre 1826 et 1838. Cette publication gigantesque comprend des représentations grandeur nature de près de cinq cents espèces d'oiseaux d'Amérique du Nord. Bien qu'Audubon n'ait pas été le premier à tenter de rédiger un catalogue aussi exhaustif, son œuvre est différente des illustrations scientifiques conventionnelles, qui montraient des spécimens sans vie sur fond uni, en ce sens qu'elle présente les oiseaux tels qu'on peut les voir réellement dans la nature. Lorsque ses images furent publiées initialement, certains naturalistes critiquèrent la représentation dramatique et le style pictural d'Audubon, mais ce sont précisément les qualités qui distinguent son œuvre et en font non seulement un témoignage d'une valeur inestimable de la faune de l'Amérique préindustrielle, mais aussi un chef-d'œuvre inégalé de l'art américain.

John James Audubon est né en Haïti et fit ses études en France, où il commença à explorer l'environnement naturel et développa son talent pour le dessin et son appréciation de la beauté. Pendant la première décennie du dix-neuvième siècle, il immigra aux États-Unis pour exploiter une exploitation agricole que sa famille possédait près de Philadelphie. Distrait par l'abondance et la variété étonnante des oiseaux exotiques dans cette région, il négligea la ferme et finit par la perdre. Audubon se fixa pour lui-même la tâche héroïque consistant à localiser, collectionner et peindre toutes les espèces d'oiseaux originaires de l'Amérique du Nord. Il déménagea avec sa famille pour résider brièvement à la Nouvelle-Orléans, où il explora les environs du Mississippi, au-dessus duquel de nombreux oiseaux migrateurs volaient, et il alla encore plus loin ensuite pour rechercher des espèces alors inconnues dans l'Ouest américain.

En général, Audubon étudiait un oiseau dans son habitat naturel et en faisait un croquis avant de le tuer avec soin, en utilisant une cartouche de poudre fine afin de limiter les dommages au minimum. Son innovation cruciale fut de faire passer un fil à travers le spécimen, de façon à ce qu'il puisse « poser » comme s'il était toujours en vie. Il peignait des aquarelles, et après avoir réalisé environ quatre cents tableaux, il décida de les publier sous la forme d'un volume d'estampes. Comme il n'eut guère de succès à Philadelphie, il s'embarqua pour l'Angleterre, où il fut fêté comme « l'Homme des bois américain ». La firme de graveurs Robert Havell and Son releva le défi consistant à reproduire les tableaux d'Audubon sur des plaques en cuivre et à colorer à la main les gravures en noir et blanc ainsi obtenues.

Afin de rendre *Les oiseaux d'Amérique* utiles pour les ornithologistes professionnels aussi bien qu'amateurs, Audubon représenta ses sujets au niveau du regard afin que leurs caractéristiques distinctives soient clairement visibles. Il les peignit également à une échelle aussi proche que possible de la grandeur nature. Les images sont immenses, mesurant chacune environ 90 centimètres par 65 centimètres ; cependant, pour que les spécimens les plus grands puissent tenir sur la feuille, Audubon a dû les représenter dans des attitudes inhabituelles. Étant donné que le flamant rose peut mesurer un mètre cinquante quand il se tient droit, Audubon a dû peindre cet oiseau courbé vers l'avant, sur le point de tremper son bec dans l'eau. Sa solution présente d'autres avantages, car elle nous permet d'étudier non seulement le plumage facilement reconnaissable, mais également d'autres traits distinctifs de cet oiseau qui risqueraient sans cela de ne pas être toujours visibles : les pattes longues et chétives qui aident le flamant à patauger dans des eaux profondes, les palmures qui lui permettent de ne pas s'enliser dans la boue, un cou sinueux grâce auquel il peut tourner sa tête en arrière dans l'eau et un bec en forme de boomerang pour filtrer l'eau et attraper sa nourriture. Comme les flamants sont des créatures incroyablement sociales, Audubon a inclus d'autres oiseaux de la volée au repos dans une eau peu profonde, avec la tête relevée, à l'arrière-plan ; certains sont représentés dans la pose caractéristique de cette espèce – en se tenant sur une patte. L'arrière-plan donne également un aperçu de l'habitat du flamant rose, les marais et les bancs de boue sans végétation à faible distance du littoral.

Le talent d'Audubon pour la composition donne une autre dimension à son art du dessin précis. La silhouette du flamant rose met en valeur la courbure élégante de son corps, alors que la courbe abrupte de son cou produit momentanément l'impression choquante d'un oiseau sans tête. L'angle du bec du flamant fait écho au bord du rocher sur lequel il se trouve, tandis que l'angle aigu de sa patte avant fait écho à la longue ligne sinueuse de son cou. Audubon accentue la couleur rose caractéristique du flamant en peignant derrière lui un arrière-plan qui semble, par contraste, dénué de couleur.

Comme les autres artistes américains qui se sont efforcés de montrer la beauté sauvage du continent nord-américain, Audubon savait que beaucoup des oiseaux qu'il peignait étaient condamnés à disparaître au fur et à mesure de l'avance de la civilisation vers l'ouest. Il observa un vol de flamants roses en mai 1832, alors qu'il était dans un bateau revenant des îles Keys en Floride. À la fin du dix-neuvième siècle, on ne voyait plus ces oiseaux qu'à l'extrémité sud de la Floride, et de nos jours, en Amérique du Nord, les flamants roses n'existent plus qu'en captivité.

6-A John James Audubon (1785-1851) ; Robert Havell (1793-1878), graveur, *Flamant rose,* 1838. Gravure à l'aquatinte colorée à la main, plaque de 97 x 65 cm ; feuille de 101,28 x 68,26 cm. Extrait de *Les oiseaux d'Amérique* (plaque CCCCXXXI). Don de Mme Walter B. James, 1945 (8.431). Image © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D.C.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | **M** = MOYEN | **S** = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner attentivement ce tableau en faisant particulièrement attention à ce qu'ils peuvent observer au premier plan et à l'arrière-plan, et à ce qui est dehors du cadre de l'image.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves ce qu'ils remarquent tout d'abord quand ils regardent cette gravure. *Ce sera probablement le grand flamant rose.*
Dites-leur de décrire comment Audubon a mis en valeur le plus grand des flamants. *Il occupe toute la page, au centre de la composition, et il a fait contraster sa couleur vive avec un fond relativement uni et aux couleurs ternes.*

E | M | S

Quelles marques distinctives peut-on voir sur cet oiseau, et où ? *On peut voir des marques distinctives sur le bec et sur les ailes repliées.*

E | M | S

Que voit-on à l'arrière-plan de cette gravure ? *Nous pouvons voir d'autres flamants roses, des marais, de l'eau.*
Que font les oiseaux qui sont peints sur cette image ? *Ils semblent chercher de la nourriture.*

E | M | S

Décrivez comment Audubon fait ressortir l'étendue de l'habitat naturel du flamant rose.
Il suggère la distance en peignant l'eau à l'arrière-plan plus claire qu'au premier plan et en représentant les oiseaux éloignés à plus petite échelle et en couleurs plus claires que le flamant au premier plan.

M | S

Audubon a donné au flamant rose son caractère particulier en dessinant de nombreux types de lignes. Demandez aux élèves d'identifier les différents types de lignes employés pour décrire l'oiseau.
L'oiseau a un cou ondulant, des ailes aux courbes lisses, et des pattes droites et angulaires.

E | M | S

Demandez aux élèves ce que représentent les croquis en haut du tableau selon eux. *Il s'agit d'esquisses du bec et des pattes.*
Demandez aux élèves d'essayer de deviner pourquoi ils ont été conservés sur la gravure. *Peut-être pour donner des informations supplémentaires (à quoi le bec ressemble quand il est ouvert, à quoi les pattes ressemblent vues du haut) ; pour remplir l'espace en haut afin qu'il ne semble pas nu par rapport au bas du tableau ; ou pour montrer que l'artiste observe aussi attentivement qu'un scientifique.*

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi à leur avis Audubon a peint ses sujets grandeur nature plutôt que créer simplement des images à plus petite échelle.
Il voulait que les admirateurs de ses illustrations appréhendent la taille réelle de ces oiseaux et apprécient les détails de leur corps et de leurs ailes.

E | M | S

Selon vous, pourquoi Audubon a-t-il positionné le flamant comme cela, avec le cou penché ainsi ?
Il voulait que tout le corps de l'oiseau tienne sur la feuille, afin de créer une composition agréable et de montrer comment ce grand oiseau pouvait trouver de la nourriture dans l'eau.

M | S

Demandez aux élèves d'expliquer ce qui fait de ce tableau une œuvre d'art et non une illustration scientifique.
Les élèves mentionneront peut-être la pose naturelle de l'oiseau, l'ajout de l'arrière-plan ou la beauté de la composition.

S

Demandez aux élèves s'ils pensent que ce flamant rose a l'air vivant ou mort.
Les élèves penseront peut-être que sa pose et le décor naturel donnent l'impression qu'il est en vie. Expliquez que la photographie n'avait pas encore été inventée, et qu'Audubon a dû tuer les oiseaux et les arranger dans des positions naturelles pour avoir le temps de les étudier suffisamment en détail.

S

Encouragez les élèves à réfléchir aux raisons pour lesquelles Audubon et d'autres artistes tenaient à documenter la faune américaine à cette époque de l'histoire des États-Unis.
Lors de la colonisation et du développement des États-Unis, l'observation scientifique et la découverte des plantes et des animaux de ce territoire passionnèrent beaucoup de gens. Des artistes accompagnaient souvent des expéditions ayant pour but d'explorer et de documenter le continent nord-américain, sa flore et sa faune.

S

Demandez comment cette gravure d'un flamant rose est différente des flamants roses en plastique que certaines personnes placent parfois dans leur jardin. Est-ce que ces deux types de flamants peuvent être considérés comme de l'art ?

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'époque du président Jackson

Géographie : les Keys de Floride (Indian Key était l'habitat naturel du flamant rose en Amérique du Nord, avant sa disparition)

Science : la classification des espèces ; la conservation et la protection des espèces ; l'ornithologie

Références littéraires et ressources documentaires : *My Style of Drawing Birds,* John James Audubon

6b

GEORGE CATLIN [1796-1872]

Portrait de Catlin peignant le chef mandan Mah-to-toh-pa—Mandan, 1861/1869

« Il existe parfois un chef ou un guerrier ayant une renommée tellement extraordinaire qu'il lui est permis de porter des cornes sur sa coiffe… Le lecteur verra un exemple d'application de cette coutume dans le portrait de Mah-to-toh-pa. [C'est] le seul homme dans la nation qui a le droit de porter les cornes. »

C'est ainsi que s'est exprimé George Catlin dans ses *Lettres et notes sur les manières, les coutumes et les conditions de vie des Indiens d'Amérique du Nord,* qu'il avait commencé à écrire pendant le voyage de plus de trois mille kilomètres qu'il a effectué le long du haut Missouri jusqu'à l'actuelle région qui constitue le Dakota du Nord. C'était la première de trois expéditions que Catlin finança lui-même entre 1832 et 1836 afin de produire ce qu'il pensait à juste titre être la dernière représentation visuelle (et la plus complète) des cultures indigènes de la « Frontière ». Deux ans auparavant, le Congrès des États-Unis avait passé la loi sur le transfert des populations autochtones (Indian Resettlement Act) visant à déplacer les tribus des zones boisées de l'est du pays vers l'intérieur du continent afin de les « sauver » de l'envahissement par la civilisation blanche.

George Catlin était favorable à la politique de déplacement des populations. À travers ses valeurs pratiques (non dénuées toutefois de sentimentalité), il était un digne représentant de l'ère jacksonienne, pendant laquelle les habitants des États-Unis, finalement en mesure de contrôler les régions les plus reculées du pays, commençaient à ressentir de la nostalgie pour ce qu'ils allaient bientôt perdre. Né à Wilkes-Barre en Pennsylvanie, Catlin était essentiellement un portraitiste autodidacte, faisant de bonnes affaires à Philadelphie. En 1828, selon l'artiste, une rencontre avec une délégation de la tribu Winnebago en route vers Washington changea le cours de sa carrière.

Catlin peignit un portrait grandeur nature de Mah-to-toh-pa, second chef du peuple mandan, vers la fin de l'été 1832. Les Mandans, une tribu sédentaire qui vivait de l'agriculture et de la chasse et habitait dans des huttes de bois et de terre coiffées d'un dôme, occupaient deux villages au-dessus du Missouri, à proximité de la ville actuelle de Bismarck. Catlin et Mah-to-toh-pa développèrent une relations étroite : le peintre fut l'un des deux seuls hommes blancs autorisés à observer le rite sacré des Mandans, appelé O-kee-pa, avant que la tribu ne soit annihilée par le choléra en 1837.

Dans ses *Notes,* l'artiste écrit que Mah-to-toh-pa a passé toute la matinée à s'habiller afin de poser pour lui. Quand il arriva dans l'habitation de Catlin, entouré de femmes et d'enfants montrant clairement leur admiration, il apporta une toge en peau de bison sur laquelle il avait peint l'histoire de ses batailles. Et il portait la coiffe mentionnée plus haut. En plus de la massue montrée ici, Mah-to-toh-pa portait un arc et des flèches, une lance, un bouclier, un tomahawk et un couteau à scalper, ainsi qu'un magnifique collier en griffes d'ours. Catlin travaillait rapidement, « esquissant à la craie les contours du personnage sur la toile, développant la tête et le buste dans des tons chauds, ébauchant souvent le reste du tableau, y compris le corps et les détails des costumes, en vue de les finir plus tard. ». Cependant, un examen minutieux du tableau révèle que l'artiste ne représente pas le costume du chef tel qu'il l'avait décrit. On n'y voit pas la toge, le collier ou les armes. Catlin admet dans ses *Notes* qu'il a altéré l'habillement du chef afin d'augmenter « la grâce et la simplicité » du personnage. En réalité, certains historiens pensent que l'artiste n'a pas peint les armes parce qu'il ne voulait pas que Mah-to-toh-pa semble trop menaçant pour un public blanc.

En 1838, Catlin organisa ses quelques cinq cents tableaux et autres artefacts en vue d'une exposition ambulante qu'il appela sa Galerie indienne. Comme le gouvernement américain ne manifesta aucun intérêt pour acheter sa collection, Catlin l'emporta à Londres. Malheureusement, il perdit tous ses tableaux, ainsi que de nombreux artefacts, lorsqu'ils furent saisis par ses créanciers ; ses œuvres furent finalement acquises par la Smithsonian Institution et la National Gallery of Art, mais seulement après sa mort, à titre de donation.

Cette image de Catlin en train de peindre le chef est un tableau que l'artiste peignit de mémoire plus tard dans sa vie ; elle dérive d'une gravure qui avait servi de frontispice pour ses *Notes,* publiées en 1841, alors qu'il résidait en Angleterre. Les *Notes* de Catlin nous font savoir que le tableau est incorrect à de nombreux égards : le lieu n'est pas à l'intérieur d'un bâtiment et le groupe de personnes qui l'entourent inclut des guerriers indiens. Même la façon dont Catlin est vêtu est un peu trop soignée pour la région sauvage dans laquelle il se trouve. Entouré par des spectateurs, il donne l'impression de chercher un peu à se faire remarquer, et en fait, lorsque nous regardons attentivement, il devient évident que le thème central de ce tableau est plutôt le rôle de Catlin en tant qu'artiste. La toile étincelante sur son chevalet de fortune occupe le centre du tableau, et notre regard va et vient entre Mah-to-toh-pa et l'image de l'artiste. Les spectateurs bouche bée, qui, selon Catlin, étaient stupéfiés de voir son talent pour capturer ce que de nombreux Indiens pensaient être une partie de l'esprit de la personne qui pose, est un témoignage éloquent de l'ambition de l'artiste et de ses accomplissements étonnants.

6-B George Catlin (1796-1872), *Portrait de Catlin peignant le chef mandan Mah-to-toh-pa,* 1861/1869. Huile sur carton montée sur un panneau cartonné, 47 x 62,3 cm. Collection Paul Mellon. Image © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D.C.

Demandez aux élèves d'examiner attentivement ce tableau et de relever ses différents éléments.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M

Demandez aux élèves de localiser les éléments suivants :
Deux chiens : *ils se trouvent vers l'avant, au centre.*
L'artiste et son chevalet : *ils sont au centre du tableau.*
Un carquois : *il est placé à l'avant, du côté gauche.*
Cinq chevaux : *ils sont à l'arrière-plan.*

E

Demandez aux élèves de décrire le cadre de ce tableau.
La scène se déroule sur une surface plate, couverte d'herbe, à proximité d'une rivière. Il y a des arbres à l'arrière-plan.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire la tenue vestimentaire du chef.
Il porte une longue coiffe avec des plumes, des ornements dans les cheveux, une chemise ou tunique décorée, des cuissards et des mocassins.
Demandez aux élèves de décrire le chevalet de Catlin.
Il est fait de trois branches d'arbre attachées ensemble de façon à former un tipi.
Demandez aux élèves comment Catlin met en valeur Mah-to-toh-pa dans ce tableau.
Il est peint en couleurs claires devant une foule beaucoup plus sombre de spectateurs ; il est plus grand que les autres personnes et il est près du centre du tableau. Catlin et lui sont les seules personnes qui se tiennent debout.
Qu'est-ce que Catlin met également en valeur ?
Le portrait sur le chevalet brille presque.

M | S

Demandez aux élèves d'expliquer le thème central de cette scène. S'agit-il de Catlin en train de peindre ou d'un chef mandan ?
Cette scène montre Catlin en train de créer une œuvre d'art au moins autant qu'un portrait du chef mandan.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Selon vous, pourquoi tous ces gens sont-ils tellement intéressés par Catlin en train de peindre un portrait ?
Ils ont déjà vu des peintures amérindiennes, et ils semblent curieux de voir comment l'homme blanc crée ses images. En outre, pour beaucoup d'entre eux, la représentation réaliste d'êtres humains leur faisait craindre que les esprits soient capturés sur le papier ou sur la toile.

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi les historiens apprécient les tableaux de Catlin.
Catlin montre des détails de la tenue vestimentaire et la vie des Amérindiens avant qu'ils n'aient adopté les vêtements et les coutumes des Européens.

M | S

Dites aux élèves que quand Catlin a peint pour la première fois le portrait de Mah-to-toh-pa, ils étaient à l'intérieur d'un bâtiment, mais que Catlin a changé la scène pour peindre cette version. Demandez aux élèves pourquoi à leur avis Catlin a décidé de changer la scène.
Une réponse possible est qu'il pensait peut-être qu'une scène campée à l'extérieur serait plus grandiose, refléterait davantage l'environnement des Mandans dans les plaines et lui permettrait d'inclure plus de gens dans cette scène.

M | S

Expliquez aux élèves que Catlin n'a pas représenté dans ce tableau toutes les armes que le chef portait quand il avait posé pour lui. Il a écrit qu'il les avait éliminées parce qu'il voulait faire ressortir la grâce et la simplicité du personnage. Demandez aux élèves s'ils pensent qu'il est approprié ou non qu'un artiste change certains détails dans un tableau tel que celui-ci. En quoi notre impression de Ma-to-toh-pa différerait-elle s'il portait toutes ses armes ?

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'expédition de Lewis et Clark ; la cession de la Louisiane ; la notion de « destinée manifeste » ; l'expansion vers l'Ouest ; l'ère jacksonienne ; les tribus et l'histoire des Amérindiens ; la Piste des larmes ; la loi des États-Unis sur le transfert des populations autochtones

Personnages historiques : Thomas Jefferson ; Andrew Jackson ; Meriwether Lewis ; William Clark ; Sacajawea

Géographie : les terres des tribus indiennes d'Amérique du Nord ; le Missouri (rivière)

Références littéraires et ressources documentaires : *The Story of Sacajawea: Guide to Lewis and Clark,* Della Rowland (élémentaire) ; *Je ne combattrai plus jamais,* Chef Joseph (élémentaire) ; *Lettres et notes sur les manières, les coutumes et les conditions de vie des Indiens d'Amérique du Nord,* George Catlin (moyen, secondaire)

THOMAS COLE [1801-1848] ET DIVERS COLLABORATEURS

7a Le Capitole de l'État, Columbus, Ohio, 1838–1861

Le Capitole de l'État de l'Ohio est au bord de Capitol Square, dans le centre animé de la ville de Columbus. Sa façade sereine, construite en calcaire originaire de l'Ohio, ne donne guère d'indications sur le grand nombre d'architectes ayant contribué à sa construction, sur les conflits politiques associés à cette construction ou sur le temps qu'il a fallu pour le construire.

Le concept d'une nouvelle structure pour remplacer le petit immeuble en briques où les législateurs de l'Ohio se réunissaient depuis 1816 se transforma en réalité en janvier 1838 : la Législature vota l'Ohio Statehouse Bill, relative à la construction d'un parlement pour l'État, et le choix de la ville de Columbus pour l'érection du Capitole ne fit alors plus aucun doute. L'ère d'Andrew Jackson (1829 -1837), caractérisée par des politiques populistes et par l'augmentation de la participation électorale, avait donné aux législateurs des États un sens accru de leur importance. Les habitants de l'Ohio souhaitaient avoir un bâtiment qui exprimerait leur identité particulière. Pour citer un rapport de la commission des travaux publics de 1839 : « La population d'un État ne possédant pas de grands bâtiments publics… n'aura probablement pas un grand respect pour ses institutions ou un grand désir de les soutenir, ou de défendre son territoire. »

L'appel d'offres, publié dans les journaux de l'Ohio, mais également dans ceux de Philadelphie, New York et Washington, attira entre cinquante et soixante soumissionnaires. Le nouveau Capitole devait être construit dans le style appelé Renaissance grecque, un style qui évoquait le lieu de naissance de la démocratie. Trois projets similaires furent présélectionnés en 1838 par la Commission du Capitole comme étant acceptables. Il s'agissait de structures rectangulaires compactes qui reposaient sur des fondations surélevées. Les soumissions présentées par les candidats retenus comme premier et second choix, Henry Walter (originaire de l'Ohio) et Martin Thompson (de New York), respectivement, avaient des péristyles faisant saillie couronnés par des frontons triangulaires, ou gâbles. La troisième soumission retenue, celle de Thomas Cole, le peintre de New York (voir 5-A), éliminait le fronton triangulaire et créait un bâtiment plus compact et horizontal, articulé par des pilastres avec des fenêtres renfoncées et un péristyle en retrait bordé de colonnes monumentales. En dépit des différences entre les différents projets, tous trois s'écartaient d'un style strictement grec en incorporant un dôme.

7-A Le Capitole de l'État de l'Ohio, Columbus, Ohio, 1838-1861. Réalisé par les architectes Ithiel Town et A. J. Davis sur un projet essentiellement conçu par Thomas Cole. Photographie © Tom Patterson, Cincinnati, Ohio.

Incapable de prendre une décision, la Commission ordonna en 1838 de commencer à construire les fondations pour le Capitole. Les plans de Cole furent finalement sélectionnés (avec certaines modifications) en 1839, bien que les raisons d'un tel choix ne soient pas claires. À la différence de ses rivaux, le peintre n'avait pas une grande expérience de la construction, et il fit appel à son neveu, dessinateur concepteur de métier, pour l'aider à préparer ses plans. Cependant, Cole lui-même aspirait à être architecte, et il avait inscrit son nom dans le répertoire des architectes de New York pour 1834-1835. En outre, il avait habité dans l'Ohio quand il était jeune, et il était un ami très proche de William Adams, l'un des membres de la Commission du Capitole. Après avoir été informé de son classement en troisième position, Cole écrivit à Adams pour se plaindre : « En toute justice, j'aurais dû avoir le *premier* prix. »

Probablement à titre de consolation, Walter, qui avait obtenu la première place, fut nommé maître d'œuvre. La première pierre fut posée le 4 juillet 1839, et à la fin de cette année, les murs de soutènement de la fondation du Capitole, construits par des prisonniers condamnés aux travaux forcés, étaient bien avancés. Cependant, la crise économique causée par la panique bancaire de 1837 et une tentative de passage d'une résolution visant à déchoir Columbus de son statut de capitale de l'État (bien qu'elle n'ait pas été couronnée de succès) entraînèrent la cessation des travaux sur ce projet pendant huit ans. Le site devint un pâturage pour le bétail. Les travaux ne reprirent qu'en 1848, et entre cette date et l'achèvement du Capitole en 1861, quatre autres architectes allaient apporter leur contribution à la construction du bâtiment et se battre avec la Législature et la Commission ; les trois premiers finirent par donner leur démission après beaucoup de frustrations.

Les plans du Capitole de l'État de l'Ohio fut parachevés entre 1848 et 1854 sous la direction de William Russell West, qui aligna les colonnes doriques du péristyle avec le corps du bâtiment, fidèle à la forme compacte du plan initial de Cole. West est également l'auteur du fronton de petite taille assez excentrique qui semble flotter au-dessus du péristyle et dissimule au regard de l'observateur la base du tambour situé derrière lui. Toutefois, la modification la plus importante qu'il apporta au plan initial portait sur la coupole évocatrice d'un temple antique qui surplombait le tambour et recouvrait les fenêtres de la rotonde intérieure. En éliminant le dôme et en lui substituant un toit conique, West se conformait non seulement aux restrictions budgétaires, mais également à l'esprit de la Renaissance grecque.

Le Capitole de l'État de l'Ohio, restauré en 1993, est un témoignage d'une période qui exprimait ses idéaux démocratiques sous une forme monumentale. Ses deux péristyles en retrait, avec leurs huit colonnes, imitent le plan du Parthénon, à Athènes, avec ses deux façades à l'est et à l'ouest. La coupole fait également référence à un autre type de temple grec, la *tholos* ronde. La préférence de Cole pour des pilastres au lieu de colonnes pour articuler la coupole et le corps du bâtiment confère au Capitole un rythme imposant et régulier tout à fait approprié pour le siège d'un gouvernement. Comme la Commission l'avait écrit en 1839, cette structure avait été conçue « pas seulement pour nous-mêmes, mais aussi pour les futures générations ».

Encouragez les élèves à examiner attentivement les différentes parties de ce bâtiment.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de comparer ce bâtiment aux immeubles modernes à l'arrière-plan.

Les immeubles modernes sont plus hauts, avec des toits plats et beaucoup plus de fenêtres.

Pourquoi ce bâtiment du dix-neuvième siècle est-il plus bas que les immeubles modernes ?

Les techniques et les matériaux de construction utilisés à l'époque limitaient la hauteur des structures. Et les ascenseurs dans les immeubles n'ont commencé à apparaître régulièrement que vers la fin de ce siècle.

E | M | S

Montrez aux élèves des images de temples grecs tels que le Parthénon. (Elles sont faciles à trouver sur Internet.) Expliquez que le Capitole de l'État de l'Ohio est un exemple de construction du type Renaissance grecque, un style architectural très prisé au dix-neuvième siècle, qui se basait sur les structures classiques de la Grèce et de Rome. Demandez aux élèves en quoi ce bâtiment ressemble à l'architecture grecque.

Il a des colonnes et un fronton, et il est symétrique. Comme les ruines des bâtiments de la Grèce antique, dont la couleur a disparu, il est construit en pierre de taille claire.

M | S

Localisez et identifiez ces éléments d'architecture que l'on peut observer sur les bâtiments classiques de la Grèce et de Rome.

Le fronton : *c'est le triangle qui surplombe l'entrée principale.*

Les colonnes : *ce sont les poteaux verticaux de forme cylindrique qui bordent le péristyle.*

Les chapiteaux : *ils reposent comme des chapeaux au sommet des colonnes ; les chapiteaux simples sont une variante du style dorique grec.*

Les pilastres : *ce sont des structures verticales qui ressemblent à des colonnes, mais qui sont collées aux murs de chaque coté du péristyle.*

Le tambour : *c'est la structure supérieure ronde en forme de beigne qui supporte le toit conique. Il n'est pas visible sur cette image.*

L'entablement : *c'est la bande horizontale en deux parties supportée par les chapiteaux des colonnes et les pilastres.*

M | S

Comment les architectes créent-ils un sens d'harmonie dans ce bâtiment ?

Ils ont construit la plus grande partie de ce bâtiment avec du calcaire de la même couleur claire, et ils ont répété la forme et l'espacement des pilastres et des colonnes en suivant un rythme régulier tout au long de la façade.

INTERPRÉTEZ

M | S

Demandez aux élèves d'expliquer pourquoi le style Renaissance grecque était un style architectural très populaire pour les bâtiments publics aux dix-neuvième siècle. *La Grèce antique a inventé la démocratie comme forme de gouvernement. Pendant cette période de leur histoire, les Américains se sont dotés d'un régime plus démocratique, avec une participation électorale croissante et la prise de conscience de l'importance des institutions législatives de leurs États. Ces États souhaitaient exprimer leur identité par le biais de leurs bâtiments publics.*

S

Expliquez comment l'architecte pour ce projet a été sélectionné.

Divers architectes ont soumis des projets en réponse à un appel d'offres. Trois finalistes, dont le peintre paysagiste Thomas Cole, furent retenus. Bien que Cole n'ait pas eu d'expérience architecturale, c'est son modèle qui a été choisi.

RÉFÉRENCES

Références historiques : les Ordonnances du Nord-Ouest ; l'obtention du statut d'État

Personnages historiques : Thomas Jefferson

Politique : le rôle du gouvernement d'un État

Géographie : les capitales d'États

Arts : la Renaissance grecque ; l'ordre dorique ; Thomas Cole

activités pédagogiques

GEORGE CALEB BINGHAM [1811–1879]

7b L'élection dans le comté, 1852

L'élection dans le comté illustre la démocratie américaine en action. La scène se déroule dans une petite ville du Midwest des États-Unis vers le milieu du dix-neuvième siècle, lorsque les rites électoraux étaient encore en train de prendre forme, en particulier dans les régions venant d'être colonisées. George Caleb Bingham, surnommé l'« artiste du Missouri » parce que c'était l'État dans lequel il vivait et travaillait, était conscient des droits ainsi que des responsabilités des citoyens ; et comme il jouait un rôle actif dans la politique du Missouri, il acquit un point de vue très personnel sur le processus électoraux de son époque. Dans le tableau *L'élection dans le comté*, Bingham présente un rassemblement animé de citoyens aux urnes comme un symbole de démocratie, avec la participation de résidents très variés d'un village dans le but de prendre des décisions allant affecter le bien commun.

Dans cette composition dense, Bingham suggère l'aspect inclusif d'une démocratie, avec des représentants de tous âges et de tous les milieux sociaux — à l'exception, bien entendu, des Afro-Américains, qui ne recevront le droit de vote qu'après la guerre de Sécession, et des femmes, pour lesquelles le droit de participer à la vie politique ne sera reconnu que soixante-dix ans plus tard. Le tableau révèle d'autres irrégularités dans le régime électoral qui ne seraient pas tolérées de nos jours.
Étant donné qu'il n'existait pas de listes électorales, l'homme en rouge, en haut des marches du palais de justice jure sur la Bible qu'il n'a pas encore voté ce jour-là. Comme le vote n'était pas secret (et il n'y avait même pas de bulletins de vote), un électeur annonce simplement son choix aux secrétaires du scrutin derrière le juge, qui l'enregistrent publiquement dans un registre. Comme il n'y avait pas de restrictions quant à la propagande électorale, l'homme vêtu avec élégance derrière l'électeur — de toute évidence l'un des candidats — est libre de remettre sa carte aux citoyens juste avant qu'ils ne votent. Malgré tout, rien de ceci ne semble ternir le processus électoral.

L'absence de point central dominant dans *L'élection dans le comté* est une expression de l'idéal démocratique : tous les hommes semblent égaux, aucune voix ne comptant plus qu'une autre. Plusieurs membres de l'électorat s'engagent dans une discussion très sérieuse, qui porte peut-être sur les compétences des différents candidats. Un autre groupe s'est assemblé autour d'un quotidien, un puissant outil de la démocratie. Néanmoins, Bingham semble avoir des doutes quant à l'intégrité d'une élection conduite dans une atmosphère tellement nonchalante. Au premier plan à gauche, un homme corpulent déjà étalé sur sa chaise accepte un autre verre de cidre alcoolisé d'un employé afro-américain de la circonscription électorale, probablement en échange de sa voix. Derrière lui, un homme bien habillé, sans aucun doute d'un milieu aisé, traîne littéralement un corps affaissé jusqu'au lieu du vote en regardant de façon très suggestive le candidat en bleu. Au premier plan, les actions de deux garçons, absorbés dans un jeu d'enfants dans lequel un couteau lancé vers le sol détermine le gagnant, donnent l'impression que le processus électoral n'est guère différent d'un jeu de hasard. De façon plus inquiétante, un homme aux vêtements en lambeaux dans le coin droit au premier plan est assis avec la tête baissée, une tête couverte de bandages, ce qui suggère peut-être qu'en dépit du caractère apparemment bon enfant de la foule, la violence affleure sous les apparences.

L'élection dans le comté n'est pas seulement un commentaire général sur le processus électoral aux États-Unis. Ce tableau illustre un événement politique particulier. Comme de nombreux contemporains de Bingham l'auraient su, il représente le jour des élections en 1850 dans le comté de Saline, Missouri, lorsque l'artiste lui-même était candidat à un siège dans la Législature de l'État. Bingham perdit cette élection face à E. D. Sappington, qu'il a peint comme le candidat dénué de tout principe portant le chapeau haut-de-forme brillant. Sappington, avec l'aide de ses partisans, s'était efforcé d'acheter des suffrages en échange d'alcool. Comme il était apparenté au juge et à l'un des appariteurs, le résultat de l'élection éveilla naturellement les soupçons. Bingham ne contesta pas le résultat, mais *L'élection dans le comté* est clairement une condamnation de son adversaire. L'artiste lui-même apparaît dans le tableau : c'est le personnage qui porte un chapeau de type tuyau de poêle et est assis sur les marches du palais de justice, entouré d'un chien sympathique et de deux hommes portant des chapeaux blancs qui interrompent ce qu'ils faisaient pour regarder par-dessus son épaule. La concentration tranquille de Bingham le distingue de la foule, et nous ne pouvons pas manquer de nous demander s'il est en train d'enregistrer tous les suffrages pour pouvoir les compter lui-même, ou s'il est en train de documenter les pratiques tumultueuses d'une jeune démocratie.

7-B George Caleb Bingham (1811-1879), *L'élection dans le comté*, 1852. Huile sur toile, 96,5 x 132,1 cm. Saint Louis Art Museum, St. Louis, Missouri. Don de Bank of America.

Encouragez les élèves à examiner attentivement ce tableau et à noter les nombreuses occupations des individus.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de deviner ce qui se passe dans ce tableau. Dites-leur de rechercher des indices. C'est le jour des élections.
La plupart des personnes représentées sont des électeurs.
Demandez aux élèves de localiser les éléments suivants :
Un chien blanc : *il est au centre de la scène.*
Un homme assis portant un chapeau haut-de-forme qui est en train de dessiner ou d'écrire : *il est au centre de la scène ; c'est l'artiste lui-même.*
Un homme versant des boissons : *il est à gauche.*
Un homme avec des bandages autour de la tête, un cheval et un cavalier : *ils sont au centre, à une certaine distance.*

E | M | S

Où se situe cette scène ?
Elle est située sur les marches du palais de justice dans une petite ville du Missouri.

M | S

Demandez aux élèves de décrire comment Bingham a unifié cette scène de telle sorte que les nombreuses personnes qui y sont peintes forment un groupe uni.
Il a répété formes et couleurs, et il a peint la scène de manière à ce que les personnages se superposent en partie.

M | S

Comment Bingham a-t-il créé une illusion de profondeur ?
Il a introduit des superpositions de formes et il a représenté les objets éloignés à plus petite échelle. Les lignes parallèles des bâtiments et de la table suivent les règles de la perspective, et se rapprochent en s'éloignant. Les objets distants sont plus clairs et plus bleus.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Pourquoi n'y a-t-il pas de femmes dans cette scène ?
Aux États-Unis, les femmes n'avaient pas le droit de vote en 1852.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire les différentes formes de chapeaux dans ce tableau. Que suggèrent ces chapeaux sur la profession de chaque personne ?
Les chapeaux hauts-de-forme rigides avec les bords étroits sont probablement ceux de politiciens. Les agriculteurs et les ouvriers portent des chapeaux avec des couronnes moins rigides et des bords plus larges.

S

Quel message Bingham transmet-il avec cette scène pleine de monde sur le processus électoral dans la démocratie américaine ?
Toute une communauté d'hommes, des plus riches aux plus pauvres, se rassemblent pour voter. Remarquez que nulle personne n'est mise en évidence plus que les autres, ou peinte plus grande que les autres, dans cette foule. Cela suggère que le vote de chacun a la même importance.

S

Demandez aux élèves de comparer cette scène électorale à un jour d'élection aux États-Unis à l'époque contemporaine.
De nos jours, les Américains votent à bulletin secret, dans des isoloirs, au lieu d'annoncer leur vote au milieu des autres citoyens. La foule des électeurs comprendrait aussi des femmes et des Afro-Américains. Aujourd'hui, les candidats et leurs partisans n'ont pas le droit d'être à moins d'une certaine distance des bureaux de vote.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la « Frontière » américaine ; l'ère jacksonienne

Personnages historiques : Andrew Jackson ; Susan B. Anthony ; Elizabeth Cady Stanton ; Lucretia Mott ; Sojourner Truth ; Lyndon B. Johnson

Politique : la Constitution des États-Unis ; les élections (locales, d'État, fédérales) ; la loi sur le droit de vote *(Voting Rights Act)* de 1965 ; les Quatorzième et Quinzième Amendements

Références littéraires et ressources documentaires : *Vote!*, Eileen Christelow (élémentaire) ; *De la démocratie en Amérique*, tome I (1835) et tome II (1839), Alexis de Tocqueville (secondaire) ; le discours de Susan B. Anthony lors de son procès en 1873 (moyen, secondaire) ; le discours « The Ballot or the Bullet » de Malcolm X en 1964 (secondaire)

Arts : le réalisme américain ; la peinture de genre

ALBERT BIERSTADT [1830–1902]

8a La vallée de Yosemite en Californie, 1865

À une époque où peu d'Américains s'étaient aventurés à l'ouest du Mississippi, *La vallée de Yosemite*, *Californie* offrit une vue très appréciée de l'une des merveilles naturelles à l'autre bout du continent. À la suite de son premier voyage dans l'Ouest des États-Unis en 1859, Albert Bierstadt produisit une séquence de tableaux représentant des paysages qui s'avérèrent tellement populaires parmi le public de la côte Est qu'il décida de retourner dans l'Ouest pour en peindre davantage. Le déclenchement de la guerre de Sécession entraîna un report de son voyage, mais en 1863 Bierstadt quitta Philadelphie pour se rendre à nouveau dans l'Ouest. Il traversa le continent en train, en diligence et à cheval. Quand il atteignit finalement la Californie, le paysage dépassa ses attentes. Né en Allemagne, où il fit ses études, Bierstadt connaissait bien la beauté des Alpes ; cependant, selon lui, il n'est nul paysage en Europe « qui pourrait égaler, ne serait-ce que pour un moment, la splendeur de la Sierra Nevada, dans le district de Yosemite ». *La vallée de Yosemite* soutient cette déclaration nationaliste et exprime l'émerveillement que l'artiste a éprouvé la première fois qu'il a aperçu ce paysage montagneux majestueux.

Les dimensions exceptionnelles de la toile de Bierstadt (un mètre cinquante par deux mètres quarante) et la vue panoramique de la vallée (couvrant de 30 à 45 km) ont été calculées de façon à attirer les observateurs au cœur même de l'image comme s'ils étaient sur place pour apprécier le spectacle. Certains critiques contemporains ont soulevé des objections à l'emploi de cette technique à sensation, argumentant que les méthodes de Bierstadt ont pour conséquence de rapprocher l'image d'un décor de théâtre et de l'éloigner des beaux-arts — mais il est fort possible que cela ait été l'effet souhaité. Bierstadt n'introduit pas d'acteurs sur cette scène (pas un seul voyageur, trappeur, colon ou Amérindien) et au milieu de la composition, là où nous nous attendons à trouver le point d'intérêt central du tableau, il n'y a qu'un espace vide, baigné par des rayons de lumière dorée qui passent à travers les nuages. Selon le projet de Bierstadt, l'observateur adopte le point de vue de l'artiste et découvre que, devant un paysage aussi magnifique, les êtres humains semblent insignifiants.

8-A Albert Bierstadt (1830-1902), *La vallée de Yosemite en Californie*, 1865. Huile sur toile, 163,83 x 245,11 cm. Birmingham Museum of Art, Birmingham, Alabama (1991.879). Don de la Birmingham Public Library.

La vallée de Yosemite était restée isolée par sa situation géographique jusqu'au milieu du dix-neuvième siècle, lorsque la ruée vers l'or en Californie en 1848 entraîna l'arrivée d'un grand nombre de personnes allochtones dans les Sierras. C'est alors que la vallée fut finalement « découverte ». Les Américains furent intrigués par cette vallée qui était restée cachée si longtemps, et leur curiosité fut satisfaite par Bierstadt, qui en documenta les principaux points d'intérêt : le massif de granit exposé appelé El Capitán du coté nord (la partie droite de la toile), en face de la flèche de Sentinel Rock et des masses rocheuses des Cathedral Rocks. Il en exagère même les proportions imposantes. La brume dorée que Bierstadt utilise pour adoucir les bords des escarpements magnifiques est peut-être un moyen d'excuser la licence artistique qu'il s'est autorisée pour manipuler la vérité. Comme un critique de San Francisco l'a fait remarquer dès 1865, « [Ce tableau] donne l'impression d'avoir été peint dans un pays enchanté, une terre dorée magique dont on entend parler dans les chansons et dans les contes, un endroit dont beaucoup ont rêvé mais que personne n'a jamais vu. »

Bierstadt avait une étonnante compréhension des attentes qui animaient les Américains de son époque à propos de la Frontière de l'Ouest : un jardin d'Éden béni de Dieu, épargné par la guerre de Sécession et qui offre la promesse d'une vie nouvelle. Ses tableaux romantiques incarnent l'espoir collectif selon lequel un paysage distant pourrait guérir les blessures de la nation. John Muir, qui était presque un contemporain de Bierstadt et œuvra à la préservation des espaces naturels aux États-Unis (notamment en fondant le Sierra Club), affirma l'idée selon laquelle la vallée de Yosemite pouvait revigorer l'esprit : « Les vents vous transmettront leur fraîcheur, et les tempêtes leur énergie », promit-il aux futurs touristes, « tandis que vos soucis tomberont comme les feuilles des arbres en automne. »

Le tableau *La vallée de Yosemite* était probablement encore inachevé dans le studio new-yorkais de Bierstadt en 1864, quand Abraham Lincoln fit de ce territoire une réserve naturelle publique. C'était la première fois que le gouvernement fédéral protégeait un lieu pittoresque contre les effets du développement. Lorsque le chemin de fer transcontinental devint opérationnel cinq ans plus tard, la région fut inondée par des touristes qui voulaient voir de leurs propres yeux les endroits merveilleux qu'ils ne connaissaient que par des peintures ou des photographies. De retour à Yosemite en 1872, Bierstadt se plaignit de la disparition d'une beauté sauvage qu'il avait peinte seulement quelques années auparavant.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | M = MOYEN | S = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner tous les éléments de ce paysage.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M

Où voyez-vous le reflet d'arbres dans l'eau ? *Au centre du tableau.*

E | M

Décrivez la texture des rochers. *Les rochers semblent rugueux, ou vieillis par les intempéries.*

E | M | S

Demandez aux élèves d'écrire trois ou quatre mots décrivant leur première impression sur ce tableau. Demandez à chaque élève de lire tour à tour l'un des mots qu'il a écrits et qu'aucun autre élève n'a encore proposé. Écrivez chaque mot sur le tableau ou sur une grande feuille de papier. Encouragez les élèves à expliquer ce qui leur a fait penser à ce mot. Notez combien de fois les mots qui font référence à la taille et à la grandeur de la scène sont mentionnés.

E | M | S

Si une personne se tenait au centre de cette scène, quelle serait sa taille en proportion des autres éléments du tableau ? Comparez une personne mesurant un mètre quatre-vingt à l'un des arbres ; imaginez comment cette personne se sentirait au milieu de ces montagnes. Comment pourrait-elle décrire cette scène ?

E | M | S

Comment Bierstadt a-t-il créé une illusion de grande distance ou de profondeur ?
Il a peint les objets au premier plan plus sombres, avec plus de détails et plus grands que les objets plus distants. Cette approche est appelée une perspective aérienne.

M | S

Demandez aux élèves la première chose qu'ils remarquent quand ils regardent ce tableau.
Il est possible que les élèvent indiquent la zone de lumière au centre de la scène.
Comment cette lumière rend-elle la scène encore plus spectaculaire ?
La lumière crée des ombres sombres qui font un contraste marquant avec les zones éclairées.

M | S

Localisez le Yosemite National Park sur une carte. Dites aux élèves de comparer des photographies de la vallée de Yosemite avec le tableau de Bierstadt pour qu'ils puissent comprendre à quel point il a exagéré la taille des formations rocheuses. (Il existe des photographies de ce paysage sur Internet.) Demandez aux élèves s'ils pensent que le soleil se lève ou se couche dans le tableau. (Consultez une carte pour déterminer l'orientation des formations rocheuses ; dans le tableau, les Cathedral Spires et le Sentinel Rock sont à gauche, et El Capitán est à droite.)

INTERPRÉTEZ

M | S

Bierstadt a peint certaines des formations rocheuses de ce tableau de façon qu'elles paraissent plus grandes qu'en réalité. Demandez aux élèves s'ils pensent que cette exagération est intellectuellement malhonnête. Dites-leur d'expliquer pourquoi ils pensent qu'un artiste devrait, ou ne devrait pas, avoir le droit d'exagérer certaines caractéristiques d'un paysage comme celui-ci.
En plus de l'exagération de la taille des rochers, comment Bierstadt est-il parvenu à rendre l'Ouest encore plus grandiose qu'il ne l'est réellement ?
Il a imprégné cette scène d'une lumière dorée brillante.

S

Demandez aux élèves de quel événement national les États-Unis étaient en train de se remettre en 1865, lorsque ce paysage fut peint.
De la guerre de Sécession.
Pourquoi un paysage comme celui-ci offrait-il de l'espoir aux Américains ?
Non seulement c'était un paysage paisible à regarder, mais il évoquait pour eux la Frontière de l'Ouest, cette grande région magnifique n'attendant que d'être colonisée. Beaucoup d'Américains considéraient l'Ouest comme la promesse d'une nouvelle vie.

S

Demandez aux élèves d'expliquer le rôle qu'ont joué les peintures de Bierstadt dans le développement du tourisme vers l'Ouest.
Quand les gens de l'Est ont découvert l'interprétation grandiose des paysages de l'Ouest par Bierstadt, ils ont voulu voir ceux-ci de leurs propres yeux. Quelques années plus tard, à la suite de l'introduction du chemin de fer dans cette région, de nombreux touristes ont eu la possibilité de visiter Yosemite.

RÉFÉRENCES

Références historiques : le chemin de fer transcontinental ; la ruée vers l'or en Californie ; le mouvement de préservation de la nature ; les parcs nationaux ; l'expansion vers l'Ouest

Personnages historiques : Theodore Roosevelt ; John Muir

Géographie : la vallée de Yosemite ; la Sierra Nevada

Sciences : l'écologie ; la préservation de la nature ; la géologie

Références littéraires et ressources documentaires : *Nature*, Ralph Waldo Emerson (secondaire) ; *A Thousand-Mile Walk to the Gulf*, John Muir (moyen, secondaire)

Arts : Hudson River School ; comparez avec les œuvres de Frederic Church

BLACK HAWK [vers 1832-1890]

8b « Sans Arc Lakota », Grand livre, 1880–1881

Black Hawk avait bien du mal à nourrir sa famille de quatre personnes pendant le dur hiver de 1880-1881. Sa tribu, les Sans Arc, était l'une des sept divisions des Lakotas, un groupe d'Indiens des grandes plaines au mode de vie nomade. Ils se déplaçaient en suivant les grands troupeaux de bisons qui leur donnaient de quoi se nourrir, s'habiller et se loger. Les troupeaux étaient alors presque décimés, en grande partie à cause des colons qui arrivaient en nombres croissants, et les tribus des Grandes plaines étaient progressivement déplacées dans des réserves.

Black Hawk, un chef spirituel de sa tribu, eut une vision en rêve que William Edward Caton, le commerçant indien de la Cheyenne Agency au Dakota, lui demanda de dessiner, en lui offrant un demi-dollar pour chaque dessin qu'il pourrait lui remettre. Caton lui donna des feuilles de papier à écrire réglé, des crayons de couleur et un stylo. Black Hawk produisit soixante-seize dessins pendant l'hiver qui suivit et reçut trente-huit dollars en échange, ce qui était une somme assez considérable pour l'époque. En 1994, le livre (qui faisait alors partie d'une collection privée) fut vendu pour près de quatre cent mille dollars lors d'une vente aux enchères.

Les dessins de Black Hawk s'inscrivaient dans une longue tradition artistique des Indiens des Grandes plaines. Les hommes de la tribu Lakota peignaient des images sur leurs tipis et leurs robes en peau de bison pour montrer leurs exploits et leurs accomplissements. Des contes d'hiver (histoires communautaires des tribus ou des familles) étaient également peints sur des peaux de bison. Chaque année, dès les premières neiges, une image d'un événement ayant affecté l'ensemble de la communauté était ajoutée, afin de servir de points de repère pour les récits oraux sur l'histoire de la tribu. Comme ils avaient acquis des étoffes, du papier et du matériel d'artiste par des échanges commerciaux ou à la suite de raids, les Lakotas commencèrent à utiliser ces matériaux pour produire leurs images. Ils aimaient beaucoup les grands livres parce que ces derniers sont portables et contenaient de nombreuses surfaces pour dessiner et pour peindre, soit sur des feuilles vierges, soit en superposant des images sur des pages déjà remplies. Les dessins de Black Hawk, bien qu'ils constituent l'un des meilleurs exemples de ce type d'art, n'ont pas été réalisés dans un grand livre stricto sensu, car il dessina sur des feuilles de papier qui furent reliées ensuite dans une couverture en cuir par Caton.

8-B.1 Black Hawk (vers 1832-1890), *« Sans Arc Lakota », Grand livre* (plaque n° 18), 1880-1881. Plume, encre et crayon sur papier, 24,13 x 39,4 cm. Dimensions du livre : 26,67 x 41,9 x 4,44 cm ; largeur quand le livre est ouvert : 85,1 cm. T614 ; Thaw Collection, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N.Y. Photographie de John Bigelow Taylor, 1998, New York.

8-B.2 Black Hawk (vers 1832-1890), *« Sans Arc Lakota », Grand livre (plaque N° 3)*, 1880-1881. Plume, encre et crayon sur papier, 24,13 x 39,4 cm. Dimensions du livre : 26,67 x 41,9 x 4,44 cm ; largeur quand le livre est ouvert : 85,1 cm. T614 ; Thaw Collection, Fenimore Art Museum, Cooperstown, N.Y. Photographie de John Bigelow Taylor, 1998, New York.

Black Hawk ne dessina que deux images de son rêve avant de commencer à représenter le monde naturel, ainsi que les coutumes et les cérémonies des Lakotas. Il dessina même des processions de guerriers crows, les ennemis traditionnels des Lakotas. Sur cette image (8-B.1), les Crows sont reconnaissables à leur style de chevelure : une touffe de cheveux courts redressés au-dessus du front, et de longues nattes avec des rallonges enduites d'argile à l'arrière. Les Crows étaient renommés pour leur beauté, et Black Hawk a dépeint leur apparence physique de façon très détaillée. Plusieurs membres du groupe portent des bandes de métal sur la partie supérieure de leurs bras, tous les Crows représentés portent des colliers à multiples fils ornés de perles de coquillages blancs (wampum), ainsi que de précieuses plumes d'aigle (douze plumes avaient une valeur égale à celle d'un cheval). Certaines plumes décorent leurs cheveux ou sont portées comme des éventails — deux avec des rangées supplémentaires de plumes — tandis que d'autres plumes ornent des lances de guerre et des bâtons à coup fourchus. (Le fait de toucher un ennemi avec un « bâton à coup » pendant une bataille montrait la bravoure d'un guerrier.) Les visages sont peints en rouge, tandis que certains corps sont peints en rouge ou en jaune. Les reproductions de chevaux en forme de C sur les deux personnages du milieu indiquent qu'ils sont de redoutables guerriers ; les jambes d'un autre homme sont représentées avec des traits en diagonale qui signifient : « en train de frapper un ennemi ». Trois hommes portent des sacs ornés de perles et bordés de franges qui contiennent les miroirs qu'ils ont achetés.

L'autre dessin (8-B.2) montre une danse rituelle des Lakotas à laquelle participent à la fois des hommes et des femmes. Les deux sexes ont les cheveux divisés par une raie médiane, les hommes avec des ornements consistant en plumes et en pennes, tandis que les femmes ont la raie peinte en jaune ou en rouge. Il y a des ceintures rehaussées de perles, des bandes de boutons en laiton portées autour de la taille ou au travers du corps, des bijoux faits de coquillages et un sac décoré avec des perles pour contenir des outils d'artisanat (première femme sur la gauche). Le vêtement le plus coûteux, porté par le quatrième personnage depuis la droite, est décoré de rangées de canines (dents) supérieures de wapiti, les deux seules dents du wapiti qui sont en ivoire.

Nous savons peu de choses sur la vie de Black Hawk après qu'il a produit les dessins de ce grand livre. Il cesse de figurer dans les registres de la Cheyenne River Agency après 1889. Certains érudits pensent que Black Hawk fut tué à Wounded Knee, dans l'État du Dakota du Sud (qui venait d'être constitué) en décembre de l'année suivante.

Encouragez les élèves à étudier attentivement
les détails de ce dessin du grand livre.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E
Demandez aux élèves de se lever et de se tenir par les bras comme les personnages du dessin du bas. Discutez de la manière dont se tenir de bouger ensemble de la sorte renforce l'unité au sein du groupe.

E | M | S
Demandez aux élèves ce que les gens font sur ces deux dessins. *Sur le dessin du haut, des guerriers sont en train de parader ou de défiler ; sur le dessin du bas, des hommes et des femmes dansent.* Lesquels de ces personnages sont des femmes ?
Les femmes ont une raie colorée au centre de leur chevelure.

E | M | S
Demandez aux élèves d'identifier des motifs répétitifs sur les dessins.
Il y a beaucoup de motifs répétitifs, notamment les plumes, les empreintes de sabots et les franges.

E | M | S
Demandez aux élèves de décrire comment Black Hawk est parvenu à créer un rythme soutenu dans chacune de ces scènes. *Il a dessiné une série de personnages similaires alignés à travers toute la page.* Demandez aux élèves d'imaginer le battement régulier des tambours au rythme duquel ces personnages dansent.

E | M | S
Demandez aux élèves quels matériaux Black Hawk a utilisés pour produire les détails les plus précis de ces dessins.
Il a utilisé du papier à écrire réglé, des crayons de couleur et un stylo. Des traits de crayon sont visibles sur les vêtements longs.
Avant que les Lakotas ne vivent dans des réserves, quels matériaux leurs guerriers-artistes utilisaient-ils pour créer des dessins traditionnels similaires illustrant leur histoire et leurs traditions ? *Ils peignaient des images similaires sur les parois des tipis et sur les robes en peau de bison.*

M | S
Demandez aux élèves de comparer les dessins des Amérindiens réalisés par Black Hawk et les tableaux de Catlin (6-B) et de N. C. Wyeth (5-B). Demandez-leur lesquels, selon eux, représentent le plus fidèlement la réalité historique en ce qui concerne les vêtements. Pourquoi ?
L'artiste amérindien Black Hawk, qui connaissait beaucoup mieux les détails des vêtements de son propre peuple que les artistes d'origine européenne, était plus proche de la réalité. Dans ses tableaux, Catlin omit certains détails importants. Wyeth peignit les Indiens en fonction des stéréotypes en vigueur à son époque sur les Amérindiens. Par exemple, il ne suivit pas du tout la description de Cooper.
En quoi les vêtements dans l'art de Wyeth et de Catlin sont-ils similaires à ceux qui ont été dessinés par Black Hawk ?
Dans ces trois œuvres d'art, les Indiens portent des plumes dans leurs cheveux. Le chef dans le tableau de Catlin porte une chemise à franges et des cuissards comme certains des guerriers de l'illustration de Black Hawk. Le Mohican de Wyeth porte un brassard, et son visage et son corps sont peints comme sur le dessin de Black Hawk.

INTERPRÉTEZ

E | M | S
Que pouvons-nous apprendre sur les Lakotas grâce à ces images que nous ne pourrions peut-être pas comprendre si leur histoire était écrite avec des mots seulement ? *Nous pouvons voir comment ils étaient habillés.*

E | M | S
En quoi consistaient les « contes d'hiver » et pourquoi les Lakotas et d'autres Indiens des Grandes plaines les avaient-ils créés ?
Les contes d'hiver étaient des peintures sur des peaux de bison représentant les histoires communautaires de tribus ou de familles.

E | M | S
Demandez aux élèves les raisons pour lesquelles il était difficile pour la famille de Black Hawk et pour d'autres familles de la tribu Sans Arc Lakota de se procurer de la nourriture pendant l'hiver de 1880-1881. *Ces Indiens des Grandes plaines ne pouvaient plus chasser le bison, l'une de leurs principales sources d'alimentation, car les colons en avaient tué tellement qu'il n'en restait presque plus.*

E | M | S
Demandez aux élèves comment ces dessins et d'autres dessins ont aidé Black Hawk à gagner de l'argent pour nourrir sa famille. *William Edward Caton, commerçant à la Cheyenne Agency au Dakota, a payé à Black Hawk trente-huit dollars pour toute la série de soixante-seize dessins.*

M | S
Pourquoi pensez-vous que William Edward Caton voulait ces dessins ?
Il réalisait peut-être que la culture et les traditions des Amérindiens étaient en train de changer parce que ceux-ci ne pouvaient plus chasser et vivre comme ils l'avaient fait pendant les siècles passés, avant que les colons ne s'installent dans l'Ouest des États-Unis.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la notion de « destinée manifeste » ; l'expansion vers l'Ouest ; la bataille de Tippecanoe ; les Indiens des Grandes plaines ; la bataille de Little Bighorn ; la bataille de Wounded Knee

Personnages historiques : Tecumseh ; Andrew Jackson ; William Henry Harrison ; Crazy Horse ; George Armstrong Custer ; Geronimo

Politique : la loi sur le transfert des populations indigènes

Géographie : la région des Grandes plaines

Références littéraires et ressources documentaires : *La petite maison dans la prairie,* Laura Ingalls Wilder (élémentaire) ; *Four Ancestors : Stories, Songs, and Poems from Native North America,* Joseph Bruchac (moyen)

Arts : comparez avec des tableaux de George Catlin

WINSLOW HOMER [1836-1910]

9a Le vétéran dans un nouveau champ, 1865

Après la capitulation du General Robert E. Lee à Appomattox en avril 1865, les forces de l'armée nordiste et de l'armée sudiste furent démobilisées pacifiquement. Les soldats qui avaient survécu au calvaire de la guerre se retrouvèrent libres de rentrer chez eux et de reprendre leurs occupations d'avant-guerre. Le tableau *Le vétéran dans un nouveau champ* montre l'un de ces anciens combattants de la guerre de Sécession revenu depuis peu du front, fauchant le blé dans un champ sous le soleil de midi. Les tiges de blé sont devenues très hautes, et le champ s'étend à perte de vue ; une récolte exceptionnellement abondante avait, en fait, marqué la fin de la guerre. La veste militaire et la cantine du cultivateur (avec des insignes qui permettent de l'identifier comme ancien soldat nordiste) reposent comme abandonnées au premier plan, presque complètement recouvertes par les tiges de blé coupées.

Winslow Homer peignit *Le vétéran dans un nouveau champ* à l'automne de 1865, quelques mois seulement après Appomattox. L'artiste lui-même était un vétéran d'une certaine manière, puisqu'il avait servi au front comme illustrateur pour le périodique new-yorkais *Harper's Weekly*. Dans les croquis qu'il dessina pour accompagner les rapports de l'armée, Homer avait tendance à axer ses compositions sur les activités ordinaires dans la vie d'un soldat plutôt que sur les combats proprement dits. Une fois retourné à la vie civile, Homer se mit à peindre à l'huile, privilégiant toujours les thèmes de la vie quotidienne, tels que cette image d'un soldat démobilisé reprenant le travail dans les champs.

L'optimisme général des tableaux de Winslow Homer ne fait que rendre ses nuances les plus sombres encore plus émouvantes. Le « nouveau champ » du titre ne saurait faire référence à ce champ de blé, qui, de toute évidence, est arrivé à maturité et est prêt pour la moisson. Au lieu de cela, il fait référence au changement dans l'occupation de l'ancien combattant, et fait allusion à son activité antérieure sur le champ de bataille. Étant donné que certaines des batailles les plus sanglantes de la guerre de Sécession s'étaient déroulées dans des champs de blé, dans la conscience collective américaine de l'époque, un champ de blé était associé au champ d'honneur.

9-A Winslow Homer (1836-1910), *Le vétéran dans un nouveau champ*, 1865. Huile sur toile, 61,3 x 96,8 cm. The Metropolitan Museum of Art, legs de Miss Adelaide Milton de Groot (1876-1967), 1967 (67.187.131). Image © The Metropolitan Museum of Art.

Une photographie particulièrement troublante de soldats morts au combat à Gettysburg avait été publiée sous le titre « Une moisson de mort ». Pour rester fidèle à ces nuances, le vétéran de Homer manie une faux à une seule lame. En 1865, cet outil agricole très simple était déjà démodé ; en réalité, un cultivateur aurait utilisé un instrument plus efficace comme le javelier, pour faucher un champ de cette taille. Dans la version initiale du tableau, l'ancien combattant fauchait les blés avec un javelier (dont on entrevoit encore l'ébauche sur le côté gauche de la toile). Homer décida apparemment de modifier la faux peinte à l'origine dans le tableau en remplaçant un emblème de la technologie moderne par un outil plus archaïque, en donnant à l'image de cet agriculteur dans son champ une référence troublante au travail de la « Grande faucheuse », qui personnifie traditionnellement la mort.

Le vétéran dans un nouveau champ fait référence à la fois à la désolation causée par la guerre et à l'espoir du pays pour l'avenir. Ce tableau résume les émotions contradictoires qu'éprouvaient alors les Américains : le soulagement que la guerre de Sécession soit terminée, et le deuil des nombreuses vies perdues. Et la perte de vies humaines ne cessa pas avec la fin de la guerre. Quelques jours seulement après Appomattox, Abraham Lincoln fut assassiné, et la nation sombra dans un deuil collectif. *Le vétéran dans un nouveau champ* prend ainsi une toute autre dimension, l'expression du désespoir à la suite de la mort absurde d'un grand président.

L'image d'un soldat retournant à ses champs devait rassurer le public de Winslow Homer en regardant vers l'avenir. Le vétéran semble avoir laissé derrière lui sa vie de soldat et s'être débarrassé de ce qui restait de son uniforme pour se consacrer à la moisson dans un champ qui, une fois de plus, produit une récolte de blé doré qui, dans la tradition du christianisme, est un symbole de salut. L'artiste semble dire que, même après les pires catastrophes, la vie a le pouvoir de se régénérer.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | **M** = MOYEN | **S** = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à étudier tous les aspects de ce tableau très attentivement.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E

Qu'est-ce que cet homme est en train de faire ? *Il est en train de couper du blé.*
Comment le savons-nous ? *Il tient une faux à la main, et il y a des tiges de blé coupées tout autour de lui.*

E

Attirez l'attention des élèves sur les jeux d'ombres et de lumières sur l'homme. Où est le soleil ?
Il est haut dans le ciel, sur sa droite.
Selon vous, comment cet homme se sent-il avec ce soleil ? *Il a probablement très chaud, et il est fatigué.*
Comment le savons-nous ? *Il travaille tellement dur au soleil qu'il a enlevé sa veste et l'a posée par terre, au premier plan à droite.*

E | M | S

Décrivez comment Homer a divisé la scène dans ce tableau.
Il l'a divisée en trois bandes de couleur : une bande de ciel, une bande de blé sur pied et une autre bande de blé coupé au premier plan.
Dans quelle bande se trouvent les pieds de l'homme ? *Ils sont enfouis dans les tiges de blé coupé.*
Dans quelle bande se trouve son corps ? *Il est parmi le blé sur pied.*
Où se trouve le haut de sa tête ? *Il est dans le ciel.*

INTERPRÉTEZ

M | S

Dans quelle guerre cet homme a-t-il combattu ?
C'est un ancien combattant de la guerre de Sécession.
Comment Winslow Homer nous le montre-t-il ?
Une partie de son uniforme (sa veste de soldat) et sa cantine sont posées dans le coin inférieur droit.
Que pourrait représenter le fait que son uniforme ait été posé sur le sol ?
Il a abandonné sa vie de soldat pour retourner à la vie civile.
Pourquoi est-ce un nouveau champ pour lui ?
Ce peut être, au sens littéral, un nouveau champ de blé, mais c'est aussi un nouveau domaine d'activité après plusieurs années passées sur le champ de bataille.

M | S

Si cet homme avait été dans un champ de blé l'année d'avant, qu'est-ce qu'il aurait probablement été en train de faire ?
Il aurait probablement été en train de se battre, étant donné qu'un certain nombre de batailles de la guerre de Sécession se sont déroulées dans des champs de blé.
Quels sujets Winslow Homer dessinait-il pendant les années ayant précédé la composition de ce tableau ?
Pendant la guerre de Sécession, il a dessiné des soldats.

S

Que symbolise habituellement un personnage portant une faux ?
Il symbolise la « Grande faucheuse », c'est-à-dire la Mort.
À quelles morts Winslow Homer pourrait-il faire allusion ?
Il fait allusion aux soldats morts et/ou au président Lincoln, assassiné quelques mois plus tôt. Pendant la guerre, le vétéran fauchait les soldats sur le champ de bataille ; maintenant, il fauche du blé.

S

Que pourrait représenter un tel champ avec du blé aussi abondant ?
Ceci pourrait symboliser l'espoir, l'abondance et une renaissance.
Tout comme une graine apparemment morte enfoncée dans la terre donne naissance à une nouvelle plante, le blé peut être un symbole de renaissance ou d'une nouvelle vie. Qu'est-ce que ceci pourrait suggérer sur le pays après la fin de la guerre de Sécession ?
Ceci pourrait suggérer que le pays se relèvera et s'épanouira à nouveau.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la guerre de Sécession ; la bataille de Bull Run ; la capitulation à Appomattox (1865)

Personnages historiques : Abraham Lincoln ; Jefferson Davis ; Robert E. Lee ; Ulysses S. Grant ; Stonewall Jackson ; William Tecumseh Sherman ; George McClellan

Géographie : les États nordistes et les États sudistes ; les États esclavagistes et les États abolitionnistes

Références littéraires et ressources documentaires : le discours de Lincoln à Gettysburg (élémentaire, moyen) ; *Bull Run*, Paul Fleischman (moyen) ; la Bible, Isaïe 2:4 ; 40:6 – 8 (moyen, secondaire) ; *La conquête du courage*, Stephen Crane (secondaire) ; *Across Five Aprils*, Irene Hunt (secondaire) ; « Come Up

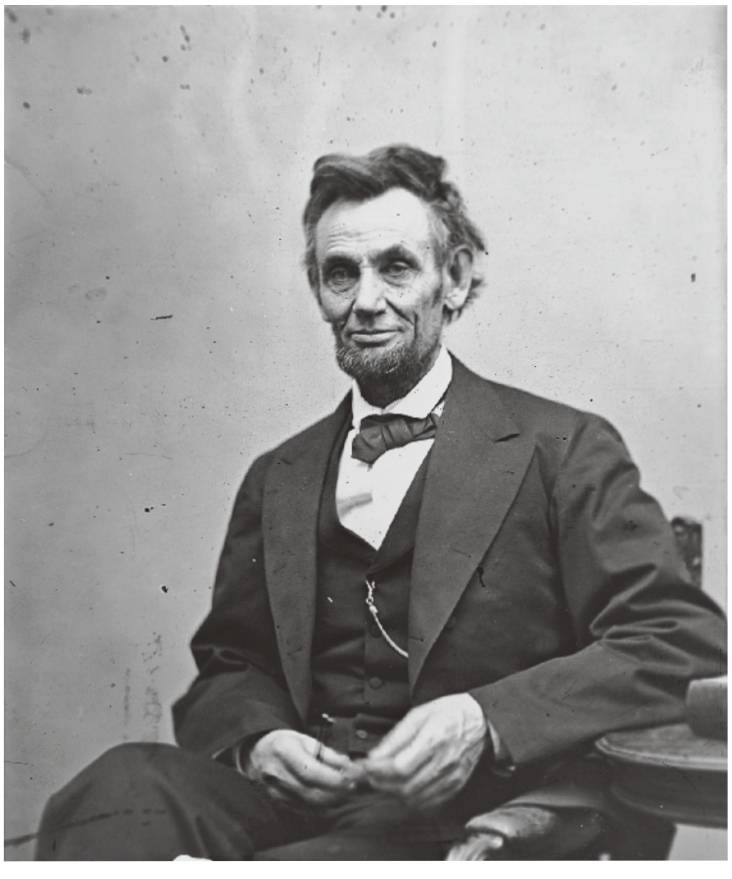
Music: "The Battle Hymn of the Republic"; "Dixie"

ALEXANDER GARDNER [1821-1882]

9b Abraham Lincoln, le 5 février 1865

Abraham Lincoln fut le premier président des États-Unis à utiliser la photographie à des fins politiques. Pendant sa première campagne présidentielle en 1860, ses partisans firent circuler dans tous le pays quelques trente-cinq portraits du candidat photographié par Mathew Brady. L'immédiateté d'une photo créait un sens d'intimité entre l'observateur et le sujet (ou entre l'électeur et le candidat) que peu de portraits peints pouvaient produire, notamment vers le milieu du dix-neuvième siècle, lorsque ce moyen de représentation était encore une nouveauté pour de nombreux Américains. Reconnaissant son pouvoir sur les masses, Lincoln déclara un jour qu'il devait sa victoire à tous ces portraits photographiques : « Ne vous y trompez pas, dit-il, c'est grâce à Brady que je suis président ! »

Cette photographie de Lincoln par Alexander Gardner fut prise quelques années plus tard, alors que le fardeau de la présidence avait déjà laissé des traces. Gardner était membre de l'équipe de photographes employés par Brady pour suivre les troupes nordistes et garder une trace visuelle de la guerre de Sécession. Il commença à travailler à son propre compte en 1863, quand il établit son studio à Washington. Ses portraits de soldats en uniforme partant pour la guerre eurent beaucoup de succès. Le président Lincoln visita le studio de Gardner un dimanche de février en 1865, lors de la dernière année de la guerre de Sécession. Le président était accompagné par le portraitiste américain Matthew Wilson. Wilson avait été engagé pour peindre le portrait de Lincoln, mais comme ce dernier n'avait guère de temps pour poser, l'artiste avait besoin de photographies récentes à partir desquelles il pourrait travailler. Des photos furent prises dans ce but, mais le tableau en résultant — un portrait traditionnel en buste, d'allure très officielle — n'est pas particulièrement distingué, et il est pratiquement oublié aujourd'hui. Les photos étonnamment candides de Gardner ont joui d'une plus grande longévité, même si, à l'origine, elles n'étaient pas considérées comme des œuvres d'art en elles-mêmes.



9-B Alexander Gardner (1821-1882), *Abraham Lincoln*, le 5 février 1865. Tirage photographique sur papier. Division des épreuves et des photographies, Library of Congress, Washington

Ce portrait en buste de Lincoln est l'un des meilleurs de cette session de photographie qui s'est tenue dans le studio en février. Le président est assis confortablement dans un fauteuil robuste, le coude gauche posé sur le bras de ce siège et le coude droit placé sur son propre genou légèrement relevé. Rien sur cette photo n'indique le poste de haut rang de Lincoln : il pourrait tout aussi bien être un humble médecin de campagne. Ses vêtements sont très simples (mais non sans élégance), et son nœud papillon incomplètement serré a été laissé légèrement de travers. À ce stade de sa vie publique, le président avait déjà posé pour des dizaines de photographies, et il savait qu'il devait se tenir totalement immobile pendant plusieurs minutes afin que le photographe puisse exposer suffisamment la photo. Sur cette image, Lincoln regarde fixement l'appareil photographique, mais ses mains tripotent ses lunettes et un crayon de façon quelque peu impatiente, comme pour rappeler au photographe qu'il avait des choses plus importantes à faire.

Ce qui attire notre attention et nous captive vraiment, c'est l'expression de Lincoln, qui semble traduire ce que le poète Walt Whitman a appelé une « tristesse latente profonde ». Au moment où cette photo fut prise, Lincoln avait surmonté le plus dur de la guerre et avait presque atteint son objectif, qui était la survie de l'Union, mais il ne se faisait aucune illusion quant au coût de ses politiques pour la nation. Lincoln semble être beaucoup plus âgé que ses cinquante-cinq ans, et Gardner n'a rien fait pour présenter sous une lumière plus flatteuse les traits hâves et rongés par les soucis du président. Il est même fort possible que le photographe les ait exagérés, car la position de la tête du président laisse une partie de son visage légèrement dans l'ombre, ce qui donne un aspect quelque peu creux, pour ne pas dire cadavérique, à son œil droit et à sa joue droite.

La photographie de Gardner prit une toute autre dimension peu de temps après l'assassinat d'Abraham Lincoln le 14 avril 1865. Une maison d'édition de Boston exploita le deuil de la nation en produisant des reproductions du portrait que Matthew Wilson avait peint en s'inspirant des photos de Gardner. La propre maison d'édition de Gardner riposta quelques jours plus tard en publiant cette photo ainsi que d'autres qui avaient été prises au studio en février. Ces photos furent présentées dans la publicité comme les produits de « la dernière pose de M. Lincoln ». Cette affirmation non documentée (et dont personne ne semblait avoir douté de la véracité jusqu'à récemment) fut à l'origine de la croyance selon laquelle les portraits de Gardner avaient été pris seulement quatre jours avant la mort de Lincoln, ce qui leur conféra une véritable aura de martyre. Nous savons maintenant que ces portraits ne furent pas vraiment les derniers d'Abraham Lincoln. Bien que cette photographie de Gardner n'ait pas été prise dans les derniers jours du président, elle porte témoignage de la fatigue et des soucis qui affectaient l'apparence physique de Lincoln pendant les dernières semaines difficiles de la guerre, plusieurs mois avant la capitulation des forces sudistes à Appomattox.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | **M** = MOYEN | **S** = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner attentivement tous les éléments de ce portrait photographique.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Comparez ce portrait à celui de Lincoln qui figure sur les pièces d'un penny. En quoi sont-ils différents ?

Sur cette photo, il nous fait face, alors que sur la pièce d'un penny il est montré de profil. En outre, sa barbe est plus fournie sur le penny.

E | M | S

Suggérez aux élèves de se tenir assis dans la même posture que Lincoln sur cette photo. Faites-leur remarquer qu'il a la tête légèrement tournée, de telle sorte que nous voyons le contour de sa joue. Dites-leur d'imaginer qu'ils doivent rester totalement immobiles pendant trois minutes complètes.

E | M | S

Où se trouve la source d'éclairage pour cette photo ?

La lumière vient du coin supérieur droit de la scène.

Indiquez dans quelle partie de la photo la lumière crée des ombres sombres. Montrez certaines des ombres les plus sombres.

Elles sont sur son cou, sous sa pommette droite, et sous ses sourcils droits.

E | M | S

Comparez la taille de ses mains par rapport à son visage. Qu'est-ce qui est plus net sur la photo, les mains ou le visage ?

Le visage est plus net.

Pourquoi ses mains sont-elles légèrement floues ? Que semble-t-il tenir dans ses mains ?

Il tient un crayon et des lunettes ; le flou montre que Lincoln a bougé les mains pendant la longue pose pour l'exposition.

Demandez aux élèves ce que le crayon et les lunettes pourraient symboliser.

Ils témoignent peut-être de l'érudition de Lincoln et de l'importance des fonctions exercées par le président.

E | M | S

Décrivez comment Lincoln est habillé.

Il porte un costume sombre, un gilet, un nœud-papillon et une chemise blanche, et on peut voir une partie de la chaîne d'une montre.

Son nœud-papillon est de travers. Qu'est ce qu'un nœud-papillon de travers pourrait suggérer ?

Il n'est pas parfait. Les observateurs ordinaires peuvent sentir qu'ils ont plus en commun avec lui parce qu'il ressemble davantage ainsi à une personne comme les autres.

Y a-t-il quelque chose dans ses vêtements qui suggère qu'il s'agit du président des États-Unis ?

Non, rien ne le suggère.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Selon vous, quel âge avait Lincoln quand cette photo fut prise ? Pourquoi ?

Il avait cinquante-cinq ans, mais il semble plus vieux. Le stress de la guerre l'a peut-être fait vieillir prématurément.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire l'expression du visage de Lincoln. Comment se sent-il ? Est-il triste ou heureux, s'ennuie-t-il, est-il fatigué, ou éprouve-t-il d'autres sentiments ?

Bien qu'il esquisse un sourire sur cette photo, son visage a un aspect décharné, et il est probablement fatigué et triste après quatre années d'une guerre civile meurtrière.

S

Pourquoi les photos ont-elles constitué un élément important dans la campagne électorale de Lincoln pour la présidence ?

La photographie était alors une technique nouvelle, qui commençait seulement à être employée. Jusqu'à cette époque, les portraits étaient peints ou dessinés. Une photographie semblait beaucoup plus intime. Les électeurs pouvaient alors le reconnaître et avoir pratiquement l'impression de le connaître personnellement.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la guerre de Sécession ; la reconstruction ; l'assassinat de Lincoln

Personnages historiques : Abraham Lincoln ; John Wilkes Booth

Géographie : les États abolitionnistes du Nord ; les États esclavagistes du Sud ; les États frontaliers

Références littéraires et ressources documentaires : *Honest Abe*, Edith Kunhardt (élémentaire) ; « O Captain! My Captain! » et « When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd », Walt Whitman (secondaire) ; le discours de Lincoln à Gettysburg (élémentaire, moyen) ; le discours inaugural du second mandat présidentiel de Lincoln (moyen, secondaire) ; le discours « House Divided » de Lincoln (moyen, secondaire) ; la proclamation d'émancipation (élémentaire, moyen)

Arts : la photographie ; les œuvres de Mathew Brady

AUGUSTUS SAINT-GAUDENS [1848–1907]

10a Monument à la mémoire de Robert Shaw, 1884–1897

La construction du *Monument à la mémoire de Robert Gould Shaw et du cinquante-quatrième régiment*, une sculpture en bronze monumentale située en bordure du parc Boston Common, commença vingt ans après la fin de la guerre de Sécession et ne fut achevée que quatorze ans plus tard. Il s'agissait d'un projet exceptionnellement complexe, mais le sculpteur, Augustus Saint-Gaudens, y prit très vite un grand plaisir. Le monument commémoratif avait été commandé par un groupe de Bostoniens pour honorer le colonel Robert Gould Shaw, fils de parents abolitionnistes d'un milieu aisé, qui avait sacrifié sa vie à la cause de l'Union. Saint-Gaudens avait envisagé à l'origine une statue équestre – le héros traditionnel à cheval – mais la famille de Shaw n'avait pas aimé cette idée car elle la trouvait prétentieuse. La version révisée présente l'officier chevauchant à côté d'une compagnie de fantassins en marche vers leur destinée. Lorsque le monument fut finalement dévoilé en 1897, le philosophe William James fit remarquer qu'il s'agissait du premier « monument à la mémoire de soldats » aux États-Unis consacré à un groupe de citoyens unis pour défendre les intérêts de leur pays, plutôt qu'à un héros militaire unique.

Robert Shaw commandait le cinquante-quatrième régiment des volontaires de l'infanterie du Massachusetts. Il s'agissait du premier régiment d'Américains d'origine africaine recrutés dans le Nord pour servir dans les forces de l'Union. Beaucoup de ces volontaires s'étaient engagés après y avoir été exhortés par l'orateur noir Frederick Douglass, qui pensait (à tort, comme l'avenir allait le montrer) que l'on ne saurait refuser aux anciens esclaves et autres personnes d'origine africaine tous les privilèges de la citoyenneté s'ils luttaient pour ces droits aux côtés des Américains d'origine européenne. Mais l'engagement de soldats noirs pour la défense de la République ne fit pas l'unanimité, et le cinquante-quatrième régiment porta le fardeau supplémentaire d'avoir à prouver sa valeur.

Pendant l'été 1863, le régiment de Shaw conduisit un assaut audacieux sur Fort Wagner, en Caroline du Sud. Cette forteresse située sur l'île Morris protégeait les abords de la baie de Charleston, qui était le principal port de la Confédération, et était construite sur des parapets en terre battue qui s'élevaient à une dizaine de mètres au-dessus de la plage. Un seul côté était exposé à la terre, dont la façade était protégée par un fossé rempli d'eau d'une largeur de trois mètres. Les bataillons de Shaw étaient déjà affaiblis et épuisés quand ils approchèrent de Fort Wagner le 18 juillet, après une marche très difficile de deux jours sous une pluie battante. Comme l'officier qui les commandait aurait dû le savoir, l'attaque était vouée à l'échec, parce que les forces nordistes étaient très inférieures en nombre aux forces sudistes. Néanmoins, Shaw s'engagea dans la bataille en faisant tournoyer son épée et en criant : « En avant, le cinquante-quatrième ! » Au moment où il franchissait les remparts, trois balles ennemies mirent fin à sa vie. Un peu plus tard, il fut dévêtu et sa dépouille fut jetée dans une fosse commune avec celles de ses soldats tombés pendant les combats.

10-A Augustus Saint-Gaudens (1848-1907), *Monument à la mémoire de Robert Gould Shaw et du cinquante-quatrième régiment*, à l'angle des rues Beacon et Park, Boston, Massachusetts, 1884-1897. Bronze, 3,35 x 4,27 m. Photographie de Carol M. Highsmith.

À la fin de la bataille, 281 soldats et officiers de son unité avaient été perdus à Fort Wagner — tués ou disparus — et d'innombrables autres soldats furent blessés. En dépit de cette défaite dramatique, le cinquante-quatrième régiment du Massachusetts parvint à « établir sa réputation de régiment combattant », selon les termes de l'un de ses officiers qui survécurent, le propre fils de Frederick Douglass, Lewis : « Pas un seul soldat ne manqua à son devoir. » Des comptes-rendus faisant état du courage extraordinaire de ses soldats convainquirent de nombreux Américains d'origine africaine de s'associer à la cause de l'Union, et Abraham Lincoln conjectura plus tard que ce renfort d'effectifs avait joué un rôle crucial dans la victoire des forces nordistes.

Saint-Gaudens symbolisa cet épisode militaire paradoxal, au cours duquel la défaite se transforma en victoire, par la figure ailée en bas-relief qui semble planer au-dessus des soldats ; ce personnage porte des coquelicots, traditionnellement un emblème de la mort et du souvenir, ainsi qu'un rameau d'olivier, qui est généralement associé à la victoire et à la paix. En dehors de cette concession à l'allégorie, Saint-Gaudens a travaillé dans un style réaliste. Si le portrait de Shaw peut donner l'impression que celui-ci a été idéalisé, sa posture très droite et son regard déterminé coïncident cependant avec les témoignages contemporains sur sa bravoure lorsqu'il s'engagea dans la bataille tel un agneau sacrificiel. Encore plus remarquable est la procession stoïque des soldats, représentés non pas comme des rouages dans la machine de la guerre, mais comme des êtres humains participant de leur plein gré à une croisade morale. À une époque où les Américains d'origine africaine étaient dépeints habituellement par des types génériques, Saint-Gaudens rechercha des modèles et produisit quelque quarante têtes en argile, bien qu'il n'ait réellement utilisé que seize d'entre elles pour la sculpture elle-même. Les uniformes en lambeaux des recrues sont représentés de façon distincte, non pas pour diminuer la vaillance des soldats, comme certains ont pu l'affirmer, mais bien plutôt pour rappeler leur longue et morne marche jusqu'à la baie de Charleston. « Les voici, a dit William James, les champions au sang chaud qui défilent vers un meilleur jour pour l'homme. »

En 1982, les noms de soixante-deux soldats américains d'origine africaine tombés à Fort Wagner furent gravés sur le socle du *Monument à la mémoire de Shaw*.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | **M** = MOYEN | **S** = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner attentivement tous les détails de cette sculpture.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M

Demandez aux élèves de trouver un tambour. *Il est à l'extrême-droite.* Où sont les drapeaux ? *Ils sont sur la gauche, derrière les fusils.*

E | M | S

Demandez aux élèves de regarder attentivement les visages. Lesquels portent une barbe ou des moustaches?

E | M | S

Comment les fantassins sont-ils habillés ?
Ils ont des casquettes, des chemises, des chaussures et des pantalons, et ils portent des gamelles.
Que transportent-ils sur le dos ? *Ils transportent leurs sacs de couchage et leurs sacs à dos.*
Que transportent-ils d'autre ? *Ils transportent leurs fusils.*
Comparez la façon dont sont habillés les fantassins et le colonel Shaw.
Ils portent tous des casquettes avec visières, mais les casquettes des fantassins sont plus froissées. Shaw porte une veste longue et des bottes.
Que tient Shaw dans les mains ? *Il tient une épée dans une main et les rênes de son cheval dans l'autre.*

E | M | S

Demandez aux élèves de discuter de la façon dont les artistes peuvent créer un rythme dans les arts plastiques.
Comment Saint-Gaudens est-il parvenu à créer une impression de rythme dans ce bas-relief ?
Il a répété l'inclinaison des jambes et du corps, ainsi que d'autres formes, à intervalles réguliers dans toute la sculpture. (Les pattes des chevaux sont inclinées dans le même sens que les jambes des soldats qui marchent.) Les nombreux fusils produisent aussi un rythme soutenu dans la partie supérieure gauche de la sculpture. Seules les verticales du buste Shaw et du cou de son cheval viennent interrompre la marche soutenue qui traverse toute la longueur de la sculpture.

E | M | S

Comment Saint-Gaudens est-il parvenu à créer une impression de profondeur dans cette sculpture ? Comment savez-vous que certains soldats sont plus près de l'observateur que d'autres ?
Les soldats qui sont plus proches de nous se détachent davantage de l'arrière-plan ; ils sont en haut-relief. Les soldats plus éloignés sont sculptés dans un relief moins prononcé. Les formes les plus proches cachent aussi certains détails des formes plus distantes.
Quel personnage est situé le plus près de l'observateur (en plus fort relief) ? *Robert Shaw est au premier plan.*

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Qui dirige les soldats ? *L'homme à cheval, le colonel Shaw, commande la troupe.*
Comment le savez-vous ? *Comme il est le seul personnage à cheval, il est plus haut que les autres soldats ; il porte une épée, et sa veste est ornée des parements élégants de l'uniforme d'un officier. En outre, le titre de la sculpture indique qu'elle est en l'honneur de Robert Shaw.*

E | M | S

Cette sculpture fut commandée en l'honneur et à la mémoire de Robert Shaw, mais qui d'autre commémore-t-elle ?
Elle honore les fantassins du cinquante-quatrième régiment des volontaires de l'infanterie du Massachusetts.

M | S

Demandez aux élèves pourquoi à leur avis ce monument est en bronze, et non en marbre ou en bois.
Le bronze est plus durable pour les statues à l'extérieur ; il reflète la lumière, et il est sombre et solennel. Il peut être travaillé de façon extrêmement détaillée, et les formes fines et longilignes comme les fusils et les rênes sont malgré tout très solides.

S

Que tient le personnage ailé dans le ciel ? *Il tient des coquelicots et un rameau d'olivier.*
D'après vous, que représente ce personnage dans le ciel ? Pourquoi ?
Il se peut qu'il représente un ange. Les coquelicots symbolisent habituellement la mort et le souvenir, et le rameau d'olivier la paix et la victoire.
Rappelez aux élèves que les gens portent des coquelicots artificiels le 11 novembre en l'honneur des anciens combattants des États-Unis.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la guerre de Sécession ; le cinquante-quatrième régiment du Massachusetts ; les abolitionnistes ; Bloody Kansas ; le raid de John Brown à Harper's Ferry ; le chemin de fer clandestin *(Underground Railroad)*

Personnages historiques : Robert Gould Shaw ; Frederick Douglass ; John Brown ; Harriet Tubman ; Sojourner Truth ; William Lloyd Garrison

Géographie : James Island, en Caroline du Sud ; Morris Island, en Caroline du Sud (la bataille de Fort Wagner, également appelée Battery Wagner) ; la baie de Charleston (port militaire principal de la Confédération)

Références littéraires et ressources documentaires : *Frederick Douglass: The Black Lion,* Patricia McKissack (élémentaire) ; *Walking the Road to Freedom: A Story about Sojourner Truth,* Jeri Ferris (élémentaire) ; *La case de l'oncle Tom,* Harriet Beecher Stowe (moyen, secondaire) ; « Frederick Douglass » et « Harriet Beecher Stowe », Paul Lawrence Dunbar (moyen) ; « For the Union Dead », Robert Lowell (secondaire) ; *Narrative of the Life of Frederick Douglass,* Frederick Douglass (secondaire) ; le discours de Booker T. Washington lors de l'inauguration du *Monument à la mémoire de Shaw* (1897) (secondaire)

Arts : la sculpture en bas-relief ; le mouvement « Beaux-Arts » ; le style néo-Renaissance aux États-Unis

10 ♭ Les quilts : 19e et 20e siècles

Le 31 décembre 1839, dans le comté de McDowell, en Caroline du Nord, Hannah et Pharaoh, âgés de douze ans, furent offerts en cadeau de mariage par John and Rebecca Logan à leur fille Margaret Ruth et à son époux, Thomas Young Greenlee. La fille, une servante, et le garçon, un forgeron, qui avaient pris le nom de leurs nouveaux propriétaires, se marièrent plus tard et eurent une fille qu'ils appelèrent Emm. En dehors de cela, nous connaissons peu de choses sur eux, si ce n'est que le quilt (dessus-de-lit ou édredon décoré) remarquable qui est reproduit ici fut commencé par Hannah Greenlee, peut-être pendant les années 1880, et achevé par sa fille en 1896, quelque temps après la mort de Hannah. Devenue une femme libre après la guerre de Sécession, Hannah a probablement continué le type de travail qu'elle effectuait en tant que domestique : cuisiner, nettoyer et coudre. Elle a peut-être eu l'intention de vendre ou de donner le quilt à ses anciens propriétaires, étant donné qu'il resta dans leur famille jusqu'à ce que cette dernière en fasse don à Carson House, établissement consacré à la préservation de l'histoire de la Caroline du Nord.

Ce quilt a un aspect très différent de celui des quilts produits à l'ère coloniale, lorsque de tels articles ne se trouvaient que dans les demeures des gens riches, où les femmes avaient assez de temps libre pour entreprendre des travaux de couture aussi complexes. Dans les quilts de l'époque coloniale entièrement en étoffe, par exemple, le dessus consistait en une seule pièce dont l'unique décoration était le motif des mailles elles-mêmes. Dans un autre type de quilt, des imprimés de fleurs et d'autres motifs ont été découpés dans des tissus de luxe importés, puis cousus (appliqués) sur le dessus comme décoration. Le quilt d'Hannah Greenlee est constitué de morceaux de tissus irréguliers — certains d'entre eux étant de fabrication domestique — qui sont cousus ensemble en patchwork dit « Crazy », inspiré de la mode en vogue alors dans l'Angleterre victorienne, qui est devenue populaire aux États-Unis pendant la seconde moitié du dix-neuvième siècle. Beaucoup des premiers quilts « Crazy » étaient faits de matériaux de luxe tels que de la soie, du velours, et du satin. Les motifs aléatoires représentent un moyen flexible et économique de fabriquer un quilt, en permettant l'utilisation de chutes de tissus de toutes tailles ou formes. Le décor peut être conçu de façon à former un motif général ou, comme dans le cas du quilt de Greenlee, sous forme de carrés distincts qui sont combinés pour constituer un quadrillage. Comme le quadrillage impose un certain ordre au chaos, ce type de quilt est connu sous le nom de « Contained Crazy ».

Dans chaque carré de son quilt, de nombreuses petites bandes sont cousues sur des échelles qui sont inclinées d'un côté ou de l'autre sans raison apparente. Ces bandes empilées de diverses couleurs ressemblent à un type de textile traditionnel fabriqué au Ghana et en Côte d'Ivoire , appelé kente, dans lequel des bandes aux couleurs et aux motifs variés sont tissées côte à côte afin de produire une étoffe plus large. De nombreux spécialistes estiment que certains éléments de cette tradition africaine, en particulier son penchant esthétique pour l'asymétrie, son inventivité et l'emploi de patchworks aux couleurs vives, influencent toujours de nombreux quilts produits par des Américains d'origine africaine.

Chaque carré des quilts de Greenlee est une composition abstraite distincte qui change constamment en fonction du sens dans lequel on le regarde. Le positionnement complexe des piqûres — parfois le long de la couture, mais à d'autres endroits sans rapport avec celle-ci — crée un autre niveau de configuration des motifs qui s'ajoute au motif propre de chaque morceau d'étoffe assemblé. Comme dans la plupart des quilts, la couche supérieure est rattachée à deux autres couches sous-jacentes au moyen de piqûres de capitonnage qui traversent les trois couches. La couche intérieure, qui est appelée la doublure, peut être unie ou décorée de façon à rendre le quilt réversible. Entre la couche supérieure et la couche inférieure se trouve la couche d'isolation, qui est appelée bourre ou duvet. Cette couche renferme des poches d'air, ce qui explique les propriétés isolantes du quilt.

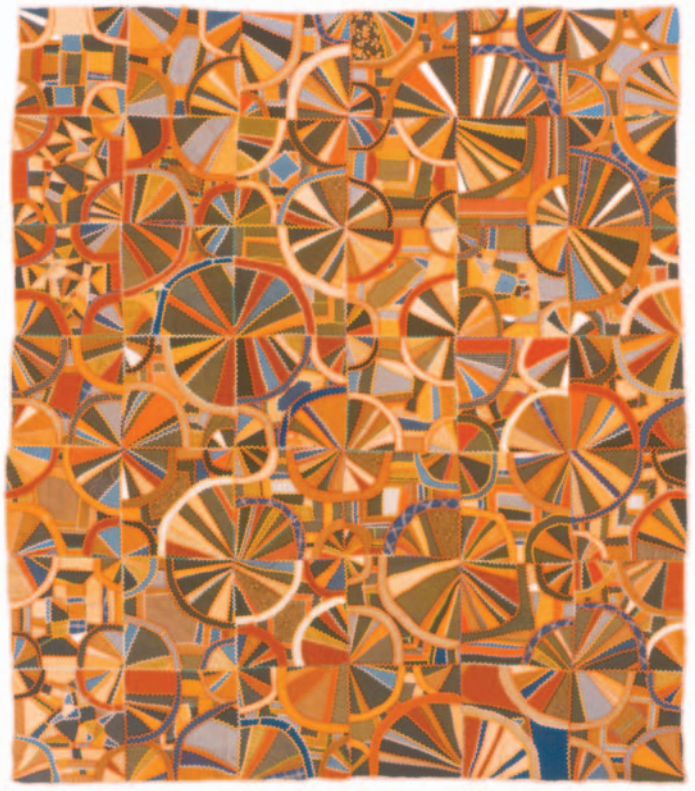
L'invention de la machine à égrener le coton en 1793, l'ouverture d'une filature textile à Waltham, dans le Massachusetts, en 1814, et le développement du métier à tisser mécanique permirent de généraliser la production des étoffes imprimées aux États-Unis, tout en abaissant leur prix. À partir des années 1840, les femmes ont commencé à acheter des tissus imprimés industriellement plutôt que de tisser les étoffes elles-mêmes. Les modèles de quilts se multiplièrent, diffusés par les amis ou des membres de la famille ; les magazines féminins publièrent des reproductions de quilts et il devint possible de commander des patrons sur catalogue. L'introduction de la machine à coudre pendant la deuxième moitié du dix-neuvième siècle permit de coudre plus rapidement. Enfin, les parties encore utilisables des vêtements usés, les chutes de tissus provenant d'une robe de petite fille portée seulement pour la rentrée des classes ou d'une chemise du dimanche du père étaient conservées pour produire des quilts incorporant de précieux souvenirs familiaux.

10-B.1 Hannah Greenlee (vers 1827-avant 1896) et Emm Greenlee (décédée vers 1910), *Crazy Quilt*, commencé par Hannah et achevé par sa fille, Emm, en 1896. Chutes de tissus (dont certains de fabrication domestique), longueur 228,6 cm, largeur 181,6 cm. Historic Carson House, Marion, Caroline du Nord. Don de Ruth Greenlee.

Susan Noakes McCord était une femme d'agriculteur qui habitait à McCordsville, dans l'Indiana. Mère de sept enfants, elle cultivait des légumes et élevait de la volaille. Malgré tout, entre ses corvées elle trouva le temps de produire plus d'une douzaine de quilts. Beaucoup de ses créations étaient basées sur des motifs de quilts classiques qu'elle avait modifiés. Ce quilt, comme celui de Greenlee, est un quilt dit Contained Crazy. Toutefois, à la place de bandes rectangulaires, des triangles de tissu sont cousus les uns aux autres de manière à former des roues irrégulières. Le schéma est basé sur un motif appelé Grandmother's Fan (l'éventail de grand-mère), dans lequel chaque bloc uniforme du quilt contient un jeu d'éventails dans le même coin. McCord a créé des éventails de tailles variées et les a cousus dans les quatre coins de la plupart des blocs, en les alignant de façon à former des fragments d'engrenages qui tourbillonnent sur toute la surface du quilt. Rien n'est immobile. Les roues s'efforcent de maintenir leur symétrie tandis que les pourtours semblent s'en écarter pour aller danser dos-à-dos avec d'autres disques. On devine partout les secousses nerveuses de la couture en zigzag.

Certains des quilts les plus élaborés ont été produits par des Amish dans le comté de Lancaster, en Pennsylvanie, entre la fin du dix-neuvième siècle et le milieu du vingtième siècle. Avant l'incorporation des matériaux synthétiques vers 1940, les quilts amish étaient généralement faits de laine fine. Ces quilts ne comportaient qu'une mince couche de bourre, ce qui rendait possible un travail délicat à l'aiguille. Bien que le nombre de points sur ce type de quilts soit en moyenne compris entre neuf et onze par pouce (2,5 cm), on a pu recenser jusqu'à 18 à 20 points par pouce.(En moyenne, les quilts comptent six à huit points par pouce.)

Selon leur tradition, les Amish descendraient du mouvement anabaptiste, qui s'était développé au début du seizième siècle à la suite de la Réforme et des débuts du protestantisme.



10-B.2 Susan Noakes McCord (1829 – 1909 ; McCordsville, comté de Hancock, Indiana), *Quilt à éventails de grand-mère (Grandmother's Fan)*, c. 1900. Laine, soie et coton ; longueur 204,47 cm, largeur 179,07 cm. Collections of The Henry Ford, Dearborn, Michigan.

10-B.3 *Quilt à bandes* (Bars Pattern Quilt), vers 1920. Dessus : laine tissée unie ; dessous : coton tissé uni gris et bleu. Dimensions globales : 182,9 x 203,2 cm. Don de « The Great Women of Lancaster ». Collections du Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, en Pennsylvanie.

10-B.4 *Quilt à bandes* (Bars Pattern Quilt), vers 1925. Dessus : laine tissée unie ; dessous : coton tissé uni marron et blanc imprimé. Dimensions globales : 196,9 x 196,9 cm. Don à la mémoire de Louise Stoltzfus. Collections du Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, en Pennsylvanie.

10-B.5 *Quilt à bandes alternées* (Split Bars Pattern Quilt), vers 1935. Dessus : laine tissée unie et crêpe ; dessous : coton tissé uni noir et blanc imprimé sergé. Dimensions globales :193 x 193 cm. Collections du Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, en Pennsylvanie.

Les Anabaptistes étaient des pacifistes qui pratiquaient exclusivement le baptême à l'âge adulte. La plus importante des sectes anabaptistes était celle des Mennonites, nommée ainsi en l'honneur de son fondateur Menno Simons. En 1693, un groupe de Mennonites conduit par Jacob Ammann, en quête d'une observance plus stricte de leur religion, se séparèrent du reste de la secte pour devenir les Amish. Sujets à des persécutions considérables, les Amish furent attirés en Amérique par la politique de tolérance religieuse prônée par William Penn. Peu après 1730, ils établirent leurs premières communautés importantes dans le comté de Lancaster, en Pennsylvanie.

Au cœur de la vie amish se trouvent la religion, la communauté et la famille. Réunis en petites communautés, les Amish attachent beaucoup d'importance au respect absolu des règles de la communauté (Ordnung), qui varient en fonction des coutumes locales. Ils évitent une grande partie de la technologie qui a été développée depuis la Révolution industrielle. Ils aspirent à une vie de non-violence, de simplicité et d'humilité ; tout ce qui est considéré vain ou qui rappelle l'armée (par exemple, les boutons ou les moustaches) est rejeté. Les tenues vestimentaires des Amish imitent généralement les vêtements que portaient les fermiers des régions rurales vers la fin du dix-neuvième siècle.

Les habits des hommes sont de couleur noire ou bleu foncé, et de coupe très simple. Les robes des femmes sont de couleurs plus variées, mais unies (en évitant généralement le rouge, le rose, l'orange ou le jaune vifs) et les femmes se couvrent habituellement les cheveux.

Les demeures des Amish sont modestes, et les quilts représentent non seulement les seules manifestations audacieuses de formes et de couleurs, mais aussi une façon pour les femmes d'exprimer leur créativité. Les quilts amish produits dans le comté de Lancaster entre approximativement 1875 et 1950 sont connus pour leurs couleurs unies très riches, leur conception symétrique et l'importance de leur motif central - caractéristiques qui donnent aux compositions un sens de grandeur tranquille. En dépit du nombre restreint de motifs pour les quilts et de la limitation des couleurs autorisées par l'Évêque (le dirigeant élu par la communauté), ces quilts produisent néanmoins une grande variété d'effets visuels. Le contraste prononcé entre les couleurs dans deux des quilts (10-B.3 et 10-B.4) donne l'impression que les bandes oscillent. Dans un autre quilt (10-B.5), les bandes étroites semblent bouger. L'énergie rayonnante du quilt à l'étoile (10-B.6) est restreinte par la large bordure de couleur pourpre dont le bord intérieur effleure les pointes de l'étoile.

De nombreux quilts sont enrichis par des mailles de formes variées (diamants, plumes, couronnes, vignes et fleurs) qui ajoutent une autre couche de complexité technique et visuelle. Il semble que les quilts les plus anciens tels que ceux qui sont reproduits ici soient le produit d'un travail individuel au sein de la communauté des Amish du comté de Lancaster. Plus récemment, des femmes se sont souvent assemblées pour produire des quilts incorporant les compétences de chacune à l'occasion de réunions communautaires portant des noms tels que « les reines du quilt » ou « quilts en folie ».

10-B.8 ***Quilt avec diamant à l'intérieur d'un carré (Diamond in the Square—Sunshine and Shadow Variation Pattern Quilt)*****, c. 1935. Dessus : laine pourpre tissée unie et sergée ; dessous : coton pourpre tissé sergé. Dimensions hors tout 203,2 x 203,2 cm. Don de « The Great Women of Lancaster ». Collections of the Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, en Pennsylvanie.**

10-B.7 ***Quilt à bandes (Wild Goose Chase Pattern Quilt)*****, c. 1920. Dessus : laine tissée unie et crêpe ; dessous : motifs imprimés (vignes et fleurs blanches), coton tissé uni. Dimensions hors-tout 184,2 x 201,9 cm. Don d'Irene N. Walsh. Collections of the Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, Pennsylvanie.**

10-B.6 ***Quilt à une seule étoile*** **(Lone Star Pattern Quilt), vers 1920. Dessus : laine tissée unie ; dessous : coton écossais et coton tissé uni avec des motifs imprimés rouges, verts et blancs. Dimensions globales ; 193 x 193 cm. Don d'Irene N. Walsh. Collections du Heritage Center of Lancaster County, Lancaster, en Pennsylvanie.**

Encouragez les élèves à examiner attentivement ces quilts, en remarquant les couleurs et les motifs.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E

Demandez aux élèves de vous montrer les échelles et les cercles dans le *Crazy Quilt* de Greenlee.

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi, à leur avis, les quilts avec des motifs tels que celui de Greenlee étaient appelés des « crazy quilts ».
Il s'agit de motifs asymétriques avec des formes orientées dans toutes les directions.

E | M | S

Encouragez les élèves à trouver des échantillons de tissus imprimés répétés plusieurs fois dans le quilt de Greenlee.
Un motif floral marron et rose est répété dans le troisième carré de la deuxième rangée et dans les deuxième et troisième carrés de la troisième rangée,. Un motif écossais rouge, blanc et noir est visible sur les deuxième et troisième carrés de la troisième rangée.

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser les motifs cousus ou brodés sur le Crazy Quilt de Greenlee.
Les motifs cousus sont situés sur la deuxième rangée, dans le deuxième carré, et sur la troisième rangée, dans le premier carré, ainsi qu'à beaucoup d'autres endroits.

E | M | S

Dans le quilt à éventails Grandmother's Fan Quilt de McCord, en quoi la plupart des carrés sont-ils similaires ? *Il y a un éventail dans chaque coin de presque tous les carrés.*
Trouvez les deux carrés qui ont des éventails dans deux coins seulement. *Il s'agit du cinquième carré sur la deuxième rangée et du cinquième carré sur la rangée du bas.*

E | M | S

Demandez aux élèves de comparer les motifs du *Crazy Quilt* de Greenlee à ceux du quilt à éventails *Grandmother's Fan Quilt.* de McCord. Quelle est la principale différence entre ces deux quilts ? *Le quilt de Greenlee est fait essentiellement de lignes parallèles comme des échelles tandis que celui de McCord a des motifs en forme de coin qui créent des cercles.* Comment ces deux personnes ont-elles créé de l'unité dans leurs motifs de quilts ? *Elles ont répété des couleurs, des formes et des modèles, et elles ont arrangé leur composition en une grille bien ordonnée.*

M | S

Demandez aux élèves, selon eux, lesquels des quilts figurant sur cette page ont nécessité le plus de travaux préparatifs et pourquoi.
Ce sont probablement les quilts amish en raison de leur régularité géométrique.
Selon vous, lesquels ont pris le plus de temps à coudre ?
Les quilts ayant les morceaux de tissu les plus variés et les points les plus fins ont pris le plus longtemps à réaliser.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves pourquoi les femmes faisaient des quilts. *La principale raison était de garder leur famille au chaud, mais les quilts ajoutaient également de la décoration et des couleurs à leurs maisons. Beaucoup de femmes aimaient aussi concevoir et coudre des quilts simplement pour l'amour de l'art.*

E | M | S

Demandez pourquoi les femmes qui faisaient des quilts cousaient souvent de petits bouts de tissu les uns aux autres plutôt que d'utiliser un grand morceau de tissu. *En utilisant des chutes de tissus et des restes de vêtements, elles pouvaient créer des dessus-de-lit à un coût très faible.*

E | M | S

Demandez aux élèves comment des quilts pouvaient servir à enregistrer l'histoire d'une famille. *Les quilts faits de vieux vêtements pouvaient rappeler à la famille les membres qui les avaient portés et les occasions spéciales lors desquelles ils les avaient portés.*

M | S

Montrez aux élèves des exemples de tissu kente. (Vous trouverez facilement des images de tissu kente sur Internet.) Demandez en quoi le quilt de Greenlee est similaire aux modèles de tissus kente. *Ils ont tous les deux des bandes de couleur parallèles contrastées qui ressemblent à des échelles.*

S

Demandez aux élèves quels progrès au dix-neuvième siècle ont permis aux Américaines de faire des quilts plus facilement.
L'invention de la machine à égrener le coton et du métier à tisser mécanique, et l'ouverture des premières filatures textiles de Nouvelle-Angleterre ont mis à la disposition des Américaines des étoffes tissées et imprimées commercialement à des prix abordables. Les catalogues et les magazines féminins commencèrent alors à publier des patrons imprimés pour des quilts. L'introduction de la machine à coudre a aussi permis de coudre plus vite.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'esclavage ; la Reconstruction ; l'histoire orale des femmes ; la révolution industrielle

Géographie : l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Ouest (les origines de la tradition afro-américaine des quilts) ; les États esclavagistes du Sud ; le pays amish (l'est de la Pennsylvanie, l'est de l'Ohio, le nord de l'Indiana, l'est de l'Illinois)

Références littéraires et ressources documentaires : *From Sea to Shining Sea: A Treasury of American Folklore and Folk Songs,* Amy Cohn (élémentaire) ; *Under the Quilt of Night, Deborah* Hopkinson (élémentaire) ; *Homespun Sarah,* Verla Kay (élémentaire) ; *Stitching Stars: The Story Quilts of Harriet Powers,* Mary Lyons (moyen)

Mathématiques : les éléments de la géométrique

Arts : les arts populaires

THOMAS EAKINS [1844-1916]

11a John Biglin ramant en skiff, vers 1873

Thomas Eakins était à l'avant-garde de l'armée d'Américains qui envahirent Paris vers la fin du dix-neuvième siècle afin de compléter leur éducation artistique. Après être retourné dans sa ville natale de Philadelphie en 1870, Eakins ne quitta plus jamais les États-Unis. Il était convaincu que les grands artistes s'appuyaient non pas sur leur connaissance des œuvres d'autres artistes, mais sur leur expérience personnelle. Pendant le reste de sa carrière, Eakins continua à peindre des scènes réalistes tirées de la vie quotidienne de ses contemporains.

Pendant les trois ans qu'Eakins avait passés à l'étranger, les compétitions d'aviron sur la rivière Schuylkill, qui traverse Philadelphie, étaient devenues le sport le plus populaire dans cette ville. En Angleterre, l'aviron était depuis longtemps considéré comme l'activité exclusive des gentlemen, mais à Philadelphie n'importe qui pouvait y participer parce que les clubs d'aviron avaient mis leurs équipements onéreux à la disposition de tout le monde. Les personnes qui ne souhaitaient pas participer à ces compétitions pouvaient se rassembler sur les berges de la rivière pour encourager les rameurs, et ces compétitions furent au nombre des événements sportifs les plus populaires du siècle. Eakins lui-même était passionné d'aviron, mais après son séjour à Paris il commença à considérer cette activité moins comme une forme de loisir que comme une source fertile de sujets combinant ses intérêts pour la représentation de la vie moderne et pour l'anatomie. Même avant qu'il s'intéresse à l'éducation européenne classique comprenant l'étude du dessin de nus, Eakins avait étudié l'anatomie humaine dans le cadre de ses études artistiques.

11-A Thomas Eakins (1844-1916), *John Biglin ramant en skiff*, vers 1873. Aquarelle sur papier vélin blanc cassé, 49,2 x 63,2 cm. The Metropolitan Museum of Art, Fletcher Fund, 1924 (24.108). Photographie © 1994 The Metropolitan Museum of Art.

Fasciné par la mécanique du mouvement, il était naturellement attiré par les sportifs en action.

Initialement, Eakins ne peignit que des gens qu'il connaissait, mais en 1872 les frères Biglin vinrent à Philadelphie pour participer à une compétition d'aviron. Ils étaient tous les deux des rameurs professionnels, et John Biglin était une superstar, sans égal comme rameur de skiff (un rameur avec un aviron dans chaque main). Il était considéré comme possédant le physique idéal du rameur. Ici, Biglin est peint dans son skiff, son bateau de course, pendant la compétition, le visage extrêmement concentré, alors qu'une autre embarcation avance parallèlement à la sienne. Eakins a choisi le moment critique où le rameur est à la fin d'un coup d'aviron vers l'arrière et se prépare à enfoncer à nouveau ses avirons dans l'eau ; son coup suivant propulsera son embarcation devant tous les autres bateaux et en dehors du cadre du tableau. La rivière déborde d'activité en cette belle journée d'été, avec une flottille de bateaux à voile et l'équipage d'un bateau d'aviron visibles au loin, mais notre attention est dirigée sur Biglin, dont le corps et le bateau forment un triangle allongé au centre de l'image. La composition elle-même, avec deux larges bandes régulières de ciel et d'eau, accentue l'orientation horizontale et enveloppe la scène d'une atmosphère de tranquillité qui fait contraste avec l'animation de la compétition.

Lorsque Thomas Eakins *peignit John Biglin ramant en skiff*, il n'avait commencé que très peu de temps avant à travailler à l'aquarelle. Cependant, il s'appliqua à maîtriser cette technique avec l'enthousiasme et l'autodiscipline qu'il admirait chez les athlètes qu'il peignait. À la différence de la peinture à l'huile, l'aquarelle ne permet pas la moindre erreur : il n'est pas possible de gratter la surface et de repeindre par-dessus si l'artiste fait une erreur ou exprime un repentir. De nombreux peintres apprécient la spontanéité de la technique de l'aquarelle, mais Eakins a fait beaucoup d'efforts pour s'assurer que tout soit parfait dès sa première tentative. Pour fixer la position exacte du rameur, il a d'abord réalisé une peinture à l'huile pouvant être corrigée si nécessaire. Et pour placer les reflets à l'endroit précis où il les voulait dans l'eau, il a réalisé des dessins en perspective dont les dimensions étaient presque deux fois plus grandes que la taille de l'œuvre finale.

Ce processus méticuleux semble avoir porté ses fruits. Eakins envoya une réplique de *John Biglin* à son maître parisien, Jean-Léon Gérôme, afin de démontrer les progrès qu'il avait accomplis depuis son retour à Philadelphie. Gérôme félicita Eakins pour son aquarelle, considérant qu'elle était « entièrement bonne ». « Je suis ravi », a-t-il écrit, « d'avoir dans le Nouveau Monde un élève tel que vous qui me fait honneur. »

Encouragez les élèves à examiner attentivement l'arrière-plan ainsi que le premier plan de cette aquarelle.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser les éléments suivants.
Les bateaux à voile : *ils sont très loin, à l'arrière-plan.*
La t our : *elle est au centre, également à l'arrière-plan.*
Le second skiff : *il se trouve à l'extrémité gauche du tableau.*
L'équipage du bateau d'aviron : *un équipage de bateau d'aviron est situé sur la gauche, à l'arrière-plan.*

E | M | S

Décrivez les bras du rameur.
Ils sont très musclés.
Qu'est-ce que Thomas Eakins avait besoin de savoir pour pouvoir dessiner et peindre les bras de cet homme de façon exacte ?
Il avait besoin de comprendre l'anatomie humaine et il devait aussi observer attentivement à quoi cet homme ressemblait et comment il bougeait quand il ramait.

E | M | S

Comment Eakins est-il parvenu à donner de la profondeur à ce tableau ?
Les objets lointains, y compris l'ondulation de l'eau, sont moins détaillés, plus petits, plus légers et plus bleus que les objets se trouvant au premier plan.
Où les espaces entre les ondulations de l'eau sont-ils les plus grands ?
Les espaces entre les ondulations de l'eau sont les plus grands au premier plan, où ils sont le plus près de l'observateur.

E | M | S

Dans une aquarelle, les artistes laissent parfois certains espaces vierges à dessein, afin de laisser ressortir le blanc du papier.
Où voyez-vous des zones blanches qui sont probablement du papier non recouvert de peinture ?
Ces endroits se trouvent au sommet des vaguelettes au premier plan, dans les nuages et dans la partie la plus claire du maillot de Biglin.

E | M | S

Demandez aux élèves quelle forme géométrique est esquissée par la tête, le corps, le bateau et les bras de Biglin, et demandez-leur de montrer cette forme sur l'image.
Ils forment un triangle.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves d'étendre les bras et de se pencher en avant en faisant semblant de ramer comme John Biglin le fait dans ce tableau. Demandez-leur comment ses mains et ses bras bougeraient probablement dans les quelques secondes suivant la scène illustrée.

E | M | S

Demandez aux élèves dans quel sens le bateau avance. *Il avance vers la droite.*
Quel bateau est en tête de la course d'aviron ? *Le skiff de John Biglin est en tête.*
Imaginez où le second bateau pourrait se trouver une ou deux minutes plus tard.
Il se peut que Biglin soit nettement en tête alors, ou que l'autre skiff ait rattrapé celui de Biglin et soit sur le point de le dépasser.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire l'expression de cet homme. Que pourriez-vous dire au sujet de son caractère d'après ce que vous voyez dans ce tableau ?
Il semble sérieux et déterminé.

S

Qu'est-ce que cette image suggère sur les loisirs des Américains vers la fin des années 1870 ?
Les vêtements portés par John Biglin suggèrent qu'il n'est pas très riche. Il y a beaucoup de bateaux sur cette rivière à Philadelphie, une grande ville des États-Unis. De nombreux Américains avaient assez de temps libre pour s'adonner aux sports nautiques.
Pourquoi Biglin est-il le seul rameur de skiff montré dans ce tableau ?
Le sujet est Biglin en tant qu'être humain essayant de se surpasser, pas seulement comme un compétiteur parmi d'autres.

RÉFÉRENCES

Géographie : les rivières

Science : l'anatomie

Références littéraires et ressources documentaires : les lettres écrites par Eakins et adressées à sa famille (moyen, secondaire) ; *Tom Sawyer,* Mark Twain (moyen) ; et *Les aventures de Huckleberry Finn,* Mark Twain (secondaire)

Arts : la photographie ; le réalisme

JAMES MC NEILL WHISTLER [1834–1903]

11b La salle aux paons, 1876–1877

Né dans le Massachusetts, James McNeill Whistler se rendit à Paris à l'âge de vingt-et-un ans avec l'ambition de devenir un artiste. Il se fixa à Londres pour son travail et ne retourna jamais plus aux États-Unis. Au fil des ans, il est devenu l'un des peintres les plus progressistes du dix-neuvième siècle sur le plan artistique. En tant qu'expatrié, Whistler n'a pas été influencé par la propension des Américains à doter l'art d'intentions morales. En fait, il adopta même la philosophie de l'esthétisme, c'est-à-dire « l'art pour l'art », selon laquelle la beauté est la seule finalité de l'art.

Pendant les années 1870, à l'apogée de sa carrière, Whistler s'est beaucoup préoccupé de la présentation de ses œuvres. Il a alors conçu des cadres pour ses tableaux et a même parfois orchestré les expositions dans lesquelles ils étaient présentés. Son désir de créer un ensemble artistique selon des normes esthétiques entièrement de son choix fut finalement réalisé avec la salle à manger qu'il décora pour la résidence londonienne de l'armateur britannique Frederick Richards Leyland, son client le plus important. Ce décor, à présent connu sous le nom de Salle aux paons (Peacock Room), accrut la réputation de Whistler comme un artiste dont le flair esthétique ne s'arrêtait pas au cadre d'un tableau.

11-B James McNeill Whistler (1834-1903), *Harmonie en bleu et or : la salle aux paons*, 1876-1877 (deux vues). Peinture à l'huile et feuille d'or sur toile, cuir et bois, dimensions de la salle : hauteur 425,8 cm, largeur 1 010,9 cm, profondeur 608,3 cm. Freer Gallery of Art, Smithsonian Institution, Washington, Don de Charles Lang Freer, F1904.61.

Dans l'optique de Whistler, cette salle à manger était conçue comme un complément pour le cadre de l'un de ses propres tableaux, *La princesse du pays de la porcelaine*, qui occupait la place d'honneur au-dessus du manteau de la cheminée. Whistler l'avait peint une douzaine d'années auparavant, quand il avait développé une passion pour la porcelaine bleue et blanche chinoise. D'après sa mère, il considérait la porcelaine comme l'un des « spécimens d'art les plus précieux », et il avait conçu *La princesse* pour célébrer la beauté des personnages qui l'ornaient. Leyland lui-même possédait une collection importante de porcelaine bleue et blanche, et sa salle à manger avait été conçue en vue de sa mise en valeur, avec un assemblage élaboré d'étagères qui constituait un « cadre » pour chaque pièce de sa collection.

Malgré cela, Whistler n'était toujours pas satisfait de la salle des porcelaines de Leyland, et, avec la permission de son client, il commença à apporter de modestes modifications au décor d'origine. Sa créativité ne connut plus de limites. Il alla jusqu'à peindre sur de somptueuses tentures murales en cuir doré, en créant un champ ininterrompu dans la couleur caractéristique des paons au- dessus de l'étagère (qu'il avait dorée). En fin de compte, chaque centimètre carré de la salle fut couvert par ses propres décorations. À l'exception des murs bleu verdâtre, chaque surface étincelle avec des feuilles d'or et de cuivre ; même les endroits à moitié dissimulés par les étagères comportent de riches motifs ressemblant à de la tapisserie pour contraster avec les surfaces brillantes de la porcelaine. Whistler imaginait la Salle aux paons comme une peinture à grande échelle et en trois dimensions, une œuvre d'art dans laquelle une porte permettrait de pénétrer. L'effet esthétique d'ensemble — qu'il est impossible de décrire ou de dépeindre adéquatement par des mots ou même par des images — a pu être comparé à la beauté d'un coffret japonais en bois laqué.

Si le dédain de Whistler pour la nature était connu (elle « chante presque toujours faux », se plaignit-il un jour), il admettait malgré tout que le monde naturel pouvait parfois servir de source de motifs décoratifs et de palette de couleurs. Pour la salle à manger de Leyland, il adopta les motifs naturels et les couleurs iridescentes d'une plume de paon. Mais pour les paons eux-mêmes il trouva ses modèles dans l'art, plutôt que dans la nature. Les magnifiques oiseaux grandeur nature qui ornent les battants de porte du plafond au plancher évoquent les estampes aux motifs d'oiseaux et de fleurs de l'artiste japonais Hiroshige ; les deux paons dorés sur le mur très large qui fait face à La princesse sont des imitations des oiseaux ornementaux que Whistler avait vus comme décorations sur des vases japonais.

La peinture murale a sa propre histoire. Quand il en était à peu près à la moitié du projet, Whistler se disputa avec Leyland au sujet du paiement pour la décoration. Il finit par accepter la moitié du montant qu'il avait demandé à l'origine en échange de la promesse selon laquelle Leyland ne s'immiscerait plus dans les plans de Whistler avant que ce dernier n'ait fini la décoration de la salle à sa guise. Bien que Leyland semble avoir gagné au change dans ce compromis, Whistler fit en sorte que la postérité se souvienne du mécène incriminé comme d'un homme très riche qui ne pouvait supporter l'idée de se séparer de quelques sous, même en échange d'un chef-d'œuvre immortel. Le fier paon à droite, vaguement ridicule avec ses plumes ébouriffées, représente Leyland, qui portait souvent des chemises froncées, et qui est identifié par Whistler au moyen des plumes en argent sur son cou. À ses pieds se trouvent les pièces de monnaie qu'il avait si imprudemment soustraites de la rémunération de Whistler. L'oiseau abusé du côté gauche, couronné d'une unique plume en argent, représente l'artiste, très reconnaissable à sa crinière blanche. Intitulée « L'art et l'argent », la peinture murale de la Salle aux paons fut conçue comme un récit édifiant à la conclusion morale : l'argent se dépense, mais la beauté survit.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | M = MOYEN | S = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner attentivement toutes les parties de cette salle.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de repérer quatre paons dorés dans cette salle.

Deux se trouvent sur le battant de porte à gauche et deux autres sont sur le mur du fond.

En plus des images des paons, pourquoi les gens appellent-ils habituellement cette salle la « Salle aux paons » ?

La couleur dominante est le bleu paon, la couleur des plumes de paons.

E | M | S

Demandez aux élèves d'écrire une liste d'adjectifs pour décrire cette salle. Demandez-leur de partager leurs mots avec le reste de la classe. Beaucoup mentionneront peut-être des termes indiquant la richesse ou la somptuosité. Demandez-leur ce qui leur donne une impression de somptuosité quand ils regardent cette salle.

On y voit de l'or à de nombreux endroits, et l'or est associé au luxe.

M | S

Quels objets dans cette salle peuvent sembler exotiques ou étrangers à des observateurs d'Amérique du Nord ou de l'Europe occidentale ?

Les paons sont des oiseaux asiatiques. Des objets en céramique bleue et blanche d'origine chinoise occupent toutes les étagères. La femme dans le tableau au-dessus de la cheminée se tient sur un tapis oriental, devant un paravent asiatique, et elle porte une sorte de peignoir qui ressemble à un kimono.

E | M | S

Comment Whistler est-il parvenu à créer de l'harmonie dans cette salle ou à donner l'impression que tous ses éléments vont bien ensemble ?

Il a peint la plus grande partie de la salle bleu paon, et il a ajouté des motifs métalliques dorés répétés partout dans la salle. Seul le ton rose chaud du tableau fait contraste avec les bleus et les verts.

E | M | S

Où les formes répétées dans cette salle forment-elles des motifs ?

On peut les voir au plafond, le long du mur du fond et autour de la cheminée.

E | M | S

Décrivez comment Whistler a donné au tableau représentant la femme un rôle important dans l'agencement général de la salle.

Le tableau est centré au-dessus de la cheminée et est entouré d'étagères et de panneaux dorés qui font écho à son cadre en or.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Imaginez des gens dans cette salle au moment de sa conception. Comment seraient-ils habillés ?

Dans les années 1870, les femmes portaient de longues robes recherchées et les hommes portaient une cravate ou un nœud papillon, des vestes serrées et des pantalons longs.

Que pourraient-ils faire dans une salle comme celle-là ?

La salle avait été conçue initialement pour servir de salle à manger. Les élèves peuvent imaginer des réceptions ou des groupes de gens riches dînant et admirant la salle et sa collection d'objets en céramique.

S

En quoi cette salle symbolise-t-elle la philosophie de l'« art pour l'art » de Whistler ?

Le propriétaire voulait qu'elle serve de salle à manger et d'endroit où exposer une collection d'objets en porcelaine fine originaires de l'Extrême-Orient, mais après sa décoration par Whistler, la salle a surtout attiré l'attention sur elle-même en tant qu'œuvre d'art. Elle ne contient pas de message moral, mais il y existe un certain symbolisme, avec le combat des paons, qui fait référence à un désaccord entre Whistler et le propriétaire de la salle.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'impérialisme britannique/européen ; le Japon impérial ; la guerre hispano-américaine

Personnages historiques : Theodore Roosevelt ; le commodore Matthew Perry

Géographie : les territoires des États-Unis

Arts : l'impressionnisme ; les estampes japonaises ; « l'art pour l'art » ; le Mouvement esthétique ; l'influence de John Singer Sargent et de William Merritt Chase

JOHN SINGER SARGENT [1856-1925]

12a Portrait d'un garçon, 1890

En décembre 1889, l'artiste expatrié John Singer Sargent, accompagné par sa sœur cadette Violet, arriva en provenance de Londres dans le port de New York. Âgé d'à peine trente-quatre ans, Sargent était presque à l'apogée de sa gloire des deux côtés de l'Atlantique en tant que portraitiste. Lors de sa visite précédente aux États-Unis, un voyage de huit mois entrepris en 1887-1888, il avait suscité des réactions enthousiastes et reçu de nombreuses commandes, ainsi que la promesse de futurs contacts à Boston, Newport et New York.

Comme Gilbert Stuart avant lui (voir *George Washington*, 3-B), Sargent peignait des portraits formels pour la classe des patriciens de la « période dorée » à la manière des portraits des aristocrates en Europe. Il proposait aussi une approche originale pour représenter un sujet alors très populaire en Angleterre comme aux États-Unis : les enfants, à une époque où l'enfance commençait à être reconnue comme une période fondamentale dans le développement humain (et pour l'avenir de la nation). À ce titre, les enfants méritaient une attention particulière. Depuis la production à grande échelle de livres pour la jeunesse, de jouets et de vêtements pour enfants jusqu'à l'adoption de lois sur la protection de l'enfance, la fin du dix-neuvième siècle introduisit ce que l'écrivain Sadakichi Hartmann allait appeler, dans un article écrit en 1907 pour le magazine *Cosmopolitan*, « l'ère de l'enfant ».

Rejetant l'approche sentimentale de ses contemporains vis-à-vis de l'enfance comme étant une période d'innocence perdue, Sargent opta pour une approche directe de ses jeunes sujets, en les peignant de façon naturaliste, avec beaucoup de subtilité et de psychologie. Ses nombreux portraits de jeunes héritiers de la haute bourgeoisie américaine contribuèrent également à faire avancer la carrière de l'artiste, contentant les critiques conservateurs et rassurant les futurs clients qui hésitaient peut-être encore à se soumettre aux coups de pinceau énergiques de Sargent et à la bravoure de sa technique.

12-A John Singer Sargent (1856-1925). *Portrait d'un garçon*, 1890. Huile sur toile, 142,56 x 100,33 cm. Carnegie Museum of Art, Pittsburgh ; Patrons Arts Fund (32.1). Photographie © 2007 Carnegie Museum of Art, Pittsburgh, en Pennsylvanie

Son portrait du jeune Homer Saint-Gaudens, le fils du sculpteur Augustus Saint-Gaudens (voir 10-A), et de sa mère Augusta, une cousine de Winslow Homer (voir 9-A), est un portrait intime qui fut peint pour un ami, et non un portrait commandé par un client qui lui aurait rapporté de l'argent. Sargent rencontra Saint-Gaudens pour la première fois à Paris en 1878. Lorsque les artistes se retrouvèrent à New York en 1890, Saint-Gaudens manifesta son désir de sculpter une effigie de Violet, et le portrait fut peint en guise de remerciement. Malgré tout, le fait que Sargent ait préféré un titre générique, *Portrait d'un garçon*, au nom de cet enfant, et qu'il ait exclu complètement le nom de sa mère, pourrait être interprété comme exprimant le désir de l'artiste d'élever sa représentation d'Homer Saint-Gaudens au niveau d'une déclaration universelle sur la nature des garçons (ou peut-être seulement des garçons des États-Unis).

Dans le *Portrait d'un garçon*, Homer, alors âgé de 10 ans, regarde frontalement l'artiste et l'observateur, avec un regard las, mais pénétrant, tandis que, derrière lui, Augusta, peinte d'une manière plus sommaire, est absorbée dans sa lecture. Homer est habillé (apparemment, de façon inconfortable) dans un costume rappelant « le petit Lord Fauntleroy », basé sur le personnage éponyme du récit extraordinairement populaire de Frances Hodgson, qui fut publié en feuilleton. Son héros est Cedric, un garçon américain qui, grâce à un pragmatisme typiquement américain et à la sagesse enseignée par sa mère, parvint à faire valoir ses revendications sur son héritage aristocratique anglais. Le costume de Cedric, dérivé des vêtements portés par le *Blue Boy* de Thomas Gainsborough, vers 1770, devint tellement populaire auprès des mères que, à la fin du dix-neuvième siècle, le fait de porter un tel costume était devenu synonyme d'être un « fils à sa maman ».

Toutefois, en dépit de son fameux costume, Homer ne donne pas l'impression d'être un enfant obéissant à chaque mot de sa mère. Nous savons, grâce aux souvenirs de Homer à propos de ces séances, qu'Augusta s'efforçait alors - sans grand succès – de divertir son fils en lui lisant l'histoire d'une bataille navale de la guerre de 1812. Sargent parvint à exprimer l'impatience et l'énergie nerveuse du garçon non seulement par sa pose, mais également par la structure de la composition. L'enfant semble s'affaisser latéralement dans la chaise ornée du studio. Et tandis que son pied droit est tourné langoureusement vers l'avant, son pied gauche est raidi contre le barreau, prêt à bondir. L'énergie latente de ses doigts écartés et repliés fait écho à la complexité du motif tournoyant du tapis rouge, et son malaise est intensifié par sa pose, qui présente un léger angle par rapport à l'observateur et à sa mère.

Comme c'est le cas avec les œuvres plus ambitieuses de Sargent, le portrait d'Homer et de sa mère a été conçu en partie dans le but d'enrichir la réputation du peintre. Les critiques n'ont pas manqué de louer l'impact immédiat de cette pose : « La vérité exquise de cette pose et la rare vitalité de chaque ligne du corps, tout autant que le beau visage de l'enfant lui-même, révèlent la maîtrise d'un grand peintre. » Le tableau remporta une médaille d'or lors d'une compétition de l'Art Club of Philadelphia l'année où il fut peint, et c'est l'un des tableaux que Sargent choisit pour l'Exposition universelle de Chicago en 1893.

Encouragez les élèves à étudier de près les personnages de ce tableau.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Poser pour un portrait effectué avec de la peinture à l'huile peut durer très longtemps et nécessiter de nombreuses séances. Dites aux élèves de s'asseoir sur une chaise (ou sur une table basse) en prenant la pose d'Homer dans ce tableau. Demandez-leur de décrire ce qu'ils ressentent dans cette position.
Le fait d'être assis en position affaissée et sur le côté avec un pied se balançant mollement et l'autre appuyé contre le barreau de la chaise produit un léger sentiment de malaise et donne envie de se tortiller.

E | M | S

Demandez aux élèves de s'asseoir avec un livre sur les genoux et de le lire à voix haute, comme le fait la mère d'Homer. Demandez-leur de décrire comment ils se sentent dans cette pose.
Le fait d'être assis comme la mère d'Homer leur donne probablement un sentiment de calme et de grande concentration, tout en ayant conscience de la personne à laquelle la lecture est faite.

E | M | S

Demandez aux élèves ce que la différence entre les deux poses indique sur ce que ressent probablement chaque modèle en train de poser pour ce portrait.

E | M

Homer est vêtu d'un costume basé sur une histoire qui était alors extrêmement populaire parmi les mères. Cependant, ce costume commençait aussi à être associé à l'expression « fils à sa maman ». Demandez aux élèves s'ils pensent qu'Homer est représenté comme un « fils à sa maman » et de donner les raisons de leur opinion à ce sujet.
Homer ne semble pas être très obéissant. Il donne l'impression d'être impatient et sa position sur la chaise est maladroite, avec les doigts écartés. Il tourne le dos à sa mère et son visage montre qu'il s'ennuie.

Demandez aux élèves d'imaginer comment ils poseraient dans des circonstances similaires.

E | M | S

Comment Sargent a-t-il utilisé la pièce et les accessoires dans ce tableau pour intensifier le sentiment d'impatience d'Homer ?
La chaise est beaucoup trop grande pour que le garçon puisse y être assis confortablement (ses pieds n'atteignent pas le plancher), et le motif tournoyant du tapis semble refléter sa frustration d'avoir à poser ainsi.

E | M | S

Demandez aux élèves quel personnage est le plus important dans ce double portrait.
C'est Homer.

Comment l'artiste a-t-il fait ressortir l'importance d'Homer ?
Sargent a positionné Homer au premier plan, au centre du tableau. Le garçon est affalé sur une grande chaise ornée et regarde directement l'observateur (ou le peintre). Son visage, ses mains et son nœud papillon sont brillamment éclairés, et il est peint de façon plus détaillée que sa mère. Son importance est également reflétée dans le titre, Portrait d'un garçon.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Sargent gagnait sa vie en peignant des portraits de riches Américains et Européens. En quoi pensez-vous que ce tableau, peint pour un ami, aurait pu être différent s'il avait été commandé par une famille aisée dans le but de l'accrocher à un endroit bien en vue dans son domicile ?
Comme George Washington dans le portrait de Gilbert Stuart (3-B), la mère d'Homer aurait probablement été représentée avec des vêtements plus habillés et plus somptueux, et elle aurait peut-être aussi été montrée en train de regarder vers l'extérieur du tableau, Homer aurait pu avoir été représenté en donnant l'impression d'être moins agité, et la pièce et les accessoires auraient été plus élaborés.

M | S

Les critiques ont beaucoup aimé cette façon « fidèle » dont Sargent a représenté un enfant à une époque où l'on commençait à attacher beaucoup d'importance à l'enfance en Europe et aux États-Unis. Faites semblant d'être un critique d'art et expliquez ce que vous considérez comme une représentation « fidèle » d'Homer Saint-Gaudens dans cette œuvre.

Références historiques : la Période dorée ; l'industrialisme ; le travail des enfants ; les trains d'orphelins

RÉFÉRENCES

Personnages historiques : Jane Addams ; John Peter Altgeld ; Charles Loring Brace ; Andrew Carnegie ; John D. Rockefeller ; Cornelius Vanderbilt

Économie : le capitalisme

Références littéraires et ressources documentaires : *Le petit Lord Fauntleroy,* Frances Hodgson Burnett (moyen, secondaire) ; *Les aventures d'Huckleberry Finn,* Mark Twain (secondaire) and *Tom Sawyer,* Mark Twain (moyen) ; *Les quatre filles du docteur March,* Louisa May Alcott (moyen) ; les récits d'Horatio Alger (1834-1899), (moyen)

Arts : l'art du portrait ; les artistes américains expatriés ; l'influence de Velásquez et de Van Dyck ; Lewis Hine

CHILDE HASSAM [1859-1935]

12-B Jour des Alliés, mai 1917, 1917

Un mois après l'entrée officielle des États-Unis dans la Première Guerre mondiale, la ville de New York orna la Cinquième Avenue de nombreux drapeaux. Comme geste d'accueil envers les délégations militaires de France et de Grande-Bretagne, la Bannière étoilée fut suspendue aux côtés de l'Union Jack et du drapeau tricolore français pour créer un décor patriotique bleu, blanc et rouge. Childe Hassam, un Américain d'origine britannique qui avait étudié et travaillé à Paris, était personnellement très favorable à la nouvelle alliance militaire.

Le *Jour des Alliés, mai 1917*, n'est pas le seul tableau de Childe Hassam comportant des drapeaux, mais il est très vite devenu (et est resté) le plus célèbre d'entre eux. Hassam peignit le premier tableau de cette série en 1916, lorsque des milliers d'Américains manifestèrent leur soutien pour la cause des Alliés en défilant le long de la Cinquième Avenue pour démontrer qu'ils étaient prêts. Ému par une telle manifestation et par d'autres cérémonies en liaison avec la guerre, il finira par peindre une trentaine de vues des rues de New York parées de drapeaux. Comme Hassam avait été influencé par l'impressionnisme français, il était naturellement attiré par le spectacle de ces célébrations ensoleillées et hautes en couleurs. Néanmoins, ces tableaux de drapeaux transcendent la pompe de ces cérémonies pour exprimer les convictions profondes de Hassam quant à la suprématie morale et financière des États-Unis.

12-B Childe Hassam (1859-1935), *Jour des Alliés, mai 1917*, 1917. Huile sur toile, 92,7 x 76,8 cm. Don d'Ethelyn McKinney à la mémoire de son frère, Glenn Ford McKinney. Image © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington

Bien qu'il puisse donner une impression d'instantané, le *Jour des Alliés* a été composé de façon méticuleuse, Hassam avait installé son chevalet sur le balcon d'un immeuble situé au coin de la Cinquième Avenue et de la Cinquante-deuxième Rue qui lui permettait d'entrevoir le feuillage printanier au nord, vers Central Park. Il y a des drapeaux partout, mais ils sont groupés en bas et sur le côté droit de la toile, constituant ainsi un cadre aux couleurs vives pour les immeubles qui bordent le côté ouest de l'avenue. Au tout premier plan, les emblèmes des nations alliées sont alignés dans un ordre impeccable (l'étendard britannique Union Jack apparaît sur le drapeau rouge officieux du Canada) afin d'établir le thème que Childe Hassam répète avec diverses variations. Les drapeaux, qui ont des motifs variés mais des couleurs similaires, représentent l'harmonie des trois nations unies dans la même cause — « la Lutte pour la démocratie », selon les termes employés par Childe Hassam afin d'expliquer la signification de son tableau. Cependant dans ce débordement de significations symboliques, seul un drapeau est suspendu à l'écart des autres drapeaux et mâts. Les contemporains de Childe Hassam auraient reconnu immédiatement la raison pour laquelle le peintre avait placé la Bannière étoilée au pinacle de la composition, sur fond de ciel sans nuages.

Si le *Jour des Alliés* représente une occasion historique et symbolise l'attitude patriotique de l'époque, il présente également une description très révélatrice des immeubles phares de la Cinquième Avenue, alors surnommée « Millionaire's Row ». En ce matin ensoleillé, les façades sont toutes inondées de lumière, mais la façade la plus brillante de cette artère, celle de l'Église Saint-Thomas, est également la plus récente, construite dans le style néo-gothique et n'ayant été consacrée que l'année avant que ce tableau ne soit peint. Juste au-delà se trouve l'immeuble University Club, qui fait penser à un palais de la Renaissance italienne, à côté d'un hôtel de luxe appelé alors le Gotham (à présent, Peninsula). Adjacente à ce dernier on peut deviner la façade inclinée de l'Église presbytérienne de la Cinquième Avenue. Beaucoup des drapeaux sont orientés vers ces immeubles comme s'il s'agissait de les désigner comme le sujet central du tableau ; au service des membres les plus riches et les plus en vue de la haute société new-yorkaise, tous symbolisaient la prospérité de la nation. Il est possible que Childe Hassam ait inclus les deux structures ecclésiastiques (tout particulièrement celle de Saint-Thomas, qui scintille au soleil) afin de suggérer que la nouvelle alliance des États-Unis avec deux pays européens, la Grande-Bretagne et la France, était bénie de Dieu.

Le *Jour des Alliés, mai 1917,* qui est le tableau le plus patriotique jamais peint par Hassam, est devenu célèbre du jour au lendemain grâce à la vente de reproductions en couleurs pour financer le coût de la guerre. Tous les tableaux avec des drapeaux furent exposés pour la première fois quatre jours après l'annonce de l'armistice en novembre1918, afin de documenter l'histoire de l'entrée des États-Unis dans la Grande Guerre et de commémorer sa conclusion victorieuse.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | **M** = MOYEN | **S** = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à regarder attentivement ce tableau, en distinguant tous les éléments qui le composent.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire les coups de pinceau dans ce tableau.
Les coups de pinceau individuels peuvent être distingués, comme si l'artiste venait de peindre le tableau. Ils ne sont pas mêlés les uns aux autres pour produire une surface lisse, et ils sont de tailles différentes.

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser la tour de l'église. *Elle est sur la gauche.*
Où se trouvent les arbres de Central Park ? *Ils sont en vert, dans la partie centrale inférieure du tableau.*
Que se passe-t-il dans la rue ? La rue est pleine de monde. *Il s'agit peut-être d'un défilé.*

E | M | S

Demandez aux élèves de repérer plusieurs drapeaux des États-Unis, deux drapeaux britanniques (Union Jack), trois drapeaux français (drapeau tricolore) et un drapeau rouge contenant une image réduite de l'Union Jack qui représente le Canada.

E | M | S

Demandez aux élèves de regarder la rue et des images de New York prises par satellite afin de voir où se trouvait Hassam quand il a peint cette scène, et comment elle a changé depuis lors. *Il était sur un balcon au coin de la Cinquième avenue et de la Cinquante-deuxième Rue en regardant vers le nord, dans la direction de Central Park.*

E | M | S

Où sont les ombres, et de quelle couleur sont-elles ? *Elles sont sous les parties en surplomb des bâtiments ainsi que dans la rue, et elles sont peintes en bleu.*

E | M | S

En quel sens ce tableau constitue-t-il une impression plutôt qu'une œuvre d'art achevée ?
Les couleurs vives, les coups de pinceau non mêlés et l'absence de détails complexes l'apparentent à un instantané d'une scène.
Expliquez que l'Impressionisme, apparu en France vers la fin des années 1860, était devenu un style de peinture populaire aux États-Unis à cette époque.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Quel drapeau au milieu du tableau est représenté complètement, sans chevauchement avec d'autres drapeaux ?
Le drapeau des États-Unis est entouré par un ciel bleu clair.
Qu'est-ce que cela suggère sur les sentiments de Childe Hassam sur son pays ? *Il pensait que les États-Unis étaient un pays sans égal, et il était très fier de son pays.*

M | S

Quel événement international se déroulait au moment où ce tableau fut peint ? *Il a été peint pendant la Première Guerre mondiale.*
Pourquoi voit-on tellement de drapeaux déployés à New York ce jour-là ? *Un mois avant que ce tableau ne soit peint, les États-Unis sont entrés officiellement en guerre. Ce jour-là, des délégations militaires de la France et de la Grande-Bretagne étaient attendues à New York.*

M | S

Que symbolisent tous ces drapeaux qui flottent ensemble dans le ciel ? *Ils symbolisent le fait que ces trois pays étaient des alliés combattant du même côté dans cette guerre.*
Quels éléments tous ces drapeaux ont-ils en commun ? *Ils sont tous bleu, blanc et rouge.*

M | S

Qu'est-ce que ce tableau montre sur les attitudes des Américains en 1917 ?
Les Américains étaient fiers de leur pays et optimistes pour l'avenir, et en particulier en ce qui concernait cette alliance avec la France, la Grande-Bretagne et le Canada.

M | S

Pourquoi ce tableau est-il devenu célèbre peu après qu'il a été peint ?
Des reproductions en couleurs de ce tableau ont été vendues pour financer la guerre en cours.
Pourquoi les Américains voulaient-ils des copies de ce tableau ?
Parce que c'est une belle œuvre d'art et aussi pour soutenir les forces armées américaines et alliées après l'entrée en guerre des États-Unis.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'isolationnisme des États-Unis ; la Première Guerre mondiale ; la Société des Nations ; l'armistice

Personnages historiques : Woodrow Wilson ; l'archiduc Franz Ferdinand

Politique : l'histoire du drapeau des États-Unis

Géographie : les puissances alliées (France, Russie, Royaume-Uni, Italie, États-Unis) ; les puissances de l'Axe (Autriche-Hongrie, Allemagne, Empire ottoman) ; le Front occidental

Références littéraires et ressources documentaires : *Le soleil se lève aussi, L'Adieu aux armes,* Ernest Hemingway (secondaire) ; *La Terre vaine,* T. S. Eliot (secondaire)

Musique : « La Bannière étoilée »

Arts : L'impressionnisme ; L'impressionnisme américain

WALKER EVANS [1903–1975]

13a Pont de Brooklyn, New York, 1929

Lorsque le pont de Brooklyn (Brooklyn Bridge) fut ouvert à la circulation en 1883, c'était le plus grand pont suspendu au monde, et ses pylônes étaient les structures les plus élevées de l'hémisphère occidental. L'admiration inspirée par ce triomphe de l'ingénierie et de l'architecture diminua au fil des ans. En 1929, lorsque Walker Evans commença à le photographier, ce pont n'était plus guère considéré que comme un lien dénué de tout intérêt entre deux quartiers de New York, Brooklyn et Manhattan ; les banlieusards pressés qui le traversaient chaque jour ne le remarquaient pratiquement même plus. Ce qui est remarquable dans ces clichés de Walker Evans, c'est qu'il est parvenu à percevoir quelque chose que tout le monde connaissait d'une manière inédite, par conséquent, à redonner au pont de Brooklyn son ancien statut de merveille architecturale.

Evans était déjà intéressé par la photographie quand il était enfant. Il collectionnait alors les cartes postales de quatre sous et prenait des photos de ses amis et des membres de sa famille avec un appareil Kodak bon marché. Jeune homme, il développa une passion pour la littérature, et il passa l'année 1927 à Paris avec l'ambition de devenir écrivain. À son retour, il reprit le passe-temps de son enfance en espérant appliquer des concepts littéraires tels que l'ironie et le lyrisme à la photographie. Comme les possibilités offertes par cette technique s'étaient beaucoup développées, la photographie était en train de se transformer. Elle n'avait plus seulement des fonctions documentaires et commerciales, et elle était devenue plus qu'un passe-temps populaire. La photographie commençait alors à être considérée comme une forme d'expression artistique. Cependant, cet art ne s'était pas encore libéré complètement à l'époque des règles qui régissaient la peinture en Occident au dix-neuvième siècle. Mais l'expérience européenne de Walker Evans l'avait converti aux strictes géométries de l'art moderne. Il détestait le côté précieux de la « photographie d'art », et il s'efforçait de capturer la sincérité d'un instantané dans ses photos.

Depuis les fenêtres des chambres qu'il louait à Brooklyn Heights, Evans avait une très belle vue du pont de Brooklyn. Inspiré, il décida de regarder le pont de plus près et il enregistra ses impressions avec l'appareil photo ordinaire qu'il avait toujours dans la poche. La série de photos qu'il prit rend fort bien les formes géométriques austères mais audacieuses du pont. Ces images ont contribué à faire du pont de Brooklyn un emblème du modernisme et à en faire un motif populaire parmi nombre d'artistes américains contemporains.

D'autres photographes avant lui avaient photographié des vues latérales du pont, mettant en valeur les formes hardies et les courbes majestueuses de la structure dans son ensemble, tout en montrant la silhouette des immeubles de Manhattan en arrière-plan. Evans, quant à lui, adopte un point de vue tout à fait différent, forçant l'observateur à voir le pont sous un angle nouveau. Sur cette photographie, les arches et les piliers énormes sont présentés à travers un treillis de câbles en acier. Le seul élément immédiatement identifiable dans la composition est le réverbère sur la droite, qui confère à l'image un ordre de grandeur, tout en semblant bizarrement étranger au contexte. Au premier abord, les lignes qui rayonnent dans tous les sens nous désorientent ; puis lorsque nos yeux se sont habitués au point de vue du photographe, nous découvrons que nous sommes sur la passerelle piétonnière centrale du pont de Brooklyn. La composition est légèrement asymétrique, ce qui suggère que Walker Evans a pris cette photo alors qu'il se tenait presque, mais pas tout à fait, au centre de la passerelle piétonnière du pont. L'angle aigu de la perspective, mis en valeur par les lignes des câbles qui s'éloignent rapidement, suggère qu'il a placé son appareil photo très bas, peut-être même directement sur le sol.

13-A Walker Evans (19031975), *Pont de Brooklyn, New York,* 1929, tiré vers 1970. Épreuves à la gélatine argentique, 17,2 x 12,2 cm. The Metropolitan Museum of Art, Don d'Arnold H. Crane, 1972 (1972.742.3). © The Walker Evans Archive, The Metropolitan Museum of Art.

Ce choix astucieux pour le positionnement de l'appareil photo donne l'impression que le pont de Brooklyn n'a aucune fonction utilitaire. Habituellement noire de monde et résonnant du vacarme des transports du vingtième siècle, l'artère semble étrangement silencieuse et désertée sur la photo, comme s'il s'agissait d'un monument uniquement dédié à l'appréciation esthétique. Ce poste d'observation inhabituel élimine également l'arrière-plan habituel de la ville et du fleuve, de telle sorte que le pont semble flotter dans un ciel vide. Comme Evans l'a détaché de son contexte urbain, le pont de Brooklyn semble aussi détaché de sa propre époque : les formes massives et les arches et piliers de style médiéval font penser aux portes d'une ancienne forteresse, tandis que les enchevêtrements de câbles en acier suggèrent une technologie futuriste encore inconnue du public. Sur cette image remarquablement compacte (la photo n'est pas plus grande que la poche de sa veste qui contenait son appareil photo), Evans introduit deux nouveaux concepts très importants qui allaient altérer pour toujours notre perception du pont de Brooklyn : il devient une icône de la modernité et un monument qui appartient déjà à l'histoire.

Encouragez les élèves à examiner attentivement cette photographie,
en remarquant l'orientation du pont et des câbles.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves s'ils auraient reconnu la silhouette d'un pont sur cette photo s'ils n'avaient pas lu le titre. Cette image correspond-elle à ce qu'ils imaginent quand ils pensent à un pont ?
La plupart des élèves diraient probablement que ce n'est pas le cas.
Pourquoi pas ?
La photo a été prise d'un point de vue inhabituel pour la représentation d'un pont.
Lorsque les artistes représentent un pont, quelle vue adoptent-ils la plupart du temps ?
Les photos montrent en général une vue latérale du pont.
Où était placé l'appareil photo lorsque cette photographie fut prise ?
Il avait été placé très près du sol, avec l'objectif orienté vers l'un des deux pylônes du pont.
Montrez aux élèves d'autres vues du pont de Brooklyn pour les aider à comprendre le point de vue inhabituel de cette photographie.

E

Demandez aux élèves de localiser le réverbère sur cette œuvre d'art.
Il est du côté droit.

E | M | S

Demandez aux élèves de situer le point vers lequel toutes les lignes des câbles semblent converger.
Il se trouve près de la partie supérieure centrale du pylône du pont.
Ce point est-il au centre de la photographie ?
Non, il ne l'est pas.
L'équilibre sur cette image est-il symétrique ou asymétrique ?
Il est asymétrique.

M | S

Demandez aux élèves s'ils ont parfois vu des fenêtres qui avaient des formes telles que les arches sur ce pont. Où en ont-ils vu de semblables ?
Ces arches en ogive ressemblent aux arches gothiques que l'on peut généralement voir dans les églises et dans l'architecture médiévales. Il se peut que les élèves aient vu des arches en ogive dans une église.
Les cathédrales gothiques ont été les grands accomplissements de l'Europe médiévale. Demandez aux élèves ce que la présence d'arches gothiques sur le pont de Brooklyn pourrait symboliser.
La référence à l'architecture gothique a pu symboliser le fait que le pont de Brooklyn était une merveille de l'ingénierie américaine de leur temps, équivalente aux cathédrales gothiques en Europe.

INTERPRÉTEZ

M | S

Evans voulait que ses photographies expriment le caractère national de l'Amérique. Comment cette photo s'inscrit-elle dans les efforts qu'il a consacrés à l'atteinte de ce but ?
Le pont de Brooklyn, dans la plus grande ville des États-Unis, était une structure dont les Américains étaient très fiers. C'était un accomplissement de l'ingénierie et de l'architecture modernes. La photographie de Walker Evans montre la beauté d'une structure que des milliers d'Américains empruntaient chaque année.

S

Jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, la photographie était essentiellement un moyen de documentation et n'était pas considérée comme une forme d'art. Le photographe qui a pris cette photo considérait la photographie comme une forme d'art. Êtes-vous d'accord avec lui ? Utilisez cette photographie pour étayer votre raisonnement.

S

Evans a utilisé une technique moderne (la photographie) pour produire une image moderne d'une structure célèbre. Quand il étudiait l'art à Paris, il a vu des exemples d'art moderne européen caractérisé par des formes abstraites simplifiées. En quoi cette photographie se rapproche-t-elle de l'art abstrait moderne ?
Son point de vue non conventionnel transforme le pont en une structure abstraite difficile à reconnaître. Sa forme sombre austère contre l'arrière-plan simple et clair avec l'explosion de lignes y conduisant donne l'impression qu'il s'agit d'une composition géométrique contemporaine.

RÉFÉRENCES

Références historiques : le modernisme en Amérique ; l'histoire urbaine, tout particulièrement l'histoire de la ville de New York

Personnages historiques : John et Washington Roebling

Géographie : l'East River ; les problèmes topographiques qui ont entravé la construction du pont (par exemple, l'épaisseur du substratum rocheux sous le caisson du pont du côté de Manhattan)

Sciences : le génie civil ; les inventions de la fin du dix-neuvième siècle

Références littéraires et ressources documentaires : « Sur le bac de Brooklyn » Walt Whitman (secondaire) ; *Gatsby le Magnifique,* F. Scott Fitzgerald (secondaire) ; *Le pont,* Hart Crane (moyen, secondaire)

Arts : l'abstraction ; le futurisme

LOUIS COMFORT TIFFANY [1848-1933]

13b Paysage d'automne (le fleuve de la vie), 1923–1924

Louis Comfort Tiffany, le fils du fondateur de la bijouterie new-yorkaise qui porte toujours le nom de la famille, ne manifesta aucun intérêt pour prendre la succession de son père dans ses affaires. Au lieu de cela, il suivit une formation de peintre à Paris et, de retour à New York, il décida de mettre ses talents au service des arts décoratifs. « Je pense qu'ils sont plus intéressants que la peinture », déclara-t-il. Pendant les années 1890, Tiffany explora les possibilités offertes par le verre de couleur, un support qui n'avait pratiquement pas changé depuis le Moyen Âge. Il redevint populaire à la fin du dix-neuvième siècle, grâce au grand nombre d'églises en construction dans les villes américaines devenues prospères. Petit à petit, le vitrail commença à s'implanter dans des décors non religieux, et les sujets bibliques y furent remplacés par des motifs naturalistes et des thèmes sylvestres. Ces fenêtres lumineuses avaient une fonction similaire à des peintures de paysages visant à introduire un sens de beauté naturelle dans les résidences urbaines. Leur décor très dense avait également l'avantage d'obstruer la vue sur les rues et ruelles sales que les fenêtres ordinaires pouvaient révéler.

Le Paysage d'automne fut commandé par le magnat de l'immobilier Loren Delbert Towle pour son hôtel particulier de style néo-gothique à Boston. Le vitrail avait été conçu pour éclairer le palier d'un escalier majestueux. En présentant une vue d'un paysage qui disparaissait dans le lointain, il donnerait l'illusion d'agrandir un espace nécessairement limité. Mais même dans un intérieur résidentiel, les vitraux ne perdent jamais complètement leurs connotations religieuses. Tiffany divisa cette composition en plusieurs mini-fenêtres en ogive rappelant les cathédrales médiévales. Dans la lignée de la tradition paysagiste américaine, le thème du *Paysage d'automne (le fleuve de la vie)* invite également une interprétation spirituelle. Tiffany réservait généralement ce sujet traditionnel, dans lequel un torrent de montagne coule à travers les rochers et tombe en cascade pour se perdre dans un étang tranquille au premier plan, pour les fenêtres commémoratives dans les églises et les mausolées ; ici, la saison accentue le symbolisme d'une vie touchant à sa fin, avec le soleil tombant très bas à l'horizon par un après-midi de fin d'automne. En fait, ce vitrail devint un vitrail commémoratif pour ainsi dire, car le client de Boston mourut avant que le vitrail ne puisse être installé dans sa résidence. Le *Paysage d'automne* fut ensuite vendu au Metropolitan Museum of Art où, détourné de sa destination d'origine, qui était un intérieur privé où il ne serait admiré que par quelques privilégiés, il devint une œuvre d'art pouvant être appréciée par le grand public.

13-B Louis Comfort Tiffany (1848-1933), *Paysage d'automne (le fleuve de la vie)*, 1923-1924, Tiffany Studios (1902-1938). Vitrail en verre favrile, 335,3 x 259,1 cm. The Metropolitan Museum of Art, Don de Robert W. de Forest, 1925 (25.173). Photographie © 1997 The Metropolitan Museum of Art.

Tiffany avait pour ambition d'utiliser le verre pour produire le même effet que la peinture à l'huile ou l'aquarelle, sans avoir à appliquer un décor émaillé. Dans ce but, il développa de nouvelles techniques pour fabriquer et manipuler du verre de couleur, et il finit par créer toute une série d'effets visuels et tactiles qu'il aurait été impossible de produire en n'utilisant que de la peinture. *Le Paysage d'automne*, une œuvre tardive dans sa carrière, utilise pratiquement toutes les techniques figurant dans le répertoire très étendu de Tiffany : verre tacheté pour un ciel crépusculaire ; verre confetti (comportant de fines paillettes de verre de couleur incrustées dans la surface) pour les couleurs changeantes du feuillage de l'automne ; verre marbré pour les rochers ; verre ondulé pour l'étang au premier plan. Pour enrichir les couleurs et produire une impression de distance pour les montagnes lointaines, Tiffany a appliqué des couches de verre de l'autre côté du vitrail, une technique connue sous le nom de « placage ». Malgré tout, comme il en était probablement conscient, pour que le vitrail produise tous ses effets, il était nécessaire que la lumière naturelle qui le traversait ait une certaine intensité afin d'altérer les paysages comme par magie tout au long de la journée et de l'année.

En tant que vitrail qui ressemble à un tableau peint sur un chevalet dans un style très élaboré, *Le Paysage d'automne* s'inscrit dans la mission du mouvement esthétique qui visait à introduire l'art dans la vie quotidienne. Comme son contemporain James McNeill Whistler, souvent considéré comme le principal représentant américain de ce mouvement (voir 11-B), Tiffany tenait compte de l'ensemble des effets décoratifs prévus dans une pièce, qu'il combinait en un décor unique, harmonieux. Il a imaginé d'innombrables façons de donner à son art un but pratique, décorant toutes sortes de choses, depuis des livres jusqu'à des meubles ; cependant, comme il l'expliqua, quel que soit le support, sa principale préoccupation a toujours été, tout simplement, « la poursuite de la beauté ».

Encouragez les élèves à examiner attentivement le vitrail,
en regardant de près la scène représentée et la façon dont elle a été constituée.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves ce qu'ils remarquent en premier sur ce vitrail.
Ils remarqueront probablement d'abord le soleil au milieu du vitrail.
Pourquoi notre attention est-elle attirée en premier vers cette partie de la scène ?
C'est la partie la plus claire du vitrail, celle qui contient le contraste le plus fort entre clarté et obscurité.

E | M

Où Tiffany a-t-il répété des couleurs sur ce vitrail ? Repérez les endroits où il a utilisé les teintes suivantes :
Rouge : *il y a du rouge dans les arbres, en haut à gauche et en bas à droite.*
Bleu : *il y a du bleu dans le ciel, dans les montagnes et dans le ruisseau.*
Vert : *il y a du vert dans l'étang, dans l'arbre à gauche du centre du vitrail et dans les arbres de couleur dorée sur la droite.*

E | M | S

Quelles seraient vos impressions au toucher si vous passiez vos doigts sur toute la surface du vitrail ?
Ce serait rugueux à certains endroits et lisse à d'autres endroits.
Où voyez-vous des textures rugueuses ? *On les trouve dans les arbres et dans les rochers.*
Où voyez-vous des textures lisses ? *On les trouve dans l'étang et dans le ciel clair.*
Tiffany a utilisé des techniques très variées pour créer des textures et des couleurs spéciales sur le verre. Indiquez ces endroits.
Verre tacheté : *il se trouve dans les parties sombres du ciel.*
Verre confetti : *nous en voyons dans le feuillage.*
Verre marbré : *il y en a dans les rochers.*
Verre ondulé : *il y en a dans l'étang qui est visible au premier plan.*

E | M | S

À quel moment de la journée cette scène est-elle représentée ?
Comme le soleil est proche de l'horizon, ce doit être en début de matinée ou vers la fin de l'après-midi.
Pourquoi ce vitrail d'art change-t-il d'apparence à différents moments de la journée ?
Comme la lumière brille à travers le verre, l'éclairage varie en fonction de la hauteur du soleil dans le ciel et du degré de luminosité, si le ciel est nuageux ou non.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

On voit souvent des vitraux dans les églises, mais ce vitrail a été créé pour l'escalier d'une résidence privée. Pourquoi quelqu'un préférerait-il avoir un vitrail dans sa résidence plutôt qu'une fenêtre en verre transparent ?
Le vitrail est très beau, et en outre il peut obstruer des vues laides au dehors et empêcher les gens à l'extérieur de voir à l'intérieur de la maison.

M | S

De quel côté d'une maison (au nord, au sud, à l'est ou à l'ouest) voudriez-vous installer ce vitrail, et pourquoi ?
L'orientation sud bénéficierait de la lumière du soleil tout au long de la journée ; l'orientation ouest en recevrait l'après-midi et le soir ; l'orientation est, le matin ; et l'orientation nord ne recevrait jamais la lumière directe du soleil.

S

Comment ce paysage peut-il donner l'impression que l'espace d'un palier est plus grand qu'en réalité ?
Au lieu d'un mur en haut de l'escalier, le vitrail offrirait une perspective sur une scène lointaine et donnerait l'impression que l'espace intérieur se prolonge à l'extérieur, dans la nature.

S

Étant donné que le commanditaire de ce vitrail est mort avant que le vitrail ne soit installé, on peut le considérer comme un vitrail commémoratif.
Pourquoi des scènes d'automne et des couchers de soleil sont-ils souvent choisis pour des œuvres d'art à la mémoire des défunts ?
Parfois, une année est une métaphore pour la durée d'une vie. L'automne de la vie d'une personne fait référence à un stade avancé de sa vie, et le coucher du soleil marque la fin d'une journée.
Décrivez l'atmosphère de cette scène.
Elle est très sereine et paisible.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la Période dorée ; la grande dépression

Références littéraires et ressources documentaires : *Gatsby le Magnifique*, F. Scott Fitzgerald (secondaire)

Arts : le mouvement des Arts and Crafts ; l'Art nouveau ; le Mouvement esthétique

MARY CASSATT [1844-1926]

14 a La promenade en barque, 1893/1894

Mary Cassatt décida de devenir artiste à l'âge de seize ans, à une époque où la plupart de ses contemporaines de statut social comparable n'avaient que le mariage comme perspective d'avenir. Défiant les conventions, elle étudia l'art à Philadelphie avant de se rendre en Europe et de s'installer à Paris, où elle habita ensuite pendant la plus grande partie de sa vie. En tant que femme, Mary Cassatt ne pouvait pas s'inscrire à l'École des Beaux-Arts, l'établissement d'enseignement artistique le plus célèbre de France, mais elle suivit des cours privés et apprit en autodidacte en copiant des tableaux au Musée du Louvre. Elle expliqua bien des années plus tard que sa vie changea quand elle rencontra l'artiste Edgar Degas, qui l'invita à rejoindre le cercle des impressionnistes. En partie parce que les femmes n'étaient pas les bienvenues dans les cafés de Paris, où les impressionnistes découvraient souvent les sujets de leurs tableaux, elle se spécialisa dans la peinture de scènes domestiques, en particulier des mères avec leurs enfants.

Vers la fin des années 1880, alors qu'elle s'était déjà fait un nom dans le monde des arts, Mary Cassatt fut influencée par les estampes japonaises, et elle transforma complètement son propre style de peinture. Renonçant à ses coups de pinceaux délicats, aux tons pastel et aux formes légères de l'impressionnisme, Mary Cassatt commença à créer des motifs audacieux, non conventionnels, avec des aplats et des formes unies. *La promenade en barque,* tableau peint dans le sud de la France, sur la côte méditerranéenne, est un bon exemple de cette transformation. Plutôt que de tenter de capter une impression visuelle fugace, elle arrangea des formes abstraites dans un espace de faible profondeur, en utilisant des zones saturées de couleur qui lui ont peut-être été inspirées par l'intensité de la lumière méditerranéenne. Pour accentuer encore davantage l'effet décoratif, elle aplatit la scène en plaçant la ligne de l'horizon tout en en haut de la composition, selon la méthode japonaise. Depuis notre poste d'observation pour le moins inhabituel, les trois personnages ressemblent à des figurines en papier collées sur un fond aux couleurs éclatantes.

14-A Mary Cassatt (1844-1926), *La promenade en barque,* 1893/1894. Huile sur toile, 90 x 117,3 cm. Chester Dale Collection. Image © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington

La promenade en barque est l'une des toiles les plus ambitieuses de Mary Cassatt. La composition est dominée par des rimes visuelles. Les bancs jaunes de la barque et le support horizontal font écho au littoral distant à l'horizon. La voile gonflée par le vent fait écho à la courbature de la barque, créant ainsi un puissant mouvement visuel vers la gauche qui contrebalance l'angle très large formé par la rame et le bras gauche du canotier. Si la voile n'était pas là pour créer un équilibre, la silhouette sombre du canotier qui occupe une grande partie du premier plan du tableau décentrerait l'image vers la droite, et la composition de la scène serait déséquilibrée.

Au premier abord, ce tableau donne l'impression de représenter une excursion sans histoire d'une famille bourgeoise comme les autres en cette fin de dix-neuvième siècle. Pourtant, l'artiste a inclus des allusions subtiles sur les rapports entre les personnages de cette scène qui compliquent cette interprétation. Bien que Mary Cassatt ait surtout exploré le thème familier de la mère et de l'enfant, dans cette scène le premier plan est dominé par un personnage masculin ramassé dans le premier plan de l'image et qui n'apparaît que sous forme de silhouette sombre parce qu'il se trouve dans l'ombre de la voile. Par contraste, l'élément féminin de la composition (la femme et son enfant) est présenté en couleurs pastel douces qui reflètent la lumière vive du soleil en été. Le canotier, penché en avant pour déployer à nouveau ses rames, raidit son pied en s'arc-boutant contre le support horizontal de la barque, tandis que la femme ne maintient sa stabilité qu'en posant ses pieds au fond de la barque. Le bébé allongé sur elle, bercé par le rythme de l'eau, donne l'impression de risquer de glisser et de tomber des genoux de sa mère. Cette position quelque peu maladroite est la conséquence du mouvement de la barque, et les regards hésitants de la mère et de l'enfant en direction du visage à moitié dissimulé du canotier suggèrent des relations personnelles complexes, ajoutant de la tension psychologique à cette excursion par ailleurs agréable par un bel après-midi ensoleillé.

Les nombreux tableaux de mères avec leurs enfants qui ont été peints par Mary Cassatt ne manquent jamais de rappeler le thème de la Vierge à l'enfant pendant la Renaissance. Ici, la femme donne l'impression d'être assise sur un trône situé sur la proue de la barque ; le chapeau de soleil de l'enfant encercle sa tête comme un halo, et l'homme semble leur rendre hommage comme s'il était un suppliant dans l'iconographie traditionnelle. Mary Cassatt transforme une scène banale de la vie quotidienne en y incorporant un sens de révérence : peut-être pour exprimer son point de vue selon lequel les femmes sont de puissantes forces de créativité (et de procréation). Malgré tout cela, le tableau est toujours ouvert à interprétation. Mary Cassatt exprime peut-être une vérité sans doute évidente pour une artiste-peintre qui observait de près les restrictions de la société de la fin du dix-neuvième siècle ; même si la femme est exaltée et admirée, elle peut aussi être confinée dans un espace exigu derrière les rames, participante passive n'ayant pas le pouvoir de contrôler sa propre destinée.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | **M** = MOYEN | **S** = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner attentivement ce tableau, le premier plan aussi bien que l'arrière-plan, ainsi que les couleurs utilisées.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E

Demandez aux élèves de localiser la voile de l'embarcation, les constructions dans le lointain et la chaussure de l'homme.

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser la ligne d'horizon. Où devrait se trouver un observateur pour voir les gens et l'embarcation sous un tel angle ?

L'observateur devrait être situé un peu plus haut qu'eux, peut-être sur une jetée, ou debout dans le bateau.

Où sont les lignes horizontales dans ce tableau ?

Elles représentent le littoral ainsi que les sièges et les supports du bateau.

Trouvez les lignes courbes parallèles de l'embarcation et de la voile.

E | M | S

Quel est le centre d'intérêt dans cette composition ? *C'est l'enfant.*

Comment Mary Cassatt est-elle parvenue à mettre en valeur cette partie du tableau ?

Les lignes courbes du bateau, des rames et des bras des adultes convergent toutes vers l'enfant.

E | M | S

Où Mary Cassatt répète-t-elle du jaune dans ce tableau ?

Le jaune est répété dans le bateau, les rames et le chapeau de la femme.

Comment ce tableau est-il unifié par du bleu ?

Mary Cassatt emploie du bleu dans les grandes étendues d'eau ainsi qu'à l'intérieur du bateau.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Pourquoi l'homme a-t-il son pied posé sur le support jaune de l'embarcation ?

Les élèves diront peut-être qu'il s'apprête à tirer sur les rames ou qu'il est en train de s'arc-bouter en vue de son prochain mouvement.

Décrivez le mouvement que l'embarcation s'apprête à faire dans l'eau.

Il se peut qu'elle tangue et fasse un bond lorsque les rames seront tirées.

Demandez aux élèves d'imaginer que l'homme et la femme tiennent une conversation. Que pourraient-ils se dire ? Que suggèrent leurs visages et leurs corps sur leurs rapports ?

M | S

En quoi la composition de ce tableau donne-t-elle l'impression d'un instantané ?

Elle est asymétrique, et elle ne montre pas la totalité du corps de l'un des personnages.

Où se trouvent les grands aplats de couleur ?

Les grands aplats de couleur se trouvent dans la voile, le dos du canotier, les parties jaunes du bateau, l'ombre bleue dans le bateau et l'eau. (Un équilibre asymétrique et de grands aplats de couleurs étaient typiques des estampes japonaises que l'Europe et les États-Unis ont découvertes après l'ouverture du Japon au monde occidental suite à l'arrivée dans ce pays du commodore Perry en 1854 ; ces estampes ont influencé un certain nombre d'artistes au cours des décennies qui suivirent.)

M | S

Quelles autres techniques ont été utilisées pour donner l'impression que le tableau est plat ?

Le bateau semble incliné vers l'avant et l'eau est peinte de la même manière au premier plan qu'à l'arrière-plan, ce qui réduit l'impression de distance.

M | S

De quelles manières les formes semblent-elles attirées par les bords du tableau ?

Les élèves donneront peut-être un certain nombre d'exemples : la femme est penchée vers la gauche, tandis que l'homme est penché vers la droite ; la voile nous attire dans un coin, alors que la rame nous attire de l'autre côté ; les bords du bateau semblent faire saillie vers les côtés ; l'horizon touche presque le haut du tableau ; et le siège jaune inférieur du bateau ne s'arrête pas au bas du tableau.

Qu'est-ce qui donne l'impression que les trois personnages convergent les uns vers les autres ?

Ils sont entourés par la bordure blanche du bateau ; ils se regardent mutuellement ; et leurs mains sont proches les unes des autres.

En quoi cette impression d'expansion et de contraction influence-t-elle notre interprétation du sujet de ce tableau ?

Elle fait écho au mouvement de l'homme qui rame. Les élèves indiqueront peut-être aussi que cela met en valeur ce moment bref et précieux : à savoir quand l'homme, la femme et l'enfant communiquent de façon intime.

RÉFÉRENCES

Références historiques : les femmes au dix-neuvième siècle ; le mouvement d'affirmation des droits de la femme

Personnages historiques : Elizabeth Cady Stanton ; Susan B. Anthony ; les sœurs Grimk´e ; Sojourner Truth

Politique : le Dix-neuvième Amendement

Références littéraires et ressources documentaires : *L'éveil (The Awakening)*, Kate Chopin (secondaire) ; le discours de Susan B. Anthony lors de son procès en 1873 (moyen, secondaire)

Arts : l'impressionnisme ; l'impressionnisme américain

JOSEPH STELLA [1877-1946]

14 b Pont de Brooklyn, vers 1919–1920

Pour Joseph Stella et d'autres artistes progressistes du début du vingtième siècle, les conventions rebattues de la peinture européenne semblaient incapables de représenter le dynamisme de la vie moderne. Stella, un immigrant italien, arriva à New York à une époque de croissance urbaine et de changements sociaux sans précédents aux États-Unis. Il découvrit les nouvelles approches de la peinture moderne lors d'un voyage à Paris, et il s'intéressa particulièrement au futurisme, un mouvement italien qui s'affirmait « violemment révolutionnaire » dans son opposition aux traditions qui dominaient l'art européen depuis la Renaissance. À son retour aux États-Unis, Stella se convertit corps et âme au futurisme, convaincu qu'il constituait une nouvelle vision de la réalité qui seule pouvait capturer les complexités de l'ère du machinisme.

Dans le pont de Brooklyn, Stella trouva un sujet qui l'avait impressionné, a-t-il expliqué, « comme le haut lieu de la nouvelle civilisation américaine, produit de tous ses efforts ». Le *Pont de Brooklyn,* son image la plus représentative, combine les deux courants esthétiques de son époque — l'art figuratif et l'art abstrait — pour donner toute son ampleur à cette icône de l'architecture moderne. Stella a photographié ses divers composants — le dédale des fils et des câbles, les piliers en granit et les arches gothiques, la passerelle piétonnière et les tunnels du métro, les frissons ressentis en contemplant les gratte-ciel de Manhattan — comme un enchevêtrement abstrait de lignes, de formes et de couleurs plus proche d'une évocation du pont que de sa description fidèle. Pourtant, comme l'a fait remarquer un critique, l'interprétation de Stella semble « plus réelle et plus vraie que ce que pourrait produire une transcription littérale du pont ». Une « transcription littérale » n'aurait représenté que son apparence, l'impression que le pont avait laissée sur la rétine de Stella. Une interprétation futuriste permettait d'intégrer des impressions plus subjectives, c'est-à-dire les sensations physiques et psychologiques qu'il a produites sur l'artiste.

14-B Joseph Stella (1877-1946), *Pont de Brooklyn,* vers 1919-1920. Huile sur toile, 213,36 x 193,04 cm. Yale University Art Gallery, New Haven, Connecticut. Don de la Collection Société Anonyme.

Stella avait eu l'inspiration de peindre le pont de Brooklyn en conséquence de son expérience intense, un soir, alors qu'il était seul sur la promenade, et écoutait les bruits typiques de la ville moderne : « le tumulte souterrain des rames de métro en mouvement perpétuel », « la voix sulfureuse et aiguë des câbles de trolleys », « les étranges gémissements des remorqueurs qui semblent lancer des appels de détresse ». Avec ses jaillissements de diagonales et ses couleurs vibrantes, le *Pont de Brooklyn* est une traduction visuelle de la musique atonale de la ville et du sens de claustrophobie de l'artiste. Les câbles tendus qui unissent cette composition complexe semblent représenter la tension psychologique des émotions contradictoires de l'artiste. Stella se sentait terrifié, « la proie sans défense de l'obscurité pesante qui l'englobait — écrasé par l'impénétrabilité des gratte-ciel semblables à la masse noire de montagnes » ; mais il ressentait en même temps une sorte d'exaltation spirituelle, « comme s'il était sur le seuil d'une nouvelle religion, ou en présence d'une nouvelle divinité ». Dans cette interprétation futuriste, les arcs en ogive du pont sont ouverts sur le ciel, comme les ruines d'une cathédrale gothique, et les allusions à des vitraux évoquent son épiphanie spirituelle.

De façon plus subtile, *le Pont de Brooklyn* nous rappelle l'une des œuvres les plus connues de la culture du pays d'origine de Stella : l'itinéraire spirituel du poète italien Dante de l'enfer au paradis dans *La Divine Comédie*. « Pour rendre plus piquant le mystère de mon apparition métallique », a expliqué Stella, « …j'ai exploré ici et là des grottes servant de passages souterrains vers les recoins les plus obscurs de l'enfer ». « L'arche arrondie d'un tunnel du métro, rougie par l'éclat infernal d'un signal lumineux, symbolise l'enfer au centre du tableau. Juste au-dessus de lui, une vue en raccourci de la promenade où se tenait Stella produit un lien relativement court entre les terreurs de l'enfer et le rayonnement des cieux. Les lignes de force de ce tableau convergent en haut « dans une superbe affirmation de leurs pouvoirs » pour atteindre un statut quasiment divin. Un troisième pylône (en réalité, le pont n'en comporte que deux) se trouve au pinacle de la pyramide, éclairé comme un chapiteau de cinéma par les câbles qui semblent se précipiter, « les piliers dynamiques », comme Stella les a décrits, de la composition. Pour Stella, le pont de Brooklyn, avec ses bruits, ses tremblements, ses terreurs et ses réconforts, représentait un passage spirituel vers le salut, un moyen de représenter visuellement la transcendance dans notre monde profane.

Encouragez les élèves à examiner attentivement ce tableau et demandez-leur s'ils reconnaissent des objets.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de trouver ces objets.

Les pylônes du pont de Brooklyn : *ils sont dans la partie supérieure du tableau, vers le milieu.*

Les feux de signalisation : *ils se trouvent dans la partie centrale inférieure.*

Les câbles du pont : *ils vont des bords de la composition jusqu'à son centre. Notez en particulier les deux parties courbes connectées au pylône du pont.*

E | M | S

À quel moment de la journée cette scène est-elle représentée ?

C'est la nuit. Le ciel est sombre ; il y a des ombres profondes et des lumières brillantes.

Y a-t-il des voitures sur le pont ? *Peut-être. Certaines des lumières évoquent des phares.*

E | M | S

Retournez le tableau. L'image semble-t-elle plus dense en haut ou en bas ?

Elle semble plus dense en haut.

Pourquoi ?

Les formes sont plus grandes vers le haut, et plus petites vers le bas. Les lignes des câbles sont également dirigées vers la partie inférieure centrale et semblent y disparaître.

Remettez le tableau dans le bon sens. Que représentent les formes élancées en haut ?

Elles représentent les gratte-ciel : un horizon urbain typique d'une grande ville américaine.

Est-ce que certains objets semblent plus rapprochés et d'autres plus éloignés ? Pourquoi ?

Les bâtiments blancs élancés semblent plus éloignés parce qu'ils sont placés plus haut dans le tableau et sont plus petits que les feux de signalisation en bas du tableau. Les câbles deviennent aussi de plus en plus minces, et plusieurs d'entre eux semblent se rapprocher les uns des autres, comme s'ils étaient des lignes parallèles convergeant au lointain.

S

Comment Stella suggère-t-il la complexité de l'ère moderne du machinisme ? Comment a-t-il représenté son dynamisme en action ?

Il brouille les lignes épaisses et fines, montrant seulement des formes partielles, comme si elles n'avaient été entrevues que très brièvement ; il brouille les couleurs et ajoute des lignes diagonales et des courbes afin de suggérer le mouvement.

Dites aux élèves d'identifier certaines lignes verticales dans ce tableau. Comment affectent-elles la dynamique de la composition ?

Dans une certaine mesure, elles ordonnent le chaos.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Encouragez les élèves à imaginer ce que Stella a entendu quand il se tenait sur le pont pendant la nuit.

Le pont est au-dessus d'un fleuve. Il est possible qu'il ait entendu des sirènes, des remorqueurs, des rames de métro, ainsi que des voitures et des camions traverser le pont en grondant.

M | S

Selon vous, qu'est-ce qui a pu fasciner Stella dans ce pont ?

Il a été intrigué par son caractère massif, la complexité des lignes des câbles et ses angles vertigineux. Lorsque vous roulez sur le pont, les choses sont perçues de façon fragmentaire ; les phares semblent clignoter ici et là, et vous entendez le trafic dans l'eau et sur le pont. Pour Stella, l'expérience était urbaine, moderne et quelque peu effrayante.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'industrialisation ; la croissance des villes ; l'expérience des immigrants ; Ellis Island

Personnages historiques : John et Washington Roebling

Sciences : le génie civil

Références littéraires et ressources documentaires : « Sur le bac de Brooklyn » Walt Whitman (secondaire) ; *Le pont,* Hart Crane (middle, secondaire); *Le Pont de Brooklyn (Une page dans ma vie)*, Joseph Stella (secondaire) ; *The Breadgivers,* Anzia Yezierska (moyen) ; *Le Club de la chance,* Amy Tan (secondaire) ; *Mon Antonia,* Willa Cather (moyen, secondaire) ; « Le Nouveau Colosse » Emma Lazarus (secondaire) ; *Au pays du matin calme,* Younghill Kang (secondaire)

Arts : le futurisme

CHARLES SHEELER [1883-1965]

15 a Paysage américain, 1930

La seule trace d'humanité dans le tableau austère de Charles Sheeler intitulé *Paysage américain* est un personnage minuscule traversant une voie ferrée en courant. Représenté avec un bras tendu, il semble figé sur place, comme sur une photo, précisément à mi-chemin entre deux wagons de marchandises dételés. Le placement soigneusement calculé de ce personnage anonyme permet de penser qu'il n'a été inclus dans cette composition que pour donner une idée de la taille imposante des usines, qui écrasent même le train et semblent avoir chassé toutes les autres créatures. Sheeler forgea un néologisme (« précisionnisme ») pour décrire cette approche émotionnellement détachée du monde moderne. Influencé par les mécanismes de la technologie moderne, l'art précisionniste emploie des formes géométriques nettement définies, et il porte souvent sur la transformation des paysages en conséquence du progrès industriel.

Paysage américain joue avec nos attentes. Dans un tableau ayant un tel titre, nous nous attendons à trouver une vue paisible de montagnes et d'arbres, ou peut-être de chaumières et de champs, à la manière de Thomas Cole ou d'Albert Bierstadt (voir 5-A et 8-A). Au lieu de cela, Sheeler nous montre des usines, des silos et des cheminées d'usine. Cette œuvre exprime le point de vue de l'artiste selon lequel les forces de la civilisation, propulsées par l'industrialisation, ont pris la place des forces de la nature qui dominaient auparavant la peinture des paysages américains. Ici, tout ce qui reste du monde naturel est le ciel, et même ce dernier n'échappe pas complètement aux effets de l'activité industrielle : la fumée qui sort d'une cheminée d'usine se mêle aux nuages, donnant l'impression qu'ils ne sont eux aussi qu'une autre conséquence de l'industrialisation. Tout comme de nombreux paysages américains traditionnels, ce paysage est organisé autour d'un plan d'eau. Mais ici, l'eau est contenue dans un canal, un chenal artificiel qui contrôle son mouvement.

15-A Charles Sheeler (1883-1965), *Paysage américain,* 1930. Huile sur toile, 61 x 78,8 cm. Don d'Abby Aldrich Rockefeller (166.1934). The Museum of Modern Art, New York. Image numérique © The Museum of Modern Art / Sous licence de SCALA / Art Resource, New York.

Sheeler gagnait sa vie comme photographe professionnel. En 1927, il passa six semaines à prendre des photos de l'usine automobile gigantesque de Ford Motor Company dans la banlieue sud-ouest de Detroit. La société lui avait confié ce travail pour mettre en valeur la supériorité de Ford : l'usine de River Rouge était une merveille d'efficacité mécanique — avec des kilomètres de canaux, de tapis roulants industriels et de voies de chemin de fer reliant des aciéries, des hauts fourneaux, des verreries ainsi que ses célèbres chaînes de montage. Henry Ford lui-même avait inventé l'expression « fabrication à la chaîne » pour décrire son innovation consistant à transformer les ouvriers d'une chaîne de montage mobile en une partie intégrante de la machinerie. Alors même que ce procédé industriel déshumanisait les ouvriers, il contribuait à rendre le capitalisme plus démocratique en rendant les produits fabriqués abordables pour une clientèle très étendue. « Il n'existe qu'une seule règle pour l'industriel, déclara Ford, et c'est la suivante : fabriquer des produits de la meilleure qualité possible au coût le plus bas possible. » Pour certains observateurs du vingt et unième siècle, ce Paysage américain peut donner l'impression d'une dénonciation de l'ère de la machine, mais pour les contemporains de Sheeler, ce tableau illustrait probablement le triomphe de l'ingénuité américaine.

Pour peindre ce *Paysage américain,* Sheeler s'est inspiré de l'une des photos qu'il avait prises à River Rouge. Il élimina toutes les marques de pinceau et tous les autres indices montrant que ce tableau avait été peint à la main par un artiste afin de produire l'effet impersonnel d'une image mécanique. Sheeler minimise sa propre présence, comme s'il était tout aussi anonyme que le personnage sans visage échoué sur la voie ferrée. Après avoir passé six semaines à River Rouge, Sheeler remarqua que les usines étaient devenues un « produit de substitution pour l'expression religieuse ». Le calme et le silence de cette scène lui donnent un air de révérence traditionnellement associé à un lieu de culte ; ou, dans la peinture américaine, à une vue impressionnante, ou même terrifiante, de la nature. Mais la nature en tant que présence divine est absente ; c'est l'industrie, avec ses usines froides et indifférentes, qui l'a remplacée.

Encouragez les élèves à examiner attentivement tous les détails de ce tableau.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser le personnage minuscule.

Il se trouve sur la voie ferrée.

Où y a-t-il une échelle ?

Elle est située dans le coin inférieur droit.

Où sont les silos ?

Ils sont à gauche.

E | M | S

Comment Sheeler donne-t-il de la profondeur à ce tableau ?

Les lignes horizontales convergent vers la gauche du tableau. Les objets se chevauchent et les structures distantes sont plus petites et ont moins de détails visibles.

E | M | S

Quelles lignes donnent l'impression d'avoir été tracées à la règle ?

Les lignes au bord du canal, le train et la voie ferrée, ainsi que les bâtiments, donnent l'impression d'avoir été tracés avec une règle de précision.

Une grande partie de ce tableau est géométrique. Quelles sont les parties du tableau qui ne le sont pas ?

L'eau et les reflets sur l'eau, le ciel et la fumée, ainsi que la pile de minerai, ont des formes irrégulières.

E | M | S

Demandez aux élèves de comparer la taille des bâtiments et de l'homme. *Les bâtiments sont gigantesques.*

Cette usine fabriquait des automobiles en série. Les matières premières et le minerai étaient transformés en voitures. De longs tapis roulants transportaient les matériaux à l'intérieur de l'usine. Quelles structures de ce tableau pouvaient contenir de tels tapis roulants ?

La structure longue et étroite devant les silos et d'autres bâtiments contenaient peut-être aussi des tapis roulants.

Qu'est-ce que ce tableau révèle sur l'échelle de l'industrie américaine en 1930 ?

Sheeler était impressionné par l'échelle massive de l'industrie américaine et de cette usine.

INTERPRÉTEZ

M | S

Demandez aux élèves de visualiser la façon dont le progrès industriel a changé cette vue du paysage américain. Encouragez-les à imaginer à quoi devait ressembler ce paysage avant la construction du canal, du chemin de fer et des usines.

Il y aurait probablement eu une rivière avec des méandres, bordée d'arbres et de plantes. Il n'y aurait pas eu de fumée dans le ciel.

Demandez aux élèves s'ils pensent que ce tableau semble prêter une valeur positive ou négative au développement industriel. Qu'aurait répondu un Américain moyen à cette question en 1930 ? Comment des usines telles que celle-ci ont-elle affecté la vie des consommateurs américains ?

Des usines telles que celle-ci employaient beaucoup de gens, et les produits fabriqués à la chaîne qui en sortaient étaient vendus à des prix abordables à la classe moyenne américaine. Les Américains des premières décennies du vingtième siècle étaient fiers du développement industriel de leur pays et appréciaient l'amélioration de leur niveau de vie rendue possible par la production de masse. Aujourd'hui, les Américains s'inquiètent davantage des effets du développement industriel sur l'environnement.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'industrialisation ; le mouvement progressiste ; la grande dépression

Personnages historiques : Samuel Gompers

Politique : la protection des droits fondamentaux de la personne

Géographie : la croissance urbaine

Économie : les syndicats ; l'expansion industrielle ; les innovations dans les transports

Sciences : les machines

Références littéraires et ressources documentaires : *La jungle*, Upton Sinclair (secondaire) ; « Chicago », Carl Sandburg (secondaire)

Arts : la photographie ; le mouvement moderne ; le précisionnisme ; comparez avec Cézanne ; comparez avec Cole

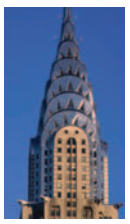
WILLIAM VAN ALEN [1883-1954]

15b

Le Chrysler Building, 1926–1930

Le Chrysler Building ne pouvait être construit que dans le climat compétitif de Manhattan pendant les années 1920. L'économie américaine était prospère, et il n'y avait pas assez d'espace de bureaux pour tout le monde ; les constructeurs des milieux urbains étaient encouragés à viser haut. En 1926, Walter P. Chrysler, l'un des hommes les plus riches de l'industrie automobile, présenta une offre dans une compétition officielle dont l'objet était la construction du bâtiment le plus élevé de la ville de New York. Il voulait construire un splendide immeuble de bureaux qui symboliserait sa propre ascension fulgurante dans le monde des affaires. L'architecte William Van Alen, natif de Brooklyn, qui était connu pour ses projets flamboyants et progressistes, releva le défi de Walter Chrysler en concevant un immeuble de soixante dix-sept étages, le premier immeuble du monde dont la hauteur dépassait 300 mètres.

La forme pyramidale du Chrysler Building était imposée par un plan d'urbanisme de 1916 stipulant que les étages supérieurs des bâtiments devaient être en retrait de façon à permettre à la lumière du soleil d'atteindre les rues. Cette restriction a permis aux architectes d'adopter une approche plus sculpturale de la conception architecturale en milieu urbain. À la place des grandes boîtes rectangulaires fades qui avaient commencé à coloniser la ville, des formes ingénieuses et dynamiques commencèrent à rendre l'horizon de Manhattan plus intéressant et plus varié. Le plan d'urbanisme contenait également des règles concernant le sommet des immeubles. Au sommet du Chrysler Building, sept arcs en partie superposés se rétrécissent vers le haut pour créer l'illusion d'un immeuble encore plus grand qu'il ne l'est en réalité. Le décor original, avec un motif consistant en triangles étroits configurés en demi-cercles, a été comparé à des rayons de soleil, mais il peut également faire penser aux rayons d'une roue.



William Van Alen (1883-1954), Le Chrysler Building, 42e Rue et Lexington Avenue, New York, 1926-1930. Charpente en acier, briques, béton, maçonnerie et parement en acier, 318,82 m.

15-B.1 ***à droite,*** **le Chrysler Building, Manhattan, 1930. Épreuve photographique. Library of Congress, Division Prints and Photographs, Washington.**

15-B.2 ***en haut à gauche,*** **détail. Flèche du Chrysler Building. © Photo Company/ zefa/CORBIS.**

15-B.3 ***en haut, centre gauche,*** **détail. Ouvriers en train d'imperméabiliser un ornement en forme d'aigle en acier inoxydable de style Art déco au soixante et unième étage. © Nathan Benn/CORBIS.**

15-B.4 ***en bas, centre gauche,*** **détail. Décoration du trente-et-unième étage inspirée de modèles de bouchons de radiateur et d'enjoliveurs. Photographie de Scott Murphy, Ambient Images, Inc.**

15-B.5 ***en bas à gauche,*** **détail. Portes d'ascenseur de style Art déco dans le Chrysler Building. © Nathan Benn/CORBIS.**

La contribution majeure de Van Alen à l'architecture américaine a été d'appliquer aux gratte-ciel modernes le vocabulaire visuel de l'Art déco, un style décoratif international qui privilégiait les motifs profilés et employait souvent des matériaux non traditionnels. Pour distinguer le Chrysler Building des autres immeubles du même type, Van Alen a choisi des motifs appropriés à l'ère du machinisme, en particulier l'automobile. Le parement en acier inoxydable brillant de la flèche rappelle le chrome luisant d'une voiture neuve. Des têtes d'aigles américains stylisées dépassent de certains coins de l'immeuble en évoquant les gargouilles des cathédrales gothiques. D'autres coins sont embellis par les formes ailées d'un bouchon de radiateur de Chrysler. Une frise décorative incorpore une série d'enjoliveurs.

Si la décoration extérieure renforce l'aspect moderne du gratte-ciel, son intérieur a été conçu pour rappeler un passé distant, et il fait réellement du Chrysler Building l'une des merveilles du monde. Les caractéristiques les plus spectaculaires du hall central sont les portes des ascenseurs, avec leurs décorations en laiton et en marqueterie (incrustations ornementales dans un support en bois) avec la fleur de lotus comme motif central. En 1922, la découverte de la tombe du pharaon Toutankhamon avait entraîné un regain d'enthousiasme pour les cultures archaïques et exotiques, et le Chrysler Building avait été conçu au comble de cette vogue pour tout ce qui était égyptien. En plus des décorations sur le thème du lotus, les salles ouvertes au public sont ornées de divers motifs inspirés de l'Égypte ancienne visant à suggérer le lien entre l'immeuble et les grandes pyramides des pharaons. Les peintures du plafond dans le hall illustrent les jalons héroïques de la construction de la tour, comme si le monument à la gloire de Chrysler avait déjà pris dans l'histoire une place égale à celle des grandes pyramides.

Chrysler et Van Alen voulaient tous les deux faire de cet immeuble le bâtiment le plus haut des États-Unis, une distinction qui ne semblait plus aussi évidente vers la fin de la construction. Une tour de bureaux dans le sud de Manhattan avait déjà atteint 250 mètres et continuait son ascension. Son architecte, un ancien associé de Van Alen, qui était conscient de la compétition avec le Chrysler Building, rehaussa son immeuble pour qu'il soit encore plus grand en ajoutant une toiture en acier mesurant près de 20 mètres de haut. Pour ne pas être en reste, Van Alen demanda à ses ouvriers d'assembler dans le plus grand secret un couronnement en acier, ou faîteau, de 27 tonnes qui fut hissé à la dernière minute au sommet de l'immeuble afin de surprendre et d'émerveiller toute la ville de New York. Grâce à cela, le Chrysler Building dépassait non seulement son concurrent de Wall Street, mais même la tour Eiffel à Paris. En fait, ce record acquis avec tant de mal allait être perdu moins d'un an après au profit de l'Empire State Building, qui mesure environ 62 mètres de plus.

La réputation de William Van Alen déclina peu après l'achèvement de la construction de son bâtiment le plus célèbre. Accusé par Chrysler d'avoir accepté des pots-de-vin de certains entrepreneurs, l'architecte ne fut pas payé intégralement pour son travail. Les effets de la dépression sur l'industrie de la construction aggravèrent encore ses problèmes. Aujourd'hui, Van Alen est à peine mentionné dans l'histoire de l'architecture, et aucun ouvrage important n'a été consacré à son œuvre. Le *New York Times* omit d'annoncer sa mort dans sa notice nécrologique.

Encouragez les élèves à examiner attentivement toutes les parties de cet immeuble.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E

Demandez aux élèves de repérer des triangles, des carrés, des rectangles et des demi-cercles sur le Chrysler Building.
Il y a des demi-cercles et des triangles près du sommet. Les carrés et les rectangles forment les fenêtres. Certains des triangles représentent des fenêtres. Ces formes géométriques étaient importantes dans l'architecture de style Art déco.

E | M | S

Demandez aux élèves de porter leur attention sur le détail de la sculpture en métal de l'illustration 15-B.4. À quoi ressemble cette sculpture ?
Que pourrait-elle symboliser ?
Elle pourrait suggérer un animal ou le chapeau ailé du dieu Mercure de la Rome antique. Il suggère également la vitesse.
En quoi cette sculpture indique-t-elle qu'elle a été produite par l'homme et qu'il ne s'agit pas d'un objet naturel ?
Les formes ont été simplifiées et profilées en motifs géométriques.
Faites remarquer que cette sculpture est placée sur une base ronde. Demandez aux élèves de localiser ces grandes répliques de bouchons de radiateur Chrysler de 1929 aux angles du trente et unième étage.

E | M | S

Attirez l'attention des élèves sur un ouvrier en train d'imperméabiliser minutieusement un ornement (15-B.3). Demandez aux élèves quel animal cet ornement représente.
Il représente un aigle.
Demandez aux élèves de chercher les ornements qui saillent de la façade verticale de l'immeuble comme des gargouilles médiévales au-dessus du soixante-et-unième étage.

E | M | S

Dites aux élèves de regarder les portes des ascenseurs (détail dans le coin gauche) et demandez-leur de localiser les formes végétales et florales stylisées. La grande fleur au centre est une fleur de lotus, qui était un symbole important dans l'Égypte ancienne. Faites remarquer aux élèves comment les arcs divisent ce motif en formes géométriques. Demandez aux élèves d'identifier une autre série verticale d'arcs sur cet immeuble.
Les arcs en forme de rayons de soleil en haut de l'immeuble représentent une série d'arcs similaire à celle-ci.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Quels sont les points communs de cet immeuble avec une automobile ?
Certaines parties de l'immeuble sont en acier brillant comme une voiture neuve, et il a des décorations qui ressemblent à des enjoliveurs et à des bouchons de radiateurs.

S

Pourquoi les grandes sociétés et les architectes rivalisaient-ils pour construire des gratte-ciel pendant les années 1920 ?
L'économie était prospère, les grandes sociétés avaient besoin de plus d'espace de bureaux et Chrysler voulait posséder l'immeuble le plus haut de la ville de New York.
Pourquoi pensez-vous que la flèche a été ajoutée au sommet ?
Elle a été ajoutée pour rendre cet immeuble plus grand que tous les autres immeubles.
Que s'est-il passé en 1929 qui a mis fin à cette vague de constructions ?
Il y a eu le krach boursier à l'origine de la grande dépression.

S

Le code municipal d'urbanisme de New York stipulait que les étages supérieurs des gratte-ciel devaient être en retrait. Quels avantages présentaient ces étages supérieurs en retrait ?
Ceci permettait à plus d'air et de lumière d'atteindre les rues, et les immeubles donnaient l'impression d'être encore plus élevés qu'ils ne l'étaient réellement.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la modernité ; l'ère de la machine ; l'industrie automobile ; les gratte-ciel ; les années folles

Sciences : l'ingénierie ; l'acier

Arts : l'Art déco ; l'architecture

EDWARD HOPPER [1882-1967]

16 a La maison au bord de la voie ferrée, 1925

La lumière du soleil qui illumine *La maison au bord de la voie ferrée* est suffisamment brillante pour produire des ombres profondes sur l'imposante résidence victorienne, mais pas assez pour en chasser une certaine mélancolie. Le tableau exprime le thème central d'Edward Hopper : l'aliénation de la vie moderne. Au lieu d'images anecdotiques heureuses célébrant l'énergie et la prospérité des années folles (les années 1920), Hopper a représenté la vie moderne à travers des scènes dénuées de toute sentimentalité qui font ressortir un isolement physique ou psychologique. La plupart de ces scènes prennent place dans des villes, où les personnages semblent souvent mal à l'aise et déplacés. D'autres scènes, comme celle de *La maison au bord de la voie ferrée,* montrent des bâtiments solitaires dans des paysages très ordinaires. La maison au bord de la voie ferrée de Hopper est symbolique ; elle montre la perte que le progrès engendre en mettant fin à la société rurale.

Le point central du tableau est une grande demeure grise construite dans un style importé de France. Bien que Hopper ait habituellement peint ses tableaux en observant le monde réel, il a inventé cette maison en se basant sur certaines résidences qu'il avait observées en Nouvelle-Angleterre et d'autres qu'il a pu observer le long des boulevards parisiens. Ce style architectural était devenu très populaire en Amérique vers le milieu du dix-neuvième siècle. Il est caractérisé par un toit dédoublé avec des lucarnes qui donnent de la hauteur au grenier tout en permettant à la lumière extérieure d'y entrer. Il est donc probable que la résidence victorienne du tableau de Hopper avait été bâtie pour une grande famille qui avait les moyens de construire une habitation dans le style le plus à la mode. Si, à nos yeux, les caractéristiques anciennes de cette demeure lui confèrent un certain charme, au moment où Hopper l'a peinte, elle aurait probablement été considérée comme un vestige disgracieux d'une époque manquant de style. « Une maison laide à un endroit laid », comme a pu le dire un critique.

16-A Edward Hopper (1882-1967), *La maison au bord de la voie ferrée,* 1925. Huile sur toile, 61 x 73,7 cm. Don anonyme (3.1930). The Museum of Modern Art, New York. Digital Image © The Museum of Modern Art / Sous licence de SCALA / Art Resource, New York.

Comme la maison, le site était sûrement plus attrayant à une certaine époque. Les fenêtres très hautes protégées par des corniches surplombaient probablement un paysage agréable jadis ; il est probable que le double porche et la tour avaient été situés de façon à tirer le meilleur parti d'une vue qui couvrait des kilomètres de campagne luxuriante. Sur le tableau, les nombreuses fenêtres aux stores baissés semblent fermées depuis longtemps, comme si elles ne servaient plus à rien étant donné qu'il n'y a plus rien à admirer dans le paysage avoisinant. La maison a peut-être été abandonnée ; quoi qu'il en soit, l'absence de la nature est également flagrante, comme dans le paysage industriel peint par Charles Sheeler sous le titre *Paysage américain* (voir 15-A). *La maison au bord de la voie ferrée* pourrait même être considérée comme le pendant résidentiel du tableau de Sheeler, même si Hopper ne semble pas avoir partagé l'attitude ambiguë de Sheeler vis-à-vis de la vie moderne. Bien que nous ignorions si Hopper accordait une certaine beauté indépassable à cette maison ou s'il la considérait comme une relique démodée, il la présente comme un emblème durable du passé.

Les deux thèmes du progrès moderne et de la continuité historique se rencontrent dans le deuxième sujet artificiel de ce tableau, une voie ferrée qui passe tellement près de la maison qu'un train passant par là aurait fait trembler ses fenêtres. Depuis notre poste d'observation curieusement bas, la voie donne l'impression de couper le bord inférieur de la structure ; ou, si l'on regarde d'une autre façon, de faire partie de la maison elle-même, représentant ainsi une nouvelle fondation pour la vie américaine. En tant que symbole de progrès durable, le chemin de fer était l'agent le plus important de la transformation industrielle. Il a permis l'expansion des villes existantes et la création de villes nouvelles dans l'ouest du pays. Le chemin de fer a également donné aux Américains une mobilité sans précédent, leur permettant d'explorer d'autres régions du pays. Mais comme Albert Bierstadt (voir 8-A) l'avait déjà constaté au siècle précédent, le chemin de fer n'a pas eu que des avantages. Il a contribué à faire disparaître la nature sauvage aux États-Unis. Dès le début du dix-neuvième siècle, Thomas Cole avait décrit les conséquences de la migration des Américains vers l'ouest. Comme le suggère sa *Vue de Mount Holyoke* (voir 5-A), un paysage bien organisé par la main de l'homme a des avantages pratiques et esthétiques, mais au prix de la destruction irrévocable du paysage immaculé dont l'Amérique était si fière.

Hopper rejetait les influences européennes, affirmant que l'art américain devrait refléter le caractère de la nation. Tout comme Cole et Bierstadt, il exprime la tension entre la nature et la culture. Bien que les voies ferrées soient typiquement associées au bruit, à la vitesse et à la transformation rapide de la vie moderne, cette scène est étrangement immobile et silencieuse, comme si la vague de l'industrialisation n'était pas passée par là. Actif dans l'entre-deux-guerres, Hopper ne semble pas avoir trouvé grand-chose à célébrer dans l'urbanisation de l'Amérique, qui avait détruit son caractère pastoral d'origine. Ici, la voie ferrée a la couleur de la terre, et elle remplace la rivière, la vallée ou les terres agricoles qui constituaient auparavant le fondement de la culture américaine.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | M = MOYEN | S = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner attentivement ce tableau et à imaginer si quelqu'un habite dans la maison.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

M | S

Demandez aux élèves de décrire l'atmosphère de ce tableau. Les élèves utiliseront peut-être des termes tels que solitaire, vide, froid ou aride. Demandez-leur d'expliquer pourquoi la scène donne une telle impression.

La couleur gris fade de la maison, ses ombres profondes, ses fenêtres qui ne montrent rien de visible à l'intérieur, son porche vide et l'absence de toute végétation contribuent à créer cette atmosphère de désolation. Même la voie ferrée sépare l'observateur de la maison, en cachant les marches qui mènent à la porte d'entrée, rendant ainsi la maison encore moins accessible.

E | M | S

Où se trouve le soleil ? *Il est à gauche.*

Où sont les ombres les plus profondes ? *Elles sont à droite, sous la corniche surplombant l'entrée de la maison.*

Demandez ce que ces ombres sombres suggèrent au sujet de la maison.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire l'architecture de cette maison. Demandez-leur de décrire les formes des fenêtres et du toit.

La maison a un style victorien orné, avec des fenêtres cintrées ; elle comporte des porches, des cheminées en briques et un toit mansardé extrêmement raide et recourbé. La partie principale de la maison a trois niveaux, et la tour en a quatre.

S

Demandez aux élèves d'imaginer l'annonce que pourrait rédiger un agent immobilier pour cette maison. Quels seraient ses points forts ? Comment son emplacement pourrait-il être décrit positivement ?

INTERPRÉTEZ

E | M

Demandez aux élèves d'imaginer comment cette scène changerait si un train passait sur la voie ferrée.

Il y aurait beaucoup de bruit et la maison risquerait de trembler. La nuit, des lumières se refléteraient dans les fenêtres.

E | M | S

Demandez aux élèves ce qui, selon eux, a été construit en premier : la maison ou la voie ferrée. Demandez-leur de justifier leur réponse.

Étant donné qu'il s'agit d'une maison ancienne avec des caractéristiques architecturales démodées et qu'elle est trop proche de la voie ferrée, il est probable que la maison a été construite avant la voie ferrée.

M | S

Demandez aux élèves de penser à un immeuble dans leur quartier qui leur semble vieux, démodé et laid, mais pas assez ancien pour être considéré comme un trésor architectural. Expliquez que c'est probablement ce que Hopper pensait de cette maison. Son architecture victorienne était démodée en 1925, alors qu'aujourd'hui ce style est redevenu un peu plus populaire.

S

Quels sont les éléments de ce tableau qui contribuent à exprimer une ambiance de solitude ?

La voie ferrée vide et l'absence de toute activité produisent une ambiance de solitude.

Quels individus seraient susceptibles de s'approcher de cette maison tous les jours ? Que penseraient-ils de la maison et de ses habitants ? Rencontreraient-ils jamais les occupants de cette maison ?

Les passagers du train viennent près de la maison mais ils passent très vite sans s'y arrêter. Il se peut qu'ils voient des gens derrière les fenêtres ou sur le porche, sans pouvoir les rencontrer ou leur parler. La vitesse de la vie moderne isole parfois les gens malgré le fait qu'elle les rapproche physiquement les uns des autres.

RÉFÉRENCES

Références historiques : les chemins de fer aux États-Unis

Géographie : la région du Midwest ; la transformation des paysages de l'Amérique rurale au début du vingtième siècle ; l'expansion urbaine ; l'effet de l'industrialisation sur l'Amérique rurale

Sciences : les progrès des transports

Références littéraires et ressources documentaires : *Notre ville,* Thornton Wilder (moyen)

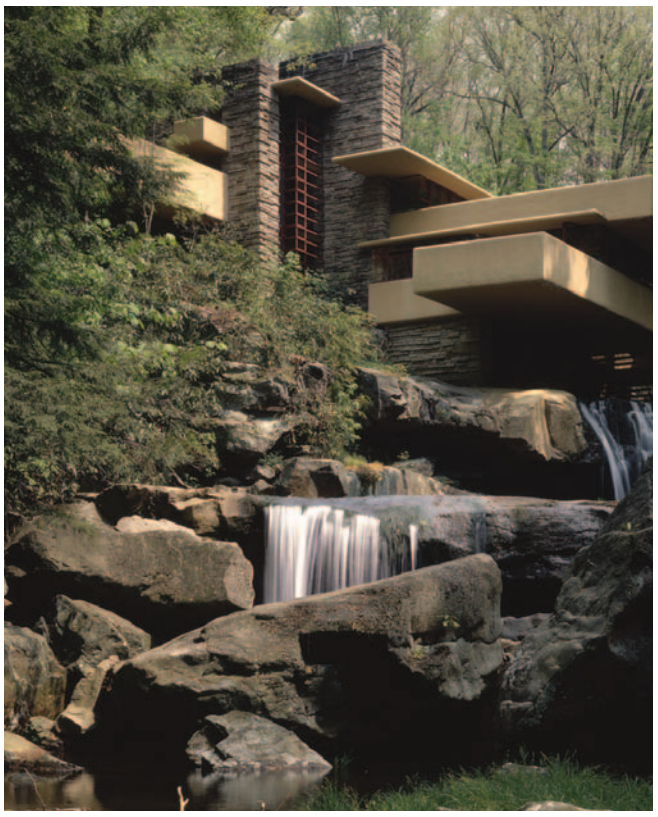
Arts : l'architecture victorienne

FRANK LLOYD WRIGHT [1867–1959]

16 b Fallingwater, 1935–1939

La Maison sur la cascade (Fallingwater) est une demeure construite par l'homme qui est suspendue au-dessus d'une cascade. Elle offre une solution imaginative à un problème perpétuel de l'Amérique : comment profiter de la civilisation sans empiéter sur le monde naturel. Le progrès technologique vient presque toujours au détriment de la nature, tout particulièrement aux États-Unis, où il existait jadis des étendues sauvages apparemment illimitées. Une longue tradition de peinture paysagiste américaine s'est développée en partie pour offrir aux citadins des aperçus réconfortants sur les paysages champêtres qu'ils venaient de quitter (voir 5-A). Avec Fallingwater, Frank Lloyd Wright est allé encore plus loin, en concevant une maison accrochée à un flanc de montagne, avec des vues qui donnent l'impression que la maison fait partie intégrante de la nature qui l'entoure.

La résidence Fallingwater était une commande d'Edgar J. Kaufmann, le fondateur d'un des grands magasins les plus importants de Pittsburgh. Pour échapper au stress de ses affaires, Kaufmann emmenait régulièrement sa famille en dehors de la ville, dans sa retraite boisée de quelques 240 000 mètres carrés dans les montagnes Allegheny. En 1935, la cabane de la famille Kaufmann à la montagne était très délabrée, et Wright fut invité à proposer un plan pour une nouvelle résidence secondaire. Il ne fait aucun doute que Kaufmann imaginait une maison faisant face à la partie la plus intéressante de la propriété, un torrent de montagne tombant en cascade sur une succession de dalles faisant saillie de façon spectaculaire. Wright pensait qu'une maison de campagne devait s'intégrer au paysage autant que possible. Il étudia le site sous tous les angles avant de soumettre son plan audacieux qui consistait à construire la maison à flanc de falaise. Invisible de l'intérieur, la cascade serait néanmoins totalement incorporée au plan, avec un escalier donnant un accès direct depuis le salon. Le bruit de la cascade résonnerait constamment dans toute la maison.



16-B Frank Lloyd Wright (1867 –1959), Fallingwater (maison Kaufmann), Mill Run, Pennsylvanie, 1935-1939. Reproduit avec l'aimable autorisation de Western Pennsylvania Conservancy. © 2008 Frank Lloyd Wright Foundation, Scottsdale, Arizona / Artists Rights Society (ARS), New York.

Wright n'avait jamais été l'esclave des conventions, mais même pour lui le plan de la Maison sur la cascade constituait une nouveauté impressionnante et l'un des concepts les plus originaux et les plus révolutionnaires dans l'histoire de l'architecture. Traditionnellement, une résidence secondaire à la campagne aurait été placée en retrait par rapport à la route, entourée par une pelouse impeccablement entretenue donnant une impression de sécurité et offrant une vue agréable sur les régions sauvages s'étendant au-delà des limites de la propriété. Wright inversa ce concept. La Maison sur la cascade, une grande structure de faible hauteur dominant la cascade tel un rocher, semble ne faire plus qu'un avec la nature. Chaque élément de l'architecture contribue à atténuer la distinction entre l'environnement naturel et le bâti, et à donner aux résidents l'impression de vivre en pleine nature. Des pièces très en retrait, des intérieurs en pierre et des plafonds exceptionnellement bas font passer à une grotte : un espace privé et abrité au sein de l'ordre naturel des choses.

Si, grâce à la lumière, au son et à la structure, la Maison sur la cascade évoque le sentiment de vivre dans la nature primitive de l'Amérique d'autrefois, tout le reste de la résidence est résolument moderne. La maison est une merveille de la technologie du vingtième siècle. Bien qu'elle se soit révélée peu pratique pour toutes sortes de raisons, ce fut la maison idéale de l'architecte (si ce n'est celle de son client), et Wright n'autorisa pas la moindre altération de son plan. L'élément le plus frappant de ce projet — et le défi le plus remarquable sur le plan technique — était la série de terrasses en béton armé en porte-à-faux au-dessus des arêtes rocheuses, parallèles aux courbes naturelles du site. Bien qu'elles soient fermement ancrées dans la roche solide, les plates-formes des terrasses semblent défier les lois de la gravité ; Wright les a comparées à des plateaux en équilibre sur les doigts d'un garçon de café. Entre les terrasses s'étendent des pièces aux parois en verre, telles des frontières transparentes entre l'intérieur et l'extérieur. Les murs qui ne sont pas en verre sont en pierre extraite de carrières locales, et le foyer de cheminée central massif est construit avec des rochers qui avaient été retirés du site pour permettre la construction, puis remis en place pour former l'âtre, traditionnellement au cœur de la maison. Pour citer Ada Louise Huxtable, érudite distinguée et critique d'architecture, l'effet de la Maison sur la cascade « n'est pas celui d'une nature violée, mais d'une nature complétée — un double enrichissement ».

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | M = MOYEN | S = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à étudier attentivement cette maison, en tenant compte du terrain qui l'entoure.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E

Pourquoi cette maison est-elle appelée la Maison sur la cascade ?

La maison est située au-dessus d'une cascade.

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser les balcons, l'homme sur le balcon du bas, une colonne de pierre verticale et une section verticale composée de baies vitrées.

E | M | S

Demandez quels matériaux de la façade sont naturels et artificiels.

La pierre est naturelle, tandis que le béton, le verre et le métal sont artificiels.

Remarquez comment les contrastes entre les textures de ces divers matériaux sont mis en valeur. Décrivez les textures des différentes parties de la maison.

Le verre est lisse et brillant, et la roche est très rugueuse. Le béton est granuleux, mais pas autant que la pierre, et il n'est pas aussi lisse que le verre.

M | S

Comment Wright est-il parvenu à préserver la beauté naturelle de ce site ?

Il a construit une maison qui s'intégrait au paysage naturel en faisant écho à la forme de la falaise et des rochers. Il a bâti une grande partie de la maison en utilisant des roches extraites du sol sur le site même. Il n'a pas semé de grandes étendues de gazon, nivelé le sol au bulldozer ni coupé beaucoup d'arbres.

M | S

Pour comprendre comment les structures en porte-à-faux sont équilibrées, demandez à chaque élève de placer un crayon sur le pupitre de façon que sa pointe dépasse le bord du pupitre. Puis dites-lui de pousser progressivement le crayon vers le bord du pupitre jusqu'à ce qu'il soit sur le point de tomber. Dites-lui alors de placer un poids tel qu'un livre ou son doigt à l'extrémité du crayon. Jusqu'à quel point peut-il continuer à faire avancer le crayon par-dessus le bord avec le poids à l'autre bout ?

Demandez aux élèves quelles parties de la Maison sur la cascade sont en porte-à-faux.

Les balcons horizontaux sont en porte-à-faux.

Quelle partie du bâtiment semble faire contrepoids aux sections en porte-à-faux ?

La colonne en pierre verticale joue ce rôle.

M | S

Demandez aux élèves de quelle manière Wright a créé une impression de grotte naturelle.

Il a construit les pièces très en retrait par rapport aux balcons ; il a utilisé de la pierre naturelle pour les sols et pour les murs qui ne sont pas en verre ; et il a construit des plafonds bas.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Pourquoi un citadin aimerait-il une telle maison ? Imaginez-vous sur un des balcons. Qu'entendriez-vous ?

Une retraite à la campagne serait un changement d'environnement bienvenu pour une personne habitant en ville. Depuis le balcon, vous entendriez le bruit de la cascade.

E | M | S

La famille Kaufmann voulait bâtir une maison de campagne sur un terrain lui appartenant. Pourquoi a-t-elle été surprise par l'emplacement choisi par Wright pour construire la maison ? Où pensez-vous que la plupart des architectes auraient probablement situé la maison pour tirer parti de la cascade naturelle ?

La plupart des architectes auraient situé la maison de façon qu'elle ait une vue de la cascade au lieu de la situer en dessus de la cascade.

S

Pour quelle raison la Maison sur la cascade peut-elle être considérée comme une œuvre d'art abstrait contemporain du vingtième siècle ?

Elle a été simplifiée, réduite à des formes élémentaires essentielles, sans ornements supplémentaires.

RÉFÉRENCES

Sciences : l'écologie ; la physique

Mathématiques : la géométrie

Références littéraires et ressources documentaires : *Frank Lloyd Wright for Kids: His Life and Ideas,* Kathleen Thorne-Thomsen (élémentaire) ; *Printemps silencieux,* Rachel Carson (secondaire)

Arts : l'architecture ; le style Prairie ; le Mouvement moderne

JACOB LAWRENCE [1917-2000]

17a La série sur la migration, n° 57, 1940–1941

Jacob Lawrence n'eut pas besoin de chercher très loin pour trouver une femme afro-américaine héroïque pour cette image d'une laveuse noire solitaire : sa mère avait passé de longues heures à nettoyer des maisons pour subvenir aux besoins de ses enfants. Avec le père de l'artiste, elle était « montée » (come up) : une expression utilisée pour désigner l'un des événements les plus importants dans l'histoire afro-américaine depuis la Reconstruction : la migration des Afro-Américains depuis le Sud rural. Cet exode commença à prendre des proportions importantes à l'époque de la Première Guerre mondiale, et il devait fondamentalement altérer la composition ethnique de New York et d'autres grands centres industriels tels que Chicago, Detroit, Cleveland et Pittsburgh.

Lawrence était né dans le New Jersey, et sa mère s'était installée avec lui et ses deux autres enfants à Harlem quand il avait treize ans. Dans les années 1920, Harlem foisonnait de talent et de créativité, et le jeune Jacob, encouragé par un peintre réputé, Charles Alston, et par la sculptrice Augusta Savage, se prit à espérer qu'il pourrait gagner sa vie en tant qu'artiste. « Elle [Augusta] a été la première personne à me donner l'idée d'essayer de gagner ma vie en tant qu'artiste », déclara Lawrence beaucoup plus tard. « J'ai toujours voulu être un artiste, mais je pensais que je devrais travailler dans une laverie ou quelque chose de ce genre. »

17-A Jacob Lawrence (1917-2000), *La migration des Noirs, Panneau n° 57*, 1940-1941. Détrempe à la caséine sur panneau dur, 45,72 x 30,48 cm. The Phillips Collection, Washington, D.C. Acquis en 1942. © 2008 The Jacob and Gwendolyn Lawrence Foundation, Seattle / Artists Rights Society (ARS), New York.

Le sujet de la migration lui est venu à l'esprit vers le milieu des années 1930. Pour se préparer, Lawrence se remémora des anecdotes que lui avaient racontées par des membres de sa famille et des amis, et il passa des mois dans l'antenne de Harlem de la Bibliothèque publique de New York pour y faire des recherches sur les événements historiques. Il fut le premier artiste plasticien à aborder ce sujet important, et il souhaitait présenter son travail sous une forme qui lui serait propre : un récit écrit avec des illustrations dans l'esprit des griots d'Afrique de l'Ouest, des poètes professionnels censés être les dépositaires de la tradition et de l'histoire.

La série sur la migration fut peinte à la détrempe sur de petits panneaux (ici, 30 par 45 cm) préparés avec une base de colle blanche brillante appelée gesso, qui apparaît sur la surface comme de très petits points texturés. Lawrence, qui avait l'intention de produire un récit continu, décida de travailler avec une seule teinte à la fois sur les soixante panneaux. Il utilisa des esquisses comme guide, peignit avec des couleurs sortant directement du bocal et anima ses compositions avec de vigoureux coups de pinceau qui renforçaient encore plus le mouvement de l'histoire. Les légendes placées en dessous de chaque image sont composées de façon à donner une impression de spontanéité ; elles étaient écrites en premier et font partie intégrante de l'œuvre ; elles ne servent pas seulement à expliquer l'image.

Lawrence a souvent décrit la migration comme représentant « des gens en mouvement », et sa série commence et se termine par des foules dans une gare (un puissant symbole de croissance et de changement dans l'histoire des États-Unis ; voir 15-A, 16-A et 18-A). Sur le premier panneau, on peut voir des gens s'éloigner de l'observateur par des portes intitulées « Chicago », « New York » et « St. Louis » ; sur le dernier panneau, ces gens nous font face, et ils sont immobiles et silencieux, derrière une voie ferrée vide. La légende, qui indique « Et les migrants continuent d'arriver », rend le message du peintre à la fois ambigu et évocateur. Les migrants sont-ils en train de nous quitter ou viennent-ils seulement d'arriver ? Quelle est notre relation avec eux ?

Lawrence pose des questions similaires au sujet de la laveuse, qui apparaît vers la fin de la série. Sa forme monumentale, presque pyramidale, ancrée entre la cuve beige, qui contient un tourbillon d'articles de couleur orange, verte, jaune et noire, et les rectangles qui se chevauchent et qui représentent le travail qu'elle a terminé, est projetée dans notre direction par sa blouse blanche étincelante. Avec la tête penchée en avant qui suggère une grande concentration physique et mentale, elle manie une perche ou un bâton de lavage orange de manière précise, à la verticale : c'est une puissante force stabilisatrice dans le tableau, et une métaphore visuelle de sa force et de sa détermination.

Lawrence exposa d'abord *La série sur la migration* à Harlem, et il fut ensuite invité à la présenter dans une galerie du sud de Manhattan où seules des œuvres d'artistes blancs avaient été exposées jusqu'alors. L'exposition fut très bien reçue, et l'acceptation de Lawrence par le monde des arts et par le public fut confirmée lorsque vingt-six des panneaux furent reproduits dans le magazine *Fortune*. Lawrence aurait voulu que la série reste intacte, mais il consentit malgré tout à la diviser entre deux musées : les numéros pairs au Museum of Modern Art de New York et les numéros impairs à la Phillips Collection de Washington.

Demandez aux élèves d'étudier cette peinture,
en prêtant attention à toutes les parties de la composition.

E | M | S

Demandez aux élèves ce qu'ils pensent que la femme est en train de faire.
Elle est en train de remuer de la lessive avec un bâton de lavage.
Encouragez les élèves à essayer de se tenir debout en tenant leurs bras comme la femme sur cette peinture.
Que savent-ils sur cette femme d'après ce qu'ils voient sur ce panneau ?
C'est une femme à la peau sombre qui est forte et qui travaille dur.

E | M

Quelles formes voyez-vous sur cette peinture ?
Il y a des rectangles et des formes arrondies irrégulières.
Que représentent les grands rectangles et les formes arrondies irrégulières ?
Les grands rectangles représentent du linge en train de sécher, et les formes irrégulières représentent du linge en train d'être lavé.

E | M | S

Lawrence a peint tous les panneaux pour La série sur la migration au même moment, une couleur à la fois. Comment ceci a-t-il affecté l'aspect général de la série ?
Comme on retrouve les mêmes couleurs sur chaque panneau, tous les panneaux semblent unifiés.
Demandez aux élèves de retrouver les endroits où Lawrence a appliqué les mêmes couleurs sur ce panneau.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves qui effectuait la migration dans *La série sur la* migration. Où allaient ces gens ?
Des Afro-Américains quittaient le Sud en direction du ord.
Pourquoi quittaient-ils tous le Sud ?
Ils étaient à la recherche d'une vie meilleure avec des emplois mieux rémunérés ailleurs.
Quels types d'emplois les Afro-Américains avaient-ils traditionnellement dans le Sud ?
Ils étaient travailleurs agricoles et domestiques, mais quelques-uns exerçaient des emplois plus prestigieux, tels que médecins et enseignants.
Quels types d'emplois les migrants espéraient-ils trouver dans le Nord ?
Beaucoup recherchaient des emplois à l'usine.

E | M | S

Demandez aux élèves comment Lawrence s'est documenté pour pouvoir peindre des scènes sur la migration.
Il a écouté les récits de membres de sa famille et d'amis, et il a fait des recherches sur les événements historiques de cette période dans l'antenne de Harlem de la Bibliothèque publique de New York.

M | S

Aidez les élèves à localiser Harlem sur un plan des rues de New York. (C'est juste au nord de Central Park.) Demandez aux élèves pourquoi l'art de Jacob Lawrence a été exposé initialement à Harlem.
Il habitait à Harlem, où de nombreux Afro-Américains résidaient.
Qu'est-ce qui était important dans le fait que l'on a proposé à Lawrence d'exposer son art dans une galerie du sud de Manhattan ?
Jusqu'à ce moment-là, les artistes afro-américains étaient exclus des galeries de ce quartier prestigieux de New York.
Demandez aux élèves des comparer l'image d'une mère migrante de Jacob Lawrence à la photo *La mère migrante* de Dorothea Lange (18-B). Que mettent en valeur ces artistes respectivement au sujet de la vie de ces femmes ?
Lawrence met en valeur le travail manuel très dur que cette femme est en train d'accomplir, alors que Lange met en valeur les préoccupations et les soucis d'une mère en ce qui concerne ses enfants.

S

Demandez aux élèves en quoi Lawrence peut être comparé à un griot d'Afrique de l'Ouest. (Un griot est un poète professionnel qui perpétue l'histoire et la généalogie à travers des contes et de la musique.)
Tel un griot, Lawrence raconte l'histoire d'un peuple par des moyens artistiques.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la grande migration des noirs vers le Nord ; la Renaissance de Harlem ; la grande dépression

Personnages historiques : Marcus Garvey ; Langston Hughes ; Booker T. Washington ; W. E. B. DuBois

Géographie : les États du Sud pratiquant le système du métayage (le Mississippi, l'Alabama, la Géorgie, l'Arkansas, la Caroline du Sud, la Caroline du Nord, la Floride) ; les villes industrielles du Nord (Detroit, Chicago, New York, Philadelphie, Boston)

Références littéraires et ressources documentaires : « Theme for English B », Langston Hughes (secondaire) ; *Black Boy et Un enfant du pays,* Richard Wright (secondaire) ; *L'homme invisible,* Ralph Ellison (secondaire)

Musique : le jazz

ROMARE BEARDEN [vers 1911–1988]

17b La colombe, 1964

La colombe en photo dans le collage de Romare Bearden est perchée discrètement sur un rebord surplombant une scène de rue animée à Harlem, à New York. L'artiste a recréé l'atmosphère d'un quartier vibrant et dynamique en collant des photographies et des images de quotidiens et de magazines, et d'autres coupures de presse, ainsi que du papier de couleur sur un panneau de carton d'une telle façon que l'œil de l'observateur est constamment sollicité, comme s'il habitait lui-même dans cette rue, en passant de zones claires à des zones sombres, et d'un motif à un autre. Nous entrapercevons des gens avec des grandes têtes et de grandes mains, et avec de petits pieds, qui se promènent, qui sont assis, qui fument et qui regardent attentivement à travers des portes et des fenêtres ouvertes ; nous voyons des chats qui errent, sans doute en quête d'un repas, et des morceaux de corps semblant appartenir à des espions qui émergent mystérieusement d'ouvertures mal définies dans des bâtiments. Au milieu de toute cette activité il est difficile d'imaginer un quelconque sens d'ordre, mais Bearden a composé *La colombe* de telle façon que, en commençant par le chat blanc en bas à gauche, nous parcourions la rue dans tous les sens, en remarquant toujours quelque chose de différent.

Romare Bearden est né aux environs de 1911 à Charlotte, en Caroline du Nord, et il émigra avec sa famille à Harlem en 1914, où sa mère, qui était écrivain, recevait les artistes et intellectuels afro-américains les plus en vue dans la résidence familiale. Bien que Bearden ait obtenu un diplôme en éducation de New York University et ait travaillé comme assistant social à New York jusqu'à environ 55 ans, la peinture était sa vraie vocation. En 1944, pour la première fois, une exposition lui fut entièrement consacrée dans une galerie importante de Washington. À la fin des années 1950, Bearden était devenu un artiste bien connu qui travaillait dans un style abstrait incorporant des influences des grands maîtres de l'histoire de l'art ainsi que ses propres souvenirs de la vie des Afro-Américains en Caroline du Nord, à Harlem et à Pittsburgh (où habitaient ses grands-parents). Cependant, entre 1963 et 1964, Bearden changea son approche artistique d'une façon qui allait altérer l'évolution de son art et attirer l'attention internationale sur son œuvre.

17-B Romare Bearden (vers 1911-1988), *La colombe*, 1964. Reproductions de photos et de papiers coupés et collés, gouache, crayon noir et crayons de couleur sur carton, 34 x 47,6 cm. Blanchette Rockefeller Fund (377.1971). The Museum of Modern Art, New York. Image numérique © The Museum of Modern Art / Sous licence de SCALA / Art Resource, New York. Art © Succession de Romare Bearden Trusts / Sous licence de VAGA, New York.

Le collage *La colombe* fut l'une des vingt et une œuvres produites par Bearden pendant sa participation au mouvement Spiral, un groupe de quinze artistes afro-américains formé en juillet 1963, un mois avant la marche historique sur Washington conduite par Martin Luther King. (voir 19-B). L'explication optimiste de la spirale — « parce que, depuis un point de départ, elle va vers l'extérieur, couvrant toutes les directions, mais se dirigeant pourtant toujours vers le haut » — symbolisait l'attitude du groupe, qui s'efforçait de répondre à la question « Qu'est-ce que l'art noir ? » Ce groupe voulait étudier le rôle de l'artiste noir dans un climat de ségrégation. Bearden apporta quelques collages et suggéra (sans succès toutefois) que le groupe collabore sur un projet commun. Au début des années 1960, les artistes, et en particulier les peintres, étaient en train de réinventer le collage, une technique populaire en Europe au début du vingtième siècle, qui favorise l'improvisation. Bearden, qui aimait le jazz et composait des morceaux, incorpora les rythmes et les syncopes de ce style musical à ses collages. Bearden avait peut-être aussi présente à l'esprit la tradition des mosaïques de quilts (dessus-de-lit) afro-américains. Bien qu'il ait insisté que ses œuvres n'avaient pas de motivation politique, les collages inspirés par le mouvement Spiral et la série ultérieure de grands photostats en noir et blanc (il s'agissait d'images ressemblant à des photocopies, qu'il appelait « Projections ») qui avaient été produits à partir de ses collages étaient révolutionnaires. Bearden fut l'un des premiers artistes à représenter la culture populaire noire d'un point de vue afro-américain, et il traita des sujets très variés sur la base de son expérience rurale et urbaine de la vie des Noirs. De plus, en déchirant et réarrangeant d'une façon presque abstraite des images produites en masse, il suscitait de nouvelles relations et de nouvelles interprétations. En regardant les « Projections », un critique observa que « grâce à l'emploi de transformations et d'arrangements optiques rappelant un puzzle, [les œuvres d'art] couvrent plus de terrain… qu'un groupe de photographies présentées de façon conventionnelle ». Bien que l'œuvre appelée La colombe n'ait reçu ce titre qu'après avoir été composée, il n'est pas difficile d'attacher une signification telle que l'espoir ou la paix à cet oiseau serein qui apparaît au cœur de la vie urbaine, ou de voir une connexion avec un prédateur représenté par le chat blanc à l'affût, que l'oiseau semble observer.

La colombe et les vingt autres collages de Bearden ont ouvert la voie à un nouveau style artistique pour celui-ci. Il continua à explorer la technique du collage jusqu'à sa mort, créant des œuvres qui représentent, selon les mots de l'écrivain Ralph Ellison, de la « poésie visuelle »

Encouragez les élèves à examiner attentivement toutes les parties de ce collage.

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser les éléments suivants :
La colombe : *elle est en haut.*
Le chat noir : *il est au milieu.*
Le chat blanc : *il est dans le coin inférieur gauche.*

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire la scène de ce collage.
C'est une rue de la ville. Certains élèves sauront peut-être qu'il s'agit du quartier de Harlem à New York.
Quels détails architecturaux verriez-vous dans une rue de la ville ?
Des moulures en bois patiné par le temps, aux formes complexes, entourant portes et fenêtres ; il y a des marches, et des grilles sur quelques fenêtres. L'escalier de secours a une rampe en fer forgé.

E | M | S

Où Bearden a-t-il répété des textures ayant la forme de briques ?
Il a répété ces textures au-dessus de la rue, dans la moitié supérieure de la composition.
Que représentent ces textures de briques ?
Elles représentent les murs de bâtiments en briques (immeubles d'appartements).

E | M | S

Bearden réarrange des morceaux d'images de magazines et de quotidiens pour créer de nouveaux messages. Localisez un personnage. Que fait ce personnage ? Cherchez des gens qui regardent par la fenêtre, sont assis sur des marches et marchent dans la rue.
La plupart des personnages sont composés de plusieurs coupures de journaux. Au centre, on peut voir un homme tenant une cigarette qui est assis sur une marche. Un autre homme, qui porte un chapeau blanc recouvrant tout son front et marche sur le trottoir. À gauche du chat noir, une femme s'appuie sur ses coudes et regarde par la fenêtre d'un sous-sol.

M | S

Demandez aux élèves de réfléchir à la façon dont nous percevons notre environnement. Par exemple, lorsque nous sommes assis dans une pièce ou quand nous marchons dans la rue, est-ce que nous voyons tout en même temps de façon similairement détaillée ?
Nous voyons des fragments de la scène.
En quoi le collage de Bearden est-il similaire à la façon dont nous percevons une scène dans la vie réelle ?
Nous voyons une scène active ou compliquée progressivement, morceau par morceau.

INTERPRÉTEZ

M | S

Bearden a grandi à New York pendant la Renaissance de Harlem des années 1920, et il adorait le jazz. Comment son collage évoque-t-il le jazz ?
Tous les deux encouragent l'artiste à improviser et à tenter de nouveaux arrangements. Le style fragmenté ressemble à la syncope mouvementée des rythmes de jazz, qui commence une composition musicale.

M | S

Décrivez l'atmosphère et l'énergie de cette scène.
Cette scène est très animée, tous ses éléments sont proches les uns des autres et très denses ; les gens se promènent et s'agglomèrent, ils regardent et sont regardés ; et il semble qu'il y ait beaucoup de bruits différents.

M | S

Bearden voulait montrer la vie des Afro-Américains aux États-Unis d'un point de vue afro-américain. Demandez aux élèves d'expliquer dans quelle mesure ils pensent qu'il est parvenu à ses fins avec ce collage.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'histoire noire ; la grande migration des noirs du Sud vers le Nord ; la Renaissance de Harlem ; le mouvement des droits civiques

Personnages historiques : Zora Neal Hurston ; Langston Hughes ; Jean Toomer ; Richard Wright ; Martin Luther King.

Géographie : géographie urbaine ; géographie humaine

Références littéraires et ressources documentaires : *If Only I Had a Horn: Young Louis Armstrong,* Roxane Orgill (élémentaire) ; *Duke Ellington: The Piano Prince and His Orchestra,* Andrea Davis Pinkney (élémentaire) ; *Sweet Music in Harlem,* Debbie A. Taylor (élémentaire) ; *Une femme noire,* Zora Neal Hurston (secondaire) ; *Cane,* Jean Toomer (secondaire)

Musique : le jazz ; le blues

Arts : le collage ; les techniques mixtes

THOMAS HART BENTON [1889-1975]

18.9 Les sources de la musique country, 1975

Thomas Hart Benton avait quatre-vingt-quatre ans en 1973, quand il sortit de sa retraite pour réaliser une peinture murale pour le Country Music Hall of Fame and Museum à Nashville, dans le Tennessee. Sa tâche consistait à décrire les sources régionales du style musical connu sous le nom de « country », et Benton n'a pas pu résister à l'opportunité de peindre une dernière célébration de traditions purement américaines. Benton lui-même était un joueur d'harmonica de grand talent, qui avait grandi en écoutant la musique traditionnelle de la région des Ozarks dans l'État du Missouri. C'est à cette époque que l'industrie de la musique country à Nashville, avec ses millions de dollars, remplaça progressivement la musique des communautés rurales des États-Unis. En tant qu'artiste, il avait connu un certain succès populaire dans les années 1930. Tout comme d'autres régionalistes du Midwest tels que Grant Wood (voir 3-A), Benton rejetait l'« esthétique parisienne », cette mode européenne qui avait tellement influencé l'art américain de son époque, et il méprisait l'art abstrait comme étant « un univers académique rempli de vide ». Son ambition était de peindre des sujets compréhensibles et intelligibles — « le monde réel où vivent les hommes et les femmes qui travaillent » — qui seraient populaires auprès du grand public. En raison de son sujet et de son emplacement, la peinture murale de Nashville serait quelque chose, selon les termes mêmes de Benton qui « ciblerait des gens qui ne vont pas souvent dans des musées des beaux-arts ».

La peinture *Les sources de la musique country* présente cinq scènes distinctes qui illustrent la musique des Américains ordinaires. Le sujet central est une danse campagnarde, où des joueurs de violon donnent des instructions à un groupe de danseurs de quadrille américain, la musique traditionnellement la plus répandue parmi les pionniers. Une scène comparativement calme montre trois femmes portant leurs plus belles robes du dimanche et ayant des livres de cantiques dans les mains, ce qui suggère l'importance de la musique d'église dans l'Amérique protestante. Au premier plan, deux femmes descendues de la montagne, les pieds nus, chantent en s'accompagnant d'un dulcimer posé sur les genoux, un instrument traditionnellement associé aux ballades des Appalaches. Dans le coin opposé, un cow-boy armé, avec un pied sur sa selle, s'accompagne avec une guitare. Un Afro-Américain, apparemment un ramasseur de coton du Sud profond, joue un petit air au banjo, un instrument que les esclaves avaient apporté avec eux au Nouveau Monde. Loin derrière lui, de l'autre côté de la voie ferrée, un groupe de femmes noires dansent sur la berge distante. En dépit de la diversité des styles, des instruments et des coutumes de diverses régions, cette peinture murale semble vibrer à un rythme unique, comme si Benton avait pris soin de s'assurer que tous les musiciens jouaient la même note et chantaient leurs différentes chansons américaines à l'unisson.

18-A Thomas Hart Benton (1889-1975), *Les sources de la musique country,* 1975. Acrylique sur toile, 182,9 x 304,8 cm. The Country Music Hall of Fame® and Museum, Nashville, Tennessee. The Country Music Hall of Fame® and Museum est géré par la Country Music Foundation, Inc., une association éducative à but non lucratif conformément à la Section 501(c)(3) enregistrée dans l'État du Tennessee en 1964.

La peinture murale préserve une certaine image des traditions folkloriques américaines qui étaient en voie de disparition rapide. Le style typiquement dynamique de Benton exprime les rythmes puissants de la musique tout en suggérant l'inévitabilité du changement. Beaucoup des personnages robustes, presque grandeur nature, se démènent sur un plancher inégal et mouvant. Les violonistes donnent l'impression d'être sur le point de tomber sur ce sol qui semble mystérieusement recourbé, et le tronc d'arbre sur lequel le joueur de banjo est assis menace de rouler vers le bas de la pente assez raide de ce paysage au sol rouge argile. Même les poteaux téléphoniques semblent se balancer à l'arrière-plan. La locomotive à moteur, qui symbolise le changement, représente la fin d'un mode de vie agraire et l'uniformisation de la culture américaine, ce qui avait comme conséquence corollaire la perte des coutumes régionales.

La peinture murale rend hommage au chanteur de musique country Tex Ritter, également un célèbre acteur. Ce dernier avait contribué à persuader Benton de faire cette peinture à Nashville, mais il était mort avant qu'elle ne soit achevée. Benton représente Ritter comme le cow-boy chantant qui se retourne pour faire face au train à vapeur dont la fumée se détache à l'horizon. Le train lui-même imitait le *Cannonball Special,* qui avait été conduit et démoli par Casey Jones, le héros d'une ballade américaine ; il fait aussi penser au « Wabash Cannonball », une chanson folklorique consacrée à un train mythique qui traverse le pays puis le quitte en grondant en direction du ciel. Le moteur, qui représente à la fois les aspects positifs et négatifs du progrès américain (voir *La maison au bord de la voie ferrée* de Edward Hopper, 16-A), est le seul élément de cette composition complexe que Benton ne parvenait pas, selon lui, à peindre correctement. Malheureusement, nous ne saurons jamais comment il voulait vraiment peindre ce train. L'histoire raconte que Benton est mort d'une crise cardiaque foudroyante en janvier 1975, alors qu'il se tenait devant sa peinture murale en se demandant s'il devait poursuivre ses recherches et repeindre le train. Nul ne sait si cette histoire est vraie ou non ; toujours est-il que sa dernière œuvre ne fut jamais signée.

Encouragez les élèves à étudier attentivement ce tableau, en faisant attention à la façon dont l'artiste a groupé les divers éléments de son œuvre.

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser cinq scènes sur cette peinture murale qui montrent des musiciens régionaux. Elles représentent les sources de la musique country américaine. Les élèves peuvent-ils identifier le type de musique que chacune d'elles représente ?

La musique d'église et de chœurs : *trois femmes avec un chef de chœur (en haut à gauche) évoquent la musique d'église et de chœurs.*

Les chanteurs des Appalaches : *deux femmes nu-pieds qui jouent du dulcimer (à gauche) représentent les Appalaches.*

Les danses campagnardes : *deux joueurs de violon et des danseurs (au centre) évoquent les danses campagnardes.*

Le cow-boy chantant : *un homme avec une guitare (à droite) représente le « cow-boy chantant ».*

La musique afro-américaine du Sud profond : *l'homme au banjo et un groupe de femmes sur la berge distante (au milieu à droite) représentent la musique afro-américaine du Sud profond.*

M | S

Comment Benton a-t-il combiné ces scènes différentes pour créer une composition unifiée ?

Il a fait en sorte que les formes se chevauchent ; il a utilisé le même style artistique sur toute la peinture murale ; il a répété les mêmes couleurs et il a peint la plupart des personnages pour qu'ils regardent vers le centre de la scène. De la même manière que ces influences musicales se sont fondues pour produire la musique country américaine, ces diverses scènes se fondent en une composition unifiée sur cette peinture murale.

E | M | S

Comment Benton a-t-il créé un sens de rythme et de mouvement dans l'ensemble de cette composition ?

La plupart des lignes et des corps verticaux sont inclinés vers la droite, ce qui crée une ligne de force dans cette direction. Le train est incliné vers l'avant et avance à grande vitesse vers la droite. Même les poteaux téléphoniques semblent se balancer.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Quelles choses et quelles personnes font de la musique ou produisent des sons dans cette scène ?

Le chœur, les femmes des Appalaches, le joueur de banjo et le cow-boy chantent. Le train gronde et siffle, le bateau sur la rivière siffle et les danseurs tapent des pieds sur le plancher en bois. Des musiciens jouent de divers instruments (dulcimer, violon, banjo et guitare).

Benton voulait que tous les musiciens jouent la même note et chantent leurs musiques variées à l'unisson. Pensez-vous que ce tableau donne l'impression d'une scène confuse et bruyante, ou est-ce que tous ses éléments sont en harmonie ?

M | S

Que représente le train à vapeur ?

Le train à vapeur représente le changement, à savoir la fin du mode de vie agraire, car les Américains étaient en train de quitter les fermes pour aller vivre en ville ; en conséquence de cela, les cultures régionales se sont mélangées.

M | S

Pourquoi Benton a-t-il inclus un hommage à Tex Ritter, le cow-boy chantant dans sa peinture murale ?

Tex Ritter avait contribué à convaincre Benton de réaliser cette peinture. Malheureusement, il est mort avant son achèvement.

Pourquoi Benton n'a-t-il pas signé son œuvre ?

Il est mort lui aussi avant de l'avoir terminée.

Avant de mourir, Benton essayait de décider s'il devrait repeindre le train. Pourquoi à votre avis envisageait-il de le repeindre ?

RÉFÉRENCES

Géographie : la région du Midwest ; le Sud ; l'Ouest ; les Ozarks ; les Appalaches

Musique : la musique bluegrass ; la musique country ; le gospel ; les instruments de musique américains

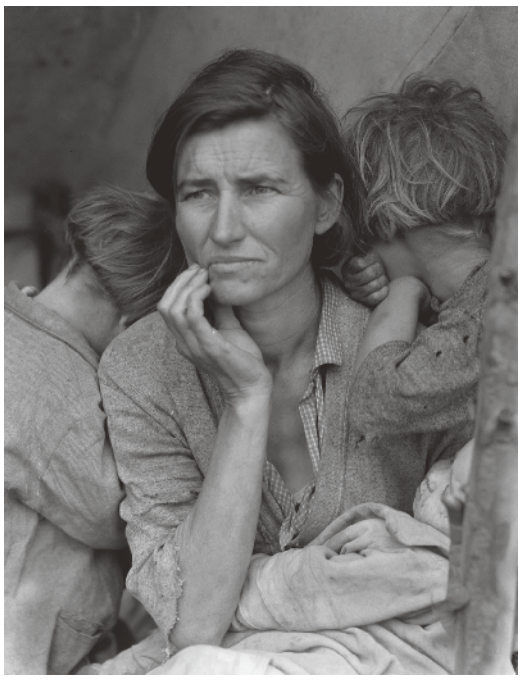
Arts : le régionalisme

DOROTHEA LANGE [1895-1965]

18b Mère migrante, 1936

La Grande dépression fut particulièrement dure pour les agriculteurs. Non seulement ils ont souffert des effets de la crise économique nationale, mais en plus de cela ils ont subi toute une série de catastrophes naturelles, y compris des inondations et des tempêtes de sable qui ont dévasté leurs récoltes et détruit leurs moyens d'existence. Des milliers de familles réduites au plus grand dénuement émigrèrent vers les champs agricoles de la Californie à la recherche de travail. Malheureusement, ils découvrirent vite que la vie n'y était guère meilleure. L'organisme administratif chargé de les aider à refaire leur vie ailleurs (rebaptisé ensuite la *Farm Security Administration*), qui avait été établi dans le cadre des politiques sociales progressistes de Franklin D. Roosevelt, employa une équipe de photographes pour documenter la vie de ces travailleurs migrants. La raison d'être de ce projet était de démontrer la nécessité d'une aide fédérale et de justifier une législation qui rendrait cette assistance possible. Dorothea Lange était l'une des photographes engagées dans le but, selon les termes de son directeur, de « présenter l'Amérique aux Américains ».

En mars 1936, alors qu'elle venait tout juste de terminer une mission longue d'un mois pour l'organisme qui allait devenir la *Farm Security Administration*, Dorothea Lange rentrait chez elle en traversant le comté de San Luis Obispo quand un panneau dont les lettres grossières indiquaient la présence d'un camp de travailleurs itinérants attira son attention. Par instinct plutôt que par décision raisonnée, elle s'y arrêta : « j'ai conduit sans réfléchir dans ce camp détrempé et j'y ai garé ma voiture comme si j'était un pigeon voyageur arrivé à sa destination. » Les ouvriers agricoles étaient en train de lever le camp, car des pluies d'hiver tardives avaient détruit la récolte de petits pois, et en conséquence, toutes les opportunités de travail. Néanmoins, à l'intérieur du camp, elle repéra une femme usée par les soucis avec plusieurs enfants mal peignés et débraillés abrités dans une tente de fortune. Comme Dorothea Lange allait bientôt l'apprendre, cette famille était bloquée là : après des jours sans rien d'autre à manger que des légumes gelés cueillis dans les champs voisins, elle avait vendu les pneus de sa voiture pour acheter de la nourriture.



18-B Dorothea Lange (1895-1965), *Mère migrante (ramasseurs de petits pois dans la misère en Californie). Mère de sept enfants, âgée de trente-deux ans. Nipomo, Californie*). Février 1936. Photographie en noir et blanc. Farm Security Administration, Office of War Information, Collection de photos. Library of Congress, Prints and Photographs Division, Washington, D.C.

Dorothea Lange photographia cette scène sordide en dix minutes, se rapprochant davantage de son sujet à chaque prise de vue. La dernière fut une photo en gros plan de la femme avec trois enfants que nous connaissons maintenant sous le nom de *Mère migrante*. Avec cette photo, Lange avait atteint l'objectif fixé par l'Administration qui l'avait engagée : « enregistrer des choses au sujet de ces personnes qui étaient plus importantes que leur pauvreté, expliqua-t-elle, comme leur fierté, leur force et leur esprit. »

La photo de la *Mère migrante* ne montre aucun détail du camp des ramasseurs de petits pois (le paysage désolé et le sol boueux, les tentes rapiécées et les camionnettes délabrées). Malgré cela, la photo évoque l'incertitude et le désespoir qui résultent de la pauvreté sans rémission qui les accable. Le visage, et particulièrement le front profondément ridé de la mère donne l'impression qu'elle est beaucoup plus âgée que ses trente-deux ans. Sa main droite touche le coin tiré vers le bas de sa bouche en un geste d'angoisse incontrôlé. La manche de son gilet est déchirée et ses habits sont sales ; une autre photo de Dorothea Lange montre la mère en train d'allaiter le bébé que l'on voit ici endormi sur ses genoux. De toute évidence, elle a fait tout ce qu'elle pouvait pour sa famille et elle n'a plus rien d'autre à lui offrir. Les enfants les plus grands s'appuient sur son corps dans une sorte d'appel muet pour du réconfort, mais elle ne semble pas les remarquer, tout comme elle semble ignorer l'appareil photographique de Lange. Dorothea Lange elle-même ne savait pas grand-chose sur la situation de cette femme ; elle n'a jamais su son nom et ignorait qu'il s'agissait d'une Amérindienne authentique, qui avait été élevée en Oklahoma, sur le Territoire indien appartenant à la nation cherokee.

Le lendemain matin, Dorothea Lange tira les photos qu'elle avait prises dans le camp et elle les apporta au *San Francisco News*. Les photos furent publiées pour illustrer un article racontant les souffrances des ramasseurs de petits pois condamnés à la misère, et cet article fut reproduit dans de nombreux autres quotidiens américains. Les photos étaient choquantes : il était inacceptable que les travailleurs qui permettaient aux Américains d'avoir de quoi manger ne puissent pas se nourrir eux-mêmes. Poussé à agir par des photos qui révélaient, non pas les causes économiques, mais les conséquences humaines, de la pauvreté, le gouvernement fédéral expédia immédiatement près de dix tonnes de produits alimentaires à l'intention des travailleurs itinérants en Californie.

La photo de la *Mère migrante* ne constitue pas seulement un témoignage documentaire puissant et efficace ; c'est aussi une œuvre d'art qui continue à nous émouvoir. Avec la mère au centre d'une composition triangulaire classique et deux petites têtes de chaque côté, l'image porte la charge émotionnelle, symbolique et emblématique d'un monument classique ou d'une madone de la Renaissance. Pourtant, Dorothea Lange n'a jamais compris son succès. Un jour qu'elle se plaignait du fait que cette photo était montrée constamment au détriment de ses autres photos, un ami lui rappela que « le temps est le plus grand des éditeurs, et le plus fiable ».

Encouragez les élèves à examiner attentivement cette photographie en notant les détails sur les figures de la femme et de ses enfants.

E | M | S

Demandez aux élèves ce qu'ils remarquent en premier quand ils regardent cette photo.

Ils remarquent probablement le visage de la femme.

Discutez des éléments qui attirent notre attention vers cette partie de l'image.

La lumière éclaire la tête de la femme, son bras droit et sa main droite conduisent à son visage, et les enfants sont tournés vers elle.

E | M | S

Décrivez les vêtements de la femme.

La manche de son gilet est déchirée et pratiquement en lambeaux. Elle porte une chemise à carreaux au col ouvert en dessous de son gilet.

Que suggèrent les vêtements au sujet de la femme et de ses enfants ?

Ils sont pauvres.

M | S

Discutez avec les élèves de la manière dont Dorothea Lange attire notre attention sur la femme et les enfants exclusivement. Que ne montre-t-elle pas ? En quoi consiste l'arrière-plan ?

En se rapprochant progressivement de cette scène, tout en prenant une succession de photos, Dorothea Lange a graduellement éliminé l'arrière-plan (la tente devant laquelle la femme était assise). Sur ce gros-plan, la femme et ses enfants occupent toute la scène.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire l'expression sur le visage de cette femme. Que ressent-elle ? À quoi peut-elle bien être en train de penser ?

Elle semble regarder dans le vague, avec le front ridé et la lèvre tirée vers le bas. Elle donne l'impression d'être inquiète et fatiguée. Elle se demande peut-être ce qu'elle va faire ensuite, ou comment elle pourra trouver de quoi manger.

E | M | S

Demandez aux élèves de réfléchir aux raisons pour lesquelles, selon eux, les enfants tournent le dos à l'appareil photographique.

Ils étaient peut-être timides, ou ils avaient peur d'une femme qu'ils ne connaissaient pas et qui s'approchait avec l'appareil photographique. Ils cherchaient du réconfort auprès de leur mère. Il est également possible que Dorothea Lange les ait fait poser ainsi pour donner plus d'effet.

E | M | S

Pourquoi Dorothea Lange a-t-elle décidé de prendre une telle photographie en gros plan ?

Elle nous rapproche du sujet et le rend plus personnel.

S

Demandez aux élèves pourquoi l'organisme chargé d'aider les migrants à se réinstaller voulait documenter les effets de la Grande dépression par des photographies plutôt que par des mots et des statistiques.

Les photos peuvent être de puissants témoignages visuels qui permettent aux gens de comprendre rapidement la signification d'un événement et d'être émus par celui-ci.

S

Expliquez que cette photographie a été publiée dans les journaux. Demandez aux élèves d'imaginer la réaction des Américains à ces photos.

Ils ont été outrés de découvrir que ceci pouvait se passer en Amérique ; le gouvernement fédéral a réagi en envoyant plusieurs tonnes de produits alimentaires pour nourrir les migrants.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la Grande dépression ; le Dust Bowl ; la Farm Security Administration ; la Works Progress Administration

Personnages historiques : Franklin Delano Roosevelt ; Eleanor Roosevelt

Politique : le New Deal

Géographie : les migrations vers l'ouest en conséquence de l'érosion des sols *(Dust Bowl)*

Références littéraires et ressources documentaires : *Les raisins de la colère* et *Des souris et des hommes*, John Steinbeck (secondaire)

Arts : la photographie

NORMAN ROCKWELL [1894-1978]

19 a La liberté de parole, The Saturday Evening Post, 1943

Après l'attaque japonaise sur Pearl Harbor le 7 décembre 1941, l'Amérique commença immédiatement à rassembler ses forces sur le front intérieur aussi bien qu'à l'étranger. Norman Rockwell, déjà bien connu comme illustrateur pour l'un des magazines les plus populaires du pays, *The Saturday Evening Post,* avait créé le personnage affable et dégingandé de Willie Gillis pour la couverture du magazine. Les lecteurs du *Post* suivaient avec un grand intérêt la transformation de Willie d'un garçon en un homme pendant le déroulement de son service militaire imaginaire. Rockwell se considérait comme l'héritier des grands illustrateurs qui avaient laissé leur marque pendant la Première Guerre mondiale et, comme eux, il voulait apporter une contribution substantielle à son pays.

Une composante cruciale de l'effort de guerre lors de la Seconde Guerre mondiale fut la création d'images visuelles basées sur l'appel de Franklin D. Roosevelt au respect des Quatre libertés humaines essentielles dont il avait parlé dans son discours sur l'état de l'Union le 6 janvier 1941 : la liberté de parole et d'expression, la liberté de vivre à l'abri du besoin, la liberté de vivre à l'abri de la peur et la liberté de culte. Pourtant, à l'été 1942, les deux-tiers des Américains ne connaissaient toujours pas les quatre libertés, bien que diverses administrations publiques aient diffusé des photos, des imprimés et même un motif textile y faisant référence. Nous ne savons pas si c'est Rockwell lui-même ou un membre de l'Office of War Information qui fut à l'origine de sa série d'illustrations sur les Quatre libertés. Ce qui n'est pas contesté, c'est non seulement le fait que ses illustrations s'avérèrent vitales pour l'effort de guerre, mais aussi qu'elles furent religieusement préservées comme partie intégrante de la culture américaine.

Peindre les Quatre libertés n'était pas seulement un acte de patriotisme pour Rockwell. Il espérait aussi que l'une d'elles ferait de lui un véritable artiste. Rockwell était né à une époque où les peintres passaient facilement du monde commercial à celui des galeries, comme l'avait fait Winslow Homer (voir 9-A). Cependant, à la fin des années1940, une division était apparue entre les beaux-arts et l'art sur commande que Rockwell produisait. Les images simples et détaillées qu'il peignait dans le but de plaire à un vaste public ne plaisaient guère à une communauté d'artistes qui portait aux nues les œuvres intellectuelles et abstraites. Mais Rockwell savait que ses talents n'allaient pas dans ce sens : « Des garçons frappant des chandelles sur des terrains vagues », expliqua-t-il en 1936, « des petites filles jouant aux osselets sur les marches devant la maison ; des hommes âgés rentrant péniblement chez eux au crépuscule, le parapluie à la main : toutes ces choses éveillent des sentiments en moi. »

Le don de Rockwell pour capter quelque chose d'universel dans le quotidien explique le succès des illustrations des Quatre libertés. Pour *La liberté de parole,* le premier tableau qu'il réalisa, l'artiste esquissa quatre compositions différentes dans lesquelles un homme habillé en vêtements de travail, avec le « Rapport annuel » de la communauté plié dans sa poche, s'apprête à exprimer son opinion lors d'un forum politique dans une ville de Nouvelle Angleterre. Dans ce tableau, qui est la version finale de ce thème, Rockwell peint depuis un poste d'observation situé juste en dessous de la hauteur de l'œil, entouré par d'autres habitants de la ville et par nous, les observateurs, qui sommes assis deux rangs devant lui. Les propriétés intemporelles de cette œuvre sont le résultat du sens classique de la composition de Rockwell : l'intervenant se tient au sommet d'une pyramide créée par les regards vers le haut de ses voisins. Les tons clairs et chauds de la peau de l'intervenant sont mis en valeur sur le fond noir mat du tableau à l'arrière-plan, ce qui lui donne une apparence héroïque, plus grande que nature. Ce tableau donne également l'impression de saisir un instantané, grâce à l'inclusion de formes fragmentées en bordure de l'image : la vue partielle de la tête de l'homme dans le coin inférieur gauche et un aperçu de deux visages à l'arrière-plan, à gauche et à droite (le visage à gauche est celui de Rockwell). L'œil de Rockwell pour les détails (il se servait de gens ordinaires comme modèles, et il prenait énormément de photos avant de commencer à peindre afin de se remémorer des détails tels qu'un col replié) donne à chaque centimètre carré du tableau un fort pouvoir évocateur du hasard et de la vie courante.

En 1943, des photos des quatre toiles furent publiées dans le *The Saturday Evening Post* avant d'être présentées dans le cadre d'une exposition itinérante dans tous les États-Unis intitulée « Four Freedoms War Bond Show ». Plus d'un million de personnes allèrent les admirer dans seize villes différentes, et cette exposition permit de récolter plus de 133 millions de dollars en bons de la Défense nationale. Ces tableaux— Rockwell estimait que celui-ci et *La liberté de culte* étaient les meilleurs des quatre — contribuèrent à galvaniser la nation pour soutenir l'effort de guerre. Longtemps après la fin de ce conflit, son message continue de résonner ; le temps a révélé que la valeur de la série de tableaux *Les Quatre libertés* ne se limite pas aux idées qu'ils illustraient, mais qu'ils révèlent les talents artistiques exceptionnels de Norman Rockwell.

19-A Norman Rockwell (1894-1978), *La liberté de parole, The Saturday Evening Post,* 20 février 1943. Huile sur toile, 116,205 x 90,170 cm. The Norman Rockwell Art Collection Trust, Norman Rockwell Museum, Stockbridge, Massachusetts. www.nrm.org © 1943 Norman Rockwell Family Entities. Imprimé avec la permission de la Norman Rockwell Family Agency.

Encouragez les élèves à étudier attentivement ce tableau.

E | M | S

Demandez aux élèves ce que ces gens sont en train de faire.
L'homme qui est debout est en train de parler et les autres le regardent et l'écoutent.
Dites aux élèves de chercher les mots TOWN et REPORT.
Ils sont situés sur le papier bleu près du bord inférieur.
Où ces gens peuvent-ils être ?
Ils participent à une réunion politique locale. Comme les lettres MONT sont visibles sur le papier, il est possible qu'il s'agisse d'un forum politique dans une petite ville du Vermont.
Demandez aux élèves de décrire l'expression sur le visage de l'intervenant.
Il semble résolu et sérieux. Il regarde vers le haut, comme s'il parlait à une personne se trouvant sur un podium.
Demandez aux élèves de décrire les textures et les formes des vêtements et des mains de l'homme qui est debout. Dites-leur de comparer ses mains et ses vêtements à ceux des autres hommes. Qu'est-ce que leurs mains et leurs vêtements suggèrent au sujet de leur profession et de leur statut financier ?
L'intervenant porte une chemise écossaise avec fermeture à glissière qui est légèrement froissée, et une veste effilochée. Les autres hommes portent des chemises blanches boutonnées, des cravates et des vestons. Les mains de l'intervenant sont plus sombres et plus rugueuses que la main de l'homme qui est assis à sa droite, plus lisse et plus claire. L'intervenant est probablement un travailleur manuel tandis que les autres sont des hommes d'affaires plus riches.
Quels éléments semblent attester de l'authenticité de la scène ?
Les détails observés de près et la composition avec certains visages qui sont coupés donnent l'impression qu'il pourrait s'agir d'une photo.
Qui participe à cette réunion ?
Nous voyons surtout des hommes, jeunes et vieux, ainsi qu'une femme portant un chapeau noir.
Qui est l'homme le plus jeune ? *C'est l'intervenant.*
Comment le savez-vous ? *Ses cheveux sont sombres, plutôt que gris, et son visage n'est pas aussi ridé que celui des autres personnes.*
Décrivez la réaction des autres personnes présentes envers l'intervenant.
Elles l'écoutent toutes de façon respectueuse.
Comment Rockwell met-il l'intervenant en valeur ?
Il y a un contraste marqué entre son visage clair et l'arrière-plan noir uni. La lumière éclaire son front, et la plupart des gens le regardent.

M | S

Où se trouve l'observateur de cette scène ?
L'observateur est assis deux rangs devant l'intervenant, et il regarde vers le haut pour voir son visage.
Comment ce point de vue influence-t-il la façon dont nous percevons l'opinion de Rockwell à propos de cet homme et de ce qu'il fait ?
Notre regard est attiré vers le haut, ce qui donne l'impression que cet homme est important.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Encouragez les élèves à imaginer ce que l'intervenant pourrait être en train de dire. Parlez de récents forums politiques ou de récentes assemblées municipales au cours desquels les citoyens ont pu exprimer leurs opinions.

M | S

Quel est le journal dans la poche de l'intervenant ?
Il s'agit probablement d'un rapport municipal.
Que nous indique le fait que les hommes de cette scène aient des rapports municipaux en leur possession quant à l'opinion de Rockwell au sujet des Américains et de leur forme de gouvernement ?
Les citoyens américains ordinaires peuvent lire et comprendre des questions complexes en rapport avec la gouvernance de leurs institutions.
Qu'est-ce qui a inspiré ce tableau ?
Le discours sur l'état de l'Union de Franklin D. Roosevelt en 1941, dans lequel Roosevelt a mis en valeur quatre libertés humaines essentielles.
Expliquez en quoi cette scène témoigne d'une liberté américaine. Pourquoi les Américains pensaient-ils qu'il y avait un lien entre cette image et la Seconde Guerre mondiale ?
Un citoyen américain ordinaire, membre de la classe ouvrière, peut se faire entendre sans crainte de censure. Les Américains luttaient alors contre des dictatures totalitaires qui ne permettaient pas cette liberté de parole.

RÉFÉRENCES

Références historiques : la Seconde Guerre mondiale ; les bons de la Défense nationale ; Pearl Harbor

Personnages historiques : Franklin Delano Roosevelt ; Dwight D. Eisenhower ; Winston Churchill ; Adolf Hitler

Politique : La Déclaration des Droits (Bill of Rights) ; les décisions de la Cour suprême des É.-U. : *Whitney c. Californie, Stromberg c. Californie, Brandenburg c. Ohio et New York Times Co. c. États-Unis ;* structure et fonction des institutions locales

Références littéraires et ressources documentaires : le discours sur les « Quatre libertés », Franklin Delano Roosevelt (secondaire) ; « Death of the Ball Turret Gunner », Randall Jarrell (secondaire)

JAMES KARALES [1930–2002]

19b La marche de Selma à Montgomery pour le droit de vote en 1965, 1965

Le 7 août 1965, le président Lyndon Johnson signa la Loi sur le Droit de vote, l'une des lois les plus importantes des États-Unis depuis l'ère de la Reconstruction. Cette loi marquait la victoire faisant suite à une bataille qui avait eu lieu cinq mois plus tôt dans le comté de Dallas, en Alabama. Le 25 mars de cette année-là, vingt-cinq mille manifestants — le plus grand rassemblement en faveur des droits civils que le Sud ait jamais connu — convergèrent vers la capitale de l'État, à Montgomery, à l'issue d'une marche de quatre jours pour le droit de vote qui avait commencé à Selma, à 85 kilomètres de là.

James Karales, photographe pour le magazine populaire bimensuel *Look*, fut envoyé sur place pour illustrer un article couvrant la marche. Intitulé « Un tournant pour l'Église », cet article portait sur la participation du clergé au mouvement des droits civils — plus précisément, sur les événements de Selma qui avaient suivi le meurtre d'un pasteur blanc du Nord venu dans le Sud pour soutenir la lutte pour le droit de vote des Noirs. La photo de Karales témoignait de l'état d'esprit et de la détermination des marcheurs pour les droits civils durant cette époque tendue et dangereuse.

Comme dans le tableau d'Emanuel Leutze, *Washington traversant le Delaware* (voir 4-A), les manifestants furent confrontés à des obstacles humains et naturels au cours de leur action héroïque. Karales a placé son appareil photographique de façon à nous permettre de regarder le cortège des marcheurs sur une hauteur, comme s'ils montaient sur un chemin invisible vers le ciel bas et menaçant, en avançant résolument de la droite vers la gauche. Comme s'ils défiaient la tempête qui approchait, quatre personnages en tête du groupe marchent à l'unisson, suivant un rythme militaire rapide. Au centre de la photo, le drapeau des États-Unis, symbole de liberté individuelle et de droits constitutionnels, est porté par des mains invisibles au-dessus d'un lourd nuage d'orage noir qui semble prêt à éclater.

19-B James Karales (1930-2002), *La marche pour le droit de vote de Selma à Montgomery en 1965,* 1965. Épreuve photographique. James Karales Collection, Rare Book, Manuscript, and Special Collections Library, Duke University. Photographie © Succession de James Karales.

Pendant la semaine qui précéda la prise de cette photographie iconique par Karales, deux tentatives de marches vers la capitale avaient déjà eu lieu, sans succès. Le dimanche 5 mars, les premiers activistes, pris en photo et filmés par des caméras de télévision, traversèrent le pont Edmund Pettus à la sortie de Selma. Horrifiés, les téléspectateurs virent les marcheurs, qui n'étaient pas armés, y compris des femmes et des enfants, se faire attaquer par des agents de la police de l'État d'Alabama avec des gaz lacrymogènes, des matraques et des fouets. Le groupe fit alors marche arrière, meurtri, mais sans s'avouer vaincu. Le « Dimanche sanglant », comme ce jour allait être connu, ne fit que renforcer le mouvement et le soutien du public. Des citoyens ordinaires, ainsi que des prêtres, des pasteurs, des nonnes et des rabbins, auxquels Martin Luther King, avait fait appel, arrivèrent en nombre pour grossir les rangs du mouvement. La deuxième tentative — appelée « Turnaround Tuesday » (le mardi du retournement de situation) — que Karales avait été chargé de photographier, fut arrêtée sur le pont par Martin Luther King avant que personne ne risque d'être blessé. Finalement, six jours plus tard, la dernière marche commença après que le président Johnson eut mobilisé la garde nationale et présenté sa législation sur le droit de vote au Congrès des États-Unis.

Initialement, la valeur de la photo de Karales ne fut pas reconnue. Karales était un homme tranquille qui ne faisait pas de commentaires sur les photos qu'il prenait. Né en 1930 dans une famille d'immigrants grecs à Canton, dans l'Ohio, Karales reçut une formation de journaliste photographe à l'Ohio University avant de faire un stage auprès du photographe légendaire W. Eugene Smith. Il travailla pour le magazine *Look* à partir de 1960 jusqu'à ce que le magazine fasse faillite au début des années 1970. À ce titre, il couvrit divers événements importants de cette décennie tumultueuse, notamment la guerre du Vietnam, les activités de Martin Luther King et le mouvement des droits civils. Parmi toutes ses photos, ce sont ces dernières qui le firent connaître, et son image de la marche de Selma est devenue une icône du mouvement des droits civils. Elle attira l'attention d'un vaste public quand elle fut incluse dans une série documentaire primée intitulée *Eyes on the Prize* (1987), qui relatait la chronique de l'histoire du mouvement et montrait le rôle joué par les médias dans la révélation des événements du Sud à l'ensemble du public américain.

La photo de Karales, *La marche de Selma à Montgomery pour le droit de vote en 1965,* révèle la force des convictions manifestées par des centaines d'Américains luttant pour obtenir des droits humains fondamentaux. Transcendant sa fonction principale, qui est d'enregistrer un événement, elle raconte l'histoire du désir de liberté qui est l'héritage commun du peuple américain. Elle démontre également le talent de Karales, qui sut capter pour la postérité une image intemporelle d'moment passager — un moment qui continue de hanter la conscience américaine.

Encouragez les élèves à étudier attentivement cette photo et à réfléchir au type d'ambiance qu'elle crée.

E | M | S

Demandez aux élèves de localiser deux drapeaux. Pourquoi le drapeau américain joue-t-il un rôle prééminent dans cette marche ?

Les participants à cette marche voulaient obtenir le droit de vote pour tous, y compris les Afro-Américains, aux États-Unis. En tant que citoyens des États-Unis, les Afro-Américains voulaient bénéficier des mêmes droits et des mêmes opportunités que les autres Américains.

M | S

Encouragez les élèves à imaginer où le photographe s'était placé afin de pouvoir prendre cette photo.

Il était légèrement plus bas que les marcheurs, et il regardait vers le haut pour les voir.

Demandez ce qu'on peut voir à l'arrière-plan, derrière les marcheurs.

Un ciel clair avec des nuages sombres plane au-dessus des marcheurs.

Demandez aux élèves en quel sens ce point de vue renforce le message et le drame de cette scène.

Karales donne l'impression que les marcheurs sont plus grands que nature en inclinant son appareil photographique vers le haut, et il rend la scène encore plus spectaculaire en montrant les silhouettes des marcheurs contre le ciel à l'arrière-plan.

Discutez comment cette image aurait pu avoir moins d'impact s'il y avait eu des constructions et des arbres à l'arrière-plan.

M | S

Comment le photographe suggère-t-il que de nombreuses personnes participent à cette marche ?

L'angle de l'appareil photographique exagère cette perspective, en donnant l'impression que le cortège s'étend sur une grande distance ; nous ne pouvons pas voir la fin du cortège parce qu'il continue de l'autre côté de la colline.

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Que suggèrent les jambes allongées et les épaules étirées vers l'arrière des trois premiers marcheurs sur leur attitude ?

Ils donnent l'impression d'être jeunes, déterminés et forts.

E | M | S

Attirez l'attention des élèves sur les jambes des marcheurs en tête du cortège. Apparemment, ils marchent ensemble à l'unisson. Qu'ont-ils pu faire pour continuer à marcher au même pas et suivant le même rythme ?

Ils chantaient et marchaient peut-être au rythme d'une certaine musique.

Il serait peut-être bon de jouer la chanson « We Shall Overcome », qui était très populaire à l'époque du mouvement des droits civils, ou de demander aux élèves de la jouer.

E | M | S

Que suggèrent les nuages dans le ciel ?

Il y avait alors un risque d'orage.

M | S

Demandez aux élèves pourquoi la publication de cette photographie et d'autres photos similaires dans les magazines et les quotidiens a aidé le mouvement pour les droits civils aux États-Unis.

RÉFÉRENCES

Références historiques : les lois dites Jim Crow ; les « sit-ins » ; les boycotts ; le mouvement des droits civils

Personnages historiques : Martin Luther King ; Rosa Parks

Géographie : les mutations culturelles qui ont résulté du mouvement des droits civils (intégration)

Références littéraires et ressources documentaires : *My Brother Martin: A Sister Remembers Growing Up with the Rev. Dr. Martin Luther King Jr.,* Christine King Farris (élémentaire) ; *Goin' Someplace Special,* Pat McKissack (élémentaire) ; *Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur,* Harper Lee (secondaire) ; *When Justice Failed: The Fred Korematsu Story,* Steven A. Chin (moyen, secondaire) ; « Lettre de la geôle de Birmingham » et le discours « I have a dream » (J'ai eu un rêve) de Martin Luther King (élémentaire, moyen)

RICHARD DIEBENKORN [1922-1993]

20a Cityscape (paysage urbain) I, 1963

Bien que souvent décriée par les artistes traditionnels privilégiant le réalisme, la peinture abstraite a attiré de nombreux artistes après la Seconde Guerre mondiale. Grâce à des peintres aussi talentueux que Jackson Pollack, Robert Motherwell et Richard Diebenkorn, l'art abstrait s'est caractérisé par une grande énergie et un dynamisme créateur correspondant au rôle de plus en plus important joué par les États-Unis sur la scène internationale. À la différence de l'art produit sous les régimes fascistes ou communistes, qui avaient tendance à être idéologique et didactique, au sens le plus étroit de ce terme, l'art abstrait était axé sur l'art proprement dit et sur le plaisir de sa création. Le peintre Richard Diebenkorn était passé de la peinture figurative à l'art abstrait, avant de revenir à la peinture figurative. Si son œuvre a un thème central, c'est la lumière et l'atmosphère de la côte Ouest. À ce titre, elle s'inscrit dans la tradition de la peinture de paysage aux États-Unis.

Sur la toile de Richard Diebenkorn intitulée *Cityscape I,* la terre et les bâtiments baignent dans la lumière très vive de la Californie du Nord. L'artiste est parvenu à restituer le climat de San Francisco en combinant des nuances délicates de vert, de marron, de gris, de bleu et de rose, et en les disposant en parcelles qui représentent l'architecture et les rues de sa ville. À la différence du tableau *Le joug du Connecticut,* de Thomas Cole (voir 5-A), il n'y a pas âme qui vive dans ce tableau.

20-A Richard Diebenkorn (1922-1993), *Cityscape (paysage urbain) I,* 1963. Huile sur toile, 153,04 x 128,27 cm. San Francisco Museum of Modern Art. Acheté avec des fonds des Trustees et des amis du Musée à la mémoire d'Hector Escobosa, de Brayton Wilbur, et de J. D. Zellerbach.
© Succession de Richard Diebenkorn.

Mais comme celui-ci, *Cityscape I* nous force à réfléchir aux conséquences de l'action de l'homme sur le monde naturel. Diebenkorn nous montre un paysage qui a été civilisé, mais seulement en partie.

Cityscape I, une toile de grandes dimensions, a une composition organisée par plans géométriques de bandes et de rectangles de couleurs variées. Des maisons ressemblant à des boîtes hautes en couleurs semblent courir le long d'une route qui divise les deux côtés du tableau : un environnement façonné par l'homme à gauche, et des terrains vagues, probablement non développés, à droite. Cette route, qui mène presque du bas de l'image jusqu'à son sommet, devrait permettre à l'observateur de parcourir rapidement la distance représentée dans le tableau, mais Diebenkorn a employé certaines techniques artistiques pour le forcer à réfléchir tout au long du parcours.

À gauche, l'ascension verticale est ralentie par le soleil, qui inonde de lumière une étendue verte luxuriante et change brusquement la couleur de la route et de l'espace libre au-delà. Ce mouvement horizontal assuré se poursuit au-delà de la route, dans le champ dégagé à droite, au moyen d'une fine ligne grise (peut-être un sentier). Juste au-dessous se trouve un espace doré. À gauche, une longue bande blanche marque le contraste entre l'ombre et le soleil, entre un espace construit et un espace naturel. En haut, les maisons se raréfient et le paysage n'est plus interrompu que par des arbustes. La perspective aérienne utilisée dans la partie inférieure du tableau change et ralentit le mouvement dans l'espace, et la route gris-colombe s'élargit, ne semblant plus ni se rétrécir, ni s'estomper. En fait, toute la partie supérieure du tableau semble plane ou inclinée vers le haut, comme une piste de montagnes russes où – au point le plus haut – le voyage s'interrompt momentanément, laissant le passager entouré seulement d'un ciel intense et sans nuages.

Diebenkorn accentue l'importance de la surface de la toile en utilisant une technique consistant à appliquer plusieurs couches de couleurs successives afin de construire une image fluide du paysage californien, tout en changeant son point de vue d'une partie du tableau à une autre. Il s'intéressait à la manière dont les gestes et les matériaux picturaux pouvaient contribuer à exprimer son sujet, non pas littéralement, mais visuellement. *Cityscape I* est une combinaison d'un endroit réel observé de près (la moitié gauche) et d'un paysage imaginaire (à droite). Diebenkorn voulait recréer ce qu'il voyait plutôt que reproduire le cadre réel. Il avait survolé le désert du Nouveau-Mexique dans sa jeunesse et était resté fasciné par les formes de la nature telles qu'il les avait vues depuis un avion. Ici, le point de vue élevé nous permet de surplomber des parcelles de terrain aux formes complexes qui s'imbriquent les unes dans les autres comme un puzzle d'un bout à l'autre de la toile. L'artiste voulait que nous contemplions ce puzzle. Selon lui, un tableau « est une attitude. C'est comme un panneau suspendu pour être vu. Il indique que c'est la façon de voir les choses en fonction d'une certaine sensibilité. »

Laissez les élèves examiner attentivement le premier plan, l'arrière-plan et les côtés de ce paysage.

E

Demandez aux élèves d'identifier les triangles, les trapèzes et les rectangles sur ce paysage urbain. *Ils se trouvent dans les champs, les bâtiments et les ombres.*

Demandez aux élèves de repérer des arbres, des fenêtres et un escalier sur cette scène. *Les arbres sont situés près du haut de l'image, il y a des fenêtres dans un bâtiment blanc à gauche, et on peut voir des marches près du coin inférieur gauche.*

E

Dites aux élèves de regarder un paysage depuis un étage élevé d'un bâtiment ou depuis le haut du toboggan du terrain de jeu. Demandez-leur de comparer cette vue en hauteur à l'image qu'ils ont devant eux quand ils regardent depuis le niveau du sol. Que remarquent-ils quand ils sont en hauteur qu'ils ne verraient pas s'ils étaient plus bas ?

Où se trouvait probablement Diebenkorn quand il a observé le paysage urbain de ce tableau ? *Il était peut-être dans un grand immeuble, au sommet d'une colline ou dans un avion volant à basse altitude. (Il avait été impressionné par ce qu'il avait vu par le hublot d'un avion quand il était encore jeune homme.)*

E | M | S

Demandez aux élèves en quoi les deux côtés de la route dans le tableau de Diebenkorn sont différents. Lequel est bâti et lequel est resté à l'état naturel ? *Le côté gauche est occupé par des constructions grises et blanches alors que le côté droit montre des terrains non construits de couleurs verte et dorée.*

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire les terres sur cette scène. *La scène est vallonnée, avec des champs verts et de la terre couleur dorée.*

Montrez aux élèves des photos des collines de San Francisco pour voir le paysage qui a inspiré ce tableau. Remarquez à quel point les collines sont raides.

E | M | S

Demandez-leur comment Diebenkorn est parvenu à donner une impression de profondeur dans cette scène. *Les ombres et les constructions distantes sont plus claires et plus hautes dans la composition que celles qui se trouvent près de nous.*

E | M | S

Demandez aux élèves si ce tableau est plutôt figuratif (réaliste) ou abstrait (simplifié). *Il est plutôt abstrait.*

Demandez-leur en quel sens les bâtiments et les champs sont différents de ce à quoi ils ressembleraient en réalité. *Ce sont des formes très simples, et très peu de détails sont montrés.*

En peignant cette scène de façon abstraite plutôt que figurative, quel message Diebenkorn a-t-il transmis dans ce tableau ? *Il dirige notre attention sur des couleurs, la lumière et des formes géométriques intéressantes.*

M | S

Dites aux élèves de suivre la route qui est peinte dans ce tableau. Comment Diebenkorn parvient-il à ralentir le mouvement des yeux tout au long de ce paysage ? *La succession des ombres horizontales et des formes de couleurs claires ralentit le mouvement visuel.*

M | S

Dites aux élèves de comparer le tableau *Cityscape I* de Diebenkorn au tableau d'Edward Hopper intitulé *Maison au bord de la voie ferrée*. En quoi sont-ils similaires ?

La lumière et les ombres sont extrêmement importantes dans les deux tableaux. Il y a des constructions, mais pas d'êtres humains, dans les deux tableaux.

En quoi sont-ils différents ? Le tableau de Hopper est beaucoup plus détaillé et réaliste. *La plus grande partie de la composition de Diebenkorn est occupée par des terres.*

Le ciel et la structure bâtie sont beaucoup plus importants dans le tableau de Hopper. Nous regardons le paysage de Diebenkorn depuis le haut, comme le feraient des oiseaux, alors que nous regardons vers le haut dans le tableau de Hopper.

Comparez l'ambiance de ces deux scènes. *En raison de ses couleurs plus claires et brillantes, le tableau de Diebenkorn semble plus gai et enjoué.*

INTERPRÉTEZ

E

Demandez aux élèves quel moment de la journée peut être représenté dans le tableau de Diebenkorn. Pourquoi ont-ils cette impression ?

Les ombres allongées suggèrent que c'est le début de la matinée ou la fin de l'après-midi.

M | S

Demandez aux élèves quels facteurs affectent la couleur et la luminosité d'un paysage réel.

Le temps, la lumière du soleil et l'humidité ou la pollution atmosphérique affectent tous l'intensité de la lumière qui éclaire une scène.

Demandez aux élèves de décrire le temps et la qualité de l'air dans ce paysage. *Le temps est clair et sec.*

S

Demandez aux élèves pourquoi les peintures abstraites étaient tellement populaires aux États-Unis après la Deuxième Guerre mondiale. *L'art abstrait, avec son énergie et sa créativité, correspondait au dynamisme des États-Unis au moment où ce pays était en train de devenir une superpuissance. En outre, l'art abstrait démontrait que dans une démocratie, les artistes pouvaient s'exprimer librement, à la différence des artistes des pays totalitaires qui devaient produire de l'art pour soutenir les idéologies de leurs gouvernements.*

RÉFÉRENCES

Références historiques : le communisme ; la croissance des banlieues

Personnages historiques : le sénateur Joseph McCarthy

Géographie : la géographie urbaine

Références littéraires et ressources documentaires : *Les sorcières de Salem* et *Mort d'un commis voyageur*, Arthur Miller (secondaire)

Arts : l'expressionnisme abstrait ; le mouvement de l'art figuratif dans la région de San Francisco

MARTIN PURYEAR [1941-]

20 b Échelle pour Booker T. Washington, 1996

Les titres des sculptures de Martin Puryear devraient être considérés comme des métaphores qui élargissent la signification de ses œuvres plutôt que de les limiter. Ses sculptures sont sobres, conçues avec soin, évocatrices et profondes. Comme dans la poésie, l'œuvre s'offre à l'interprétation. Il est particulièrement risqué d'interpréter ses sculptures dont les titres font allusion à des personnages historiques. Pour son œuvre *Échelle pour Booker T.* Washington, Puryear n'a choisi le titre qu'après avoir créé la sculpture. Une démarche intellectuelle consistant à se servir du titre pour essayer de comprendre la sculpture serait équivalente à marcher à reculons.

L'*Échelle* de Puryear reflète des techniques artisanales que l'artiste a explorées lors de ses études en Afrique occidentale et en Scandinavie. Les montants, morceaux de bois polis, ont été façonnés à partir d'un jeune frêne doré qui poussait dans la propriété de Puryear au nord de New York ; ces montants, parfois sinueux, parfois droits, reliés par des barreaux ronds rappelant un treillis, gonflés au milieu, reflètent le cycle organique de la croissance et de l'évolution du bois. Puryear a expliqué qu'il avait « forcé » la perspective de l'échelle. Les barreaux, qui mesurent près de 30 cm de large en bas de la sculpture, ce qui est une largeur fort respectable, diminuent progressivement tout au long de l'ascension de l'échelle, sur une distance de près de 11 mètres. Au sommet, les barreaux n'ont plus qu'une largeur de 3,2 cm, ce qui donne l'illusion d'une hauteur bien supérieure. Suspendue à près d'un mètre au-dessus du sol, accrochée au plafond par des fils pratiquement invisibles, l'échelle semble flotter dans l'air de façon précaire.

Tout comme la sculpture de Puryear, l'héritage de l'homme pour lequel elle a été nommée peut être interprété de différentes façons. Booker T. Washington, un ancien esclave qui allait devenir un dirigeant éminent, mais controversé, de la communauté afro-américaine, naquit vers 1856, dans la région du Piedmont en Virginie. À l'âge de vingt-cinq ans, il se fit connaître comme fondateur et premier président du Tuskegee Institute en Alabama. Dans les années qui suivirent la Reconstruction, les fonds promis aux Américains d'origine africaine s'amenuisèrent, et, en tant qu'éducateur, Washington souligna le besoin d'instruction des Noirs américains, que ce soit sur le plan théorique ou technique : « Quand l'étudiant aura terminé ses études, il devra être convaincu qu'il est tout aussi honorable de travailler avec ses mains qu'avec sa tête. » À Tuskegee, le programme de cours était fondé sur le principe selon lequel le travail sous toutes ses formes est « beau et digne de respect ».

Sous la direction de Washington, Tuskegee devint une institution respectée et couronnée de succès, et Washington lui-même était vénéré par beaucoup de gens, Blancs comme Noirs. Toutefois, sa position sur les droits civiques fut très critiquée par d'autres dirigeants afro-américains, tels que W. E. B. DuBois, qui la jugeaient servile. Washington pensait qu'il n'était pas nécessaire pour les Noirs de faire campagne pour obtenir le droit de vote. Selon lui, l'objectif était d'atteindre l'indépendance économique avant de réclamer l'égalité civique, même si cela signifiait qu'il fallait recevoir de l'assistance de la part des Blancs. Il tira les leçons de sa propre expérience, qu'il raconta dans son autobiographie, *Up from Slavery (Ascension d'un esclave émancipé),* pour justifier sa conviction selon laquelle si les Afro-Américains travaillaient dur, ils parviendraient au succès et seraient acceptés par la société. Bien que Washington ait soutenu discrètement la lutte contre la ségrégation raciale, il ne s'exprima jamais ouvertement contre le racisme.

Puryear a utilisé à plusieurs reprises le concept d'une échelle sur laquelle il n'est pas facile de monter— sa création la plus spectaculaire étant un escalier en spirale de plus de vingt-cinq mètres fait de bois de cèdre et de mousseline et construit pour une église de Paris en 1998-1999. Cette métaphore artistique concorde parfaitement avec les contradictions inhérentes à l'héritage souvent critiqué de Booker T. Washington. La corrélation entre les échelles d'un côté et l'ambition, la transcendance, le danger, la foi et le salut de l'autre fait partie intégrante de la tradition judéo-chrétienne, qui a certainement joué un rôle crucial dans la vie de ce grand éducateur. Le titre de l'autobiographie de Washington, *Up from Slavery (Ascension d'un esclave émancipé),* fait directement référence à une ascension vers une existence plus riche, à la fois matériellement et psychologiquement. Le negro spiritual faisant allusion à l'échelle de Jacob (« We Are Climbing Jacob's Ladder ») était l'un des favoris de Washington (il a également été chanté par les Freedom Marchers de Selma à Birmingham, voir 19-B).

L'échelle finement ciselée de Puryear retentit de la foi qu'avait Washington dans la dignité du travail manuel accompli de façon experte. Néanmoins, l'artiste n'impose nullement une explication définitive de sa construction. Comme l'a déclaré le critique Michael Brenson, « Puryear a la capacité de produire une sculpture qui est connue par le corps avant d'être comprise par l'esprit. »

20-B Martin Puryear (1941-), *Échelle pour Booker T. Washington,* 1996. Bois (frêne et érable), 1097,28 x 57,785 cm, se rétrécissant au sommet à3,17 x 7,6 cm.). Collection du Modern Art Museum de Fort Worth, Don de Ruth Carter Stevenson, par Exchange.

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

E = ÉLÉMENTAIRE | M = MOYEN | S = SECONDAIRE

Encouragez les élèves à examiner attentivement cette sculpture, en notant où elle commence et où elle finit.

DÉCRIVEZ ET ANALYSEZ

E | M

Quel est cet objet ?

C'est une échelle.

En quoi est-elle différente de la plupart des échelles ?

Elle est courbe et elle devient de plus en plus étroite au fur et à mesure qu'on s'approche du haut.

E | M | S

Demandez aux élèves de décrire les montants et les barreaux de cette échelle.

Les montants sont tortueux, comme la forme organique des arbres dont ils ont été faits. Les barreaux sont plus épais au milieu. Toute l'échelle est polie et superbement assemblée.

E | M | S

Sur quoi l'échelle repose-t-elle ?

Elle ne repose pas sur le sol. Elle est suspendue au plafond et tenue en place par des fils très fins. Elle semble flotter à environ 75 cm au-dessus du sol.

Demandez aux élèves s'ils peuvent voir les fils qui tiennent l'échelle en place. Remarquez les ombres produites par l'échelle.

M | S

Demandez aux élèves quelle illusion Puryear crée en rendant l'échelle plus étroite au sommet qu'à sa base.

Il donne l'impression qu'elle est plus haute qu'elle ne l'est en réalité.

Rappelez-leur le negro spiritual afro-américain « We Are Climbing Jacob's Ladder ». Est-ce que cette échelle semble assez haute pour atteindre le ciel ?

INTERPRÉTEZ

E | M | S

Demandez aux élèves s'ils pensent qu'il serait difficile de monter sur l'échelle et pourquoi.

Il serait très difficile d'y monter parce qu'elle est longue et tortueuse, et elle devient très étroite au sommet.

E | M | S

Discutez avec les élèves de ce que les échelles peuvent symboliser. Rappelez-leur des expressions telles que « gravir l'échelle du succès » et « atteindre le sommet ». Attirez l'attention sur le titre de cette sculpture, *Échelle pour Booker T. Washington.* Le titre de l'autobiographie de Washington était *Up from Slavery (Ascension d'un esclave émancipé),* Demandez-leur pourquoi cette échelle est un symbole approprié pour ce titre. (Il faut faire comprendre aux élèves que le parcours de l'esclavage à l'obtention de l'égalité politique pour les Noirs américains s'est avéré aussi difficile que ne l'aurait été l'ascension de cette échelle.)

M | S

De quelle manière cette échelle exprime-t-elle certaines des convictions de Washington ?

En plus du développement intellectuel, Washington pensait que les étudiants devaient également acquérir des aptitudes manuelles, comme l'ébénisterie représentée par cette échelle, afin de pouvoir subvenir à leurs besoins matériels.

M | S

Où cette échelle conduit-elle ?

Elle mène à la lumière.

Que peut symboliser le fait que l'échelle ne repose pas directement sur le sol ?

Vous devez vous hisser jusqu'au barreau le plus bas de l'échelle.

Demandez aux élèves de discuter de la manière dont une personne pourrait gravir cette échelle jusqu'au succès, et où elle pourrait conduire.

RÉFÉRENCES

Références historiques : l'esclavage ; la Reconstruction ; les Droits civiques ; le panafricanisme

Personnages historiques : Booker T. Washington ; W. E. B. DuBois

Politique : le Quinzième Amendement ; la Loi de 1965 sur le droit de vote

Références littéraires et ressources documentaires : *Roll of Thunder, Hear my Cry* , Mildred D. Taylor (moyen) ; *Up from Slavery (Ascension d'un esclave émancipé),* Booker T. Washington (secondaire) ; *L'homme invisible,* Ralph Ellison (secondaire) ; discours d'Atlanta de 1895, Booker T. Washington (secondaire) ; La Proclamation d'émancipation (1863), Abraham Lincoln (élémentaire, moyen)

Arts : l'art abstrait

bibliographie et index

bibliographie sélective

SOURCES GÉNÉRALES

Baigell, Matthew. *A Concise History of American Painting and Sculpture.* New York : Harper & Row, 1984.

Brown, Milton W. *American Art to 1900: Painting, Sculpture, Architecture.* New York : Harry N. Abrams, 1977.

Brown, Milton W., Sam Hunter, John Jacobs, Naomi Rosenblum et David M. Sokol. *American Art: Painting, Sculpture, Decorative Arts, Photography*. New York : Harry N. Abrams, 1979.

Dictionary of American Art. New York : Harper & Row, 1979.

Feest, Christian F. *Native Arts of North America*. New York : Oxford University Press, 1980.

Grove Art Online. http://www.groveart.com (consulté le 30 août 2007).

Larkin, Oliver. *Art and Life in America.* Édition révisée. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1960.

Mendelowitz, Daniel M. *A History of American Art.* 2e éd., New York : Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Novak, Barbara. *American Painting of the Nineteenth Century: Realism, Idealism, and the American Experience.* 2e éd., New York : Harper and Row, 1979.

Penney, David W. *North American Indian Art*. World of Art. New York : Thames and Hudson, 2004.

Pritzker, Barry M. *Native Americans: An Encyclopedia of History, Culture, and Peoples*. 2 vols. Santa Barbara, CA : ABC-CLIO, 1998.

Stebbins, Theodore E., Carol Troyen et Trevor J. Fairbrother. *A New World: Masterpieces of American Painting 1760–1910.* Boston : Museum of Fine Arts, 1983.

1-A POTERIE ET VANNERIE : VERS 1100 - VERS 1960

Berlo, Janet C. et Ruth B. Phillips. *Native North American Art*. New York : Oxford University Press, 1998.

Campbell, Emory Shaw. *Gullah Cultural Legacies*. Hilton Head, Caroline du Sud : Gullah Heritage Consulting Services, 2002.

Cohodas, Marvin. *Degikup: Washoe Fancy Basketry, 1895–1935*. Vancouver : Fine Arts Gallery of the University of British Columbia, 1979.

Crown, Patricia L.et W. H. Wills. « Modifying Pottery and Kivas at Chaco: Pentimento, Restoration, or Renewal? » *American Antiquity* 68, n° 3 (2003) : 511-532.

Fewkes, Jesse Walter. *Designs on Prehistoric Hopi Pottery*. New York : Dover Publications, 1973.

———.« The Prehistoric Culture of Tusayan ». In *Selected Papers from the American Anthropologist, 1888–1920,* édité par Frederica De Laguna, 223-245. Evanston, Illinois : Row, Peterson, 1960.

Lee, Molly. *Baleen Basketry of the North American Eskimo*. Seattle : University of Washington Press, 1998.

Opala, Joseph A. *The Gullah: Rice, Slavery and the Sierra-Leone-American Connection*. Freetown, Sierra Leone : United States Information Service, 1987. http://yale.edu/glc/gullah/index.htm (consulté le 15 janvier 2008).

Peterson, Susan. *The Living Tradition of María Martínez*. Nouvelle édition, Tokyo et New York : Kodansha International, 1997.

Pollitzer, William S. *The Gullah People and Their African Heritage*. Athens, Géorgie : University of Georgia Press, 1999.

Porter, Frank W., éd., *The Art of Native American Basketry: A Living Legacy*. Contributions to the Study of Anthropology 5. New York : Greenwood Press, 1990.

Reynolds, Terry R. « Maria Montoya Martinez: Crafting a Life, Transforming a Community. » in *Sifters: Native American Women's Lives,* édité par Theda Perdue, 160-174. New York : Oxford University Press, 2001.

Rosengarten, Dale. *Row Upon Row: Sea Grass Baskets of the South Carolina Lowcountry*. Columbia, Caroline du Sud : McKissick Museum, University of South Carolina, 1986.

Stuart, David E. *Anasazi America: Seventeen Centuries on the Road from Center Place*. Albuquerque : University of New Mexico Press, 2000.

Wright, Richard B. « Style, Meaning, and the Individual Artist in Western Pueblo Polychrome Ceramics after Chaco. » *Journal of the Southwest* 47, n° 2 (2005): 259-325.

1-B MISSION NUESTRA SE—ORA DE LA CONCEPCIÓN, SAN ANTONIO, TEXAS, 1755

Fisher, Lewis F. *The Spanish Missions of San Antonio*. San Antonio: Maverick Publishing, 1998.

Lee, Antoinette J. « Spanish Missions. » *Bulletin APT* 22, n° 3 (1990) : 42-54.

Quirarte, Iacinto. *The Art and Architecture of the Texas Missions*. Jack and Doris Smothers Series in Texas History, Life, and Culture. Austin : University of Texas Press, 2002.

Torres, Louis. *San Antonio Missions*. Tucson: Southwest Parks and Monuments Association, 1993.

2-A JOHN SINGLETON COPLEY (1738-1813), *PAUL REVERE*, 1768

Barratt, Carrie Rebora. *John Singleton Copley in America.* New York : Metropolitan Museum of Art, 1995.

2-B L'ARGENTERIE DES 18E, 19E ET 20E SIÈCLES

Cutten, George Barton. *Silversmiths of North Carolina 1696–1860*. 2e édition révisée. Raleigh, Caroline du Nord : North Carolina Department of Cultural Resources, 1984.

Davidson, Marshall. « Yankee Silversmithing. » *Metropolitan Museum of Art Bulletin*, n.s., 2, n° 2 (1943) : 99-101.

Dean, John Ward. « Memoir of Frederick Kidder. » *The New-England Historical and Genealogical Register* 41 (1887) : 129-140.

Falino, Jeannine et Gerald W. R. Ward, éd. *New England Silver & Silversmithing 1620–1815*. Boston : Colonial Society of Massachusetts, 1984. Distribué par University Press of Virginia.

Graham, Hood. « Silversmiths and Society in America, 1650-1850. » *American Art Journal* 2, n° 1 (1970) : 54-59.

Martello, Robert. «Paul Revere's Last Ride: The Road to Rolling Copper.» *Journal of the Early Republic* 20, n° 2 (2000) : 219-239.

Phillips, John Marshall. *American Silver*. New York : Chanticleer Press, 1949.

Quimby, Ian M. G. « 1776: How America Really Looked: Silver. » *American Art Journal* 7, n° 1 (1975) : 68-81.

Stern, Jewel. *Modernism in American Silver: 20th-Century Design*. Édité par Kevin W. Tucker et Charles L. Venable. New Haven : Yale University Press, 2005.

Triber, Jayne E. *A True Republican: The Life of Paul Revere*. Amherst : University of Massachusetts Press, 1998.

Waters, Deborah Dependahl. « From Pure Coin: The Manufacture of American Silver Flatware 1800-1860. » *Winterthur Portfolio* 12 (1977) : 19-33.

3-A GRANT WOOD (1892-1942), *LA CHEVAUCHÉE NOCTURNE DE PAUL REVERE*, 1931

Corn, Wanda M. *Grant Wood: The Regionalist Vision.* New Haven : publié pour le Minneapolis Museum of Art par Yale University Press, 1983.

3-B GILBERT STUART (1755-1828), *GEORGE WASHINGTON* (PORTRAIT DE LANSDOWNE), 1796

Barratt, Carrie Rebora et Ellen G. Miles. *Gilbert Stuart.* New York : Metropolitan Museum of Art ; New Haven et Londres : Yale University Press, 2004.

4-A EMANUEL LEUTZE (1816–1868), *WASHINGTON CROSSING THE DELAWARE*, 1851

Fitz, Karsten. « Contested Space: *Washington Crossing the Delaware* as a Site of American Cultural Memory. » In *Space in America: Theory, History, Culture*, édité par Klaus Benesch et Kerstin Schmidt, 557-579. Amsterdam et New York : Rodopi, 2005.

Groseclose, Barbara. *Emanuel Leutze, 1816–1868: Freedom Is the Only King.* Washington, DC : Smithsonian Institution Press, 1976.

4-B HIRAM POWERS (1805–1873), *BENJAMIN FRANKLIN*, 1862

Hawthorne, Nathaniel. *Passages from the French and Italian Notebooks of Nathaniel Hawthorne.* 2 vols. Boston: J. R. Osgood and Co., 1871. See first volume, http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/ frit110.txt; second volume, http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/frit210.txt (accessed January 11, 2008).

Hawthorne, Nathaniel. *Passages from the French and Italian Notebooks of Nathaniel Hawthorne*. 2 vols. Boston : J. R. Osgood and Co., 1871. Voir le premier volume, http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/frit110.txt ; second volume, http://www.gutenberg.org/dirs/etext05/frit210.txt (consulté le 11 janvier 2008).

Reynolds, Donald. « The 'Unveiled Soul,' Hiram Powers's Embodiment of the Ideal. » *Art Bulletin* 59, n° 3 (1977) : 394-414.

Wunder, Richard. *Hiram Powers: Vermont Sculptor, 1805–1873.* 2 vols. Newark : University of Delaware Press, 1991.

5-A THOMAS COLE (1801-1848), *VUE DU MONT HOLYOKE (LE JOUG)*, 1836

Howat, John K. *American Paradise: The World of the Hudson River School*. New York : Metropolitan Museum of Art, 1987.

Parry, Ellwood C. *The Art of Thomas Cole: Ambition and Imagination*. Newark : University of Delaware Press, 1988.

5-B N. C. WYETH (1882-1945), ILLUSTRATION POUR LA COUVERTURE DU LIVRE *LE DERNIER DES MOHICANS*, 1919

Michaelis, David. *N. C. Wyeth: A Biography*. New York : Knopf, 1998.

6-A JOHN JAMES AUDUBON (1785-1851), *LE FLAMANT ROSE*, 1838

Walker, John. *National Gallery of Art, Washington.* New York : Harry N. Abrams, 1956.

6-B GEORGE CATLIN (1796-1872), *PEINTURE DU PORTRAIT DE MAH-TO-TOH-PA — MANDAN*, 1861/1869 - *PAR CATLIN*

Catlin, George. *North American Indians.* Édité par et avec une introduction de Peter Matthiessen. New York : Penguin Books, 1989.

Dipper, Brian. « Green Fields and Red Men. » In *George Catlin and His Indian Gallery,* édité par George Gurney et Theresa Thau Heyman, 27-61. Washington, DC : Smithsonian American Art Museum ; New York : W. W. Norton, 2002.

Hight, Kathryn S. « 'Doomed to Perish': George Catlin's Depictions of the Mandan. » *Art Journal* 49, n° 2 (1990) : 119-124.

7-A THOMAS COLE (1801-1848) ET COLLABORATEURS, LE CAPITOLE DE L'ÉTAT DE L'OHIO

Cummings, Abbott Lowell. « The Ohio State Capitol *Journal of the Society of Architectural Historians* 12, n° 2 (1953) : 15-18.

Hitchcock, Henry Russell. *Architecture: Nineteenth and Twentieth Centuries.* 4e éd., Baltimore : Penguin Books, 1977.

Hitchcock, Henry Russell et William Seale. *Temples of Democracy: The State Capitols of the U.S.A.* New York : Harcourt, Brace and Jovanovich, 1976.

O'Donnell, Thomas E. « The Greek Revival Capitol at Columbus, Ohio. » *Architectural Forum* 42, n° 1 (1925) : 4-8.

Parry, Ellwood C., III. *The Art of Thomas Cole, Ambition and Imagination.* Newark : University of Delaware Press, 1988.

7-B GEORGE CALEB BINGHAM (1811-1879), *L'ÉLECTION DANS LE COMTÉ*, 1852

Shapiro, Michael Edward. *George Caleb Bingham.* New York : Harry N. Abrams, 1993.

Weinberg, Jonathan. « The Artist and the Politician. » *Art in America* 88 (2000) : 138-183. http://findarticles.com/p/articles/mi_m1248/is_10_88/ai_66306835 (consulté le 14 janvier 2008).

8-A ALBERT BIERSTADT (1830-1902), *LA VALLÉE DE YOSEMITE, CALIFORNIE*, 1865

Anderson, Nancy K. et Linda S. Ferber. *Albert Bierstadt: Art & Enterprise.* New York : Hudson Hills Press, en association avec le Brooklyn Museum, 1990.

Brenson, Michael. « He Painted the West that America Wanted. » Version révisée de « Albert Bierstadt: Art and Industry. » *New York Times,* le 8 février 1991. http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9D0CE4D7113AF93BA35751C0A967958260 (consulté le 14 janvier 2008).

Howat, John K. *American Paradise: The World of the Hudson River School.* New York : Metropolitan Museum of Art, 1987.

8-B BLACK HAWK (VERS 1832-1890), *« SANS ARC LAKOTA », GRAND LIVRE*, 1880-1881

Berlo, Janet Catherine. *Spirit Beings and Sun Dancers: Black Hawk's Vision of the Lakota World*. New York : George Braziller, 2000.

Donnelley, Robert G. *Transforming Images: The Art of Silver Horn and His Successors*. Chicago : The David and Alfred Smart Museum of Art, 2000.

Lowie, Robert H. *The Crow Indians*. New York : Farrar and Rinehart, 1935.

Szabo, Joyce M. *Howling Wolf and the History of Ledger Art*. Albuquerque : University of New Mexico Press, 1994.

9-A WINSLOW HOMER (1836-1910), *LE VÉTÉRAN DANS UN NOUVEAU CHAMP*, 1865

Cikovski, Nicolai et Franklin Kelly. *Winslow Homer.* Washington, DC : National Gallery of Art; New Haven : Yale University Press, 1995.

Davidson, Marshall B. et Elizabeth Stillinger. *The American Wing at the Metropolitan Museum of Art.* New York : Metropolitan Museum of Art, 1985.

Goodrich, Lloyd. *Winslow Homer.* New York : publié pour le Whitney Museum of American Art par MacMillan Company, 1944.

9-B ALEXANDER GARDNER (1821-1882), ABRAHAM LINCOLN, LE 5 FÉVRIER 1865

Katz, D. Mark. *Witness to an Era: The Life and Photographs of Alexander Gardner: The Civil War, Lincoln, and the West.* New York : Viking, 1991.

10-A AUGUSTUS SAINT-GAUDENS (1848-1907), MONUMENT À LA MÉMOIRE DE ROBERT SHAW, 1884-1897

Dryfhout, John H. *The Work of Augustus Saint-Gaudens.* Hanover, New Hampshire : University Press of New England, 1982.

Marcus, Lois Goldreich. « The *Shaw Memorial* by Augustus Saint-Gaudens: A History Painting in Bronze." *Winterthur Portfolio* 14, n° 1 (1979) : 1-23.

Tharp, Louise Hall. *Saint-Gaudens and the Gilded Era.* Boston : Little, Brown, 1969.

Wilkinson, Burke. *Uncommon Clay: The Life and Works of Augustus Saint Gaudens.* New York : Harcourt Brace, 1985.

10-B LES QUILTS : 19E ET 20E SIÈCLES

Duke, Dennis et Deborah Harding, éd., *America's Glorious Quilts*. New York : Hugh Lauter Levin Associates, 1987.

Fons, Marianne. *Fons & Porter Presents Quilts from The Henry Ford*. Urbandale, Iowa : Landauer Books, 2005.

Fry, Gladys-Marie. *Stitched From the Soul: Slave Quilts from the Ante-Bellum South*. New York : Dutton Studio Books, 2002.

Granick, Eve Wheatcroft. *The Amish Quilt*. Intercourse, Pennsylvanie : Good Books, 1989.

Hafter, Daryl M. « Toward a Social History of Needlework Artists. » *Woman's Art Journal* 2, n° 2 (1981/1982): 25-29.

Herr, Patricia T. *Amish Quilts of Lancaster County*. Atglen, Pennsylvanie : Schiffer Publishing, 2004.

Hughes, Robert. *Amish: The Art of the Quilt*. New York : Wings Books, 1995.

Vlach, John Michael. *The Afro-American Tradition in Decorative Arts*. Athens, Géorgie : University of Georgia Press, 1978.

Wahlman, Maude Southwell. « African Symbolism in Afro-American Quilts. » *African Arts* 20, n° 1 (1986) : 68-76, 99.

11-A THOMAS EAKINS (1844-1916), *JOHN BIGLIN RAMANT EN SKIFF*, VERS 1873

Cooper, Helen A. *Thomas Eakins: The Rowing Pictures*. New Haven : Yale University Art Gallery, 1996.

Goodrich, Lloyd. *Thomas Eakins*. Cambridge, Massachusetts : publié pour la National Gallery of Art par Yale University Press, 1982.

Hendricks, Gordon. *The Life and Work of Thomas Eakins*. New York : Grossman Publishers, 1974.

Homer, William Innes. *Thomas Eakins: His Life and Art*. 2e éd. New York : Abbeville Press, 2002.

11-B JAMES MCNEILL WHISTLER (1834-1903), *LA SALLE AUX PAONS*, 1876-1877

Merrill, Linda. *The Peacock Room: A Cultural Biography*. New Haven : Yale University Press, 1998.

12-A JOHN SINGER SARGENT (1856-1925), *PORTRAIT D'UN GARÇON*, 1890

Fairbrother, Trevor J. *John Singer Sargent*. The Library of American Art. New York : Harry N. Abrams, en association avec le National Museum of American Art, Smithsonian Institution, 1994.

Gallati, Barbara Dayer, Erica E. Hirschler et Richard Ormond. *Great Expectations: John Singer Sargent Painting Children*. Avec des contributions de Erica E. Hirshler et Richard Ormond. New York : Brooklyn Museum of Art, en association avec Bulfinch Press, 2004.

12-B CHILDE HASSAM (1859-1935), *JOUR DES ALLIÉS, MAI 1917*, 1917

Fort, Ilene Susan. *The Flag Paintings of Childe Hassam*. Los Angeles : Los Angeles County Museum of Art; New York : Harry N. Abrams, 1988.

Hiesinger, Ulrich W. *Childe Hassam: American Impressionist*. Munich : Prestel, 1994.

Weinberg, H. Barbara. *Childe Hassam: American Impressionist*. New York : The Metropolitan Museum of Art ; New Haven : Yale University Press, 2004.

Walker, John. *National Gallery of Art, Washington*. New York : Harry N. Abrams, 1956.

13-A WALKER EVANS (1903-1975), *PONT DE BROOKLYN, NEW YORK*, 1929

Epstein, Daniel Mark. « The Passion of Walker Evans. » *The New Criterion Online* 18, n° 7 (2000). http://newcriterion.com:81/archive/18/mar00/evans.htm (consulté le 14 janvier 2008).

Haw, Richard. *The Brooklyn Bridge: A Cultural History*. New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press, 2005.

Mellow, James R. *Walker Evans*. New York : Basic Books, 1999.

Rathbone, Belinda. *Walker Evans: A Biography*. Boston : Houghton Mifflin, 1995.

13-B LOUIS COMFORT TIFFANY (1848-1933), *PAYSAGE D'AUTOMNE* (LE FLEUVE DE LA VIE), 1923-1924

Duncan, Alastair, Martin Eidelberg et Neil Harris. *Masterworks of Louis Comfort Tiffany*. New York : Harry N. Abrams, 1989.

14-A MARY CASSATT (1844-1926), *LA PROMENADE EN BARQUE*, 1893/1894

Mathews, Nancy Mowll. *Mary Cassatt: A Life*. New York : Villard Books, 1994.

Walker, John. *National Gallery of Art, Washington*. New York : Harry N. Abrams, 1956.

14-B JOSEPH STELLA (1877-1946), *PONT DE BROOKLYN*, VERS 1919-1920

Haskell, Barbara. *Joseph Stella.* New York : Whitney Museum of American Art, 1994.

Haw, Richard. *The Brooklyn Bridge: A Cultural History*. New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press, 2005.

Jaffe, Irma B. *Joseph Stella.* Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1970.

15-A CHARLES SHEELER (1883-1965), *PAYSAGE AMÉRICAIN*, 1930

Brock, Charles. *Charles Sheeler: Across Media.* Washington, DC : National Gallery of Art, 2006.

15-B WILLIAM VAN ALEN (1883-1954), LE CHRYSLER BUILDING, 1926-1930

Campi, Mario. *Skyscraper: An Architectural Type of Modern Urbanism*. Boston : Birkhauser, 2000.

16-A EDWARD HOPPER (1882-1967), *LA MAISON AU BORD DE LA VOIE FERRÉE*, 1925

Hobbs, Robert. *Edward Hopper.* New York : Harry N. Abrams, en association avec le National Museum of American Art, Smithsonian Institution, 1987.

Levin, Gail. *Edward Hopper.* New York : Crown, 1995.

16-B FRANK LLOYD WRIGHT (1867-1959), *FALLINGWATER*, 1935-1939

Huxtable, Ada Louise. « Masterpiece: A Marriage of Nature and Art. » *Wall Street Journal*, le 18 mars 2006.

17-A JACOB LAWRENCE (1917-2000), *LA SÉRIE SUR LA MIGRATION, N° 57*, 1940-1941

Hills, Patricia. « Jacob Lawrence's *Migration* Series: Weavings of Picture and Texts. » In *Jacob Lawrence: The Migration Series,* 144-153.

Lorenson, Jutta. « Between Image and Word, Color and Time: Jacob Lawrence's *The Migration Series*. » *African American Review* 40, n° 3 (2006): 571-587.

Turner, Elizabeth Hutton, éd. *Jacob Lawrence: The Migration Series*. Urbana, VA : Rappahanock Press en association avec The Phillips Collection, Washington, DC, 1993.

17-B ROMARE BEARDEN (VERS 1911-1988) *LA COLOMBE*, 1964

Fine, Ruth, éd. *The Art of Romare Bearden*. Washington, DC : National Gallery of Art, 2003.

Gelburd, Gail et Thelma Golden. *Romare Bearden in Black and White.* New York : Whitney Museum of American Art, 1997.

Glazer, Lee Stephens. « Signifying Identity: Art and Race in Romare Bearden's Projections. » *Art Bulletin* 76, n° 3 (1994) : 411-426.

18-A THOMAS HART BENTON (1889-1975), *LES SOURCES DE LA MUSIQUE COUNTRY*, 1975

Adams, Henry. *Thomas Hart Benton: An American Original.* New York : Knopf, 1989.

Benton, Thomas Hart. *An Artist in America.* 4e éd. rév., Columbia : University of Missouri Press, 1983.

18-B DOROTHEA LANGE (1895-1965), *MÈRE MIGRANTE*, 1936

Heyman, Therese Thau. *Celebrating a Collection: The Work of Dorothea Lange.* Oakland, Californie : Oakland Museum, 1978.

Meltzer, Milton. *Dorothea Lange: A Photographer's Life.* New York : Farrar Straus Giroux, 1978.

Ohrn, Karin Becker. *Dorothea Lange and the Documentary Tradition.* Baton Rouge : Louisiana State University Press, 1980.

Partridge, Elizabeth. *Restless Spirit: The Life and Work of Dorothea Lange.* New York : Viking, 1998.

19-A NORMAN ROCKWELL (1894-1978), *LA LIBERTÉ DE PAROLE, THE SATURDAY EVENING POST*, 1943

Claridge, Laura P. *Norman Rockwell: A Life.* New York : Random House, 2001.

Hennessey, Maureen Hart et Anne Knutson. *Norman Rockwell: Pictures for the American People.* Atlanta : High Museum of Art ; Stockbridge, Massachusetts : Norman Rockwell Museum; New York : Harry N. Abrams, 1999.

Marling, Karal Ann. *Norman Rockwell.* New York : Harry N. Abrams, 1997.

19-B JAMES KARALES (1930-2002), *LA MARCHE DE SELMA À MONTGOMERY POUR LE DROIT DE VOTE EN 1965*, 1965

Friedland, Michael B. « Giving a Shout for Freedom, Part II. » Article présenté à la Sixties Generations Conference: From Montgomery to Viet Nam,du 4 au 6 mars 1993, à Fairfax, en Virginie. In *Viet Nam Generation: A Journal of Recent History and Contemporary Issues.* Numéro spécial : *Nobody Gets Off the Bus: The Viet Nam Generation Big Book*, 5, n° 4. http://www3.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Scholarly/Friedland_Boyd_02.html (consulté le 11 janvier 2008).

Kasher, Steven. *The Civil Rights Movement: A Photographic History, 1954–68.* Avant-propos de Myrlie Evers-Williams. New York : Abbeville Press, 1996.

Loke, Margarett. « James Karales, Photographer of Social Upheaval, Dies at 71. » *New York Times,* le 5 avril 2002. http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9F02E5DD163DF936A35757C0A9649C8B63 (accès effectué le 14 janvier 2008).

Wren, Christopher. « Turning Point for the Church. » *Look* 29 (18 mai 1965) : 31.

20-A RICHARD DIEBENKORN (1922-1993), *CITYSCAPE I*, 1963

Glueck, Grace. « A Painter Unafraid to Change Styles, » *New York Times,* le 10 octobre 1997. http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9D0DE7DE153CF933A25753C 1A96 1958260 (consulté le 14 janvier 2008).

Kuspit, Donald. « East Coast, West Coast: Robert Rauschenberg, Richard Diebenkorn. » *Art New England* (février/mars 1998) : 15 et suivantes.

Livingston, Jane. *The Art of Richard Diebenkorn.* New York : Whitney Museum of Art ; Berkeley : University of California Press, 1977.

Pops, Martin. « Diebenkorn in the Age of Rauschenberg. » *Salmagundi* 88, n° 120 (1991) : 27-44.

20-B MARTIN PURYEAR (1941-), *ÉCHELLE POUR BOOKER T. WASHINGTON*, 1996

Benezra, Neal. *Martin Puryear.* Avec un essai de Robert Storr. Chicago : Art Institute of Chicago ; New York : Thames and Hudson, 1993.

Crutchfield, Margo A. *Martin Puryear.* Richmond : Virginie Museum of Fine Arts, 2001.

Washington, Booker T. *Up from Slavery: An Autobiography.* Garden City, New York : Doubleday and Company. 1901. Voir éd. de 1991 à *Documenting the American South* http://docsouth.unc.edu/fpn/washington/menu.html (consulté le 29 janvier 2008).

index artistique

ARTISTES

Anonyme : Amish 10-B ; Anasazi 1-A ; Sikyátki 1-A ; Architecte de la Mission espagnole : 1-B
Audubon, John James : 6-A
Bearden, Romare : 17-B
Benton, Thomas Hart : 18-A
Bierstadt, Albert : 8-A
Bingham, George Caleb : 7-B
Black Hawk : 8-B
Brown, Thomas W. : 2-B
Cassatt, Mary : 14-A
Catlin, George : 6-B
Cole, Thomas : 5-A, 7-A
Copley, John Singleton : 2-A
Diebenkorn, Richard : 20-A
Eakins, Thomas : 11-A
Evans, Walker : 13-A
Expatriés, artistes : 4-B, 11-B, 12-A, 14-A
Gardner, Alexander : 9-B
Greenlee, Emm : 10-B
Greenlee, Hannah : 10-B
Hassam, Childe : 12-B
Homer, Winslow : 9-A
Hopper, Edward : 16-A
Johnson, Caesar : 1-A
Karales, James : 19-B
Keyser, Louisa : 1-A
Lange, Dorothea : 18-B
Lawrence, Jacob : 17-A
Leutze, Emanuel : 4-A
Martínez, María et Julian : 1-A
McCord, Susan Nokes : 10-B
Powers, Hiram : 4-B
Puryear, Martin : 20-B
Revere, Paul, Jr. : 2-B
Rockwell, Norman : 19-A
Saint-Gaudens, Augustus : 10-A
Sargent, John Singer : 12-A
Sheeler, Charles : 15-A
Stella, Joseph : 14-B
Stuart, Gilbert : 3-B
Theobald, Gene : 2-B
Tiffany, Louis Comfort : 13-B
Toolak, Carl : 1-A
Van Alen, William : 15-B
Whistler, James McNeill : 11-B
Wood, Grant : 3-A
Wright, Frank Lloyd : 16-B
Wyeth, N. C. : 5-B

GENRES

Illustration, livre : 5-B Wyeth ; 6-A Audubon ; ***magazine*** :
Monument commémoratif : 10-A Saint-Gaudens
Narratif : 3-A Wood ; 4-A Leutze ; 7-B Bingham ; 17-B Lawrence ; 1 8-A Benton ; 19-A Rockwell
Paysages : 5-A Cole ; 8-A Bierstadt ; 15-A Sheeler ; 20-A Diebenkorn
Peinture historique : 4-A Leutze
Photojournalisme : 1 8-B Lange ; 19-B Karales
Portrait : 2-A Copley ; 3-B Stuart ; 4-B Powers ; 6-B Catlin ; 9-B Gardner ; 12-A Sargent ; 18-B Lange

TECHNIQUES

Architecture, pont : 13-A Evans ; 1 4-B Stella ; ***immeubles commerciaux*** : 15-B Van Alen ; ***constructions résidentielles*** : 16-A Hopper ; 16-B Wright ; ***édifices publics*** : 7-A Capitole de l'État de l'Ohio ; ***bâtiments religieux*** : 1-B Mission Concepción ; 3-A Wood
Argenterie : 2-B Revere, Brown, Theobald Vitraux : 13-B Tiffany
Collage : 17-B Bearden
Décor intérieur : 11-B Whistler
Dessin : 8-B Black Hawk
Estampes, gravures : 6-A Audubon
Peintures, ***fresques*** : 1 B.3 ; ***huile*** : 2-A Copley ; 3-A Wood ; 3-B Stuart ; 4-A Leutze ; 5-A Cole ; 5-B Wyeth ; 6-B Catlin ; 7-B Bingham ; 8-A Bierstadt ; 9-A Home r; 12-A Sargent ; 12-B Hassam ; 14-A Cassatt ; 14-B Stella ; 15-A Sheeler ; 16-A Hopper ; 18-A Benton ; 19-A Rockwell ; 20-A Diebenkorn ; ***détrempe*** : 17-A Lawrence ; aquarelle : 11-A Eakins
Photographie : 9-B Gardner ; 13-A, Evans ; 18-B Lange ; 19-B Karales
Poterie : 1-A Anasazi, Sikyátki, Martínez
Sculpture, ***bronze*** : 10-A Saint-Gaudens ; ***marbre*** : 4-B Powers ; ***bois*** : 20-B Puryear
Textiles : 10-B Greenlee, McCord, Amish
Vannerie : 1-A Keyser, Toolak, Johnson

MOUVEMENTS ET STYLES

Art baroque : 1-B Mission Concepción
Art colonial, ***américain*** : 2-A Copley ; 2-B Revere ; ***espagnol*** : 1-B Mission Concepción
Art déco : 2-B Theobald ; 5-B Van Alen
Art gothique : 13-A Evans ; 15-B Van Alen (gargouilles)
Art nouveau : 11-B Whistler ; 13-B Tiffany
Arts and Crafts, le mouvement : 16-B Wright ; ***influence de*** : 1-A (la Renaissance sikyátki) Martínez, Keyser
Esthétique, le mouvement : 11-B Whistler
Futurisme : 14-B Stella
Gullah : 1-A Johnson
Harlem, la Renaissance de : 17-A Lawrence ; ***influence de*** : 17-B Bearden
Hopi, l'art ancestral : 1-A Anasazi, Sikyátki,
Hudson River, l'École de la : 5-A Cole ; 8-A Bierstadt
Impressionnisme : 12-B Hassam ; 14-A Cassatt
Inupiat : 1-A Toolak
Japonisme, ***influence du*** : 1 1-B Whistler ; 14-A Cassatt
Lakota, Sans Arc : 8-B Black Hawk
Modernisme : 13-A Evans ; 15-A Sheeler ; 16-B Wright
Néoclassicisme : 7-A Le Capitole de l'État de l'Ohio
Néoclassique, l'art : 2-B Revere ; 4-B Powers ; 7-A Le Capitole de l'État de l'Ohio
Peinture figurative de la Baie de San Francisco : 20-A Diebenkorn
Prairie, le style de la : 16-B Wright
Précisionnisme : 15-A Sheeler
Pueblo Idelfonso : 1-A Martínez
Réalisme : 9-A Homer ; 11-A Eakins ; 16-A Hopper
Régionalisme : 3-A Wood ; 18-A Benton Romantisme : 4-A Leutze ; 5-A Cole ; 8-A Bierstadt
Victorien, l'art : 2-B Brown ; 16-A Hopper Washoe ; 1-A Keyser

index historique et autres index

HISTOIRE

PÉRIODES, CULTURES ET ÉVÉNEMENTS :

Actes intolérables : 2-A, 2-B
Amérique coloniale : 2-A, 3-A, 4-A
Années folles : 15-B
Armistice : 12-B
Boston Tea Party : 2-A, 2-B
Californie, la ruée vers l'or : 8-A
Chemins de fer : 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Colonies européennes en Amérique du Nord : 1-B, 5-B
Congrès continental 4-A
Convention constitutionnelle : 3-B
Destinée manifeste : 6-B, 8-A, 8-B
Deuxième Guerre mondiale, en général : 19-A ;
Deuxième Guerre mondiale, période postérieure à la : 19-B, 20-A
Droits civiques, le mouvement des : 17-B, 19-B
Dust Bowl : 18-B
Ère jacksonienne : 6-A, 6-B, 7-B
Espagne, Guerre entre les États-Unis et l' : 11-B
Espagnoles, colonies : 1-B
Expansion vers l'Ouest (au 19e siècle) : 6-B, 8-A
Femme, Mouvement des droits de la : 14-A
Franklin Roosevelt - « Discours sur les Quatre libertés » : 19-A ; Pearl Harbor : 14-A ; Défense nationale, Bons de la : 19-A
Grande dépression (travailleurs migrants) : 17-A, 18-B
Grande Guerre : voir Première Guerre mondiale
Grande migration : 17-A, 17-B
Guerre de Sept ans (***French and Indian War***) : 3-B, 5-B
Guerre d'Indépendance : ***voir*** Révolution américaine
Harlem, la Renaissance de : 17-A, 17-B
Indiens, Loi sur le déplacement des : 1-A, 6-B, 8-B
Industrialisation: 13-A, 14-B, 15-A, 15-B, 17-A
Iroquois, Confédération des : 5-B
Isolationnisme : 12-B
Japon, ouverture du : 11-B, 14-A
Jim Crow, lois : 19-B
Krach boursier de 1929 : 15-B Piste des larmes : 6-B
Lewis et Clark, expédition de : 6-B
Lincoln, assassinat de : 9-A, 9-B
Little Big Horn, Bataille de : 8-B
Louisiane, Cession de la : 6-B
Mexique, Guerre entre les États-Unis et le : 1-B
New Deal : 19-A
Nord-Ouest, Ordonnances du : 7-A
Orphelins, train d' : 12-A
Parcs nationaux : 8-A
Période dorée : 11-B, 12-A, 13-B, 14-A
Pontiac, Guerre de : 5-B
Première Guerre mondiale, en général : 12-B ;
Préparation à la guerre, défilé de : 12-B
Préservation de la nature, le mouvement de : 8-A
Progressiste, Mouvement : 15-A
Pueblo, révolte : 1-B
Reconstruction (1863-vers 1877) : 9-A, 9-B, 20-B
Révolution américaine (1760-1836), généralités : 2-A, 3-A, 3-B, 4-A, 4-B ; Trenton, la bataille de : 4-A ; Boston, importance de : 3-A ; les soldats de Hesse : 4-A
Sécession, la guerre de (1848-1880), en général : 9-A, 9-B, 10-A ; les Abolitionnistes : 10-A ; la Bataille de Fort (Battery) Wagner : 10-A ; la Bataille de Bull Run : 9-A ; « Bloody Kansas » : 10-A ; le Raid de John Brown à Harper's Ferry : 10-A ; la capitulation à Appomattox (1865) : 9-A ; le Chemin de fer clandestin : 10-A
Sit-ins et boycotts : 19-B
Transcontinental, chemin de fer : 8-A
Travail des enfants : 12-A
Urbanisation : 16-A, 17-B
Victorienne, période : 9-B, 10-B, 11-B, 12-A, 13-B
Washoe, culture : 1-A
Wounded Knee, Bataille de : 8-B

PERSONNAGES CÉLÈBRES :

Adams, Abigail : 4-A
Adams, John : 2-A, 2-B, 3-A
Adams, Samuel : 2-A, 2-B, 3-A
Addams, Jane : 12-A
Altgeld, John Peter : 12-A
Amérindiens, histoires et tribus : ***voir*** Peuples autochtones
Anthony, Susan B. : 7-B, 14-A
Attucks, Crispus : 2-A
Biglin, John : 11-A
Brace, Charles Loring : 12-A
Brown, John : 10-A
Carnegie, Andrew : 12-B
Chrysler, Walter P. : 15-B
Churchill, Winston : 19-A
Cornwallis, Charles : 4-A
Coronado, Francisco Vásquez de : 1-B
Crazy Horse : 8-B
Custer, George Armstrong : 8-B
Davis, Jefferson : 9-A, 9-B, 10-A
Douglass, Frederick : 10-A
Dubois, W. E. B. : 20-B
Eisenhower, Dwight D.: 19-A
Emerson, Ralph Waldo : 5-A
Fils de la Liberté : 2-A, 2-B
Franklin, Benjamin : 4-B
Franz Ferdinand, archiduc : 12-B
Garrison, William Lloyd : 10-A
Garvey, Marcus : 17-A
Geronimo : 8-B
Gompers, Samuel : 15-A

Grant, Ulysses S. : 9-A, 9-B, 10-A
Greene, Nathaniel : 4-A
Grimké, les sœurs : 14-A
Gullah : 1-A
Hamilton, Alexander : 3-B
Harrison, William Henry : 8-B
Henry, Patrick : 2-A, 2-B, 3-A
Hitler, Adolf : 19-A
Hughes, Langston : 17-A, 17-B
Hurston, Zora Neal : 17-A, 17-B
Indigènes, peuples : Cliff Dwellers (Anasazi), Hopi, Inupiat, Pueblo, Sikyátki et Washoe : 1-A ; Coahuilticans : 1-B ; Mandan: 6-B; Sans Arc Lakota : 8-B
Jackson, Andrew : 1-B, 6-B, 7-B, 8-B
Jackson, Stonewall : 9-A, 9-B, 10-A
Jay, John : 3-B
Jefferson, Thomas : 2-B, 6-B, 7-A
Johnson, Lyndon B. : 7-B, 19-B
George III, roi : 2-A, 2-B, 3-A
King, Martin Luther : 17-B, 19-B
Lafayette, marquis de : 3-B
Lee, Robert E. : 9-A, 9-B, 10-A
Leyland, Frederick Richards : 11-B
Lewis, Meriwether : 6-B
Lincoln, Abraham : 9-A, 9-B, 1 0-A
Massachusetts, cinquante-quatrième régiment du : 1 0-A
McCarthy, sénateur Joseph : 20-A
Mott, Lucretia : 7-B
Muir, John : 8-A
Parks, Rosa : 19-B
Perry, commodore Matthew Calbraith : 11-B
Petty, William, premier marquis de Lansdowne : 3-B
Polk, James K. : 1-B
Pontiac, Chef : 5-B
Popé : 1-B
Puritains : 5-A
Revere, Paul : 2-A, 2-B, 3-A
Rockefeller, John D. : 12-A
Roebling, John et Washington : 13-A, 14-B
Roosevelt, Eleanor : 19-A
Roosevelt, Franklin Delano : 19-A
Roosevelt, Theodore : 8-A
Ross, Betsy : 4-A
Sacajawea : 6-B
Shaw, Robert Gould : 10-A
Sherman, George McClellan : 9-A, 9-B, 10-A
Sojourner Truth : 9-B, 10-A, 14-A
Stanton, Elizabeth Cady : 7-B, 14-A
Taylor, Zachary : 1-B
Tecumseh : 8-B
Thoreau, Henry David : 5-A
Toomer, Jean : 1 7-B
Towle, Loren Delbert : 13-B
Tribus des régions boisées de l'est du continent nord-américain : 5-A, 5-B ; Mohicans : 5-A, 5-B ;
Tubman, Harriet : 1 0-A
Warren, Mercy Otis : 4-A
Washington, Booker T. : 17-A, 20-B
Washington, George : 3-B, 4-A
Wright, Richard : 17-B

PRÉSIDENTS :

Jackson, Andrew : 6-B
Johnson, Lyndon Baines : 1 9-B
Lincoln, Abraham : 9-A, 9-B
Roosevelt, Franklin Delano : 18-B, 19-A ; discours sur les « Quatre libertés » : 19-A
Washington, George : 3-B, 4-A
Wilson, Woodrow : 12-B

THÈMES ET SUJETS :

Afro-Américains : 4-A, 7-B, 10-A, 10-B, 17-A, 17-B,
Amérindiens : 1-A, 1-B, 5-B, 6-B, 8-B
Animaux : 6-A, 11-B, 15-B, 17-B
Banlieues, croissance des : 20-A
Chemins de fer : 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Cité sur la colline : 5-A
Communisme et totalitarisme : 20-A
Devise : 2-A, 3-B
Égyptomanie : 15-B
Électoral, processus : 7-B
Ellis Island : 13-A, 14-B
Esclavage : 1-A, 10-A, 10-B
Esprit d'entreprise : 2-B, 15-A, 15-B
« Frontière » américaine : 5-A, 5-B, 6-B, 8-A, 8-B 18-A, 19-B, 20-B
Gouvernement : 3-B, 7-A, 7-B, 12-B, 1 8-B, 19-B
Gratte-ciel :15-B
Héroïsme : 3-A, 4-A, 10-A, 19-B
Immigration : 14-B
Industrialisation : 12-A, 15-A; 15-B, 17-A
Intégration : 19-B
Japonisme : 11-B, 14-A
Missions espagnoles : 1-B
Panafricanisme: 20-B
Pères fondateurs : 3-B, 4-A, 4-B
Physionomie : 3-B
Préservation de la nature, mouvement : 8-A
Recréation : 11-A, 14-A
Société des Nations : 12-B
Statut d'État, obtention du : 7-A
Texas, histoire : 1-B
Vote, ***voir*** : Électoral, processus

POLITIQUE

Brandenburg v. Ohio : 19-A
Constitution des États-Unis : 3-B, 7-B, 19-A, 19-B
Cour suprême des États-Unis : 19-A
Déclaration des Droits : 19-A
Déclaration d'indépendance : 4-A, 4-B
Déplacement forcé des Indiens, loi sur le : 6-B, 8-B
Dix-neuvième Amendement : 14-A
Drapeau américain : 4-A, 12-B, 19-B
Droit de vote, loi de 1965 sur le : 7-B, 19-B, 20-B
Électoral, processus : 7-B
Gouvernement : ***fédéral*** : 3-B, 12-B, 18-B, 19-A, 19-B ; ***local*** : 19-A ; ***États*** : 7-A
New Deal : 18-B
New York Times Co. v. United States : 19-A
Pères fondateurs : 3-B, 4-A, 4-B
Protection des droits fondamentaux de la personne : 15-A
Quatorzième et Quinzième Amendements : 7-B, 20-B
Stromberg v. California : 19-A
Vote : 7-B, 19-B
Whigs contre Tories : 2-A
Whitney v. California : 19-A

ÉCONOMIE

Agriculture : 1-A
Capitalisme : 12-A, 15-A, 15-B
Chasseurs/cueilleurs : 1-A
Coton, égreneuse de : 10-B
Expansion industrielle : 15-A
Industrie artisanale : 1-A
Mercantilisme : 2-B
Nomades : ***voir*** Chasseurs-cueilleurs : 2-B
Syndicats : 15-A

INDUSTRIES :

Automobile : 15-A, 15-B
Chemin de fer : 8-A, 15-A, 16-A, 17-A, 18-A
Coton : 10-B
Industrie artisanale : 1-A
Métallurgie : 2-B
Mines : 1-A, 2-B
Pêche à la baleine : 1-A
Usines : 15-A

GÉOGRAPHIE

Alaska : 1-A
Amérique, époques coloniale et révolutionnaire : 3-A, 3-B
Appalaches : 18-A
East River (New York) : 13-A ; Missouri : 6-B
Fleuves, en général : 11-A ; Delaware : 4-A ;
Front occidental (Première Guerre mondiale) : 12-B
Géographie humaine : 17-B
Industrialisation, ***effets de l'*** : 16-A
Massachusetts, Baie du : 2-A
Mesa Verde : 1-A
Métayage, États où était pratiqué le : 17-A
Migration vers l'Ouest (Dust Bowl) : 18-B
Ozarks : 18-A
Puissances alliées, Première Guerre mondiale (France, Russie, Royaume-Uni, Italie, États-Unis) : 12-B
Puissances centrales, Première Guerre mondiale (Autriche-Hongrie, Allemagne, Empire ottoman) : 12-B
Régions des É.-U. : ***Mid-Atlantic*** : 3-B, 4-A, 4-B, 5-B, 10-B, 13-A, 13-B, 14-B, 15-A, 15-B, 16-B, 17-B; ***Midwest*** : 6-B, 7-A, 7-B, 8-B, 10-B, 15-A, 18-A ; ***Nouvelle-Angleterre*** : 2-A, 3-A, 5-A, 9-A, 19-A ; ***Côte pacifique*** : 8-A, 18-B, 20-A ; ***Pacifique Nord-Ouest*** : 1-A ; ***Sud*** : 1-A, 2-B, 6-A, 10-B, 17-A, 18-A, 19-B ; ***Sud-Ouest*** : 1-A, 1-B
River Rouge (Detroit), Michigan : 15-A
Transports, ***innovations dans les*** : 15-A
Urbain : 13-A, 14-B, 15-B, 17-B, 20-A
Urbanisation (croissance des villes) : 14-B, 15-A, 16-A, 20-A
Villes industrielles du Nord : 17-A

LITTÉRATURE ET ÉTUDE DE LA LANGUE

Adler, David, ***B. Franklin, Imprimeur*** (élémentaire) : 4-B
Alcott, Louisa May, ***Les quatre filles du docteur March*** (moyen) : 12-A
Alger, Horatio (1834-1899), collection de récits ***Ragged Dick*** et autres récits (moyen) : 12-A
Andrews-Goebel, Nancy, ***The Pot that Juan Built*** (élémentaire) : 1-A
Burnett, Frances Hodgson, ***Le petit Lord Fauntleroy***, (moyen, secondaire) : 12-A
Bruchac, Joseph, ***Four Ancestors: Stories, Songs, and Poems from Native North America*** (moyen) : 8-B
Cather, Willa, ***Mon Antonia*** (moyen, secondaire) : 14-B
Carson, Rachel, ***Printemps silencieux*** (secondaire) : 16-B
Christelow, Eileen, ***Vote!*** (élémentaire) : 7-B
Chin, Steven A., ***When Justice Failed: The Fred Korematsu Story*** (moyen, secondaire) : 19-B
Chopin, Kate, ***L'Éveil*** (secondaire) : 14-A
Cooper, James Fenimore, ***Le dernier des Mohicans*** (moyen, secondaire) : 5-A, 5-B
Crane, Stephen, ***La conquête du courage*** (secondaire) : 9-A
D'Aulaire, Ingri, ***Benjamin Franklin*** (élémentaire) : 4-B
Ellison, Ralph, ***L'homme invisible*** (secondaire) : 17-A, 20-B
Emerson, Ralph Waldo, Nature (1836), (secondaire) : 5-A, 8-A
Farris, Christine King, ***My Brother Martin: A Sister Remembers Growing Up with the Rev. Martin Luther King Jr.*** (élémentaire) : 19-B
Fitzgerald, F. Scott, ***Gatsby le Magnifique*** (secondaire) : 13-A, 13-B
Fleishman, Paul, ***Bull Run*** (moyen) : 9-A
Heizer, Robert Fleming et Theodora Kroeber, ***Ishi the Last Yahi: A Documentary History*** (moyen, secondaire) : 5-B
Hemingway, Ernest, L'adieu aux armes ; ***Le soleil se lève aussi*** (secondaire) : 12-B
Hopkinson, Deborah, ***Under the Quilt of Night*** (élémentaire) : 10-B Hunt, Irene, Across Five Aprils (secondaire) : 9-A
Hurston, Zora Neal, ***Their Eyes Were Watching God*** (Une femme noire) (secondaire) : 17-B
Irving, Washington, ***La légende du vallon endormi*** (élémentaire) : 2-A

Katz, Bobbie, ***George Washington's Birthday: Wondering*** (élémentaire) : 3-B
Kay, Vera, ***Homespun Sarah*** (élémentaire) : 10-B
Kundhardt, ***Edith, Honest Abe*** (élémentaire) : 9-B
Lee, Harper, ***To Kill a Mockingbird (Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur)*** (secondaire) : 19-B
London, Jack, ***L'appel sauvage ; Croc blanc*** (élémentaire, moyen) : 1-A
Lyons, Mary, ***Stitching Stars: The Story Quilts of Harriet Powers*** (moyen) : 10-B
Malcolm X, ***The Ballot or the Bullet*** (secondaire) : 7-B
McGovern, Ann, ***The Secret Soldier: The Story of Deborah Sampson*** (élémentaire) : 3-B
McKissack, Patricia, ***Frederick Douglass: The Black Lion*** (élémentaire) : 10-A ; Goin' Someplace Special (élémentaire) : 19-B Melville, Herman, Moby Dick (secondaire) : 1-A
Muir, John, ***A Thousand-Mile Walk to the Gulf*** (moyen, secondaire) : 8-A
Orgill, Roxane, ***If Only I Had a Horn: Young Louis Armstrong*** (élémentaire) : 1 7-B
Peacock, Louise, ***Crossing the Delaware: A History in Many Voices*** (élémentaire) : 3-B
Pinkney, Andrea Davis, ***Duke Ellington: The Piano Prince and His Orchestra*** (élémentaire) : 17-B
Rowland, Della, ***The Story of Sacajawea: Guide to Lewis and Clark*** (élémentaire) : 6-B
Scollard, Clinton, « The Ride of Tench Tilghman » (moyen, secondaire) : 2-B, 3-A
Sinclair, Upton, ***La jungle*** (secondaire) : 1 5-A
Steinbeck, John, ***Les raisins de la colère ; Des souris et des hommes*** (secondaire) : 18-B
Stowe, Harriet Beecher, ***La case de l'oncle Tom*** (moyen, secondaire) : 1-A, 9-B, 10-A, 10-B, 20-B
Tan, Amy, ***Le Club de la chance*** (secondaire) : 14-B
Taylor, Debbie A., ***A Music in Sweet Harlem*** (élémentaire) : 17-B
Taylor, Mildred D., ***Roll of Thunder, Hear My Cry*** (élémentaire) : 20-B
Toomer, Jean, ***Cane*** (secondaire) : 17-B
Twain, Mark (Samuel Clemens), ***Les aventures de Huckleberry Finn*** (secondaire) ; Tom Sawyer (moyen) : 11-A
Wilder, Laura Ingalls, ***La petite maison dans la prairie*** (élémentaire) : 8-B
Wright, Richard, ***Black Boy ; Un enfant du pays*** (secondaire) : 1 7-A
Yezierska, Anzia, ***The Breadgivers*** (moyen) : 14-B

POÉSIE ET PIÈCES DE THÉÂTRE

Berryman, John, « Boston Common » : 10-A
Bruchac, Joseph, ***Four Ancestors: Stories, Songs, and Poems from Native North America*** (moyen) : 8-B
Chief Joseph, « Je ne combattrai plus jamais » (élémentaire) : 6-B
Crane, Hart, ***Brooklyn Bridge*** (moyen, secondaire) : 13-A, 14-B
Dunbar, Paul Lawrence, « Frederick Douglass », « Harriet Beecher Stowe » (moyen) : 10-A
Eliot, T. S., ***The Waste Land*** (La terre vaine) (secondaire) : 12-B
Emerson, Ralph Waldo, « The Concord Hymn » (moyen) : 2-B
Freneau, Phillip, « Occasioned by General Washington's Arrival in Philadelphia, On His Way to His Residence in Virginia » (moyen, secondaire) : 3-B ; Poèmes de Phillip Freneau, Poète de la Révolution américaine (moyen, secondaire) : 4-A
Hughes, Langston, « Theme for English B » (secondaire) : 17-A
Jarrell, Randall, « Death of the Ball Turret Gunner » (secondaire) : 19-A
Kang, Younghill, ***East Goes West (Au pays du matin calme)*** (secondaire) : 14-B
Lazarus, Emma, « The New Colossus » (secondaire) : 14-B
Longfellow, Henry Wadsworth, « Hiawatha » (moyen) : 5-B ; « La chevauchée de Paul Revere » (élémentaire) : 2-A, 3-A
Lowell, Robert, « For the Union Dead » : 10-A
Mayakovsky, Vladimir, « Brooklyn Bridge » : 13-A, 14-B
Miller, Arthur, ***Les sorcières de Salem ; Mort d'un commis voyageur*** (secondaire) : 20-A
Moody, William Vaughn, « An Ode in Time of Hesitation » : 10-A
Moore, Marianne, « Granite and Steel », 13-A, 14-B
Sandburg, Carl, « Chicago » (secondaire) : 15-A
Wheatley, Phyllis, ***la poésie de*** (secondaire) : 1-A, 2-A, 3-B, 4-A, 4-B, 10-A, 10-B, 20-B
Whitman, Walt, « Come Up from the Fields, Father » (moyen, secondaire) : 9-A ; « Sur le bac de Brooklyn » (écrit avant la construction du pont de Brooklyn) : 13-A, 14-B ; « O Captain, My Captain! » (secondaire) : 9-B ; « When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd » (secondaire) : 9-B
Wilder, Thornton, ***Notre ville*** (moyen) : 16-A

FOLKLORE ET LÉGENDES

Cohn, Amy, ***From Sea to Shining Sea: A Treasury of American Folklore and Folk Songs*** (élémentaire) : 1 0-B
Weems, Parson, ***The Life of George Washington; With Curious Anecdotes, Equally Honorable to Himself and Exemplary to His Young Countrymen*** (1800)* : 3-B, 4-A

RÉCITS D'ESCLAVES

Ferris, Jeri, ***Walking the Road to Freedom: A Story about Sojourner Truth*** (élémentaire) : 10-A
Washington, Booker T., ***Up From Slavery (L'ascension d'un esclave émancipé)*** (secondaire) : 20-B

MATHÉMATIQUES

En général : 3-A, 10-B, 20-B
Géométrie : 3-A, 10-B, 16-B

MUSIQUE

Bluegrass, Country, musique traditionnelle : 10-B, 18-A
Blues : 17-B
« Dixie » : 9-A
Gospel : 18-A
Inspiration : 19-B
Instruments historiques : 18-A
Jazz : 17-B
« La Bannière étoilée » : 12-B
« L'Hymne de bataille de la République » : 9-A

Spirituals, ***en général*** : 18-A, 20-B ;
« We Are Climbing Jacob's Ladder » : 20-B
« We Shall Overcome » : 19-B. 20-B

SCIENCES

Anatomie : 11-A
Ingénierie, en général : 15-A, 16-B ; ***génie civil*** : 13-A, 14-B
Machinerie : 1 5-A
Métallurgie : 2-B, 1 5-B
Physique : 16-B
Sciences de la vie : 6-A
Transports, innovations dans les : 16-A
Verrerie : 13-B

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET TEXTES HISTORIQUES

Anthony, Susan B., discours à son procès en 1873 (moyen, secondaire) : 7-B, 14-A
Audubon, John James, ***My Style of Drawing Birds*** (1897)* : 6-A
Carson, Rachel, ***Printemps silencieux*** (secondaire) : 16-B
Catlin, George, ***Letters and Notes on the Manners, Customs, and Condition of the North American Indians*** (1844) (moyen, secondaire) : 6-B
Chef Joseph, « Je ne combattrai plus jamais » (élémentaire) : 6-B
Chin, Steven, ***When Justice Failed: The Fred Korematsu Story*** (moyen, secondaire) : 19-B
Cole, Thomas, « Essay on American Scenery » (1836), (secondaire) : 5-A
Cooper, James Fenimore, ***Le dernier des Mohicans*** (1826), (moyen, secondaire) : 5-B
Déclaration d'indépendance (1776)* : 4-A
Douglass, Frederick, ***Narrative of the Life of Frederick Douglass*** (1 845), (secondaire) : 10-A
Eakins, Thomas, lettres adressées à sa famille (1866-1869), (moyen, secondaire) : 11-A
Emerson, Ralph Waldo, ***Nature*** (1836), (secondaire) : 5-A, 8-A Déclaration des Droits anglaise (1689)* : 3-B
Federalist Papers (1787-1788)* : 3-B
Franklin, Benjamin, ***Autobiographie de Benjamin Franklin*** (en français, 1793), (secondaire) : 4-B ; ***Almanach du pauvre Richard*** (élémentaire) : 4-B
Freneau, Phillip, « Occasioned by General Washington's Arrival in Philadelphia, On His Way to His Residence in Virginia » (1783), (moyen, secondaire) : 3-B
Heizer, Robert Fleming et Theodora Kroeber, « ***Ishi the Last Yahi: A Documentary History*** » (moyen, secondaire) : 5-B
Hughes, Langston, « Theme for English B » (secondaire) : 17-A
King, Martin Luther Jr., « Lettre de la geôle de Birmingham » ; discours « I have a dream » (J'ai eu un rêve) (1963), (élémentaire, moyen) : 19-B
Lazarus, Emma, « The New Colossus » (1883)* : 14-B
Lincoln, Abraham, proclamation d'émancipation (1863), (élémentaire, moyen) : 9-B, 20-B ; discours de Gettysburg (1863), (élémentaire, moyen) : 9-A, 9-B ; discours « House Divided » (1858), (moyen, secondaire) : 9-B ; deuxième discours inaugural (1865), (moyen, secondaire) : 9-B
Locke, John, ***Traité du Gouvernement civil*** (1690)* : 3-B
Longfellow, Henry Wadsworth, « La chevauchée de Paul Revere » (élémentaire) : 3-A
Lyons, Mary, Stitching Stars: ***The Story Quilts of Harriet Powers*** (moyen) : 10-B
Massachusetts, Code des libertés (1641)* : 3-B
Mayflower Compact (1620)* : 3-B
McGovern, Ann, ***The Secret Soldier: The Story of Deborah Sampson*** (élémentaire) : 4-A
Muir, John, ***A Thousand-Mile Walk to the Gulf*** (1 916), (moyen, secondaire) : 8-A
Paine, Thomas, ***Le Sens commun*** (1776), (secondaire) : 2-A
Peacock, Louise, ***Crossing the Delaware: A History in Many Voices*** (élémentaire) : 4-A
Pinkney, Andrea Davis, ***Duke Ellington: The Piano Prince and His Orchestra*** (élémentaire) : 17-B
Pontiac, Discours à Detroit (1763)* : 5-B
Roosevelt, Franklin Delano, discours sur les « Quatre libertés » (1 941), (secondaire) : 19-A
Rowland, Della, ***The Story of Sacajawea: Guide to Lewis and Clark*** (élémentaire) : 6-B
Sinclair, Upton, ***La jungle***, (secondaire) : 15-A
Stella, Joseph, ***The Brooklyn Bridge (A Page in My Life)***, (1929), (secondaire) : 14-B
Thorne-Thomsen, Kathleen, ***Frank Lloyd Wright for Kids: His Life and Ideas*** (élémentaire) : 16-B
Tocqueville, Alexis de, ***De la Démocratie en Amérique***, Volumes I (1835) et II (1839)* : 5-A, 7-B
Virginie, Déclaration des Droits (1776)* : 3-B
Washington, Booker T., discours d'Atlanta (1895) ; discours à l'occasion de l'inauguration du Monument à la mémoire de Shaw (1897), (secondaire) ; 10-A ; ***Up from Slavery (L'ascension d'un esclave émancipé)*** (1901), (secondaire) : 10-A
Washington, George : discours d'adieu (1796), (moyen, secondaire) : 3-B

*Pas de tranche d'âge suggérée

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

WWW.NEH.GOV

ISBN: 978-0-615-20793-3