



HAL
open science

Les États-Unis au lycée (1905-2004). Généalogie de la géographie des États-Unis en classe de terminale en France.

Wastable Marielle

► To cite this version:

Wastable Marielle. Les États-Unis au lycée (1905-2004). Généalogie de la géographie des États-Unis en classe de terminale en France.. Géographie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2011. Français. NNT: . tel-00691557

HAL Id: tel-00691557

<https://theses.hal.science/tel-00691557>

Submitted on 26 Apr 2012

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

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

UNIVERSITÉ PARIS 1 PANTHÉON-SORBONNE
ÉCOLE DOCTORALE DE GÉOGRAPHIE DE PARIS

UMR 8504 Géographie-cités

Equipe EHGO

13, rue du Four

75006 Paris.

THESE

en vue de l'obtention du
DOCTORAT DE GÉOGRAPHIE
sous la direction de Jean-Louis TISSIER

soutenue le 4 juillet 2011 à Paris

Marielle WASTABLE

Les États-Unis au lycée (1905-2004)
Généalogie de la géographie des États-Unis en classe de
terminale en France

Jury

Pascal CLERC, Maître de conférences, Université Claude Bernard Lyon 1
Josefina GOMEZ MENDOZA, Professeur, Universidad Autonoma de Madrid.

Isabelle LEFORT, Professeur, Université Lumière Lyon 2

Jacques PORTES, Professeur, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Jean-Louis TISSIER, Professeur, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

A ma grand-mère, Georgette, qui m'aura suivie jusqu'au bout
mais est partie avant la fin.

Remerciements

Je tiens à exprimer tout d'abord ma gratitude à Jean-Louis Tissier, mon directeur de thèse, pour m'avoir fait confiance dès le début, pour son soutien indéfectible, ses conseils et ses nombreuses recommandations tout au long de ce travail.

Durant toutes ces années, j'ai bénéficié de l'accueil chaleureux de L'UMR CNRS Géographie-cités et de toute l'équipe EHGO, dont la bibliothèque, au troisième étage, est devenu mon lieu de travail presque quotidien. Je remercie tout particulièrement Marie-Claire Robic pour son accueil, ses nombreux conseils, ses encouragements et sa présence constante au cours des années de cette thèse.

Merci aussi à Christine Kosmopoulos, Nicolas Verdier, Jean-Marc Besse, Frédéric Pousin, Pascal Clerc pour leur relecture attentive et impartiale des chapitres de cette thèse. Je ne manquerai pas de remercier Gaëlle Hallair et Denis Wolff qui m'ont poussée à avancer constamment, avec ténacité.

Je remercie aussi tous mes collègues des établissements scolaires et universitaires dans lesquels j'ai enseigné durant ces années, et tout particulièrement Juliette Aubrun et les membres de l'Institut d'Etudes Culturelles de l'université de Saint-Quentin en Yvelines pour leur soutien.

Merci à tous ceux qui ont accepté de répondre à mes questions lors d'entretiens : Gérard Hugonie, Gérard Dorel, Jacques Portes, Georges Roques, Daniel Niclot, Florence Deprest, Annette Ciattoni, Renaud Le Goix et les enseignants du secondaire qui ont souhaité rester anonymes

Un grand merci à Maryvonne Wastable, sans laquelle je n'en serais pas là, pour sa relecture intégrale et attentive de ma thèse.

Merci à Muriel Larrouy, Eva Boussaguet et Martine Segret pour leur contribution.

Merci enfin à ma famille et amis pour leur soutien, et surtout à Romain, pour avoir partagé avec moi les doutes et les joies de la recherche.

Résumé

Les États-Unis au lycée (1904-2004). Généalogie de la géographie des États-Unis en classe de terminale en France.

Ce travail retrace la généalogie du discours géographique de terminale sur les États-Unis au XXe siècle. Il analyse à la fois les transferts entre la géographie universitaire et celle de l'enseignement du secondaire, mais aussi l'influence du contexte non scientifique et des représentations sociales sur la constitution du discours géographique scolaire formel. Implicitement, les États-Unis apparaissent dans la géographie scolaire comme une image en négatif de la France et de l'Europe, un concurrent quelquefois dangereux qu'il conviendrait de surpasser ou de contrer. Cette image permet d'affirmer l'importance de la France et de l'Europe dans l'esprit des élèves.

La première partie pose les bases épistémologiques et méthodologiques et traite de la place des États-Unis dans la géographie scolaire. Elle analyse les liens entre les géographes universitaires et les États-Unis en tant qu'objet d'étude, en tant que puissance mondiale et que patrie d'écoles géographiques, ce qui permet d'établir le contexte scientifique de l'élaboration du discours scolaire. La seconde partie étudie les lieux et les habitants des États-Unis tels qu'ils sont représentés par la géographie scolaire. Elle aborde la façon dont, à propos de la régionalisation des États-Unis, le discours scolaire s'affranchit progressivement de la géographie universitaire. Elle montre que la géographie scolaire définit des figures-types dans lesquelles sont condensées les caractéristiques prêtées à la ville ou à la population américaine, or ces caractéristiques sont avant tout construites en fonction d'une interprétation ethnocentrique ou comparatiste de la réalité américaine. La troisième partie traite du modèle américain dans le discours scolaire à travers l'analyse de la puissance des États-Unis. Alors que jusque dans les années 1970 le système productif des États-Unis est présenté comme un modèle à suivre pour la France, le modèle américain sera de plus en plus controversé à partir du moment où ses failles sont perceptibles et où la puissance des États-Unis devient *soft power* à étendue mondiale.

Mots-clés : Épistémologie de la géographie, géographie scolaire, États-unis, région, géographie urbaine, puissance, géopolitique, représentations sociales, antiaméricanisme, France.

Abstract

The United States in high school (1905-2004). Genealogy of the geography of the United States for the final year of secondary school in France.

This work depicts the genealogy of the representation of the USA of the 20th Century in geography lessons for *Terminales* (final year of secondary school). It analyses the transfers between how geography is taught at university and in secondary schools as well as the influence of the non-scientific context and the social representations on the setting up of the strict way in which geography is taught at school. The USA are implicitly represented as a counter-image of France and Europe, a competitor which can be dangerous and needs to be outdone or opposed. Thus, the importance of France and Europe is asserted in the minds of the pupils.

The first part settles the methodological and epistemological bases and deals with the position of the USA in geography textbooks. It studies the links between university geographers and the USA as a research topic, as a global power and as a country in which several geography schools of thought were born: it allows to set the scientific context of the drafting of the academic discourse. The second part studies the places and people of the USA as they are taught at school. It tackles the way the secondary school discourse frees itself from the university geography on the topic of the regionalization of the USA. It shows that, in textbooks, some models are defined, which condense the so-called characteristics of American cities or people; however these characteristics depend on a comparative or ethnocentric interpretation of the American reality. The third part deals with the American example in the academic discourse through the analysis of the power of the USA. Although until the 70s the American production system is presented as an example to be followed by France, the American example is more and more controversial as soon as its drawbacks appear and the power of the USA becomes a worldwide “soft power”.

Keywords : Epistemology of geography, school geography, United States, region, urban geography, power, geopolitics, social representations, anti-Americanism, France.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Abstract.....	4
Introduction générale	7
Première partie : L'élaboration du discours géographique scolaire sur les États-Unis.....	19
Chapitre 1 - Fondements théoriques et méthodologiques.....	20
I - Le jeu de miroirs de la géographie scolaire des États-Unis. Hypothèses de travail.....	20
2 - Fondements méthodologiques.....	26
Conclusion du chapitre 1.....	53
Chapitre 2 - Les Etats-Unis ont une place prépondérante dans la géographie de terminale.....	54
Introduction.....	54
I - Les Etats-Unis dans les programmes de terminale de 1905 à 2002.....	54
II - Les États-Unis à l'agrégation de géographie.....	70
III - Les États-Unis dans le secondaire, une fausse évidence.....	76
Conclusion du chapitre 2.....	82
Chapitre 3 : Les géographes français et les États-Unis.....	83
Introduction.....	83
I - Les rencontres transatlantiques du début du XXe siècle.....	85
II - De l'entre-deux- guerres à la fin de la seconde guerre mondiale.....	96
III - France et États-Unis au temps du marxisme intellectuel.....	104
IV - Nouvelle géographie et géographies contemporaines des États-Unis : une période d'ouverture?	111
Conclusion du chapitre 3.....	124
Deuxième partie : Les lieux et les Hommes des « États-Unis scolaires »	126
Introduction de la deuxième partie.....	127
Chapitre 4 : Des grandes régions aux belts, l'évolution de la régionalisation des États-Unis dans la géographie scolaire.....	128
Introduction.....	128
I - La régionalisation des États-Unis. De 1905 aux années 1980 : des régions homogènes.....	130
II - Les belts, les nouvelles régions des États-Unis?.....	151
Conclusion du chapitre 4.....	165
Chapitre 5 : Les villes des États-Unis dans les manuels scolaires de terminale.	167
Introduction.....	167
I - Ville-ruche et modernité. Début du XXe siècle-fin des années 1940.....	170
II - Des années 1950 aux années 1970 : une période de transition.....	184
III - Ville ségréguée, ville gentrifiée. Un nouveau discours anti-urbain dans la géographie scolaire contemporaine? 1981-2004.....	204
Conclusion du chapitre 5.....	228
Chapitre 6 : Les figures américaines.....	230
Introduction.....	230
I - 1905 - années 1960. « l'Américain » est blanc, riche et optimiste.....	231
II - Les figures de l'exclusion : Amérindiens, Noirs et Hispaniques. 1905 – Années 1970.....	248
III - Du melting-pot au multiculturalisme.....	261
Conclusion du chapitre 6.....	265
Troisième partie : La puissance des États-Unis.	267
Introduction de la troisième partie.	268
Chapitre 7 : La puissance, un fait économique ? (1905 – 1980)	273
Introduction.....	273

I - Les États-Unis, une puissance prométhéenne (1905-1914).....	274
II - Le modèle américain de l'Entre-deux-guerres, menace ou modèle à suivre ?.....	288
III - Le productivisme américain, un modèle à suivre durant les Trente Glorieuses.....	297
Conclusion du chapitre 7.....	308
Chapitre 8 : Les États-Unis dans le monde : une puissance impérialiste ?.....	310
Introduction.....	310
I - Les États-Unis dans le concert des puissances mondiales.....	312
II - Les années 1980-1990, un moment charnière dans le discours sur les États-Unis dans le monde.....	323
III - Années 1990 - 2004 : Une hyperpuissance mondiale impérialiste ?.....	336
Conclusion du chapitre 8.....	350
Conclusion générale.....	352
Influence de la géographie universitaire sur la géographie scolaire, et autres influences.	353
Permanences et évolution des représentations sociales dans le discours scolaire sur les États-Unis	353
Les États-Unis scolaires, reflet de la France et de l'Europe ?.....	355
Annexes et tables.....	357
Annexe 1 : Programmes de l'agrégation de géographie - 1943-2008.....	363
Annexe 2 : Programmes de géographie de terminale. 1905-2002.	386
Annexe 3 : Les manuels analysés.	403
Annexe 4 : Tableau des entretiens.	404
Annexe 5 : Les évolutions de l'enseignement secondaire jusqu'en 1975.	405
Annexe 6 : L'excursion transcontinentale de 1912.....	406
Bibliographie	408
1. Ouvrages de référence	408
2. Sources.....	426

Introduction générale

Les États-Unis, support de passions?

Plus que tout autre pays occidental, les États-Unis sont l'objet d'attractions et de répulsions et la fascination à l'égard de ce pays a créé un véritable mythe. Mythe des grands espaces, d'une terre promise où les utopies peuvent s'incarner, mais aussi mythe prométhéen d'une société individualiste, matérialiste et positiviste¹. Peut-être ces images apparaissaient-elles en filigrane dans le discours géographique scolaire ? Deux historiens, Diana Pinto² et Jacques Portes³, avaient écrit des articles polémiques à ce sujet dans les années 1980.

Nous avons souhaité analyser le discours scolaire français qui pouvait éventuellement jouer un rôle dans l'élaboration de ce que J. Portes appelle la « fascination réticente ⁴» des Français à l'égard des États-Unis. Étant géographe de formation, nous avons choisi de travailler sur la géographie des États-Unis dans le secondaire, c'est à dire sur une application spécifique de la géographie à l'enseignement⁵.

Le rejet (français ou non) des États-Unis est défini dans la littérature générale par le terme d'« antiaméricanisme » ou « anti-américanisme ». La notion ne s'oppose pas à « l'américanisme » (ou *americanism*) qui désigne, à la fin du XIXe siècle, un ensemble de valeurs jugées constitutives de l'identité américaine⁶. Selon D. Lacorne, J. Rupnik et M.-F. Toinet, « L'américanisme signifie les vertus de courage, d'honneur, de justice, de vérité, de sincérité, de force – les vertus qui ont fait l'Amérique.⁷ ». Les différents ouvrages sur l'antiaméricanisme français font état de critiques récurrentes développées depuis plus d'un siècle à l'encontre des États-Unis. Pourtant, l'objet de la critique antiaméricaine n'est pas tant les États-Unis en tant que tels que ce qu'ils sont supposés représenter : « Allégorie de nos humeurs, l'Amérique évoque tantôt la modernité et le progrès social, tantôt la violence impérialiste et la justice expéditive d'un shérif dévoyé, tantôt le danger uniformisateur d'une culture de masse⁸ ».

1 Marienstras E., 1976, *Les mythes fondateurs de la nation américaine*, Maspero, Paris ; Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, 1986, *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversion*, Hachette, Paris ; Pauwels M. C., 1997, *Le rêve américain*, Hachette, Paris ; Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Editions du Seuil, Paris.

2 Pinto D., 1985, « L'Amérique dans les livres d'histoire et de géographie des classes terminales françaises », *Historiens et Géographes*, n° 303, 1985, pp.611-620.

3 Portes J., 1981, « les États-Unis dans les manuels d'histoire et de géographie de la III e République (1870-1914) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Tome 28, Janvier-mars, pp.195-2006.

4 Portes J., 1991, *Une fascination réticente. Les États-Unis devant l'opinion française*, Presses universitaires de Nancy.

5 Roumégous M., 2001, *Trente ans de didactique de la géographie en France, 1968-1998, Enjeux et pratiques*, thèse de doctorat, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

6 Roger P., 2002, *op. cit.*

7 Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, 1986, *op. cit.*, p.219.

8 Lacorne D., Rupnik J., 1986, « La France saisie par l'Amérique », p.11, in Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, 1986, *op. cit.*

Ce rejet s'accompagne aussi d'engouements, de passions pour les États-Unis, modèle de démocratie au XVIIIe siècle, mais aussi de modernité et de productivité au XXe siècle. Ainsi, il nous a rapidement paru réducteur de penser que le discours géographique scolaire n'avait qu'un positionnement critique vis-à-vis des États-Unis. Cela nous semblait d'autant plus intéressant que les États-Unis occupent une place privilégiée dans la géographie du secondaire. Dans cette discipline, la puissance est l'une des notions primordiales or, les États-Unis sont devenus au cours du siècle le pays le plus puissant au monde. C'est donc parmi d'autres la question du modèle de puissance américain qui sera abordée dans ce travail, modèle privilégié par le discours scolaire, mais aussi rejeté pour des raisons qu'ils nous fallait identifier.

Les États-Unis ne sont pas l'unique pays occidental à avoir suscité des réactions paradoxales et parfois violentes en France. L'Angleterre et l'Allemagne, par exemple, ont été admirées pour leur littérature et leurs arts au XVIIIe et au XIXe siècle, mais elles ont été critiquées pour d'autres aspects de leur civilisation⁹. Plusieurs éléments reprochés aux Américains du XXe siècle, le sont déjà aux Anglais du siècle précédent, à savoir le matérialisme, le protestantisme et surtout le puritanisme. Les villes industrielles anglaises du début du XIXe siècle font l'objet d'une critique proche de celle des villes des États-Unis au siècle suivant : déshumanisation, danger, dégradation du cadre de vie. Mais attraction et répulsion à propos des pays d'Europe semblent avoir perdu de leur intensité au cours du XXe siècle. En effet, la construction européenne engendre une modification des identités et des focalisations. Elle reste en revanche assez intense et évolue peu, sur certains aspects, tout au long du XXe siècle, voire depuis la fin du XIXe siècle, à propos des États-Unis.

Notre travail est sous-tendu par l'hypothèse selon laquelle, au XXe siècle, les États-Unis permettent partiellement d'évoquer l'Europe. Selon Rob Kroes, ils sont « une métaphore dont l'usage se réfère à des débats essentiellement internes à l'Europe¹⁰ » alors que pour Philippe Roger, « l'antiaméricanisme partage quelques traits avec les « grands récits » de la modernité : notamment sa force fédératrice et sa capacité allégorique – puisque parlant de l'Amérique, il ne cesse de parler de la France¹¹. » Étudier les États-Unis dans la géographie scolaire sera alors un moyen de mettre en évidence le fait que, tout au long du XXe siècle, la géographie à l'école développe des savoirs et des idées qui participent à la construction d'un discours national tout comme d'un discours sur les autres nations.

9 Zeldin T., 1978, *Histoire des passions françaises, T. 2 Orgueil et intelligence*, Points, Seuil, Paris.

10 Kroes R., 1996, *If you've seen one, you've seen the mall. Europeans and American Mass Culture*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press, p.13.

11 Roger P., 2002, *op. cit.*, p.584.

Les États-Unis scolaires, une construction.

Pour comprendre comment s'élabore l'image des États-Unis au lycée, il faut définir ce que l'on appelle la géographie scolaire. Isabelle Lefort a montré que cette discipline, au primaire comme au secondaire, s'est constituée grâce aux apports de la géographie universitaire, laquelle a évolué, durant la majeure partie du XXe siècle, pour répondre aux besoins et aux attentes de la géographie scolaire¹². Mais ces savoirs géographiques universitaires ne sont pas directement enseignés tels quels aux élèves car ils sont trop complexes pour être directement assimilables. Ils sont modifiés et adaptés. Ce processus a été appelé « transposition didactique » en 1975 par le sociologue Michel Verret¹³. En 1985, Yves Chevallard¹⁴, perfectionne ce modèle en s'intéressant aux modifications que subissent les théories des mathématiciens lorsqu'elles deviennent des savoirs mathématiques scolaires. Le modèle de la « transposition didactique » a été progressivement supplanté par le modèle de la « transformation didactique¹⁵ » qui postule que les savoirs sont profondément transformés pour être adaptés dans la géographie scolaire. Ils changent d'aspect certes, mais aussi de signification. Ces élaborations sont quelquefois considérées par les praticiens des disciplines comme une dénaturation des savoirs savants de référence¹⁶. En effet, ces derniers sont extraits de leur contexte historique et épistémologique, ils sont re-problématisés et quelquefois redéfinis pour correspondre à des savoirs et des savoirs-faire scolaires.

Ces modèles partent du principe que les savoirs scolaires sont intégralement formés de savoirs scientifiques transposés. Or, selon A. Chervel, qui construit le modèle de la « discipline scolaire », « l'école est un lieu de création de savoirs qui lui sont propres, déterminés en fonction de ses finalités et de ses besoins particuliers¹⁷ ». L'enseignement dispensé correspond à des connaissances et à un système de valeurs qui se distinguent de ceux de la discipline géographique scientifique. En d'autres termes, le modèle de la transposition didactique n'est pas suffisant pour définir la géographie scolaire. Selon Pascal Clerc¹⁸, le cours de géographie est prétexte à transmettre de nombreux savoirs qui pourraient être rattachés à d'autres disciplines, mais aussi à des éléments médiatiques ou contextuels qui ne font pas partie de la géographie universitaire ou savante.

12 Lefort I., 1990, *Géographie savante-géographie scolaire (1870-1970)*, Thèse de doctorat présentée sous la direction de Philippe Pinchemel, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

13 Verret M., 1975, *Le temps des études*, Tome 1, Librairie Honoré Champion, Paris.

14 Chevallard Y., 1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 2e édition revue et augmentée, en collaboration avec M-A Joshua, 1e édition 1985.

15 Cité par Chevalier J-P, 2003, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, Dossier en vue d'une habilitation à diriger les recherches, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

16 Perrenoud P., 1998, « *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences* », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIV, n° 3, Montréal, pp.487-514.

17 Cité par Chevalier J.-P., 2003, *op. cit.*, p.10.

18 Clerc P, 2002, *La culture scolaire en géographie, le monde dans sa classe*, Presses Universitaires de Rennes.

L'ensemble des savoirs et des valeurs de la géographie scolaire correspond ainsi à une culture spécifique, appelée par A. Chervel « culture scolaire ». Cette culture correspond à l'élaboration d'un discours sur le monde. Elle répond à des préoccupations didactiques mais fait aussi partie « d'un sous-ensemble de la culture de la société globale¹⁹ » et dans lequel le savoir géographique savant n'est finalement qu'une composante.

La géographie a recherché des lois, des régularités et des modèles au fonctionnement des relations des sociétés à l'espace et, cherchant résoudre les contradictions entre l'unique et le général, cette discipline est peut-être l'une des plus modélisatrices des sciences humaines. Cette tension entre idiographie et nomothétisme, entre généralisation et exceptionnalisme est sensible au sein de la discipline universitaire²⁰. Certains ont pu se poser la question du lien entre les modèles créés par la géographie et la réalité du terrain. En 1976, par exemple, Claude Raffestin écrivait dans *Géopoint* que « le monde géographique est un monde créé par le géographe, c'est à dire l'image du monde créé par la géographie²¹ ». Cette oscillation entre la réalité et son image est particulièrement marquée dans la discipline scolaire alors même qu'elle y est la moins visible.

En effet, la géographie telle qu'elle est enseignée dans le secondaire est souvent perçue par les enseignants, les élèves et la société en général comme une discipline qui reflète objectivement la réalité du monde. Ce qui est enseigné en cours de géographie ne peut être que la reproduction exacte de ce monde. Or, les travaux de P. Clerc ont montré que cette discipline mettait en place des discours qui permettaient aux élèves de d'appréhender et de comprendre le monde tout en simplifiant et généralisant ses objets géographiques²². L'un des buts de cette géographie scolaire est de faire en sorte que les élèves élaborent des questions à partir desquelles ils pourront interroger et comprendre le monde²³. Ces discours sont des modèles, c'est à dire selon Peter Haggett « une représentation schématique de la réalité élaborée en vue d'une démonstration²⁴ ». Cette démonstration est la leçon en classe qui est une interprétation du réel, non son décalque.

Mais les modèles de la géographie scolaire se construisent en marge de ceux de la géographie savante. C'est le cas du « Brésil scolaire » défini par François Audigier en ces termes :

« Lorsqu'un enseignant dispose de 3 ou 4 heures pour enseigner le Brésil en classe de 5e, il

19 Clerc P., 2002, *op. cit.*, p.9.

20 Wastable M., 2010, « La notion de *belt* dans la géographie scolaire française des Etats-Unis », *Cybergeo : European Journal of Geography*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, article 495, mis en ligne le 14 avril 2010, modifié le 17 mai 2010. URL : <http://cybergeo.revues.org/index23009.html>.

21 Cité par Roumégous M., 2002, « Trente ans de didactique de la géographie : enjeux, innovations et résistances (1968-1998), *L'information géographique* n°3, 2002, pp.262-277.

22 Clerc P., 2002, *op. cit.*

23 Roumégous M., 2001, *op. cit.*

24 Haggett P., 1965, *Locational analysis in human geography*, Arnold., Londres.

n'enseigne pas une 'simplification' de l'ouvrage de X ou Y, géographes diplômés et reconnus, mais il construit un objet singulier, nouveau, que j'appellerai le 'Brésil scolaire'²⁵ ».

Ces modèles ne sont pas une réduction du monde, ni une simplification du savoir géographique universitaire, il s'agit « d'un autre produit qui a une fonction dont ne se préoccupent pas (ou peu) les universitaires²⁶ », donner aux élèves un savoir géographique hybride. Ainsi, la géographie scolaire suggère un double niveau de lecture, « celui qu'elle propose d'avoir : une présentation transparente du monde et, dans une perspective constructiviste, un niveau subliminal, subconscient, une vision du monde qui contribue à produire des visions du monde.²⁷»

Les États-Unis scolaires sont un modèle des États-Unis « réels », modèle qui intègre, entre autres, des représentations sociales sur les États-Unis que nous définissons temporairement comme des représentations collectives²⁸. Le discours géographique scolaire révèle les attentes, les aspirations, les peurs et les désirs de la société.

Ce travail s'élabore autour de la question du transfert des savoirs géographiques et non géographiques vers la sphère scolaire. À partir de l'exemple des États-Unis, cette recherche sera fondée sur la mise en évidence de l'influence, quelquefois insue, du contexte politique, social, historique, culturel etc. dans la constitution du discours géographique scolaire.

La géographie du lycée.

Le savoir scolaire présente un aspect officiel. Des représentants de l'État français définissent ce qui doit être enseigné. Le fait que des élèves aient à connaître la géographie des États-Unis a un sens, à la fois scientifique, mais aussi social. En effet, la mission de l'école est d'apporter aux individus une culture scolaire légitime et autorisée, c'est à dire des points de savoirs communs à tous les membres de la société et dont la possession leur semblera souhaitable²⁹. Toutes les composantes de la culture scolaire ne sont pas d'égale valeur, certains aspects seront institutionnalisés et enseignés à des générations d'élèves successives, alors que d'autres ne s'inscrivent pas dans la durée. À chaque changement de programme, à chaque rénovation de la pédagogie, des éléments nouveaux apparaissent, d'autres disparaissent de la « mémoire scolaire » et d'autres enfin perdurent. Pour comprendre l'influence du contexte sur l'élaboration du discours géographique scolaire sur les États-

25 Audigier F., 1997, « Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie », *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n°3, pp.226-233.

26 Masson M., 1995, *L'enfant et la montagne. Savoirs géographiques et représentations sociales sur la montagne*, Anthropos-Economica.

27 Clerc P., 2002, *op. cit.*, p. 48.

28 Cf. Chapitre 1.

29 Forquin J.-C., 1996, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck Université, Bruxelles.

Unis, il faut donc l'analyser sur le temps long. C'est pour cette raison que ce travail a pour limites chronologiques un long vingtième siècle, de 1905 à 2004³⁰.

Ce discours scolaire correspond au curriculum formel des élèves, c'est à dire à ce qui est censé être transmis officiellement aux élèves³¹. Le terme de curriculum, d'emploi récent en France³², est apparu dans les années 1970 en Grande-Bretagne³³. Il définit un parcours éducationnel, un ensemble de situations d'apprentissage auxquelles un individu est exposé au cours d'une période donnée, dans le cadre d'une institution d'éducation formelle³⁴. Au curriculum formel s'opposent le curriculum réel et le curriculum caché que nous n'aborderons pas. En effet, le terme de curriculum réel désigne ce qui est réellement transmis aux élèves, en classe, par l'enseignant. Son étude nécessiterait une enquête approfondie auprès des élèves et une analyse systématique des pratiques des enseignants à propos des États-Unis. Or, le fait de travailler sur le XXe siècle en entier rendait l'enquête de terrain impossible. Le curriculum caché correspond à des savoirs et à des méthodes qui, bien qu'enseignés à l'école, ne sont pas explicitement présentés ni liés aux disciplines scolaires. C'est le cas de la valorisation de l'écrit face à l'oral ou de celle du travail individuel face au travail collectif. Ils sont un objet d'étude de la sociologie de l'éducation et ne s'inscrivent pas dans le champ de notre étude. Nous emploierons le terme de *discours géographique scolaire*, de *géographie scolaire* ou de *géographie du secondaire* pour parler du *curriculum formel géographique*, c'est à dire des prescriptions en matière scolaire et non de leur application dans la classe.

L'impact du cours de géographie au lycée sur les élèves adolescents doit être interrogé. Alors qu'il était réservé à la bourgeoisie, le lycée ouvre progressivement ses portes aux classes populaires après la réforme Berthoin de 1959 et la réforme Fouchet-Capelle de 1963³⁵. La réforme Haby de 1975 marque le dernier stade de cette démocratisation de l'enseignement secondaire en instaurant un collège unique pour tous. Le discours géographique de la classe de terminale concerne un nombre croissant de personnes au fil du XXe siècle. Mais l'année de terminale³⁶ survient au moment où les élèves sont âgés de 17 ans environ et il est probable que l'enseignement effectué à ce niveau

30 Cf. chapitre 1.

31 les directives du Ministère de l'Éducation Nationale, les programmes scolaires, les manuels scolaires utilisés comme outils de formation continue et supports d'activités par les enseignants

32 Le colloque international des *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, organisé par la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne qui a eu lieu les 23 et 24 novembre 2009 a eu pour thème « curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s ».

33 Young M., 1973, « Curricula and the social organization of knowledge » in Brown (dir), 1973, *Knowledge, education and Cultural Change*, Tavistock, Londres. Texte publié dans *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, présentation et choix de textes par Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, La Dispute, Paris, 2007.

34 Forquin J.-C., 1990, cité par Duru-Bellat M. et A. Van Zanten, 2006, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, coll U, 3e éd, Paris.

35 Isambert-Jamati V., 1990, *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Editions universitaires.

36 cf. chapitre 1.

imprègne les esprits de ces futurs adultes, à un âge où l'on commence à s'intéresser à la politique et au monde qui nous entoure. Bien qu'il soit difficile à évaluer précisément, le rôle de l'enseignement secondaire dans la formation intellectuelle des adultes qui en ont bénéficié est indéniable. L'enseignement de la géographie en terminale contribue à la formation du jugement que l'on gardera à propos des États-Unis, bien après avoir quitté le lycée.

Didactique de la géographie ou épistémologie de la géographie scolaire?

Les travaux consacrés à la géographie scolaire relèvent de deux logiques. Certains travaux ont pour but d'améliorer les pratiques en proposant de nouveaux outils et de nouvelles démarches, tandis que d'autres prennent de la distance par rapport à la discipline dont ils analysent et interprètent le fonctionnement³⁷.

La première approche a suscité de nombreuses recherches de didactique de la géographie, discipline qui se développe dans les années 1960 et prend un véritable essor à partir des années 1980³⁸. En effet, de nombreux géographes tels qu'Anne Le Roux³⁹, Christian Grataloup, Georges Roques, Maryse Clary, Gérard Hugonie⁴⁰ ou encore François Audigier ont fait évoluer la didactique de la géographie dans les années 1970-1980. De même, plusieurs géographes universitaires comme Philippe Pinchemel⁴¹ ou Paul Claval⁴² se sont eux aussi intéressés à l'enseignement de la géographie. Plus récemment, des études analysant des sources non textuelles sont apparues : c'est le cas de celle de Jean-Pierre Chevalier qui travaille sur la carte à l'école primaire⁴³, de celle de Didier Mendibil qui travaille sur l'iconographie de la France à l'école⁴⁴, de celle de Daniel Niclot⁴⁵ qui s'est

37 Clerc P., 1999, *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*, Thèse de doctorat sous la direction de M.-C. Robic, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

38 Ces textes, nombreux, ne sont pas tous présentés ici. Nous conseillons au lecteur de se référer à la thèse de Micheline Roumégous qui les recense, en montre l'évolution puis la réception par la géographie universitaire et l'institution scolaire. (Roumégous M, 2002a, *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations (1968-1998)*, Presses Universitaires de Rennes.)

39 Le Roux A, 1992, *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents*, Thèse de doctorat de géographie, université de Caen, 422p.

40 Hugonie G, 1985, « Les adolescents de 13 à 16 ans et la géographie », *Historiens et Géographes* n° 304, mai-juin 1985, pp.933-963.

41 Pinchemel P., 1982, « De l'enseignement de la géographie à l'éducation géographique », *Historiens-géographes* , n° 289, pp.779-783.

42 Claval P., 1992, « La géographie d'aujourd'hui: comment l'enseigner », *L'information géographique* n°56, 2, pp.71-82.

43 Chevalier J.-P., 1992, *La carte et l'enseignement de la géographie aux enfants de 5 à 11 ans*, Thèse de doctorat, Université de Paris I, 402p.

44 Mendibil D., 1997, *Les textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990)*, *Essai d'iconologie géographique*, thèse de l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne, sous la direction de M-C Robic, 772p.

45 Niclot D., 1999, *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse de doctorat, Sous la direction de Christian Grataloup, Université Denis Diderot – Paris VII.

intéressé à la production et au fonctionnement des manuels scolaires.

La seconde approche, qui a suscité moins de travaux que la précédente, « implique d'abandonner, provisoirement, l'espace de la classe et de l'enseignement de la discipline⁴⁶ ». Cette démarche est celle de l'histoire et de l'épistémologie de la géographie scolaire. Elle n'est pas nouvelle car Émile Levasseur s'y intéresse déjà dès la fin du XIXe siècle dans son ouvrage intitulé *L'étude et l'enseignement de la géographie*⁴⁷. Mais ce type de recherche a été peu développé jusqu'à la fin des années 1980 et au début des années 1990⁴⁸. C'est à ce moment que le nombre d'études portant sur l'épistémologie de la géographie scolaire augmente⁴⁹. En effet, si les recherches et les études sur l'histoire de l'enseignement historique en France et sur l'épistémologie de l'histoire scolaire sont anciennes et nombreuses⁵⁰, les histoires et épistémologies de l'enseignement de la géographie sont, elles, encore assez récentes.

Hervé Théry sera l'un des premiers de cette période à s'intéresser à ce sujet. Il soutient en 1973 un mémoire de maîtrise sur le monde tropical dans les manuels scolaires de géographie entre 1925 et 1960⁵¹ dans lequel il indique que la géographie tropicale des manuels, qu'il pensait inspirée par les travaux de Pierre Gourou, est en réalité une géographie coloniale influencée par l'idéologie dominante de son époque. Deux recherches, élaborées elles-aussi sous la direction de P. Pinchemel, proposent une analyse historique de la géographie scolaire. En 1980, M. Costa-Ferreira écrit une thèse de troisième cycle sur *Les programmes de géographie dans l'enseignement secondaire en France*⁵². Dix ans plus tard, I. Lefort soutient une thèse de doctorat intitulée *Géographie savante-géographie scolaire (1870-1970)*⁵³ qui sera publiée en 1992⁵⁴. Ces deux travaux étudient l'histoire de l'enseignement de la géographie en France sur un siècle. Mais alors que M. Costa-Ferreira pose les bases d'une histoire factuelle de la géographie à l'école, I. Lefort met en place une réflexion sur la construction du savoir scolaire en fonction du savoir universitaire et réciproquement. Ces deux études soulignent le rôle de la géographie dans la constitution de l'identité républicaine. Ces

46 Clerc P., 1999, *op. cit.*

47 Levasseur E., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*, Delagrave, 126p.

48 Lefort I., 1990, *op. cit.*, p.1.

49 Chevalier J.-P., 1997, « Géographie de l'École et géographie à l'École. (Etude du fichier des thèses de 1990 à 1994.) », *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 24, mis en ligne le 09 avril 1997. URL : <http://www.cybergeog.eu/index5416.html>.
Roumégous M., 2001, *op. cit.*

50 Voir les travaux de P. Nora, de J. Ouzouf et de M. Ouzouf sur l'école et la formation du sentiment républicain en France.

51 Théry H., 1973, *Les pays tropicaux dans les manuels de géographie (enseignement secondaire 1925-1960)*, Mémoire de maîtrise rédigé sous la direction de P. Pinchemel, Université de Paris I.

52 Costa-Ferreira M., 1980, *Les programmes de géographie dans l'enseignement secondaire en France (début XIX e siècle – 1980)*, Thèse de troisième cycle sous la direction de P. Pinchemel, Paris.

53 Lefort I., 1990, *op. cit.*

54 Lefort I., 1992, *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*, CNRS, Paris.

recherche initie un courant qui se développe à partir des années 1990, courant dans lequel nous trouvons les travaux de F. Audigier⁵⁵, de M. Masson⁵⁶ et de P. Clerc⁵⁷. Selon ces auteurs, le savoir géographique scolaire est un discours construit qui articule des savoirs géographiques scientifiques à de nombreux savoirs non-géographiques résultant de représentations individuelles et collectives liées à une époque. En 2001, J.-P. Chevalier étudie l'Europe dans les manuels scolaires⁵⁸, puis rédige son Habilitation à Diriger les Recherches (HDR) en 2004 dans laquelle il propose une histoire de la géographie à l'école⁵⁹. Il analyse les rapports entre la demande sociale, la géographie savante, les savoirs médiatiques et vernaculaires d'un côté et la géographie scolaire à l'école primaire de l'autre, et ceci du début du XIXe siècle à nos jours.

Notre travail s'inscrit dans ce deuxième versant de la recherche sur la géographie scolaire. Nous avons fait le choix d'analyser l'élaboration de la culture scolaire en géographie, prise comme un tout, et non les évolutions de la didactique de la géographie. Nous n'avons pas pour but d'étudier le rapport entre géographie savante et géographie scolaire en soi, bien que nous fassions référence au travail d'I. Lefort ou à celui de J.-P. Chevalier.

Cent ans de discours géographique scolaire sur les États-Unis.

Nous avons choisi de travailler sur les programmes et les manuels scolaires. Ces textes ont été élaborés par des auteurs qui ont employé des sources diverses pour les écrire. Ces sources sont géographiques mais aussi générales, médiatiques, historiques, cinématographiques etc. Elles ont été, selon les époques, pléthoriques ou au contraire, plus rares.

En fonction des écrits que nous avons trouvés dans les programmes et les manuels scolaires, nous avons tenté de « remonter la filière », d'enquêter sur l'origine des passions, des critiques, des admirations qui apparaissaient dans les textes scolaires. Nous ne nous en sommes pas tenue aux seules sources textuelles. La place du cinéma puis de la télévision dans la constitution d'un imaginaire américaniste nettement perceptible dans le discours scolaire formel nous a conduite à retrouver, aussi souvent que possible, l'influence de tel film, de tel réalisateur dans la constitution de représentations sociales françaises sur les États-Unis qui pouvaient influencer le discours scolaire. Nous citerons à ce propos un texte de Simone de Beauvoir, texte qui décrit l'impact du cinéma sur

55 Audigier F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse de doctorat.

56 Masson M., 1995, *L'enfant et la montagne. Savoirs géographiques et représentations sociales sur la montagne*, Anthropos-Economica.

57 Clerc P., 2002, *op. cit.*

58 Chevalier J.-P., 2001, « Images de l'Europe dans les manuels de géographie », *Cahiers des travaux de l'institut de géographie de Reims*, n° 109-110, pp.23-49.

59 Chevalier J.-P., 2003, *op. cit.*

sa perception, ainsi que sur celle de toute une génération, de « l'Amérique » :

« Le cinéma la faisait exister dehors : sur les écrans de l'autre côté de l'Océan. D'abord elle avait été le pays des cow-boys et de leurs chevauchées à travers l'immensité des déserts ; ils avaient presque disparu, chassés par l'avènement du parlant. Alors New York, Chicago, Los Angeles s'étaient peuplés de gangsters et de policiers. Nous avons lu de nombreux reportages sur Al Capone, sur Dillinger, et des romans sanglants qui s'inspiraient de leurs exploits...La presse avait récemment dévoilé avec abondance la corruption de la police américaine, ses collusions avec les bootleggers, les excès auxquels elle se livrait : le *grilling*, le troisième degré. Nous nous dégoûtâmes des films policiers quand une vague de moralité contraignait les scénaristes à prendre pour héros le gendarme au lieu du voleur⁶⁰ »

C'est en retraçant la généalogie des textes géographiques scolaires que nous pourrions comprendre l'influence du contexte et des représentations sociales sur la constitution du discours géographique scolaire formel. Nous montrerons que les États-Unis sont présentés comme une sorte de modèle occidental du développement moderne mais dont la modernité et l'influence mondiale sont quelquefois problématiques. Implicitement, les États-Unis apparaissent dans la géographie scolaire comme une image en négatif de la France et de l'Europe, un concurrent quelquefois dangereux qu'il conviendrait de surpasser. Cette image permet d'affirmer l'importance de la France et de l'Europe dans l'esprit des élèves.

Nous suivons trois axes complémentaires et interdépendants :

En première partie, nous poserons les bases épistémologiques et méthodologiques de ce travail (chapitre 1) et nous traiterons de la place des États-Unis dans la géographie scolaire (chapitre 2) . Nous montrerons quels sont les liens entre les géographes universitaires et les États-Unis en tant qu'objet d'étude, en tant que puissance mondiale et que patrie d'écoles géographiques, ce qui permettra d'établir le contexte scientifique de l'élaboration du discours scolaire, tout au long du siècle (chapitre 3) .

En seconde partie, nous nous intéresserons aux lieux et aux habitants des États-Unis tels qu'ils sont représentés par la géographie scolaire. Nous montrerons tout d'abord sur quels principes est faite la régionalisation des États-Unis dans le discours scolaire et aborderons la façon dont, sur ce point, ce dernier s'affranchit progressivement de la géographie universitaire (chapitre 4). Nous appréhenderons ensuite l'influence exercée par les villes françaises sur la perception que l'on a des villes américaines. La géographie scolaire définit des figures-types dans lesquelles sont condensées

60 Beauvoir S. de, 1960, *La force de l'âge*, Gallimard, Paris, p.146.

les caractéristiques prêtées à la ville (chapitre 5) ou à la population américaine (chapitre 6), or ces caractéristiques sont avant tout construites en fonction d'une interprétation ethnocentrique ou comparatiste de la réalité américaine.

En troisième partie enfin, c'est la question du modèle américain dans le discours scolaire qui sera traitée à travers l'étude de la puissance des États-Unis. Alors que jusque dans les années 1970, le système productif des États-Unis est présenté comme un modèle à suivre pour la France (chapitre 7) le modèle américain sera de plus en plus controversé à partir du moment où ses failles sont perceptibles (chapitre 8). En effet, nous constaterons que la question de l'impérialisme dans la géographie scolaire actuelle témoigne à la fois d'une très forte imprégnation du discours scolaire par l'événement immédiat et du rejet du modèle contemporain de la puissance américaine.

**Première partie : L'élaboration du discours géographique
scolaire sur les États-Unis**

Chapitre 1 - Fondements théoriques et méthodologiques

I - Le jeu de miroirs de la géographie scolaire des États-Unis. Hypothèses de travail

1.1 Lieux symboliques, stéréotypes et représentations sociales dans le discours scolaire

La géographie scolaire modélise les territoires et certains espaces sont sur-représentés alors que d'autres sont oubliés⁶¹. Les espaces les plus analysés par le discours scolaire correspondent souvent à des lieux symboliques, c'est à dire, selon Bernard Debarbieux⁶², à des lieux qui parlent d'un territoire « en combinant des références au temps, aux espaces, aux sociétés⁶³ ». Il existerait donc, selon cet auteur, trois types de lieux symboliques : les lieux attributs, les lieux génériques et les lieux de condensation.

- Les *lieux attributs*, que certains auteurs appellent *hauts lieux*, correspondent aux lieux les plus notoires qui se trouvent dans un territoire et dont la mention seule suffit à le symboliser : (le mont Fuji peut symboliser le Japon, la statue de la Liberté symbolise les États-Unis ou New York, la tour Eiffel, la France et Paris). Ces hauts lieux sont connus de tous.
- Les *lieux génériques* sont des formes banales qui permettent d'identifier un territoire. Dans le cas de la France, ces formes peuvent être un petit village de plaine, une mairie, une école de village. Ces images évoquent suffisamment le territoire afin que ce dernier s'efface derrière la forme générique à laquelle ils appartiennent. Cette forme relève de l'allégorie.
- Les *lieux de condensation* sont des lieux spécifiques construits et identifiés par une société qui se donne à voir à travers eux et qui les utilise pour parler d'elle-même, raconter son histoire et fixer ses valeurs. Ils ont une forte efficacité symbolique. Ainsi la ville de Washington, qui regroupe de nombreux éléments architecturaux symbolisant des points forts de la nation américaine (le congrès et sa bibliothèque, la Maison Blanche, le mémorial de Lincoln et de Jefferson etc...), est un lieu de condensation des États-Unis. Cette idée fait

61 Clerc P., 2002, *La culture scolaire en géographie, le monde dans sa classe*, Presses Universitaires de Rennes.

62 L'auteur s'appuie sur les travaux sur la perception de l'espace réalisés au sein de plusieurs disciplines telles que l'anthropologie (Augé M., 1992, *Non-lieux*, le Seuil, Paris.), la sociologie (Lefebvre H., 1974, *La production de l'espace*, Anthropos, Paris, 4e ed 2000), la psychosociologie (Rohmer E. et Moles A., 1972, *Psychologie de l'espace*, Casterman, Paris.) et la géographie (Frémont A., 1975, *La région, espace vécu*, Flammarion, Paris.)

63 Debarbieux B., 1995, « Le Lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », *L'Espace géographique*, n°2, pp.97-112.

écho à ce que Jean Gottmann nomme « l'iconographie » dans son ouvrage *La politique des États et leur géographie*⁶⁴. L'iconographie serait l'ensemble « des symboles en lesquels on a foi : drapeaux, croyances religieuses, grands souvenirs historiques, tabous sociaux, techniques usuelles etc.⁶⁵ » et qui représentent un pays, sans le montrer.

Le caractère modélisateur de la géographie scolaire en fait une discipline peuplée de lieux symboliques, quelle que soit l'échelle à laquelle on se place : Paris, Londres, Tokyo et New York, lieux de condensation du monde développé, « sont des villes qu'aucun élève ayant étudié au lycée depuis les années 1980 ne peut ignorer⁶⁶ ». De même, tout élève qui a étudié les États-Unis au lycée jusqu'en 2004 connaît les feed-lots du Midwest⁶⁷ (lieux attribués de l'agrobusiness), les banlieues pavillonnaires de Los Angeles ou de Phoenix (lieux génériques de la banlieue américaine) etc. Dans les manuels scolaires, le même type de lieu symbolise souvent le même type d'espace⁶⁸, ce qui conduit à former des images stéréotypées qui seront difficiles à remettre en question.

Il faut passer par la psychologie sociale pour comprendre le rôle du stéréotype dans l'élaboration du discours géographique scolaire. En effet, le stéréotype⁶⁹ correspond, selon le journaliste américain Walter Lippmann⁷⁰, à un ensemble de représentations toutes faites à l'aide desquelles chacun filtre la réalité existante. Sans stéréotypes l'individu ne pourrait pas analyser la réalité, la catégoriser ou agir sur elle. Ils sont le fait d'un apprentissage social⁷¹ et diffèrent en fonction des sociétés qui les créent et de celles qui en sont l'objet. Certains stéréotypes peuvent être une construction imaginaire et d'autres peuvent reposer sur une base factuelle observable⁷². Ces stéréotypes font partie d'un ensemble de représentations sociales, c'est-à-dire, selon Serge Moscovici qui les définit en 1961 en reprenant le concept durkheimien de « représentation collective »⁷³, un :

« système de valeurs, des idées et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite, faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classer les différents aspects de leur monde et de leur

64 Gottmann J., 1952, *La Politique des États et leur géographie*, Armand Colin, Paris.

65 Gottmann J., 1952, *op. cit.*, pp.137-138.

66 Clerc P., 2002, *op. cit.*, p.49.

67 Parcs d'embouche destinés à engraisser le bétail avant leur abattage.

68 Clerc P., 2002, *op. cit.*

69 Le mot « stéréotype » est un terme de typographie : c'est la copie d'une planche imprimante en relief qui permet une impression rapide mais de médiocre qualité.

70 Lippmann W., 1922, *Opinion publique*. Ouvrage disponible en ligne : www.gutenberg.org

71 Amossy R. et A. Herschberg Pierrot, 2005, *Stéréotypes et clichés*, Armand colin coll 128, Paris, p.37.

72 Amossy R. et A. Herschberg Pierrot, 2005, *op. cit.*, p.37.

73 Farr R.M., 2003, « les représentations sociales », in Moscovici S. (dir), 2003, *Psychologie sociale*, PUF, Paris, pp.384-395.

histoire individuelle et de groupe⁷⁴ »

Les représentations sociales sont une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, elles sont une connaissance socialement élaborée et partagée⁷⁵, inculquée dès le plus jeune âge par toutes sortes d'institutions (école, famille, église, médias...⁷⁶). Ces représentations sont construites par deux types de processus : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation permet aux individus, confrontés à un objet insolite, de rendre concret ce qui est abstrait, soit de créer ce que S. Moscovici appelle un « noyau figuratif » des choses et de transformer le concept en image. L'ancrage permet de rendre l'étranger familier, c'est à dire de relier quelque chose de nouveau à des éléments anciens et d'ancrer les représentations dans le social.

Ces représentations sont capitales dans l'acquisition par les élèves du savoir scolaire car « seules celles qui sont en accord avec les autres croyances, les autres opinions (...) seront acceptées et assimilées par la collectivité »⁷⁷ et par l'individu. Ainsi, la notion d'ancrage est primordiale : c'est en reconnaissant dans des savoirs nouveaux des éléments déjà connus que l'élève va acquérir, parce qu'accepter en les intégrant, des connaissances nouvelles. Le rôle de l'ancrage dans l'acquisition d'un savoir n'est pas propre à l'école : selon Jean-Baptiste Arrault⁷⁸, dans toute nouvelle découverte d'espaces géographiques (Amérique, Antarctique), la connaissance du territoire a été précédée par la reconnaissance sur ce territoire d'éléments qui semblaient familiers. Dans le discours scolaire, cette reconnaissance se fonde sur des informations d'ordre géographique qui ont été enseignées aux élèves aux niveaux précédents, mais aussi sur des informations non géographiques véhiculées dans les représentations sociales.

Nous assistons alors à un jeu de miroir qui se met en place autour du système du discours scolaire : une partie du discours scolaire est issu de représentations sociales – ce qui permet notamment l'ancrage de tout savoir nouveau – mais ce discours est également une représentation sociale en soi⁷⁹ et elle influence l'ensemble des représentations d'une société. Selon Pierre Bourdieu⁸⁰, les individus

74 Moscovici S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

75 Jodelet D., 2003, « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici S. (dir), 2003, *Psychologie sociale*, PUF, Paris, pp.363-383.

76 Gosling P. (dir), 1996, *Psychologie sociale*, T2, Bréal, Paris.

77 Lipiansky E.M., 1991, « Représentations sociales et idéologies, analyse conceptuelle. » In Aebischer V., Deconchy J.-P. et E.M. Lipiansky (dir), *Idéologies et représentations sociales*, Cusset DelVal, pp.35-63.

78 Arrault J.-B., 2007, « Le rôle de la reconnaissance dans l'élaboration de la connaissance géographique. », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 409, mis en ligne le 28 novembre 2007. URL : <http://cybergeo.revues.org/index13033.html>, consulté en mars 2010.

79 Masson M., 1995, *L'enfant et la montagne. Savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne*. Préface d'Hervé Gumuchian, Anthropos-Economica, p.277.

80 Bourdieu P., 1967, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, vol 17, n°3, 1967, in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, présentation et choix de textes par Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, La Dispute, Paris, 2007.

doivent à l'école un lot de lieux communs qui sont des problèmes communs et des manières communes d'aborder ces problèmes. On ne peut comprendre les schèmes qui organisent la pensée d'une époque que par référence au système scolaire « seul capable de les consacrer et de les constituer, par l'exercice, comme habitude de pensées communes à toute une génération.⁸¹» Le discours scolaire est ainsi à la fois le reflet et le fondement d'une société.

1.2 Le poids du contexte historique et politique sur la construction du discours géographique scolaire

Pour analyser le discours scolaire géographique sur les États-Unis, il ne faut pas s'en tenir à la simple histoire des idées véhiculées qui oublierait le contexte d'élaboration de ces dernières⁸². « Les idées ne se promènent pas toutes nues dans la rue⁸³ » écrivait l'historien J. Julliard en 1984. Or, bien que la géographie scolaire affiche une grande neutralité vis à vis du politique et de la chose publique⁸⁴, les idées qu'elle transmet sont influencées par le contexte de leur époque. Non seulement les idées, mais aussi le mode d'élaboration de ces dernières : chaque penseur, chaque système de pensée ne peut appartenir qu'à son époque. Tout travail intellectuel est daté car il est posé au sein de problématiques obligées. P. Bourdieu démontre que l'on pourrait déterminer des aires et des générations intellectuelles et culturelles par un repérage des ensembles de questions obligées qui définissent le champ culturel d'une époque : « A la façon des fossiles qui permettent de dater les ères de la préhistoire, les sujets d'examen, vestiges cristallisés des grands débats du temps, indiquent, sans doute avec certains décalages, les questions qui ont orienté et organisé la pensée d'une époque⁸⁵».

Tout discours scientifique en sciences humaines se positionne par rapport aux champs politiques qui lui sont contemporains, en s'y opposant ou en les acceptant. Nous pouvons néanmoins interroger la forme que revêt le lien entre le politique et le discours scientifique : apparaît-il en filigrane, sous forme de traces légères ou prend-il l'apparence de marquages plus consistants, plus affirmés? Cela dépend à la fois des périodes et du contexte. Selon Paul Claval⁸⁶, les sciences sociales ont depuis toujours une fonction idéologique :

« La forme énigmatique des hypothèses de base des sciences sociales tient à leur fonction

81 Bourdieu P., 1967, *op. cit.*, p.21.

82 Sirinelli J.-F., 1988, *Génération intellectuelle, Khâgneux et normaliens durant l'entre-deux-guerres*, Fayard, Paris.

83 Julliard J., 1984, « Le fascisme en France », *A.E.S.C.* N° 4, juillet-août 1984, p.855.

84 Niclot D., 1999, *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse de doctorat, Sous la direction de Christian Grataloup, Université Denis Diderot – Paris VII.

85 Bourdieu P., 1967, *op. cit.*, p.21.

86 Claval P., 1980, *Les mythes fondateurs des sciences sociales*, PUF, Paris.

idéologique ; elles ne pourraient pas répondre, comme le faisaient autrefois les grands mythes, aux problèmes qui tourmentent l'humanité si elles se présentaient pour ce qu'elles sont réellement, pour un ensemble de postulats. ⁸⁷»

Le fait de poser la question de l'impact du contexte politique et historique sur la géographie scolaire nous conduit à interroger la part et la place de l'événement dans la discipline. Les évolutions contextuelles modifient le discours scolaire sur une double échelle temporelle : sur le temps long, tout discours appartient à son époque et évolue en fonction de celle-ci. Sur le temps court, un événement peut modifier brutalement l'appréhension du réel et ce changement peut s'inscrire dans l'instant ou dans la durée. L'appréhension des États-Unis par la géographie scolaire suit, sur le temps long, l'évolution épistémologique de la discipline ainsi que les représentations sociales sur les États-Unis. Mais certains événements peuvent induire des ruptures (la Première guerre mondiale modifie la vision de la société et de la géographie sur les États-Unis qui prennent véritablement une place dans le monde des grandes puissances) mais aussi induire des changements ponctuels sans réelle durée.

Nous émettons l'hypothèse que le discours géographique scolaire formel sur les États-Unis évolue en fonction du contexte événementiel de son époque, mais qu'il véhicule également des idées. Des savoirs se perpétuent au long XXe siècle, quelle que soit l'évolution réelle des États-Unis. En effet, si nous reprenons la définition qu'en a faite S. Moscovici, les représentations sociales sont « imperméable(s) à l'information, peu sensible(s) à l'accumulation des erreurs, à la correction des fautes et résiste(nt) donc au changement⁸⁸ »

1.3 Nation et géographie scolaire en France

Si l'un des buts de la géographie scolaire du XIXe siècle était d'opérer un consensus chez les Français autour d'une appartenance à une Nation unique et indivisible, c'est-à-dire de valoriser la construction nationale⁸⁹, la discipline semble s'être affranchie de cet objectif au cours du XXe siècle. Sous l'influence de l'École française de géographie, les géographies scolaire et universitaire gagnent en scientificité. Il faut comprendre les milieux naturels, la végétation et analyser la relation entre l'homme et son milieu. Plus près de nous, la Nouvelle Géographie se veut une discipline scientifique qui utilise la modélisation et les mathématiques pour analyser l'espace. Elle transmet des outils, des concepts et des méthodes telles que la chorématique ou l'analyse spatiale à la

87 Claval P., 1980, *op. cit.*, p.232.

88 Moscovici S., 1987, « Les représentations sociales », *Actes du IIe colloque de didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.

89 Lefort I., 1992, *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*, Paris, CNRS.

géographie scolaire.

Pourtant, dans sa thèse sur la didactique de la géographie, Micheline Roumégous en arrive à la conclusion que la valorisation de l'exception nationale n'a pas disparu de la géographie scolaire – notamment au primaire – et qu'elle a été un obstacle à son évolution⁹⁰. Selon elle, tout au long de la période 1968-98, la réflexion sur la géographie scolaire a subi l'influence de la domination sociale, fortement médiatisée, de l'histoire et notamment d'un courant de mémorialisation de la nation. Derrière ces faits, « qui font payer d'un coût bien élevé à la géographie scolaire sa fréquentation des historiens et d'un modèle de la Nation Unique », M. Roumégous identifie la restauration d'un « mythe national français » « susceptible de répondre aux angoisses d'une société qui perd alors les marques familières de son identité ». Selon elle, il n'y aurait pas de différence, dans les démarches intellectuelles, entre la construction de l'unique, la monographie de la géographie classique et cette volonté de penser la Nation dans son exceptionnalité. Cela se fait, notamment par l'enseignement de lieux de mémoire où l'on voit apparaître la figure de l'exceptionnalité qui est ici « un obstacle épistémologique à penser l'universel, le général, l'altérité et un autre rapport au monde qui serait en réseau et non en cercles, de la nation au monde ».

Le renforcement de l'exceptionnalité française chez de futurs citoyens français et européens n'est pas le but apparent de la géographie, qui se veut discipline ouverte sur le monde. P. Claval n'a-t-il pas indiqué dans les années 1990 que la géographie scolaire servait à « préparer les enfants à coexister avec d'autres dans un monde où les voyages et migrations multiplient les contacts entre des gens profondément différents⁹¹ »? Selon Antoine Bailly, « Les objectifs d'une géographie scolaire doivent être d'apprendre aux élèves à comprendre le rôle de l'espace pour le maîtriser et l'utiliser⁹² ». Ouverture sur le monde, appropriation de l'espace, tout cela semble bien loin de l'idée de l'exception nationale. Pourtant, au moment où la question de l'identité nationale redevient sensible en France, il apparaît que les questionnements associant géographie et nation n'ont pas disparu de l'institution scolaire. Les réformes proposées en 2008 par le ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos à propos de la géographie dans l'enseignement primaire l'ont montré⁹³.

Nous posons l'hypothèse que l'idée de l'exceptionnalité de la nation française serait présente tout au

90 Roumégous M., 2001, *Trente ans de didactique de la géographie en France, 1968-1998, Enjeux et pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

91 Claval P., 1992, « La géographie d'aujourd'hui : comment l'enseigner », *L'Information Géographique* n°56-2, pp.71-82.

92 Bailly A., 1991, « La nouvelle géographie dans l'enseignement du secondaire », *L'information Géographique*, n°5, pp.203-206.

93 Voir Roumégous M. et Clerc P., 2008 « Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire », *Cybergeo : European Journal of Geography*, Les nouveaux programmes dans le primaire, mis en ligne le 03 octobre 2008, modifié le 07 novembre 2008. URL : <http://cybergeo.revues.org/20383>. Consulté le 07 avril 2011.

long du XXe siècle dans la géographie scolaire. Cette hypothèse impliquerait que le discours sur les États-Unis permettrait, en France, le renforcement de cette idée. Nous montrerons, à travers le discours sur la puissance que les États-Unis sont présentés comme une sorte de modèle occidental du développement moderne dont la modernité et l'influence mondiale sont quelquefois problématiques. Implicitement, les États-Unis apparaîtraient comme une image en négatif de la France et de l'Europe, un concurrent quelquefois dangereux et/ou un modèle à surpasser.

2 - Fondements méthodologiques

2.1 Un travail mené sur l'année de terminale de 1905 à nos jours

2.1.1 La place des États-Unis dans l'enseignement géographique secondaire

La géographie est enseignée dans le secondaire classique à partir de 1874⁹⁴. Les États-Unis font partie des programmes de géographie dès cette année et y seront présents jusqu'à maintenant. Le tableau suivant nous indique que ce pays apparaît à deux moments du cursus d'un élève du secondaire, soit une fois dans chaque cycle du secondaire.

	sixième	cinquième	quatrième	troisième	seconde	première	terminale
1874	X				X		
1880		X			X		
1890			X				
1902	X						
1905	X						X
1938		X					X
1943					X		
1944-45		X					X
1981				X			X
2009			X				X

Figure 1 : Les États-Unis dans les programmes du secondaire. 1874-2009

94 Robic M.-C., « L'enseignement de l'histoire-géographie dans la stratégie des géographes universitaires et le dénouement de l'année 1905 » in Gispert H., Hulin N. et Robic M.-C., 2007, *Science et enseignement, L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX e siècle*, INRP, Vuibert, Paris.

Le continent américain a longtemps été considéré comme l'un des plus simples à étudier, en raison du tracé de ses côtes et de la répartition en bandes méridiennes des éléments de sa topographie et de ses climats. C'est l'une des raisons qui expliquent le fait qu'il soit enseigné, jusqu'en 1981, dès les premières classes du secondaire, afin de créer un premier contact avec la géographie⁹⁵. A partir de 1981, la place de la géographie physique diminue dans les programmes et les États-Unis font alors partie du programme de troisième, un niveau à la fin duquel les élèves doivent passer le brevet des collèges. Enfin, en 2011, les États-Unis ne seront plus enseignés en troisième mais en quatrième : les élèves devront étudier les États-Unis dans la mondialisation mais n'auront plus à connaître le territoire américain en tant que tel⁹⁶.

Les États-Unis sont toujours enseignés durant l'année de terminale dans le second cycle du secondaire de 1905 jusqu'à nos jours. La constance de ce fait pose question car les États-Unis et la Russie/l'URSS sont les seuls pays dont la position au sein du deuxième cycle du secondaire n'évolue pas en cent ans. L'échéance du baccalauréat en fin d'année garantit que le contenu prévu par les programmes a été traité en classe par les enseignants et, en principe, appris par les élèves. Mais on peut expliquer le fait que les États-Unis soient un pays à connaître par toutes les générations de citoyens qui ont fréquenté les lycées depuis le début du XXe siècle par la place de la notion de puissance dans le discours scolaire. En effet, nous verrons ultérieurement que la puissance est l'une des notions-clés de la géographie scolaire du XXe siècle, or les États-Unis sont considérés comme l'une ou la plus grande puissance du monde, ce qui explique la place particulière qu'ils occupent dans le cursus du secondaire.

Si les États-Unis font l'objet d'un chapitre spécifique en terminale, les élèves rencontrent également ce pays tout au long de l'année, dès qu'ils étudient le monde et les relations entre ses États, que ce soit au travers de l'analyse des grandes voies de communication dans le monde (programme de 1905 à 1980), de celle du système-monde (programme de 1988) ou de la mondialisation (programme de 2002). Notons ainsi que les enseignants traitent des États-Unis à de nombreuses reprises et pas seulement dans les cours qui leur sont consacrés. Enfin, les élèves entendent parler de ce pays en cours de géographie, en cours d'histoire, mais aussi en cours d'anglais. Ainsi, les États-Unis sont un pays dont le poids est considérable au sein du cursus secondaire des élèves français tout au long du XXe siècle.

2.1.2 Le choix de la période : 1905-2004

La géographie scolaire a fait l'objet de nombreuses discussions au moment où elle a été établie dans

95 Lefort I., 1992, *op. cit.*

96 Bulletin Officiel de l'Education National spécial n°6 du 28 août 2008.

le secondaire. La fin du XIXe siècle est marquée par plusieurs dissensions entre les géographes français à propos de ce que doit être la géographie dans le secondaire : sera-t-elle une science naturelle ou une science humaine, une discipline pratique ou théorique? Durant l'été 1889, lors du Congrès International de Géographie qui a lieu à Paris, Paul Vidal de la Blache, Lucien Gallois et Paul Dupuy s'opposent à des réformes de l'enseignement qui feraient de la géographie une discipline spécialisée et militaire et préfèrent proposer une solide formation généraliste. Ces discussions s'achèvent par la réforme de 1905 : la géographie enseignée sera une discipline consensuelle qui oscillera entre sciences humaines et sciences naturelles⁹⁷. Ainsi, l'année 1905 est le début d'une nouvelle période durant laquelle la géographie scolaire semble avoir défini ses objets et ses méthodes : celles-ci resteront sensiblement les mêmes durant une grande partie du XXe siècle. C'est aussi à partir de l'année 1905 que la géographie sera enseignée en terminale, or les programmes de géographie de terminale incluent systématiquement l'étude des États-Unis, exception faite du programme de 1943.

Tout ceci explique le fait que nous ayons choisi de faire débiter notre analyse en 1905 et de sélectionner l'année de terminale. Le choix de ne travailler que sur un seul niveau exclut sciemment d'analyser l'autre niveau où les États-Unis sont traités dans le cursus secondaire (sixième, cinquième ou troisième selon les époques). Cela a l'inconvénient d'ignorer une partie des discours proposés sur les États-Unis mais permet d'analyser des thèmes qui sont plus aboutis et plus complets en classe de terminale que dans les niveaux précédents. De plus, le choix de ne travailler que sur un seul niveau permet, dans le cadre d'un travail de recherche effectué en temps limité, d'étendre l'échelle chronologique de l'étude à un siècle et de travailler sur des sources homogènes pour lesquelles il n'y a pas de rupture temporelle importante pendant cent ans. Enfin, étudier les programmes et les manuels de géographie de terminale permet d'approcher les références communes d'une partie d'une classe d'âge, qui reste néanmoins minoritaire dans la population totale, afin de chercher à approcher ce que pourrait être la part de l'école dans les représentations sociales sur les États-Unis.

Notre période commence donc en 1905 et s'achève maintenant. Mais que signifie ce « maintenant » ? Ce travail de recherche a été commencé en 2006 mais s'est terminé en 2011. Les informations qui étaient actuelles en 2006 ne le sont plus tout à fait actuellement. Une profonde réforme du lycée est en préparation depuis 2008 et les programmes scolaires de terminale ont été modifiés en 2010 pour être appliqués en terminale à la rentrée 2012. Pour des raisons évidentes, cette réforme ne sera pas incluse dans ce travail. Ainsi, la fin de notre période d'étude sera donc l'année 2004, c'est-à-dire l'année de mise en pratique en terminale de la dernière réforme des

97 Voir Robic M.-C., 2007, *op. cit.*

programmes du lycée, celle de 2002.

2.2 Les sources analysées

2.2.1 Les programmes scolaires

Un programme scolaire indique par des directives précises ce qu'il convient d'enseigner aux élèves d'un niveau donné, tout en laissant une certaine liberté à l'enseignant dans ses choix pédagogiques. Les programmes français de géographie sont les mêmes pour tous les élèves d'un même niveau et d'une même section, quelle que soit la région de France où ils sont appliqués. Ceci n'est pas le cas dans certains pays : il n'y a pas de programmes nationaux aux États-Unis où chaque État est libre de ses choix en matière d'enseignement⁹⁸. L'élaboration des programmes scolaires en France suit un processus qui a évolué tout au long du XXe siècle. Ils ont longtemps été décidés et imposés par l'Inspection Générale, mais dès début des années 1990 ils sont réalisés et validés par deux groupes d'acteurs en concertation, ceux qui ont pour mission de concevoir ces programmes et ceux qui sont présents à titre de consultation ou de validation. Les programmes scolaires actuels sont le résultat « d'un processus de sélection et de réorganisation permanentes, qui passe par des luttes entre des groupes (politiques, spécialistes des disciplines, représentants du patronat...) ayant des intérêts propres à défendre⁹⁹ ».

La procédure actuelle, qui date des années 1990, est la suivante : lorsque la décision ministérielle ou présidentielle de changer les programmes scolaires est prise, le bureau du ministre de l'éducation nationale rédige une lettre de cadrage qui

« trace les grandes orientations et les principaux axes du nouveau programme, avec le souci de garantir la validité scientifique des contenus ainsi que l'amélioration des cohérences verticales (entre différents niveaux d'enseignement) et horizontales (entre diverses disciplines) des programmes¹⁰⁰».

L'organisme chargé d'appliquer les directives de la lettre de cadrage est un groupe d'experts dont les membres sont choisis par le président de ce groupe, lui-même nommé par le ministre. Le recrutement se fait par réseau, ce qui n'est pas sans effet sur le contenu des programmes, qui sont réalisés au sein d'un « petit monde¹⁰¹ », c'est-à-dire d'un réseau restreint et interconnecté de

98 Boutet M., 2009, *L'identité américaine face à la guerre*, thèse de doctorat présentée sous la direction de P. Mélandri, Science-Po, Paris.

99 Duru-Bellat M. et A. Van Zanten, 2006, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, coll U, 3e éd, Paris.

100 Direction générale de l'Enseignement scolaire, publié le 08 août 2008, Ministère de l'Éducation nationale. <http://eduscol.education.fr/D0048/progparcours.htm>.

101 Le concept de petit monde, appelé « effet petit monde » ou le paradoxe de Malgram est le résultat d'une expérience

personnes. Ce groupe d'experts a alors pour mission de concevoir des programmes.

De nombreux acteurs sont consultés : les enseignants (par le biais d'une consultation proposée par leur Inspecteur Pédagogique Régional), les associations d'enseignants (l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie, APHG, par exemple), les syndicats mais aussi les éditeurs de manuels. Chacun d'entre eux a des attentes propres lesquelles peuvent être en contradiction avec celles des autres acteurs.

Les programmes élaborés sont validés par le Conseil Supérieur de l'Éducation dont font partie des professionnels de l'éducation, des usagers (parents d'élèves et élèves), mais aussi des représentants des collectivités territoriales et des représentants des « grands intérêts » culturels, sociaux, éducatifs et économiques (associations d'anciens combattants, par exemple.)

Le processus actuel d'élaboration des programmes scolaires en France peut donc prendre plusieurs années : le schéma suivant le résume de façon simplifiée.

conduite en 1967 par le psycho-sociologue américain Stanley Milgram. Selon lui, deux personnes choisies au hasard dans la société américaine sont reliés entre eux par une chaîne de 6 relations directes. Ainsi, tous les individus seraient séparés entre eux par six degré de séparation seulement, ce qui indique que la société américaine forme un petit monde.

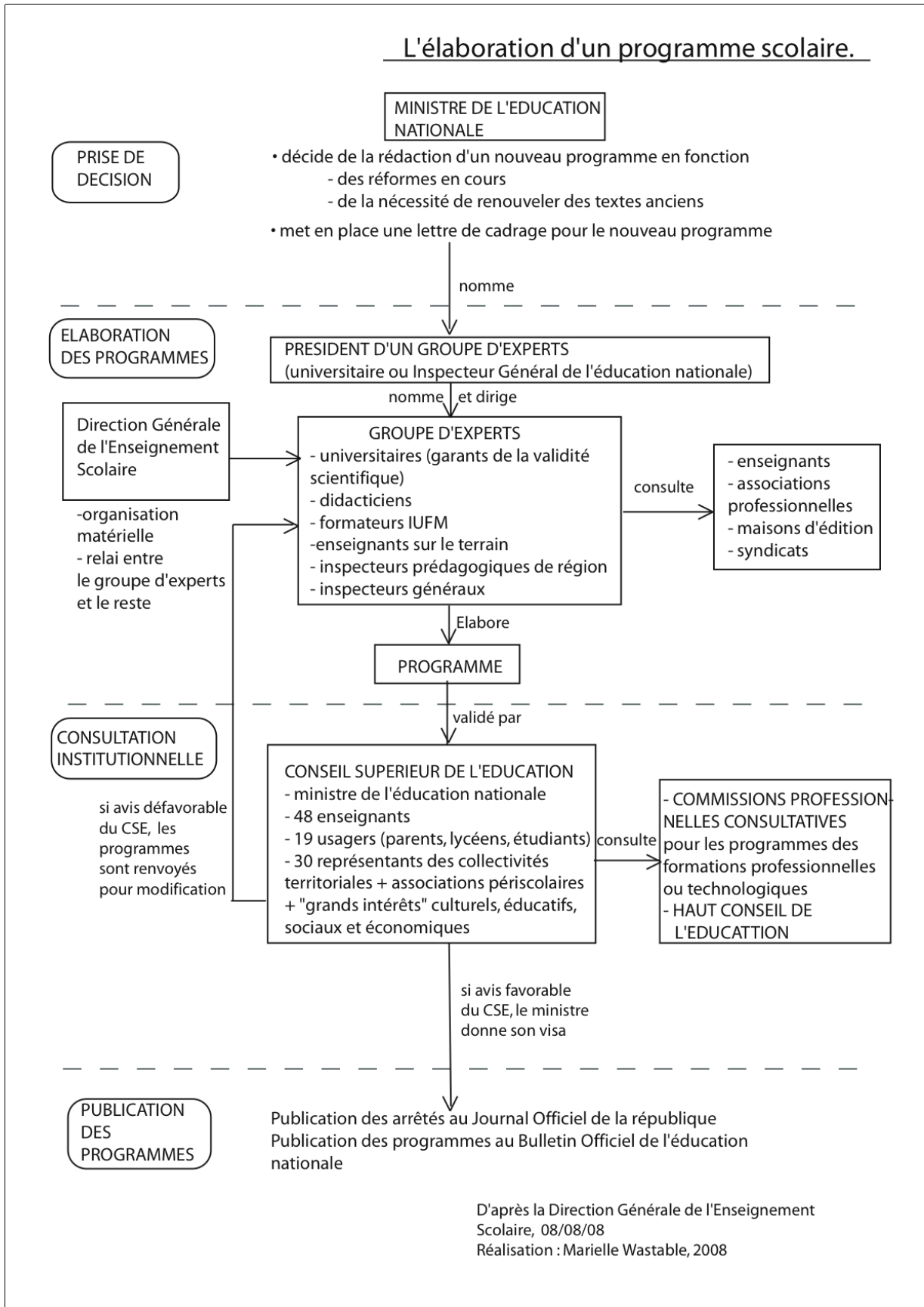


Figure 2 : Élaboration d'un programme scolaire en 2002

Les programmes du secondaire de 1905 à 1980 sont disponibles sous la forme de fascicules intitulés

Plans d'étude du secondaire ou *Programmes et horaires des examens du baccalauréat* et édités chez Vuibert. A partir de 1981 le Ministère de l'Éducation Nationale édite les textes des nouveaux programmes sous forme de Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale (BOEN), on les trouve en format papier ou en ligne sur le site internet du Ministère de l'Éducation Nationale à partir de 1998¹⁰².

Nous avons travaillé sur les programmes et sur les accompagnements pédagogiques de ces programmes lorsque ces derniers existaient. Nous avons procédé à une analyse textuelle et avons cherché à replacer chaque nouveau programme dans son contexte scientifique, historique et politique. Le tableau intitulé *Les programmes de géographie de terminale générale, chronologie analytique 1905-2004* que nous proposons au chapitre 2 en sera la synthèse. Si le fait d'analyser les programmes est un moyen efficace de comprendre quelles sont les attentes de la société vis-à-vis de la géographie scolaire, la formulation de ces derniers reste malgré tout très succincte, notamment celle des plus anciens. C'est pour cela que nous avons alors choisi de compléter leur étude par celle des manuels scolaires, afin d'avoir un aperçu plus large du curriculum formel des élèves dès 1905.

2.2.2 Les manuels scolaires

a- Pourquoi étudier les manuels scolaires ?

Un manuel scolaire est un ouvrage destiné aux élèves et aux enseignants dans lequel se trouvent des cours, des illustrations et éventuellement des activités inhérentes à l'apprentissage d'une discipline scolaire. Les manuels sont édités par des éditeurs privés, ils peuvent être indépendants ou faire partie de grands groupes de presse. Ce sont des ouvrages destinés à la vente et ils sont achetés, selon les lieux et les époques, par les usagers (élèves et enseignants), les établissements scolaires ou encore les conseils régionaux ou généraux à la destination des établissements scolaires.

Le contenu scientifique et pédagogique des manuels doit répondre aux directives du Ministère de l'Éducation Nationale (ou de l'Instruction Publique, selon les époques) et respecter les programmes scolaires : ainsi, étudier les manuels permet d'analyser une application concrète de ce que proposent les programmes, en termes de contenu et de démarches. Certains manuels s'éloignent quelquefois des programmes scolaires, en ajoutant des savoirs là où les programmes ne l'imposent pas toujours, mais malgré cela, le contenu des manuels reste un bon indicateur de l'évolution des directives ministérielles et de leur prise en compte.

¹⁰²www.education.gouv.fr.

b- La conception des manuels scolaires de géographie de terminale.

Le temps d'élaboration d'un manuel scolaire au début du XXe siècle nous est inconnu, mais à la fin du siècle, et surtout à partir de 1990-2000, la conception d'un manuel scolaire est une course de vitesse semée de contraintes. Lors de la sortie d'un nouveau programme en avril ou mai, les éditeurs ont un an – voire moins – pour publier un manuel qui devra répondre aux attentes des futurs acheteurs.

L'éditeur a toute liberté pour recruter le directeur de collection d'un manuel, ce qui est le cas durant tout le XXe siècle et certains auteurs ont des accords privilégiés avec certains éditeurs, à l'instar de P. Vidal de la Blache qui collabore avec Armand Colin au début du XXe siècle, ou Louis Gallouédec avec les éditions Hachette durant le premier tiers du siècle. Le directeur de collection recrute à son tour, par réseau, les auteurs qui contribueront au manuel dont il a la direction dans les cas où le manuel n'est pas écrit par un auteur unique. De façon générale, les auteurs comme les directeurs de collection sont des enseignants du secondaire ou de classes préparatoires, des professeurs d'université et des inspecteurs de l'Instruction Publique ou de l'Éducation Nationale. Une partie d'entre eux collabore à l'élaboration des programmes scolaires et fait partie des quelques personnes qui ont une influence sur l'élaboration du discours scolaire formel. Les équipes d'auteurs peuvent être renouvelées entièrement ou en partie si elles ne donnent pas satisfaction ou, au contraire, rester inchangées pour plusieurs rééditions d'un même manuel. Dans sa thèse¹⁰³, Daniel Niclot insiste sur le fait que depuis les années 1980, les équipes d'auteurs de manuels tendent à être composées en majorité par des professeurs des lycées et des collèges et non plus par des universitaires. Cela serait le résultat, selon lui, d'une professionnalisation croissante des manuels qui, de « livres de lecture » jusque dans les années 1970, deviennent à partir des années 1990 des « cahiers d'activités pédagogiques » où le cours ne représenterait qu'un cinquième des pages.

Dans les manuels les plus récents, chaque chapitre est rédigé par un auteur différent, ce qui n'est pas le cas des manuels les plus anciens qui pouvaient être rédigés intégralement par un seul auteur¹⁰⁴.

103Niclot D., 1999, *op. cit.*

104Les manuels de terminale des années 1960-1970 édités chez Belin sont écrits par un auteur unique, Victor Prévôt.

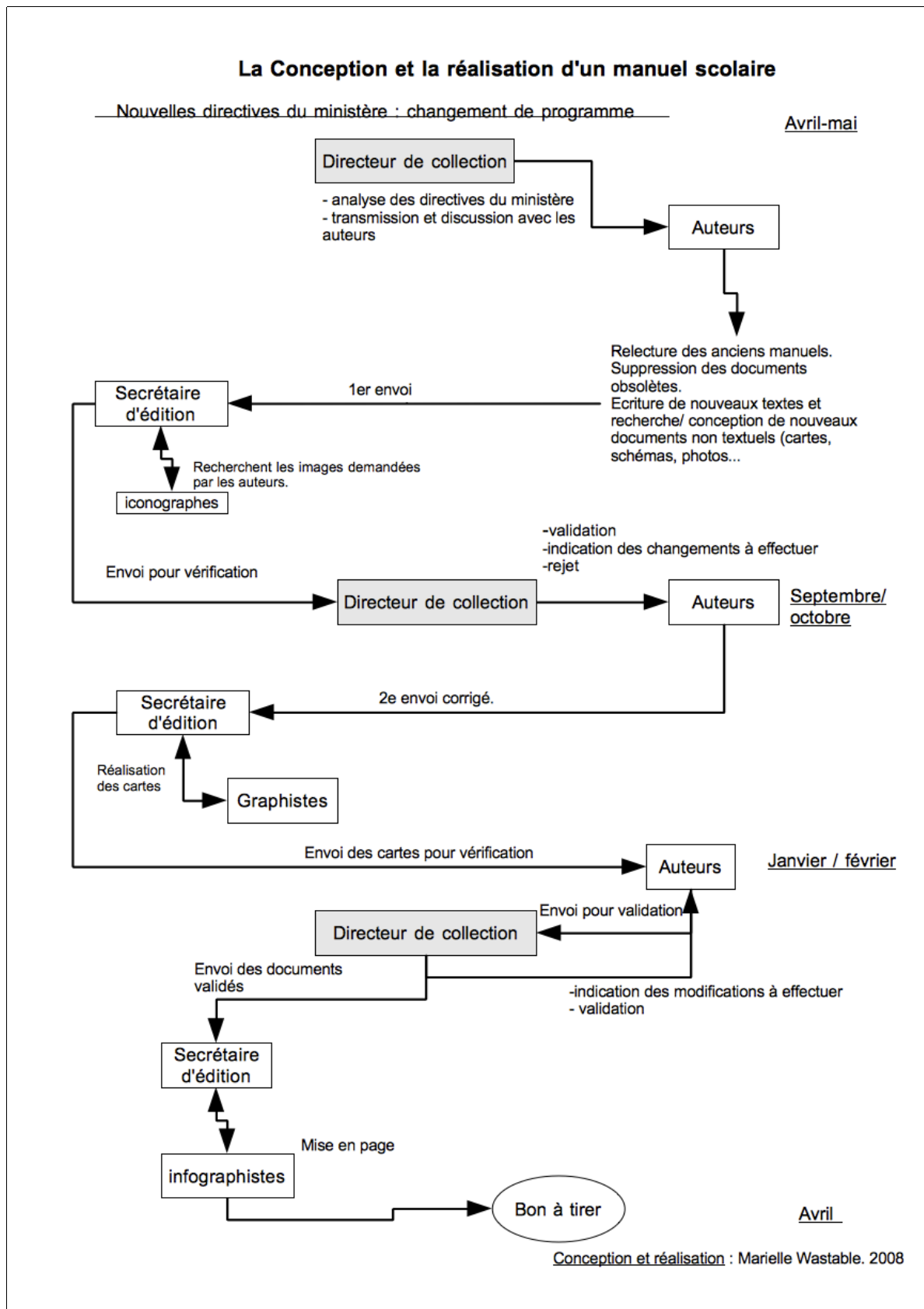


Figure 3 : Conception et réalisation d'un manuel scolaire en 2002¹⁰⁵

¹⁰⁵Source : Entretien avec R. Le Goix, maître de conférences, spécialiste des Etats-Unis et auteur de manuels et F. Deprest, professeur d'université, qui a été secrétaire de rédaction chez Bréal de 1997 à 1998.

c- Le manuel scolaire, une somme de compromis.

Le contenu formel et scientifique d'un manuel scolaire ne s'analyse pas comme un ouvrage universitaire ou une oeuvre littéraire. En effet, les auteurs sont contraints de respecter des normes précises quant à la forme et au fond. Ceci tient à des raisons économiques (le manuel doit se vendre) qui résultent de la spécificité du marché des manuels scolaires.

Le manuel scolaire est un « objet hybride¹⁰⁶ » qui répond difficilement à l'ensemble des attentes dont il fait l'objet. Son usage est triple :

- Les enseignants l'utilisent comme un outil de formation continue pour se tenir au courant des changements de programmes et préparer leurs cours.
- Les élèves l'utilisent en classe ou chez eux pour analyser des documents et faire les exercices proposés, s'il y en a.
- Les élèves en lisent les chapitres de cours de leur propre initiative ou à la demande des enseignants.

Ce triple usage explique la multiplication des contraintes inhérentes à l'élaboration des manuels scolaires, tant liées au fond qu'à la forme.

- *Contraintes d'ordre académique* : le manuel doit répondre aux programmes scolaires.
- *Contraintes d'ordre didactique* : les manuels les plus récents se présentent souvent comme des cahiers d'activités à l'usage de l'élève. Ils doivent donc proposer des exercices et documents multiples et variés.
- *Contraintes d'ordre scientifique* : Les informations doivent être vérifiées et avoir un certain degré de scientificité. Or, plusieurs éléments accentuent ces contraintes : pour certaines leçons, la bibliographie scientifique accessible facilement en français peut être pléthorique mais pour d'autres, elle peut être indigente. De plus, certains auteurs ne sont pas spécialistes du thème du chapitre qu'ils ont à charge mais sont des enseignants généralistes du secondaire.
- *Contraintes d'ordre pédagogique* : les informations doivent être claires, facilement compréhensibles par les élèves, mais suffisamment précises pour que les enseignants puissent y trouver matière à la préparation d'un cours. De plus, les informations doivent être à jour pour répondre aux attentes des élèves et des parents, qui sont à l'écoute des médias.
- *Contraintes éditoriale* : Les auteurs des manuels contemporains sont nombreux, pourtant, ces

106Clerc P., 2002, *op. cit.*

manuels doivent rester homogènes. Le directeur de collection a donc pour rôle d'encadrer les auteurs afin qu'ils respectent une ligne directrice.

- *Contraintes techniques* : L'iconographie doit être lisible et reproductible selon les techniques de reproduction de chaque époque. Certaines photos ne feront pas partie d'un manuel, malgré leur intérêt scientifique, si leur rendu est mauvais. De plus, l'iconographie demandée par les auteurs ne sera pas toujours celle qui leur sera fournie : les éditeurs utilisent des images d'agences dont ils ont déjà payé les droits. Une nouvelle image ne sera proposée que si elle n'existe pas dans la base de données iconographiques de l'éditeur. Ceci explique la répétition d'un certain nombre d'images dans les manuels successifs d'un même éditeur, voire la diffusion des mêmes images d'agences chez plusieurs éditeurs. Enfin, dans les manuels les plus récents, les auteurs doivent rédiger les pages de cours avant même d'avoir eu accès à l'iconographie qui sera utilisée, c'est à dire travailler en faisant référence à des documents dont ils ne disposent pas encore.
- *Les contraintes économiques* : les manuels contemporains sont imprimés en quadrichromie sur du papier glacé. Plus les pages sont nombreuses, plus le prix de revient d'un manuel est élevé. La maquette du manuel étant choisie par l'éditeur, les auteurs ont chacun un nombre limité de pages.
- *Contraintes de mise en page* : les doubles pages ne peuvent pas être trop chargées sous prétexte que les auteurs n'ont que peu de pages. Ainsi, le contenu des pages peut être réduit, malgré son intérêt scientifique, s'il ne répond pas aux normes de la mise en page.

Un manuel scolaire est ainsi le résultat de nombreux compromis entre directives ministérielles, travail des auteurs, possibilités matérielles et techniques de l'équipe éditoriale, demandes et contraintes de l'éditeur. C'est un objet par essence insatisfaisant pour tous, et surtout pour les auteurs qui voient quelquefois avec frustration certains points de leur travail réduits, voire refusés. Il faut tenir compte de ces différentes contraintes lorsque l'on analyse le discours des manuels scolaires de terminale sur les États-Unis. Ainsi, la répétition d'un même type d'images d'un manuel à l'autre ou d'un éditeur à l'autre n'est pas forcément le résultat du manque d'originalité des auteurs. De plus, il existe des modes éditoriales et chaque éditeur aura tendance à copier les méthodes, les mises en pages des manuels qui ont du succès chez les éditeurs concurrents. Cela explique le fait que « les mêmes images, les mêmes textes, les mêmes formules (soient) reproduits d'un ouvrage à l'autre¹⁰⁷ ». Tout ceci participe à la construction de stéréotypes auxquels les auteurs des manuels eux-mêmes peuvent être étrangers.

107Clerc P., 2002, *op. cit.*, p.36.

Le rapport texte/image évolue au cours du siècle et l'édition scolaire laisse une place croissante à l'iconographie. Avant 1914, on trouve une photo toutes les 15 pages en moyenne et certains manuels n'en ont pas. Après 1930, on compte une photo toutes les 3 à 4 pages puis, à partir des années 1960, une photo par page ou une photo toutes les une à deux pages, au moment où la couleur se développe. A ce moment-là les formats des photos sont assez grands dans la mise en page (environ un tiers à la moitié de la page) et les dispositifs sont de deux ordres : photo unique illustrant une partie du texte de cours avec une légende ou au contraire dispositif mettant en relation deux ou trois photos sur le même thème, disposées sur une seule ou plusieurs pages. A partir des années 1980, les pages des manuels intègrent également des dossiers documentaires et des encarts reprenant des thèmes précis ainsi que, dans certains cas, des livrets d'exercices et de sujets-types de composition, croquis et commentaire de documents du baccalauréat. De livres de lecture comportant peu d'illustrations, les manuels scolaires sont devenus des cahiers multiples, avec, sur la page de gauche le texte de cours et sur la page de droite les textes et illustrations qui servent de support à des exercices en classe (voir figures 4, 5 et 6).

Le nombre de pages des manuels scolaires est décroissant tout au long du siècle, mais la taille des pages augmente et passe d'un format A5 ou A6 à un format A4. Alors que dans les années 1910-1930, les manuels comportaient entre 500 et 600 pages, les manuels des années 1990-2000 comportent 350-360 pages de grand format (A4). Tout au cours du siècle, la partie sur les États-Unis comporte une soixantaine de pages en moyenne.

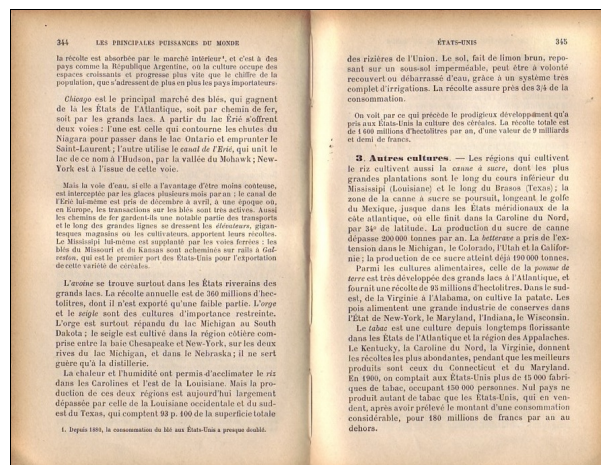


Figure 4 : Vidal de la Blache P. et P. Camena d'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, pp. 344-345.

Figure 5 : Baleste M., 1980, *Les grandes puissances économiques, Classes terminales*, Armand Colin, pp. 142-143.

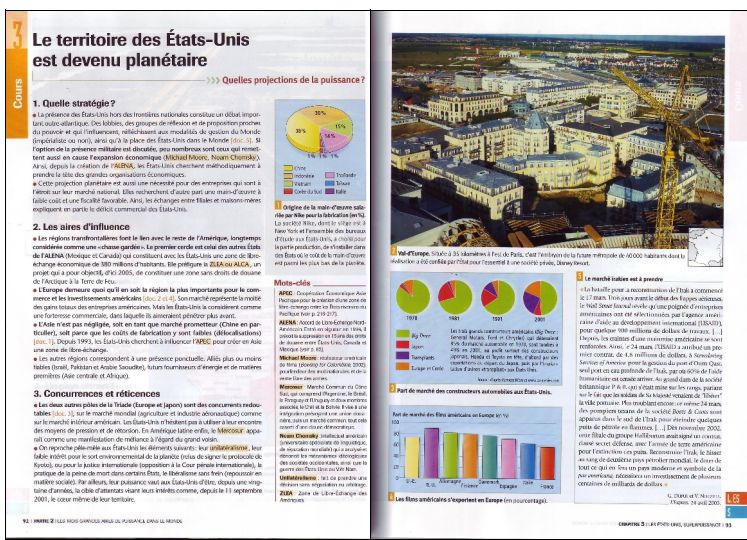
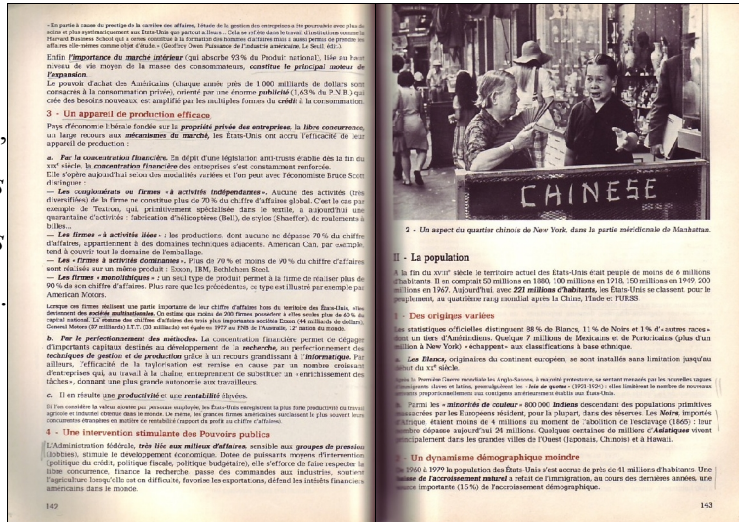


Figure 6 : Knafou R., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES S*, Belin, pp.92-93.

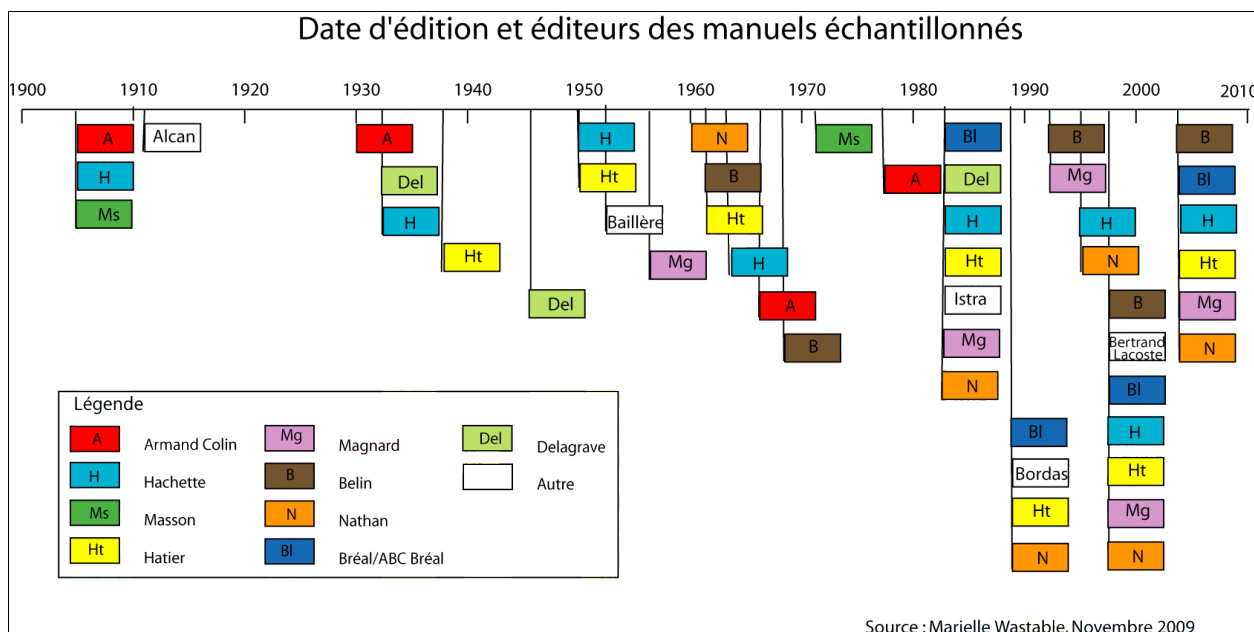
d- Mode d'échantillonnage de manuels choisis

De nouveaux manuels sont édités à chaque changement de programmes et certains éditeurs rééditent leurs manuels entre deux programmes, lors de la parution de notes ministérielles mettant à jour les récentes instructions. Nous avons dû faire une sélection de manuels parmi tous ceux qui ont été publiés entre 1906 à 2004 afin de constituer un corpus qui puisse être analysé. Le fonds de manuels que nous avons étudié vient de l'UMR Géographie-cités. Nous lui avons ajouté notre collection personnelle ainsi que celle de la bibliothèque de l'IUFM de Paris.

Nous avons fait le choix de sélectionner, pour chaque éditeur, les manuels qui ont été mis en vente après chaque changement de programmes. Dans les cas où le renouvellement des programmes a été lent (contrairement aux programmes de l'école élémentaire, les programmes de géographie du

secondaire évoluent assez peu entre 1905 et 1980¹⁰⁸), nous avons fait une sélection de manuels édités tous les dix ans dans chaque maison d'édition. Ainsi, nous avons réuni une série de manuels pour une même maison d'édition et une série de manuels provenant d'éditeurs différents parus à une même date. Cette sélection sera pondérée par la disponibilité des manuels : en effet, s'il est aisé de trouver des manuels scolaires datant des années 1980 à 2002 ainsi que des manuels de 1906 jusqu'aux années 1960, les manuels des années 1970 sont beaucoup plus rares. M. Roumégous a été confrontée aux mêmes difficultés pour retrouver des écrits sur la didactique datant de cette période, ceux-ci ayant bien souvent disparu des bibliothèques des IUFM ou de celles de l'Institut National de la Recherche Pédagogique. Ces textes, ces manuels n'auraient-ils pas été conservés ? Brigitte Morand, responsable du Centre d'étude, de documentation et de recherche en histoire de l'éducation de l'IUFM de Montpellier, fait la même constatation : il lui est plus difficile de trouver des manuels d'histoire et de géographie des années 1970 que des manuels plus anciens ou plus récents. Ces manuels auraient-ils été jetés car ils n'avaient pas suffisamment de valeur aux yeux de ceux qui auraient pu les conserver? Auraient-ils été laissés de côté, au moment du renouvellement de la didactique et des réformes de l'enseignement secondaire des années 1970 (réforme Haby, par exemple) au profit de manuels plus anciens, par des professeurs enseignant une géographie plus « classique »? Ou auraient-ils été, au contraire, peu employés par certains enseignants parce que trop peu novateurs par rapport aux recherches didactiques de cette période ? Nous ne pouvons avancer que des hypothèses sans pouvoir donner de réponse définitive.

Nous avons ainsi constitué un corpus de 49 manuels datant de 1906 à 2004, dont la répartition est la suivante (figure 7) :



108Roumégous M., 2001, *op. cit.*

La figure 7 nous indique que le nombre de manuels sélectionnés n'est pas le même selon les périodes. En effet, nous n'avons étudié que quatre manuels durant la période qui va de 1906 à 1929, soit 25 ans, contre 28 manuels de 1980 à 2005. Cela s'explique par deux raisons : l'augmentation de la demande et le plus fort taux de renouvellement des manuels à la fin du XXe siècle qu'à son début. En effet, au fil du XXe siècle, la massification et la démocratisation des études secondaires générales induit une augmentation de la demande en enseignants, mais aussi en matériel d'enseignement. Les manuels, peu nombreux au tout début du XXe siècle, le sont beaucoup plus à la fin. De plus, ces manuels, qui constituaient un achat important au début XXe siècle, étaient utilisés par les enseignants et les lycées pendant plusieurs années, voire des dizaines d'années. Le taux de renouvellement des manuels devient très élevé à partir des années 1960 et surtout à partir de 1981 en raison de la fréquence des réformes des programmes (tous les sept ans en moyenne), de l'augmentation des effectifs scolaires et de la prise en charge financière des ouvrages scolaires du lycée par les conseils régionaux.

e- Mode d'analyse des manuels

L'étude des manuels s'est faite de la façon suivante :

Nous avons procédé à un recensement des images présentes dans les pages consacrées aux États-Unis et une à analyse iconographique de ces dernières en nous inspirant de la méthodologie développée par Didier Mendibil¹⁰⁹ sur l'analyse de l'iconographie géographique : nous avons analysé les images elles-mêmes, mais aussi les systèmes iconographiques et les dispositifs des pages des manuels, c'est-à-dire l'ordonnement des images les unes par rapport aux autres, la mise en page et le rapport texte-image.

Nous avons analysé le contenu des textes de cours des manuels et les encarts textuels lorsqu'il y en avait. Nous sommes partie des textes que nous avons ensuite contextualisés et expliqués. Nous avons cherché à définir des tendances, c'est à dire à savoir si plusieurs auteurs différents écrivaient la même chose, avec des points de vue similaires, ce qui nous a permis de faire apparaître des *topoi*, des lieux communs, qui découlaient de représentations sociales. Nous avons fait le choix de ne montrer que les textes qui semblaient les plus significatifs de chaque tendance. Nous avons aussi parfois présenté quelques textes qui n'entraient dans aucune tendance mais qui avaient un intérêt particulier dans notre recherche, dans ce cas nous spécifions que l'extrait présenté est une exception et ne constitue pas une norme. Enfin, lorsque nous citons les textes des manuels scolaires dans le

109Mendibil D., 2008, « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeo*, Epistémologie, Histoire, Didactique, article 415, mis en ligne le 12 mars 2008, modifié le 13 mars 2008. <http://www.cybergeo.eu/index16823.html>.

corps de ce travail, nous employons l'italique et le retrait dans la mise en page.

2.3 Les acteurs de la géographie scolaire

2.3.1 Qui et où sont les auteurs des manuels scolaires ?

Nous avons souhaité mieux connaître les acteurs du discours scolaire, c'est-à-dire les auteurs de manuels ainsi que les concepteurs de programmes. Pendant la majeure partie du XXe siècle, les inspecteurs généraux ont pour fonction de participer à l'élaboration des programmes et de veiller à leur application¹¹⁰. Un certain nombre d'entre eux dirige des collections de manuels, à l'image de L. Gallouédec, élève de P. Vidal de la Blache¹¹¹.

Les auteurs de manuels peuvent être des universitaires, des professeurs du secondaire ou encore faire partie du corps des inspecteurs (régionaux et généraux). Nous avons recensé les auteurs des manuels de notre analyse et cartographié leur lieu d'exercice professionnel afin de vérifier si la vulgate qui veut que l'auteur-type de manuels scolaires soit un homme, professeur de classes préparatoires et parisien est fondée. Les cartes suivantes (figure 8 à 16) nous permettent de voir l'évolution dans le recrutement des auteurs de manuels scolaires au cours du XXe siècle.

110Lefort I., 1990, *Géographie savante, géographie scolaire (1870-1970)*, Thèse de doctorat sous la direction de P. Pinchemel, Université de Paris I.

111Lefort I., 1990, *op. cit.*, p 109.

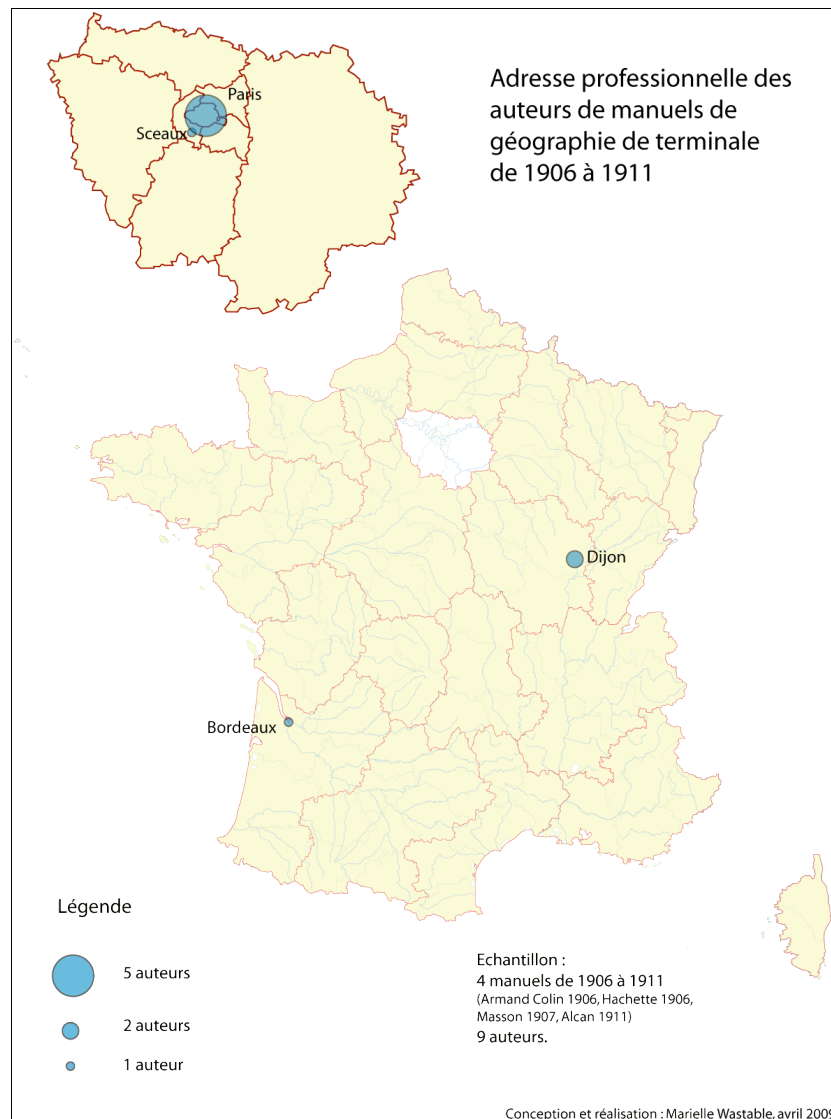


Figure 8 : Les auteurs de 1906 à 1911 sont des professeurs du secondaire ou des universitaires (H. Hauser est professeur à l'université de Dijon, P. Vidal de la Blache à Paris et Pierre Camena d'Almeida, à Bordeaux). Certains deviendront des inspecteurs généraux, c'est le cas de Louis Gallouédec en 1911. Il y a une exception parmi eux : Franz Schrader est un autodidacte qui vit alors à Paris. Cartographe et peintre, cousin d'Élisée Reclus, il participe à la cartographie de la *Géographie Universelle* de ce dernier et travaille comme directeur de la cartographie chez Hachette. Il réalise de nombreux manuels de géographie – très illustrés – entre 1883 à 1924 et collabore avec L. Gallouédec pour l'écriture d'un manuel de terminale publié en 1906 (leur collaboration s'arrête en 1911). C'est le seul auteur qui ne soit ni enseignant ni inspecteur¹¹².

¹¹²Saule-Sorbé H. (dir), 1997, *Franz Schrader l'homme des paysages rares, 1844-1924*, Éditions du pin à crochets, Pau.

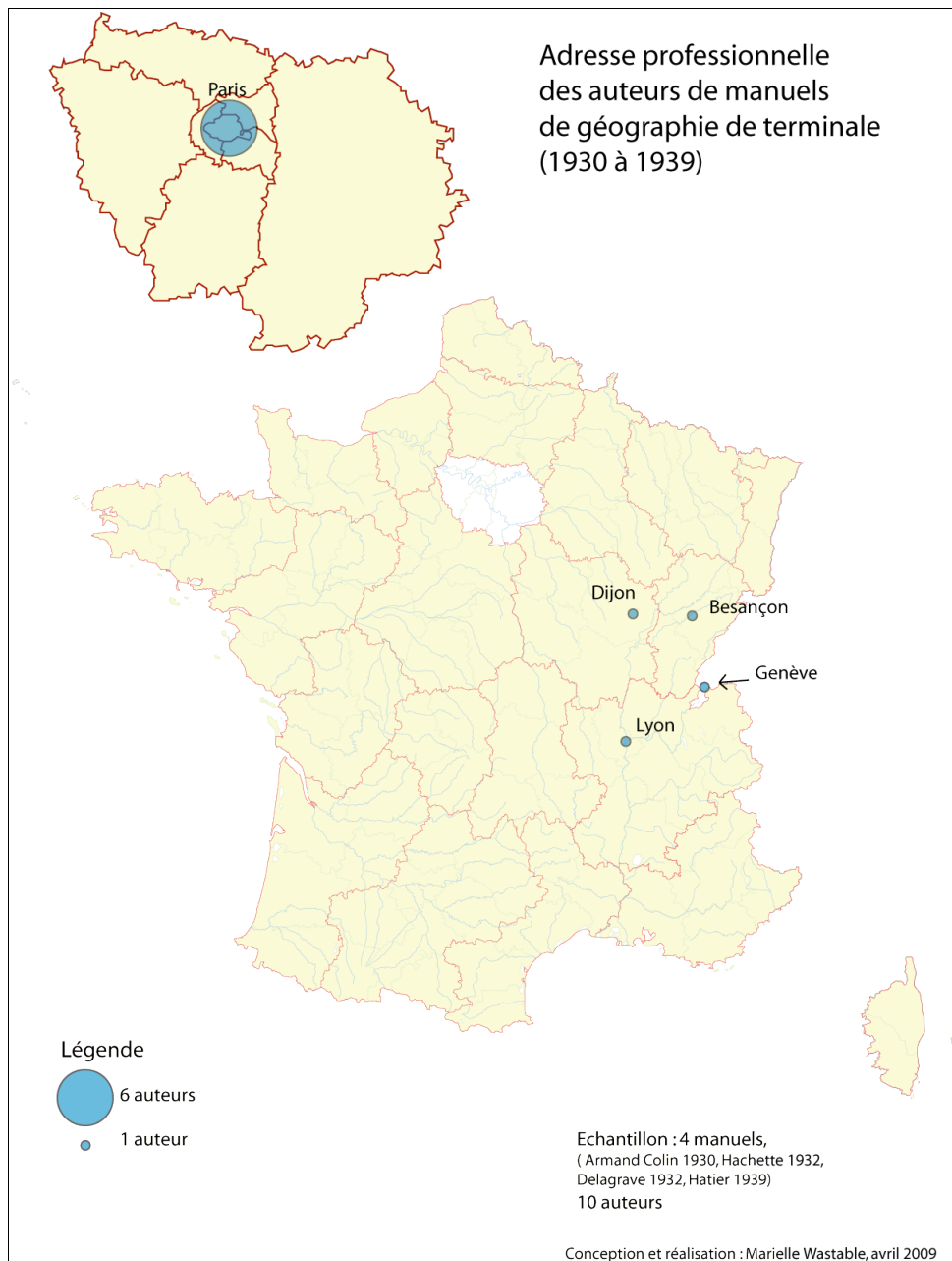


Figure 9 : Entre 1930 et 1939, il y a une majorité d'enseignants du secondaire et de parisiens. Un certain nombre d'enseignants vient de l'est : André Allix est professeur à la faculté de lettres de Lyon, A. Gibert et A Mairey sont respectivement professeurs de lycée à Besançon et à Dijon et Fernand Maurette fait partie du bureau international du travail de Genève.

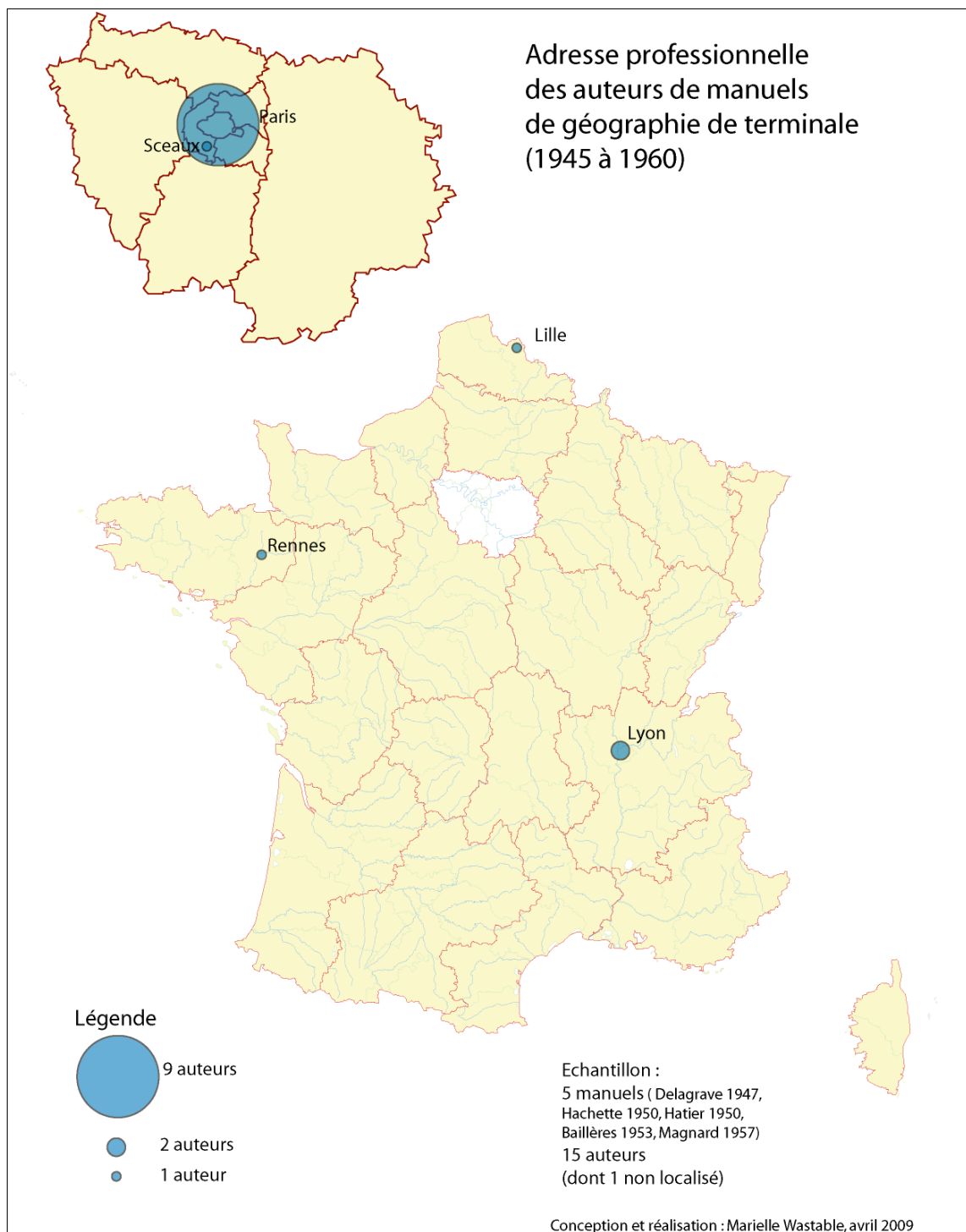


Figure 10 : Entre 1946 et 1960, un grand nombre de géographes universitaires participent à l'élaboration de manuels scolaires : Pierre George, André Cholley, Jean Dresch, Alain Perpillou de la Sorbonne auxquels s'ajoutent Pierre Birot de l'Université de Lille et André Meynier de Rennes. Il y a aussi deux inspecteurs généraux parisiens: René Clozier et Louis François. André Allix est devenu recteur de la faculté de Lyon. Enfin, il y a quelques professeurs du secondaire qui enseignent dans des lycées de référence : Lakanal à Sceaux, Chaptal à Paris, Pasteur à Paris.

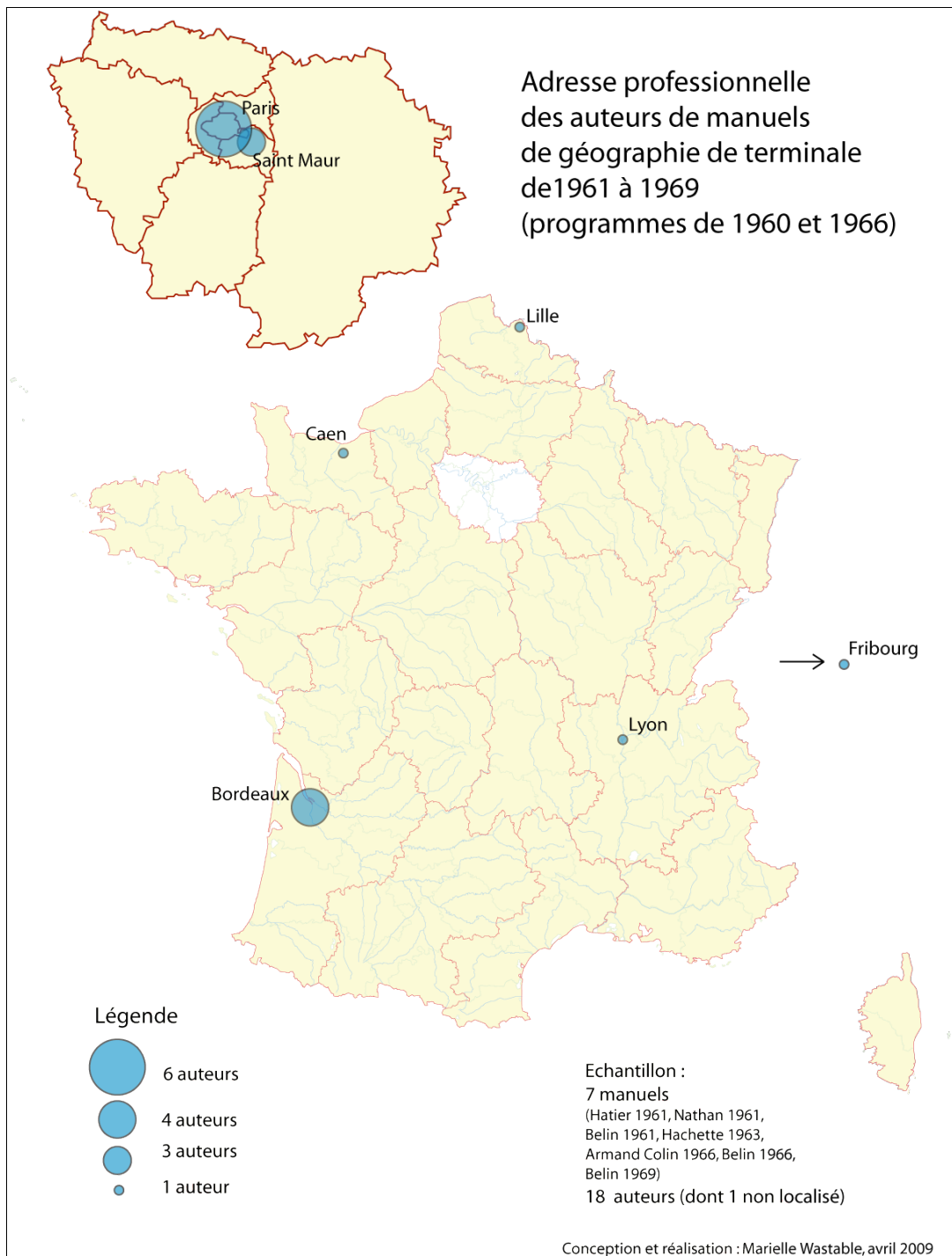


Figure 11 : Les grands lycées parisiens et d'Ile-de-France sont très représentés parmi les auteurs de manuels de 1961 à 1969. René Fischer, Paul Raison puis Gérard Dacier enseignent à Louis-le-Grand, René Oudin à Henri IV alors que Victor Prévôt est au lycée Marcelin Berthelot de Saint-Maur et E. Brulot au lycée Condorcet de Paris. Face à la prépondérance parisienne, les éditions Hachette publient un manuel écrit par des universitaires bordelais : Pierre Gourou bien sûr, Henri Enjalbert, Serge Lerat et le doyen Louis Papy. J.-P. Moreau travaille à Fribourg.

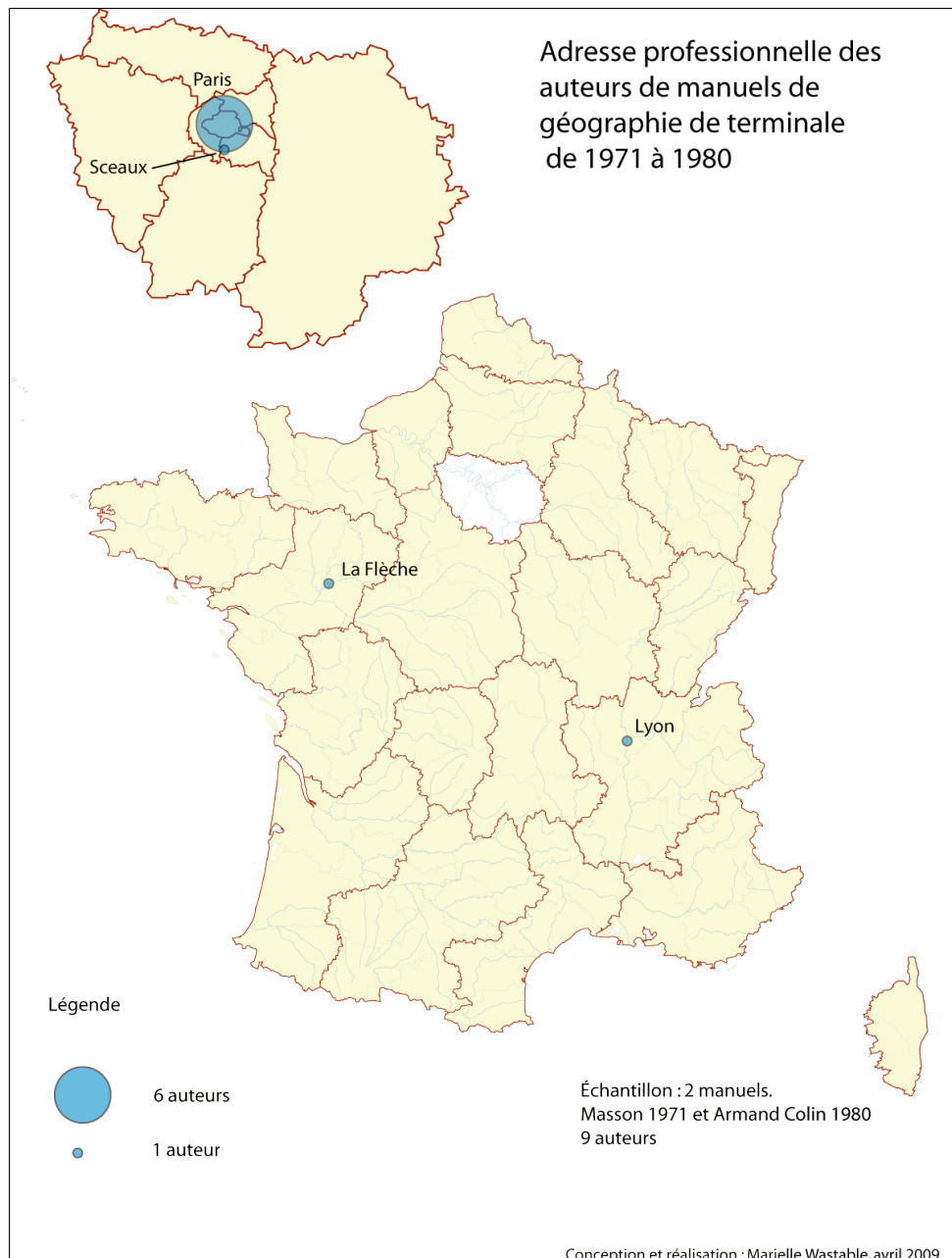


Figure 12 : Une prépondérance parisienne se dégage dans les manuels de cette période que nous avons analysés. Jean Virlojeux enseigne au Prytanée militaire de la Flèche. Enfin, Jean Pelletier enseigne à l'université de Lyon.

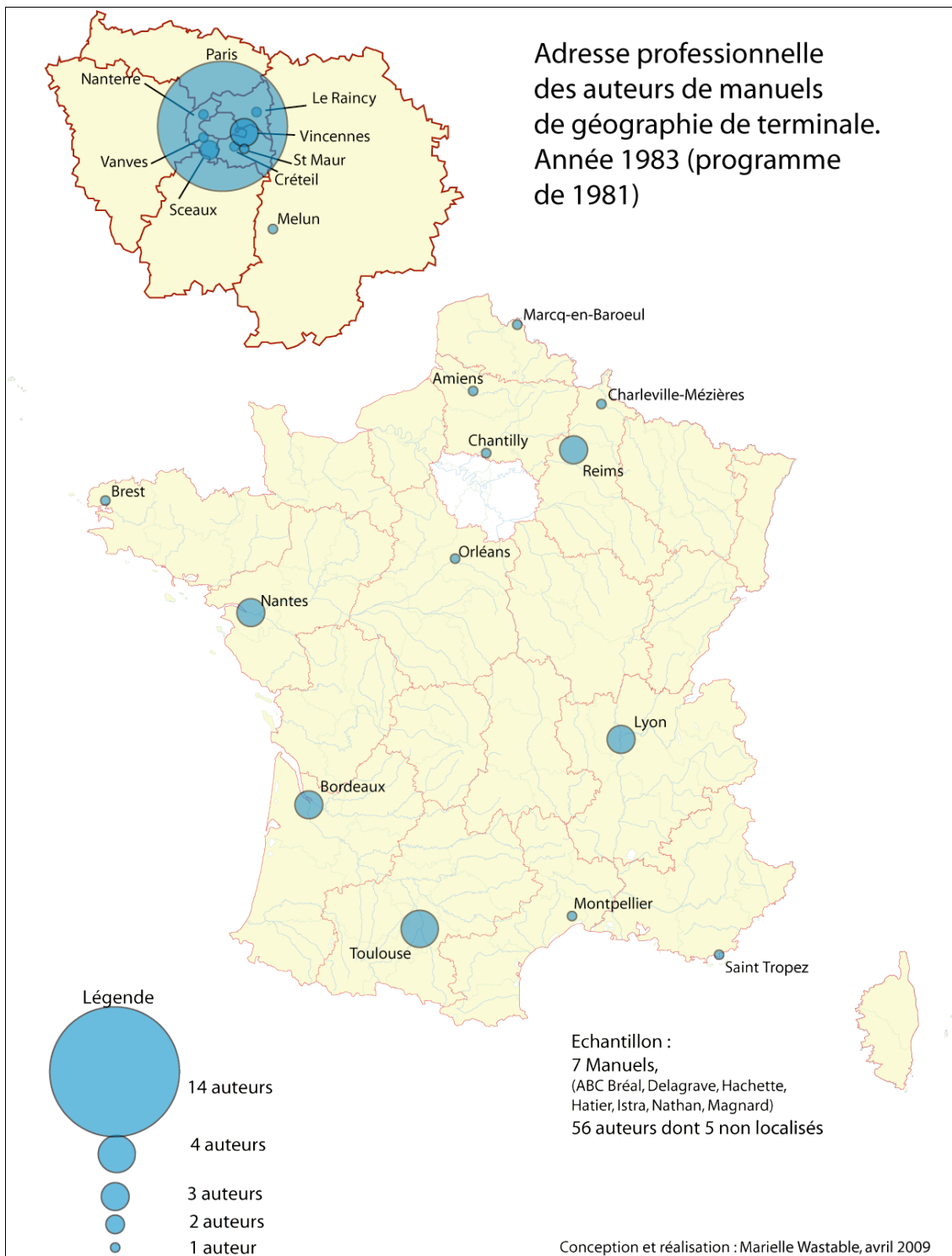


Figure 13 : L'édition 1983 se féminise (un peu) avec 7 femmes sur 56 auteurs. Le nombre d'auteurs a très nettement augmenté, ce qui permet notamment le développement de plusieurs pôles régionaux : celui de l'université de Reims autour d'André Gauthier pour les éditions Bréal, celui de Toulouse autour d'André Bras pour les éditions Hatier. Les éditions Nathan travaillent avec Yves Lacoste qui fait appel à des enseignants de Lyon et de Nanterre.

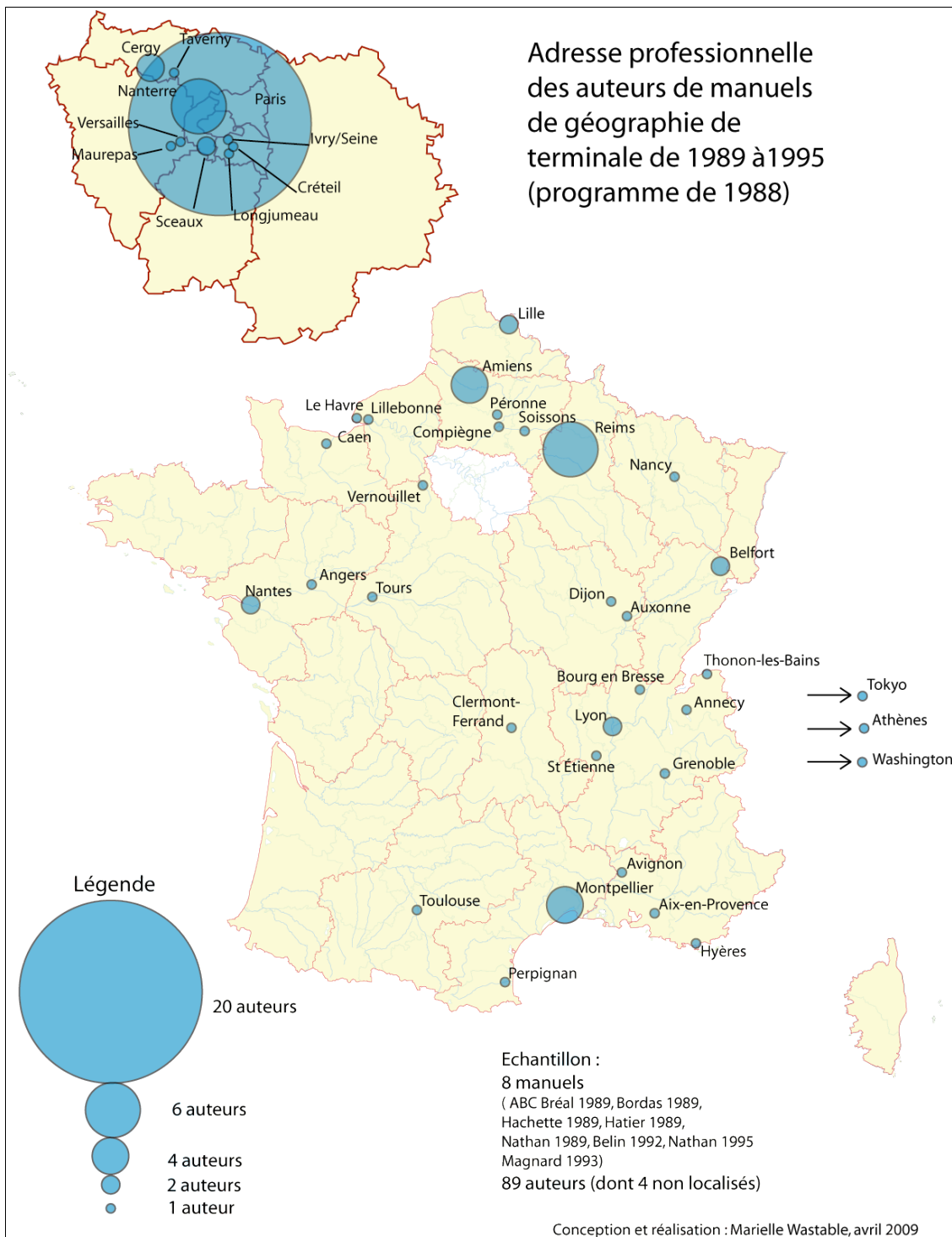


Figure 14 : Alors que le nombre d'auteurs va croissant, certains pôles régionaux se développent encore : les éditions Bréal emploient des auteurs de Reims et de sa région, les éditions Bordas, dont la collection est dirigée par Armand Frémont, recrutent des auteurs de toute la France. Les géographes de Bordeaux ou de Toulouse ne sont pas représentés durant cette période tandis que ceux de Montpellier, mais aussi de Picardie sont de plus en plus nombreux.

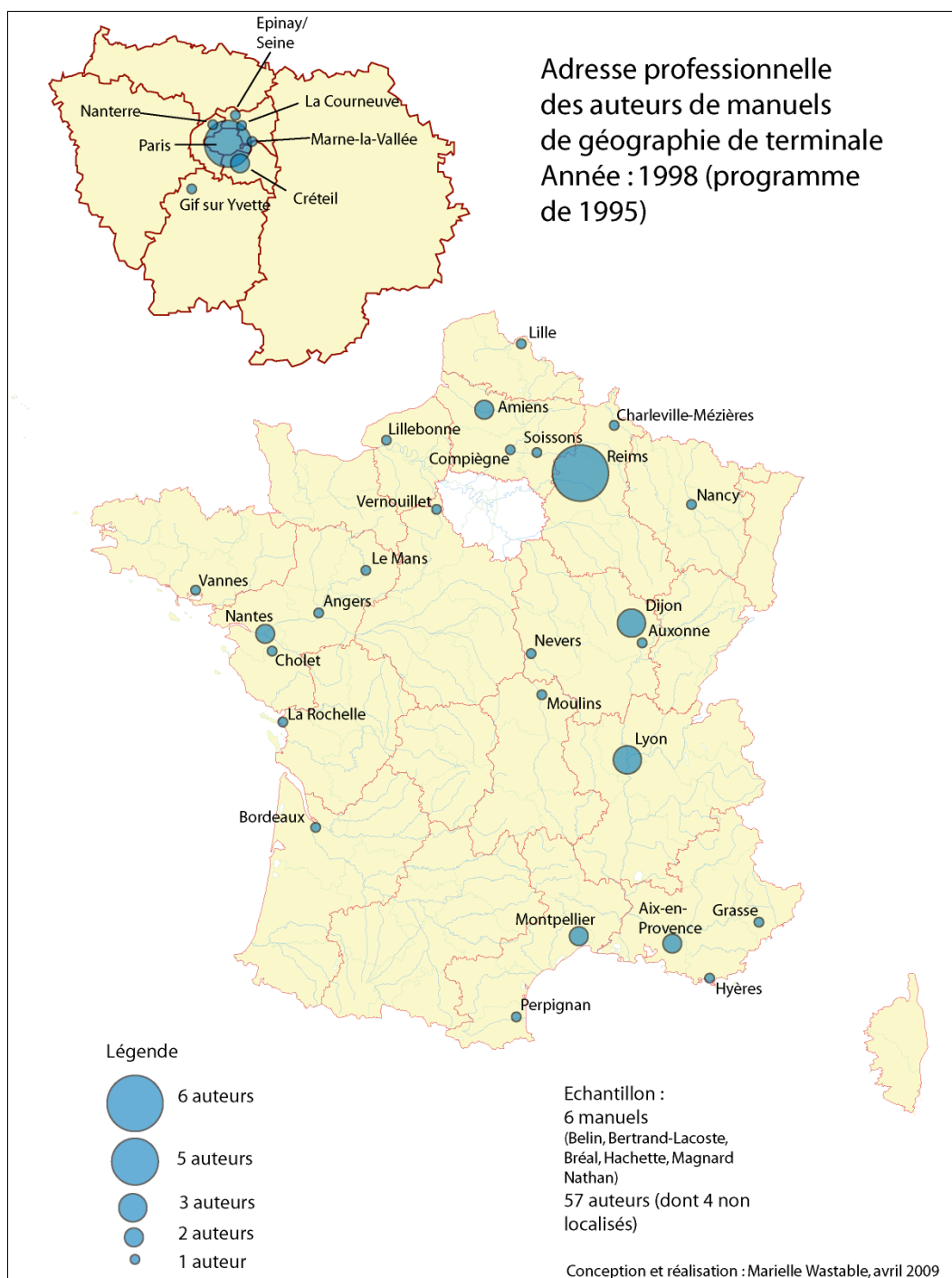


Figure 15 : Les auteurs sont dispersés dans toute la France, l'Ile de France perd en importance par rapport aux autres pôles. Reims est toujours un pôle prédominant chez Bréal. Les auteurs ont un profil varié : professeurs de lycée mais aussi de collège, professeurs d'IUFM, professeurs d'université et maîtres de conférences, inspecteurs d'académie et IPR.

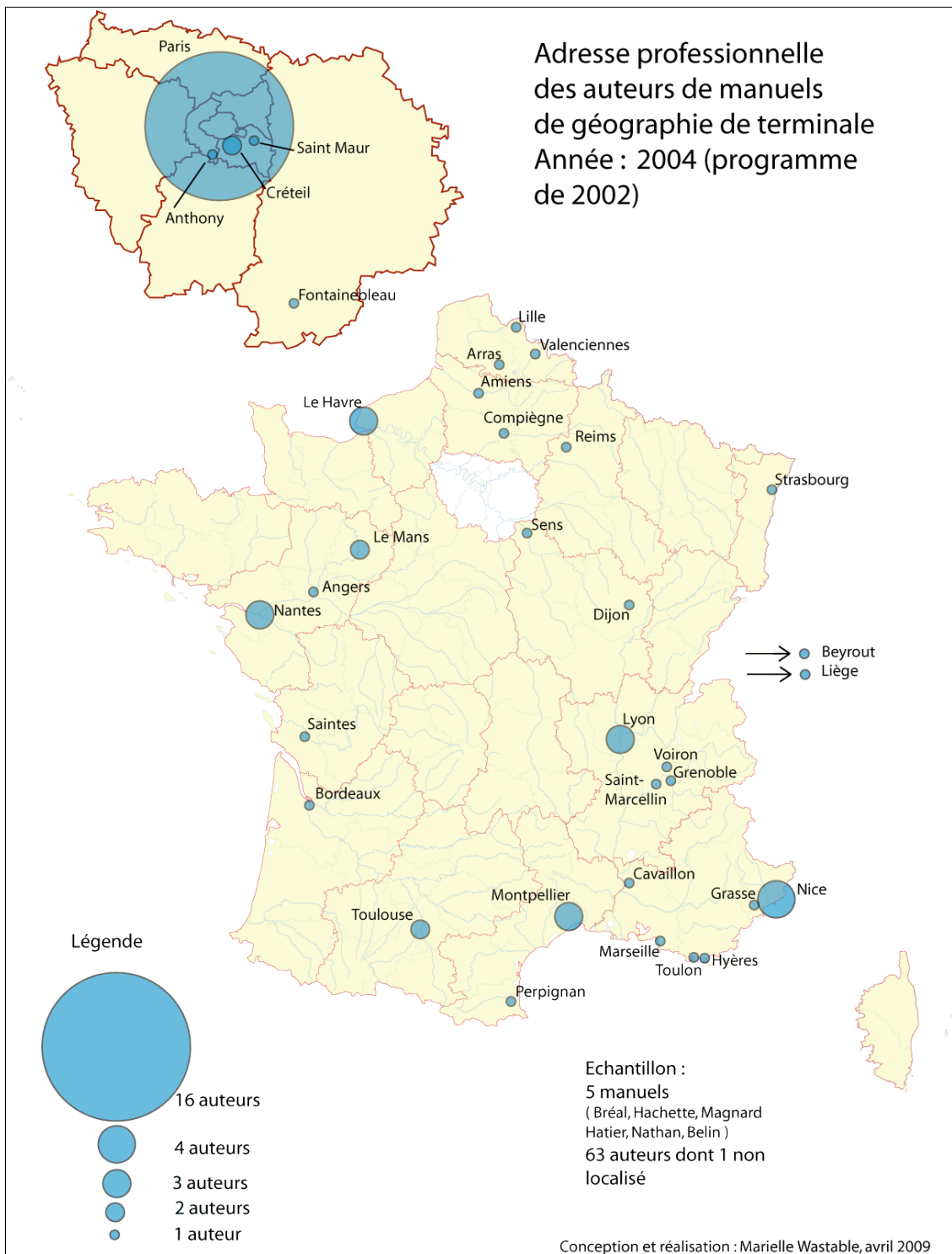


Figure 16 : en 2004, Paris reprend une place prépondérante alors que le départ d'A. Gauthier de la direction de collection chez Bréal, après le rachat des éditions, renouvelle l'équipe éditoriale. Les éditeurs font appel à des auteurs de toute la France, voire à des auteurs en poste à l'étranger.

2.3.2 Les entretiens avec des acteurs contemporains.

Au début de cette recherche, nous avons envisagé de mettre en place un questionnaire à destination

d'enseignants du secondaire afin de recueillir leur témoignage sur la façon dont ils enseignaient les États-Unis en classe de terminale. Il nous semblait intéressant d'analyser la réception du discours scolaire formel par ceux qui étaient chargés de le transmettre aux élèves.

Pour cela, nous avons procédé à une série d'entretiens préliminaires afin de définir quelles seraient les questions posées dans le questionnaire. A la suite de ces entretiens, il s'est avéré qu'une étude quantitative n'aurait pas été significative avec les moyens qui sont les nôtres. Chaque enseignant interrogé a sa propre vision des choses et il est difficile de dégager des tendances nettes pour la période contemporaine. Ainsi, pour que notre enquête soit valable, il aurait fallu sélectionner un échantillon qui soit réellement représentatif de la population enseignante en France. Or, bien que les données statistiques sur la population enseignante existent au sein du Ministère de l'Éducation Nationale, et qu'il eut été possible de définir un échantillon représentatif théorique, il nous aurait été très difficile de contacter les enseignants sélectionnés. En effet, il aurait fallu s'appuyer sur un organisme qui ait les moyens de contacter les enseignants par téléphone et de leur faire répondre à nos questions – on peut supposer que le taux de retour aurait été très faible si nous avions envoyé des questionnaires par simple courrier électronique. Nous avons envisagé de faire passer ce questionnaire par l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie¹¹³, mais ses membres sont minoritaires parmi les enseignants du secondaire.

Toutes ces difficultés matérielles nous ont conduits à re-préciser l'objet de cette recherche qui devait être réalisée en temps limité : était-ce l'élaboration du discours scolaire formel qui nous intéressait ou sa réception par les enseignants? Nous souhaitons prioritairement analyser la façon dont des éléments politiques, historiques et des représentations sociales imprégnaient un discours scolaire formel ou « officiel » supposé être objectif et neutre. Dans ce cas, il nous semblait plus pertinent de travailler sur l'élaboration du discours formel sur les États-Unis, c'est-à-dire sur les programmes et les manuels plutôt que d'étudier leur appréhension par les enseignants. Nous avons donc fait le choix de ne pas mener notre enquête auprès des enseignants. Notre travail s'étant fait en amont du cursus réel des élèves, nous avons choisi de procéder à l'étude de l'élaboration du discours scolaire et non à celle de la réception de ce discours.

C'est pour cela que nous avons délibérément limité notre enquête de terrain à des entretiens libres avec des interlocuteurs choisis.

113L'A.P.H.G. a été fondée en 1910, par des professeurs d'histoire et de géographie pour « étudier les questions relatives à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, grouper tous les renseignements utiles pour la bonne organisation matérielle de cet enseignement, défendre la liberté pédagogique et morale de ses membres ». L'association agit comme un lobby pour défendre les intérêts des professeurs d'histoire et géographie du secondaire et possède une délégation dans chaque académie. Elle édite la revue *Historiens et Géographes* qui paraît quatre fois par an.

Pour plus de renseignements, voir le site internet de l'A.P.H.G. : www.aphg.fr

Nous avons réalisé dix-huit entretiens avec plusieurs acteurs de la géographie scolaire : des enseignants du secondaire qui ont fait – ou non – partie de jurys d'examen, des formateurs d'IUFM, des professeurs d'université et d'anciens membres de groupes d'experts chargés de mettre en place les programmes. Ces entretiens se sont déroulés, pour la plupart, dans le cadre professionnel de ces interlocuteurs. Nous avons interrogé des personnes en activité et d'autres à la retraite, afin de recueillir des témoignages émanant de personnes de tous âges. La plupart de ces entretiens sont anonymes, à l'exception de ceux réalisés avec les personnes dont le niveau d'expertise sur le sujet impliquait le dévoilement de leur nom.

Le choix de ces personnes a été influencé par leur position au sein du processus d'élaboration du discours scolaire formel. En effet, à l'exception de quelques enseignants du secondaire qui ont répondu à nos sollicitations par amitié pour notre directeur de recherche ou éventuellement pour nous-même, la majorité des personnes ayant accepté de répondre à nos questions s'intéressait à l'élaboration du discours scolaire. Elles ont souhaité consciemment participer à l'avancement d'une recherche sur un sujet sur lequel elles avaient déjà réfléchi. Cette donnée ne doit pas être sous-estimée car elle biaise en partie nos résultats. En effet, nous avons pu obtenir de nombreux éléments d'information à propos de l'élaboration des manuels, des programmes scolaires ou encore de la réception de ces derniers par des enseignants pour la période contemporaine. Mais ces informations sont émises par des personnes qui sont parties prenantes dans ces processus et n'ont pas le même discours que celles qui n'auraient eu qu'un regard extérieur. Or, les personnes qui sont extérieures à l'élaboration du discours scolaire formel n'ont pas souhaité répondre à nos questions, notamment parce qu'elles pensaient ne pas avoir suffisamment de compétences sur le sujet.

Nous avons conduit des entretiens compréhensifs d'une à deux heures durant lesquels nous avons demandé à notre interlocuteur de parler des États-Unis dans la géographie du secondaire et de la formation du discours scolaire formel. Nous avons ainsi adapté la méthodologie de Jean-Claude Kaufmann¹¹⁴ qui consiste à conduire des entretiens dont le style doit s'approcher de la conversation sans pour autant se laisser aller à une vraie conversation, afin d'obtenir les informations souhaitées mais aussi de découvrir les catégories de pensée de l'interlocuteur. L'enquêteur ne doit pas hésiter à « faire preuve d'empathie, de sympathie et de curiosité à l'égard de (ses) interlocuteurs¹¹⁵ » afin qu'ils se livrent plus ouvertement que dans un entretien plus formel, aux questions préétablies.

114Kaufmann J-C, 1996, *L'entretien compréhensif*, 128 Sociologie, Nathan, Paris.

115Larrouy M., 2007, *L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transport des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité des transports urbains de voyageurs en France de 1905 à 2005*, thèse de doctorat présentée sous la direction de F. Piotet, Université de Paris I, p.62.

Conclusion du chapitre 1.

Notre travail s'intéresse à l'élaboration d'un discours scolaire formel sur les États-Unis en classe de terminale et cherche notamment à mettre en lumière les transferts de savoirs non-géographiques dans le discours scolaire géographique. Cela implique de connaître quels sont les savoirs géographiques transférés. Or, ces derniers ne sont pas distinctement séparés des premiers. En effet, nous verrons ultérieurement que l'analyse scolaire des villes américaines emploie à la fois des modèles géographiques (qui peuvent être importés d'autres disciplines, comme le modèle de Burgess par exemple), mais aussi des images courantes, des lieux communs sur la ville américaine. Parler de la géographie scolaire, c'est donc aussi parler de la géographie savante, les deux disciplines étant intimement liées dans leur histoire¹¹⁶.

Notre méthode de travail n'est pas exhaustive et nous avons décidé de ne pas analyser les sujets donnés au baccalauréat sur les États-Unis durant le XXe siècle. En effet, il est difficile de trouver dans les archives de l'INRP (Institut National de Recherche pédagogique) ou des académies des sujets antérieurs aux années 1970, lesquels n'ont pas toujours été conservés. De plus, les sujets différant en fonction des académies, il nous aurait fallu faire un travail de collecte d'archives pour ces sujets les plus anciens (les plus récents étant édités dans des annales). Nous avons donc sciemment décidé de ne pas prendre en compte ces sujets, même si nous avons conscience du fait qu'ils soient une source pertinente. Nous nous réservons la possibilité de travailler ce questions ultérieurement..

Nous avons cherché à éviter toute généralisation abusive, mais nous avons dégagé des tendances, des influences dans l'élaboration du discours scolaire français sur les États-Unis. Or ces tendances pourront toujours être contredites par des exemples particuliers ou des exceptions dont nous n'ignorons pas l'existence.

Enfin, rappelons que notre but n'est certainement pas de remettre en question la légitimité scientifique, didactique et personnelle des auteurs dont nous avons analysé les écrits. Nous ne nous positionnons pas dans la critique mais dans l'analyse. En effet, nous cherchons à montrer comment s'élabore un discours qui construit dans un champ disciplinaire spécifique mais qui est perméable au contexte. Nous pensons que la géographie telle qu'elle est enseignée dans le secondaire français – qui est en général le seul contact de la population avec cette discipline – doit interroger son mode d'élaboration à une époque où le rôle et la place des disciplines scolaires dans l'enseignement font en France l'objet d'un questionnement.

116Lefort I., 1992, *op. cit.*

Chapitre 2 - Les États-Unis ont une place prépondérante dans la géographie de terminale

Introduction

Les programmes de terminale ont le monde comme échelle de référence. Il s'agit, pour la dernière année du secondaire, de permettre aux élèves de connaître les enjeux du monde qui les entoure. En fonction des époques, l'échelle d'analyse sera mondiale ou, au contraire, étatique. La France n'est pas traitée en classe de terminale mais en classe de première dans la majeure partie des programmes du deuxième cycle du secondaire.

Dans ces programmes, les États-Unis ont un poids croissant en raison de la position qu'ils occupent sur le plan économique, diplomatique, culturel et militaire dans le monde. Durant la première moitié du XXe siècle, ils sont analysés comme une grande puissance¹¹⁷ parmi les autres. Ils deviendront au cours du siècle l'une des deux superpuissances, puis la seule hyperpuissance mondiale. C'est ainsi le seul pays qui, avec la Russie / l'URSS, soit demeuré au programme de façon continue durant l'année de terminale, de 1905 à 2004. Mais alors que la Russie perd son statut de puissance à partir de 1991, le poids des États-Unis ne fera que se renforcer dans le monde, ce dont témoignera le discours scolaire formel de terminale.

I - Les États-Unis dans les programmes de terminale de 1905 à 2002

1.1 Les évolutions du programme de géographie de terminale : tableau analytique

Notes pour la lecture de la figure 1 (page suivante)

Les dates indiquées sur la flèche chronologique sont les dates auxquelles des changements de programme ont eu lieu. Les délais d'application des programmes fluctuant en fonction du niveau concerné, le choix a été fait de dater les programmes en fonction de l'année de leur parution dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et non pas selon l'année de leur application. Par exemple, le programme édité en 1988 ne fut appliqué qu'en 1989, ce qui explique la possibilité de trouver le terme « programme de 1989 » dans certaines sources documentaires.

Les faits historiques indiqués lors des changements de programme correspondent à un bref état du

¹¹⁷Le concept de puissance fera l'objet d'une analyse détaillée dans la troisième partie de cette thèse.

monde lors de la réalisation de ces programmes. Les événements décrits peuvent être antérieurs à la date proposée mais sont encore effectifs à cette date.

Les programmes de 1905 à 1960 ne présentent que de faibles changements (on procède à l'étude des Etats danubiens après la dislocation de l'Empire Austro-Hongrois, par exemple). Leur représentation n'est pas proportionnelle à leur durée effective, pour des raisons de mise en page. Le programme scolaire mis en place de 1943 à 1945 sous le régime de Vichy, qui traite de la France en classe de terminale, n'a pas été analysé. Le programme de l'année 1945-1946 est identique à celui de 1939.

Les cases hachurées correspondent à l'absence d'un concept ou d'un élément. Ainsi, le programme de 1995 ne propose pas d'analyser le phénomène de la mondialisation, par exemple. A partir de 1981, les programmes de géographie de terminale générale changent tous les sept ans, à des dates qui correspondent aux élections présidentielles en France.

Les programmes de géographie de terminale générale : chronologie analytique 1905/2002

En 1960-61 :
l'Afrique de l'Ouest
française est indépendante
Indochine française décolonisée
Guerre d'Algérie à son paroxysme

2002: post 11 sept.01
Interventions des USA
en Afghanistan
J. Chirac réélu en France

En 1988 : M Gorbatchev est au pouvoir en URSS
déstabilisation progressive du bloc de l'Est
F Mitterrand réélu en France

	1905	43 45	1959 61 63	1966	1971	1977	1981	1988	1995	2002	
Echelles d'étude	Changements minimes										
	Pays regroupés et présentés par empire colonial			Classement par continent.				Classement : -Puisances -pays en développement			
Petite échelle : objets d'étude	Programme du gouvernement de Vichy										
	Séparation des échelles Petite: les flux de matières premières dans le monde moyenne : les Etats et leurs régions			Transition ex de pays pour phénomènes mondiaux + 4 puissances				Emboîtement monde/régions + 2 super puissances		Emboîtement monde/continent /états/régions/villes	
Moyenne échelle : objets d'étude	Les grands problèmes du monde			Les principales puissances économiques et humaines				4 grandes puissances		2 superpuissances économiques régionales	
	Géographie des flux de matières premières ou transformées			Les principales puissances économiques et humaines				Mondialisation économique		Interdépendances des échanges	
Grande échelle:	Non mentionné dans les programmes			Etats				Etats + régions		Etats + régions	
	En 1966 : Révolution culturelle en cours en Chine Soldats américains au Vietnam Mouvement hippy aux Etats-Unis			En 1981 R Reagan président des USA F Mitterrand président de la France Le monde a subi 2 chocs pétroliers Tensions Est/Ouest malgré la détente Croissance des inégalités dans les pays riches « miracle » économique japonais				En 1995 : Accords commerciaux mondiaux (Uruguay Round conclu) mis en place Réorganisation du monde après la chute du bloc communiste		En 2002 : 3 grandes aires de puissance mondiale Villes africaines Lieux de la mondialisation	

- Le monde en classe de terminale

Comme nous le voyons dans la figure 1, les programmes décrivent dès 1905 des phénomènes géographiques mondiaux tels que les flux de matières premières dans le monde et/ou les grandes voies de communication, ce qui témoigne d'une prise de conscience précoce de la mondialisation de certains aspects de l'économie¹¹⁸. Cette démarche change peu entre 1905 et 1980. Il faut attendre 1981 pour que la notion de « mondialisation des échanges » soit traitée. A ce moment-là, l'approche se concentre à nouveau sur les marchés et les flux de matières premières comme le blé ou le pétrole mais on voit apparaître une analyse des groupements économiques ou des organisations inter-régionales et mondiales. On n'étudie plus seulement des flux, on montre aussi leur incidence sur l'espace mondial. Dans la pratique, la partie sur la mondialisation des échanges ne sera pas enseignée en tant que telle par les enseignants et les programmes sont revus à partir de 1987, date à laquelle la notion de mondialisation ne peut plus faire l'objet d'un sujet au baccalauréat – et ne sera donc pas enseignée¹¹⁹.

Mais le programme mis en place par la réforme de 1988 renouvelle cette approche : il développe l'idée d'un espace planétaire mondial et met en relief la notion de « système-monde¹²⁰ ». Les commentaires qui l'accompagnent soulignent « le caractère désormais planétaire du cadre dans lequel s'exercent les activités des hommes. »¹²¹ Ainsi, ce programme, novateur, ne propose plus d'étudier le monde en le divisant en États, mais inaugure une approche plus globale et interactive. En effet, il décrit des phénomènes géographiques de petite échelle sur des espaces régionaux extra-étatiques (« contrastes et mutations de l'espace mondial », « interdépendances des espaces »...) et les illustre par des études de cas à moyenne échelle. Seuls deux États, l'URSS et les États-Unis, seront analysés séparément. Ce programme peut-être trop innovant sera remis en question en 1995 par un retour à une démarche plus « classique » : il est alors proposé d'étudier « l'espace mondial » en le divisant en grandes aires politiques qui sont déconnectées les unes des autres. C'est une régression alors fortement critiquée par Pascal Clerc¹²² qui regrette une dissociation entre géographie scolaire et savante et critiquera le poids de l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie dans l'élaboration des programmes, qu'il considère comme un lobby freinant toute innovation. En effet, la

118 Voir Arrault J.-B., 2007, *Penser à l'échelle du monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie (fin XIXe s / entre deux guerres)*, thèse de doctorat sous la direction de Marie-Claire Robic, Université Paris I Panthéon Sorbonne.

119 Note de service n° 87-300 du 1er octobre 1987 in Clerc P., 2001, « L'Etat pour dire le Monde », *Enseigner l'Etat* (actes du colloque IREHG, 20-22 janvier 2000), pp.269-273.

120 Clerc P., 1997, « Du système-monde aux Etats : un nouveau programme pour la classe de terminale », *L'Etat de la géographie*, 1997, pp.45-49.

121 BO n°22, 9 juin 1988.

122 Clerc P., 1997, *op. cit.* et Clerc P., 2001, « L'Etat pour dire le Monde », *Enseigner l'Etat* (actes du colloque IREHG, 20-22 janvier 2000), pp.269-273.

géographie universitaire de la fin des années 1980 et du début des années 1990 insiste sur la notion de mondialisation et d'interdépendance des espaces dans le monde, or cette dernière disparaît de la géographie scolaire et ne sera réactualisée qu'en 2002 lorsqu'elle deviendra l'objet du premier chapitre à aborder en classe de terminale.

- La décolonisation et la question du développement

La décolonisation transforme le monde, et, bien sûr, les programmes scolaires. Dans ces derniers, les pays du monde étaient regroupés, jusqu'en 1959, en fonction de l'empire auquel ils appartenaient ou avaient appartenu (l'Inde est étudiée dans le « Monde britannique » car elle fait partie du commonwealth). Mais les instructions officielles de 1961 régionalisent ces pays par continent, ce qui témoigne d'une nouvelle approche. A cette date, apparaît donc en introduction des manuels un nouveau chapitre intitulé « les grands problèmes du monde contemporain. » Il s'agit d'interroger le devenir des pays nouvellement décolonisés et l'opposition entre les économies socialistes et capitalistes. La question du développement se met alors en place à propos des pays décolonisés qui doivent se construire en tant qu'États et subvenir à leurs besoins. Le modèle même du développement n'est pas interrogé dans la géographie scolaire – ni dans la géographie universitaire – et n'évoluera réellement dans le discours scolaire qu'à partir de 1995. C'est le moment où la recherche géographique souligne les effets pervers des politiques mondiales de développement autour des actions du FMI et de la Banque Mondiale. Les instructions de 1995 et surtout de 2002 mettent en évidence la possibilité de choisir entre plusieurs voies de développement dans les pays du « Sud¹²³ » et indiquent que la question de l'endettement peut également concerner un pays dit « du Nord », la Russie.

- La chute du bloc soviétique dans les instructions scolaires.

A l'exception du programme de 1995 qui ne traite pas de la mondialisation, ceux qui sont les plus récents suivent les évolutions du monde contemporain. Cela n'empêchent pas certains décalages entre les instructions scolaires et la réalité, laquelle dépasse souvent celles-ci. En effet, dans le programme rénové de 1988, l'URSS et les États-Unis sont deux superpuissances qui s'opposent, ce qui évolue dès 1991 avec le démantèlement du bloc communiste. Or, en 1991-92, les programmes

123La division Nord-Sud est une division imaginaire entre des pays qui partagent des caractères économiques supposés communs. On considère que, de façon globale, au nord de l'équateur les pays sont plus riches, plus développés, et plus puissants qu'au sud, zone associée au sous-développement et à la pauvreté. La première mention du Nord et Sud date de 1980 et apparaît dans un rapport intitulé « North-south. A program for survival » et publié sous la direction de Willy Brandt pour la commission sur les problèmes sur le développement international (Commission on International Development Issues).

voir : Mc Greor A. et Hill D., 2009, « North-South » in Kitchin R. et Thrift N., *International encyclopedia of Human geography*, vol 7, Elsevier, Oxford et Capdepuay V., 2007, « La limite Nord-Sud », *M@ppemonde*, décembre 2007, <http://mappemonde.mgm.fr/mois.html> .

ne changent pas, par volonté du ministre de l'Éducation Nationale qui indique : il « n'est pas opportun de réviser, de manière précipitée, des programmes qui, au demeurant, deviendraient rapidement caducs, en raison de la rapidité des évolutions et de l'incertitude des informations.¹²⁴ » Toutefois, le ministre demande de ne pas proposer au baccalauréat de sujets sur la bipolarisation, sur les bases spatiales et les satellites, sur l'organisation économique et sur les secteurs d'activité de l'URSS¹²⁵. Ces thèmes n'étant plus à l'examen, ils ne seront plus enseignés par les professeurs d'histoire-géographie à partir de 1991. Le programme suivant paraît en 1995 et prend alors en compte le fait que l'URSS, devenue Russie, ait perdu son statut de « superpuissance ». Elle sera incluse dans le nombre des pays en recherche d'un mode de développement.

1.2 Une approche scolaire des États-Unis qui évolue lentement en cent ans

Le tableau suivant (figure 2) montre l'évolution de l'analyse des États-Unis dans les programmes de terminale de 1905 à 2002.

Les Etats-Unis dans les programmes de terminale générale, 1905-2002						
	1905	1961	1981	1988	1995	2002
<u>Définition des Etats-Unis</u>	L'une des principales puissances économiques du monde		L'une des 4 grandes puissances	L'une des 2 superpuissances	L'une des 3 puissances économiques mondiales	La Superpuissance
<u>Echelle d'étude</u>	Territoire des Etats-Unis				Emboîtement : territoire US + continent + monde	Emboîtement : 1- monde 2- territoire US 3- continent
<u>Problématique</u>			Définir la puissance des Etats-Unis	Problématique construite en fonction des caractéristiques des régions étudiées		Les Etats-Unis dans / et le monde
<u>Découpage régional</u>	Non précisé : découpage en régions naturelles non questionné	En fonction des formes de peuplement, des activités, de la mise en valeur				Non précisé mais étude de la façade Atlantique de l'Amérique du Nord
<u>Place de la géographie physique</u>	Incontournable : précède "naturellement" toute étude économique	N'est étudiée que dans les cas où elle a une incidence sur la géographie humaine	Cadre naturel + organisation de l'espace	Étudiée en fonction de l'activité humaine	Fait partie de l'étude de l'organisation du territoire	
<u>Plan du programme</u>	1- géographie physique 2- géographie économique géographie de la population non précisée.	1- caractères physiques et peuplement de l'Amérique du nord 2- Traits humains et économiques des Etats-Unis 3- Régionalisation	1- cadre naturel 2- population 3- structure socio-économique 4- organisation de l'espace 5- puissance économique	1- Contrastes régionaux majeurs et leurs évolutions 2- Caractères singuliers de l'espace, du peuplement et de la mise en valeur	1- Rapports population / territoire 2 -Relations distributions des activités / organisation du territoire 3- Puissance régionale et mondiale	1- Les USA, superpuissance économique, financière, culturelle, diplomatique et militaire 2- Organisation du territoire des USA 3- La façade Atlantique de l'Amérique du Nord
	Plans "à tiroirs"			Mise en avant du lien population/territoire/activités		

Conception et réalisation : Marielle Wastable, 2008

124Note de service n° 91-291 du 14 novembre 1991, publiée au BO n° 41 du 21 novembre 1991.

125Note de service n° 91-291 du 14 novembre 1991, publiée au BO n° 41 du 21 novembre 1991.

Les États-Unis sont présentés comme une puissance dès 1905 et à partir de cette date, ce concept – qui est essentiellement basé, dans le discours scolaire, sur des faits économiques – n'évolue plus jusqu'au début des années 1980. Comme Denis Retaillé le souligne, durant tout le vingtième siècle « rien n'a changé (*dans le discours scolaire*)... sauf le monde ¹²⁶».

De 1905 à 1995, soit presque un siècle, il s'est agi d'étudier les États-Unis en suivant le plan classique de la géographie régionale : une fois le cadre physique du territoire posé, l'activité humaine (population, activité économique...) est présentée, puis le territoire américain est régionalisé. En 1988, l'analyse s'intéresse au particulier (les contrastes régionaux des États-Unis) avant le général (les caractères de l'espace, du peuplement et de la mise en valeur) au lieu de traiter, comme cela se faisait auparavant, le général avant le particulier. Mais cela ne change pas les méthodes employées car, après avoir placé la régionalisation en premier, on procède à une analyse générale des États-Unis.

A partir de 1995, les programmes proposent d'aborder l'étude du territoire américain en le replaçant dans le contexte mondial : en effet, c'est à cette date que les instructions précisent le fait que les États-Unis doivent être étudiés en suivant une articulation entre le local, le national et le mondial. Certes, on retrouve dès 1905, dans les manuels de géographie de terminale des parties de chapitres portant sur quelques espaces locaux (des villes) ainsi que sur les relations entre les États-Unis et le reste du monde, mais ces pages sont peu nombreuses et les programmes n'en font pas mention. En 2002 enfin, la façade Atlantique de l'Amérique du Nord (des États-Unis, dans les sections de terminale scientifique) est étudiée comme un territoire qui est à la fois l'origine et le reflet de la puissance des États-Unis. En aucun moment l'étude du territoire américain dans son ensemble n'est remise en question dans la géographie scolaire française : il n'est jamais envisagé de n'étudier qu'une partie du territoire des États-Unis. Dans la géographie scolaire française, l'État a une place prédominante, probablement en raison du poids de l'État-nation centralisé dans le système politique français. Les États-Unis sont envisagés comme un tout, sur le modèle de l'État centralisé et le fédéralisme est bien souvent sous-estimé¹²⁷. « Les phénomènes d'inertie sont inévitables » dans le discours de la géographie scolaire écrivait P. Clerc¹²⁸. Mais l'on peut se demander ce qui justifie ces permanences : il n'y a de réels changements qu'à partir des années 1980. Les outils et objets de la géographie scolaire n'ont évolué que lentement au cours du XXe siècle et les recherches en didactiques de la géographie ne se développent véritablement que dans la décennie 1960-70 en

126Retaillé D., 1996, « Rendre le monde intelligible (2) », *L'information géographique*, vol 60, pp.121 à 131, p.127.

127Cf. chapitre 4.

128Clerc P., 1996, « Quelle géographie pour la classe de seconde? », *L'Information Géographique*, vol 60, n°4, pp.167-175.

France¹²⁹. Il est également probable que, comme l'indique Gérard Hugonie¹³⁰ à propos des programmes contemporains, « les États-Unis soient un sujet que l'on n'ose pas toucher ».

Encart : la disparition de la géographie physique dans la géographie scolaire

(Entretiens avec Gérard Hugonie, janvier 2009)

Alors que la topographie, la géomorphologie, les climats et la végétation des États-Unis faisaient l'objet d'une à deux dizaine(s) de pages de cours dans les manuels jusqu'à la fin des années 1970, à partir de 1983 ces données n'occupent plus que quelques pages et sont reliées à l'activité humaine. La géographie physique perd de l'importance dans le discours scolaire, que ce soit à propos des États-Unis ou des autres pays. Cela est lié à la fois à une évolution de la géographie universitaire et à une décision ministérielle.

Évolution de la géographie universitaire d'abord : le rôle de la géographie physique dans le secondaire et le supérieur est l'objet de discussions dans les années 1970, et en 1976 est créée l'Association française de géographie physique (AFGP) sous l'impulsion d'Étienne Moissenet pour réfléchir à la place d'une géographie physique globale (et non plus prise par secteurs) dans l'enseignement supérieur et secondaire. Lors de la réforme de 1981, un débat a lieu à propos de la place de la géomorphologie dans les programmes : alors que certains indiquent qu'il ne faut retenir que ce qui a un lien avec les sociétés, d'autres proposent une géographie physique plus globale. C'est la seconde approche qui est choisie par Y. Veyret et M. Sivignon qui conçoivent les programmes de lycée de 1981. Mais cette approche ne dure pas au sein de l'AFGP en raison de dissensions internes et l'association disparaît au décès d'É. Moissenet en 1993.

Décision ministérielle ensuite : à son arrivée au ministère de l'Éducation nationale en 1997, C. Allègre souhaite éviter les doublons et fait enseigner la géographie physique en cours de SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) et non plus en cours de géographie, ce qui ne soulève alors aucune véritable opposition, ni de la part des enseignants du secondaire, ni de la part de ceux du supérieur, alors que l'AFGP est dissoute. En 2002, la géographie physique est supprimée du cours de géographie, tout au plus les données climatiques ou morphologiques feront l'objet d'une carte de synthèse au début du chapitre sur les États-Unis de certains manuels.

129 Roumégous M., 2001, *Trente ans de didactique de la géographie en France, 1968-1998, Enjeux et pratiques*, Thèse de doctorat sous la direction de M.-C. Robic, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

130 Entretien du 21 janvier 2009.

1.3 Les États-Unis dans le monde de la géographie en terminale

De 1905 à nos jours, la place des États-Unis devient de plus en plus importante dans le discours scolaire en même temps qu'elle se renforce dans le monde. Le décalage entre la réalité du monde et l'organisation des programmes scolaires dans les années 1950 est important : jusqu'en 1960, les États-Unis sont une grande puissance parmi les autres dans les programmes scolaires, et ils ne seront présentés comme étant l'une des deux grandes puissances mondiales, avec l'URSS, qu'à partir de 1961. Dans les années 1980, ils sont appelés « superpuissance » dans les manuels et à partir de 1995, les auteurs de manuels emploient le terme d'« hyperpuissance ».

Classement et ordre d'étude des pays et régions au programme de géographie de terminale générale, 1905 -2002							Premiers pays étudiés
1905	1961	1966	1981	1988	1995	2002	↓ Derniers pays étudiés
Empire britannique	AMÉRIQUE (Etats-Unis Canada Argentine Brésil)	EUROPE (Iles Britanniques et Royaume Uni Bénélux, RFA et RDA, Suisse et Percées Alpines, Italie)	QUATRE GRANDES PUISSANCES (Etats-Unis URSS Chine Japon)	CONTRASTES ET MUTATIONS DE L'ESPACE MONDIAL (exemples pris en Corée du Sud Singapour, Japon Chine, Inde Algérie, Côte D'Ivoire, Brésil Mexique)	TROIS PUISSANCES ÉCONOMIQUES MONDIALES Etats-Unis Japon Allemagne	LES TROIS AIRES DE PUISSANCE DANS LE MONDE (l'Amérique du Nord l'Union Européenne l'Asie Orientale)	
Belgique, Pays bas et colonies							
Allemagne	URSS	LES HOMMES ET L'ORGANISATION DE L'ESPACE DANS LES DEUX SUPER-PUISSANCES (Etats-Unis URSS)					
Suisse			EUROPE (RFA-RDA Pologne, Italie Suisse et percées Alpines, Bénélux Iles Britanniques)	ASIE (Chine Japon Inde Pakistan)	Puissances et pays / régions en développement		
Autriche-Hongrie puis Europe danubienne	ASIE (Chine Japon Inde Indonésie)	AFRIQUE (Congo belge Afrique du sud)					
Italie			URSS	Océanie (Australie et Nouvelle Zélande)			
Pologne	AFRIQUE (Congo belge Afrique du sud)						
Russie puis URSS		Océanie (Australie et Nouvelle Zélande)					
Chine et Japon	Océanie (Australie et Nouvelle Zélande)						
Etats-Unis		Océanie (Australie et Nouvelle Zélande)					
Argentine	Océanie (Australie et Nouvelle Zélande)						
Brésil		Océanie (Australie et Nouvelle Zélande)					

Métropoles et colonies Classement par continent

Conception et réalisation : Marielle Wastable, 2008

Figure 3 : Classement et ordre d'étude des pays et régions au programme de géographie de terminale générale, 1905-2002. La majorité des enseignants respectent l'ordre du programme bien que cela ne soit pas obligatoire. Compte-tenu des conditions de travail en classe, ceci signifie que les parties du programme qui sont présentées en premier seront mieux traitées que celles qui se trouvent en dernier.

L'évolution de la place des États-Unis dans les programmes scolaires (figure 3) est liée à

l'importance économique et politique de ce pays qui, selon l'expression de Alan K. Henrikson, sont passés depuis le XIXe siècle de la « périphérie au centre du monde¹³¹ ». Le concept centre/périphérie, qui a la faveur des géographes dans les années 1970-80, est une théorie selon laquelle il existe une distance physique, sociale et psychique entre un noyau dominant et une marge dominée. Pour que la structure centre-périphérie dure, le coeur et la marge doivent rester distincts. Dans le cas contraire, si des éléments du coeur migrent vers la marge, ou si le coeur décroît alors que la marge croît, la structure centre-périphérie initiale se casse et il est possible qu'une nouvelle structure se forme, la marge devenant le centre et réciproquement¹³².

Les États-Unis s'ouvrent politiquement et militairement au reste du monde en 1898, au moment où survient la guerre contre l'Espagne à propos de Cuba puis des Philippines. Pour la première fois de leur histoire, les États-Unis entreprennent une guerre – qu'ils gagnent – contre un pays européen¹³³. Ils deviennent une puissance militaire et politique d'importance mondiale¹³⁴, ce qui n'est pas sans remettre en question la vision eurocentrée du monde qui prévalait au XIXe siècle. En 1906 et 1907, l'historien américain Archibald C. Coolidge, professeur à Harvard, donne une série de conférences à la Sorbonne en vertu d'un accord passé entre les deux universités¹³⁵. Ces conférences, très suivies, traitent de « l'irruption de ce qu'on appelle l'impérialisme américain dans ce qu'on nomme la politique mondiale »¹³⁶. Il publie en 1907 un article intitulé « Les États-Unis comme puissance mondiale » et en 1908 « The United States as a World Power » dont Henri Baulig fera le compte-rendu en 1909¹³⁷. Ainsi, quand la réforme de 1905 propose d'enseigner dans l'année de terminale « Les Principales puissances du monde, moins la France », les États-Unis, évidemment, feront partie de ces dernières.

Les cartes suivantes nous montrent quels sont les pays au programme de géographie de terminale, entre 1905 et 2002. Nous avons cartographié les pays dont le programme recommande de faire l'étude, qu'elle soit complète (étude régionale) ou partielle (étude urbaine, étude d'une région, étude d'un domaine économique).

131Henrikson A. K., 1980, « America's changing place in the world : from 'periphery' to 'centre'? », in Gottmann J (dir), 1980, *Centre and periphery, spatial variation in politics*, Sage fourth edition.

132Henrikson A K, 1980, *op. cit.*

133Portes J., 1991, *Une fascination réticente, les États-Unis devant l'opinion française*, Presses Universitaires de Nancy.

Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Editions du Seuil, Paris.

134Cf. chapitres 7 et 8.

135Cf. chapitres 3 et 8.

136Arrault J-B, 2007, *op. cit.*

137Arrault J-B, 2007, *op. cit.*

Le monde de la géographie en terminale. Etudes régionales des programmes de 1905.

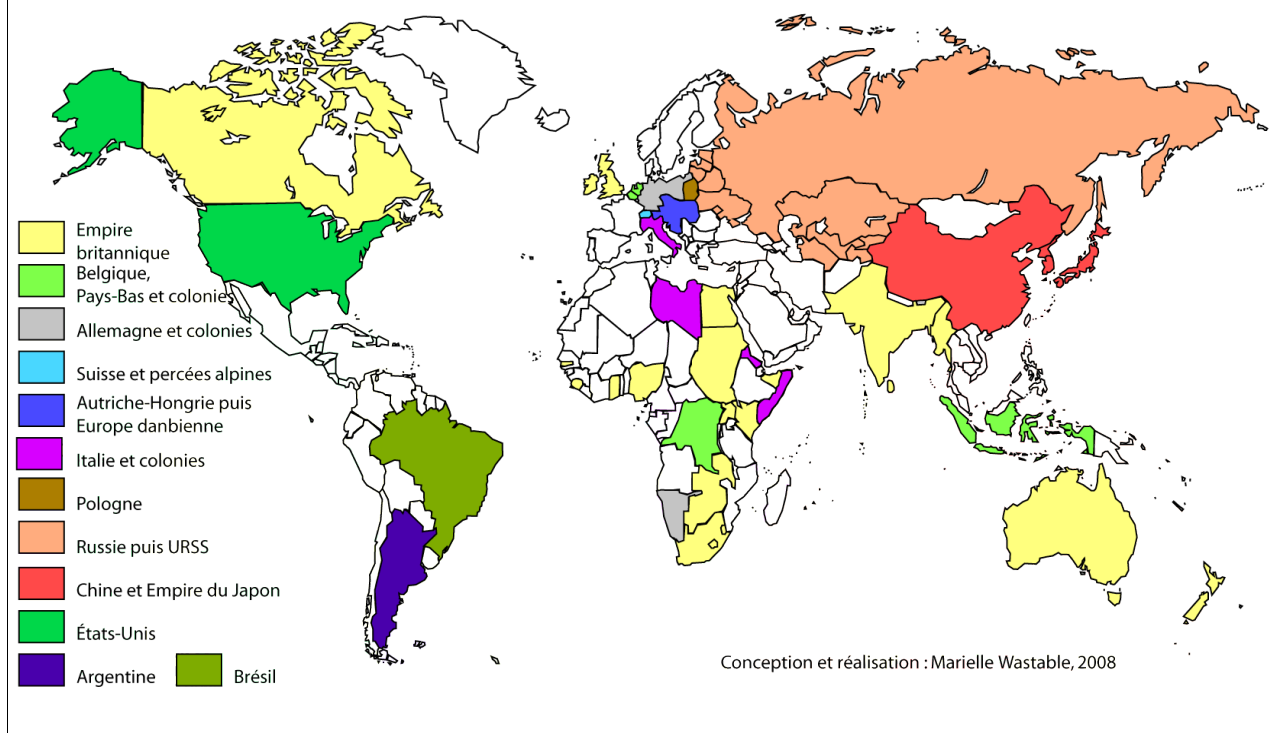


Figure 4 : Pays au programme en 1905. Ce programme sera en vigueur jusqu'en 1920.

La Première guerre mondiale et le règlement des conséquences de la guerre sous l'influence du Président Wilson augmentent considérablement la place et les intérêts des États-Unis dans le monde¹³⁸. De même, la Seconde guerre mondiale « achève le déplacement des États-Unis de la périphérie vers le centre¹³⁹ » du monde. Malgré cela, les programmes scolaires proposent d'analyser les États-Unis comme une puissance parmi d'autres, étudiée en dernier après la Chine et le Japon et avant le Brésil et l'Argentine (figures 4 et 5).

138Henrikson A K, 1980, *op. cit.*

139Henrikson A. K., 1980, *op. cit.*, p.83.

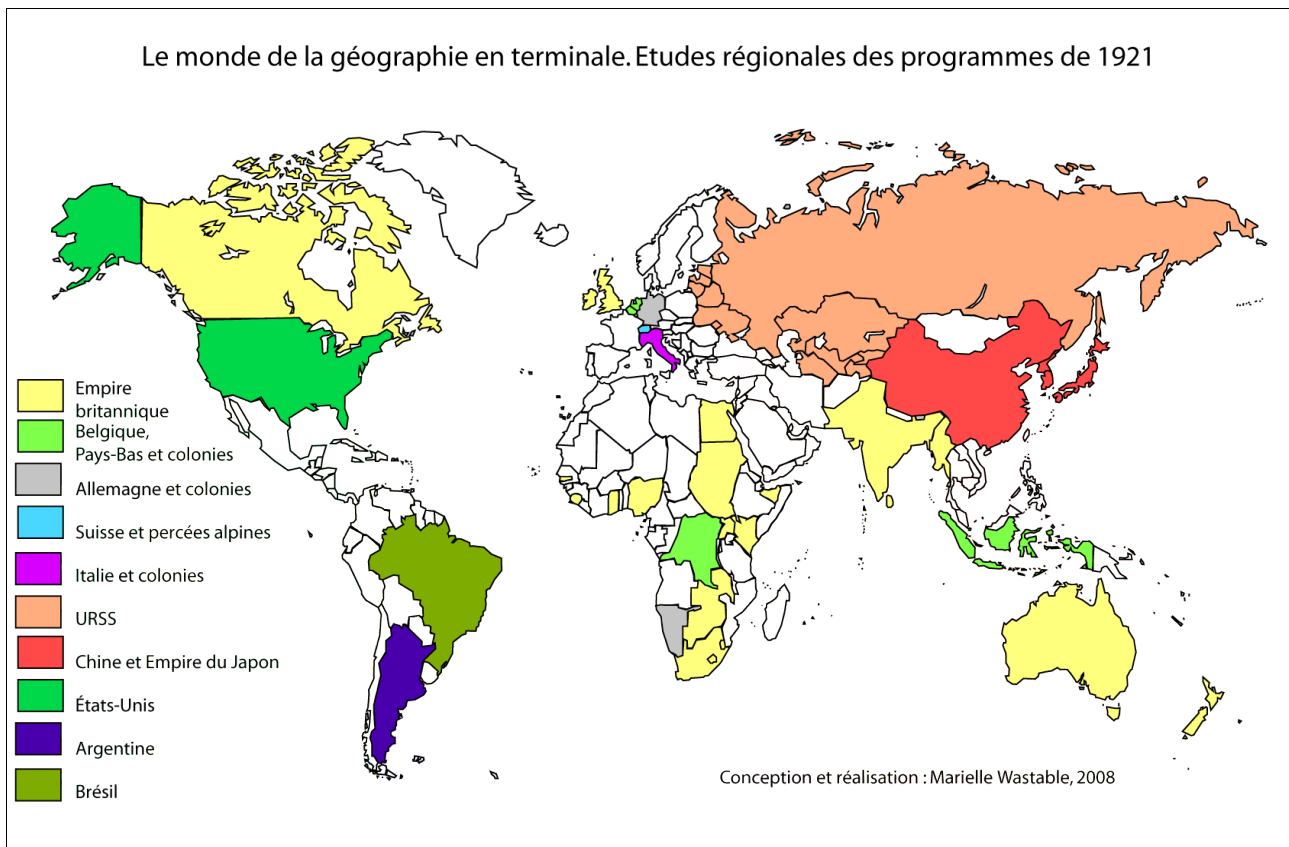
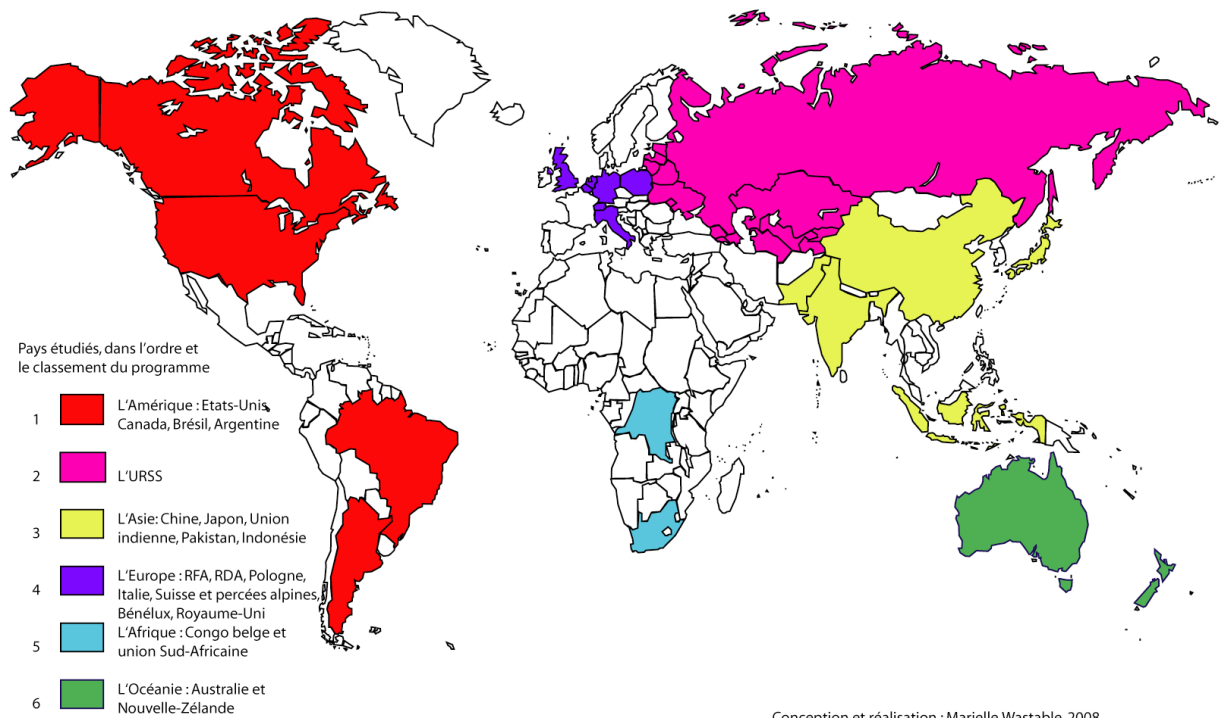


Figure 5 : Pays au programme en 1921. Le programme évolue très peu jusqu'en 1960.

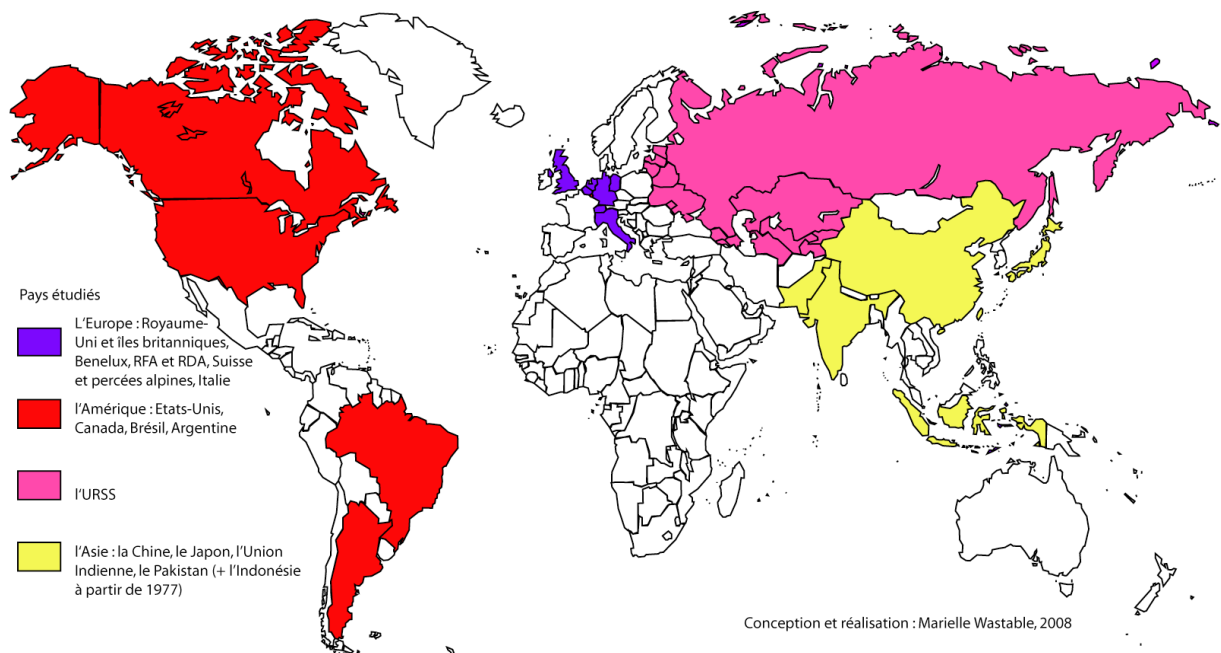
En 1961, les États-Unis sont traités en premier dans les programmes scolaires. A ce moment-là, ce pays est l'une des deux grandes puissances d'un monde bipolaire. En 1966, les programmes sont allégés (l'Afrique et l'Océanie sont supprimés) et l'Europe revient à la première place, suivie par l'Amérique. Dans la géographie scolaire des années 1960, les États-Unis sont analysés comme l'un des États puissants du monde mais ne sont pas encore étudiés comme étant l'un des centres d'un système-monde, les programmes ne conçoivent pas encore le monde comme un tout mais le sectionnent en États qui ont chacun un poids divers (figures 6 et 7)¹⁴⁰.

¹⁴⁰Clerc P., 2001, *op. cit.*

Le monde de la géographie en terminale générale : Etats et régions au programme de 1961 à 1965



Le monde de la géographie en terminale générale. Etats et régions au programme de 1966 à 1980



Figures 6 et 7 : Programmes de 1961 à 1980. Les problèmes du monde contemporain, étude de quelques pays sélectionnés dans chaque continent (disparition de l'Afrique et de l'Océanie en 1966).

A partir de 1981, le programme se divise en trois parties (figure 8) : l'étude des grandes puissances, celle de la mondialisation des échanges et celle des inégalités de développement, avec des exemples pris en Afrique, Inde et Brésil¹⁴¹. A partir du moment où l'on envisage un monde mondialisé, les États-Unis sont étudiés continuellement tout au long de l'année de terminale, et non plus seulement au moment où le territoire américain est abordé.

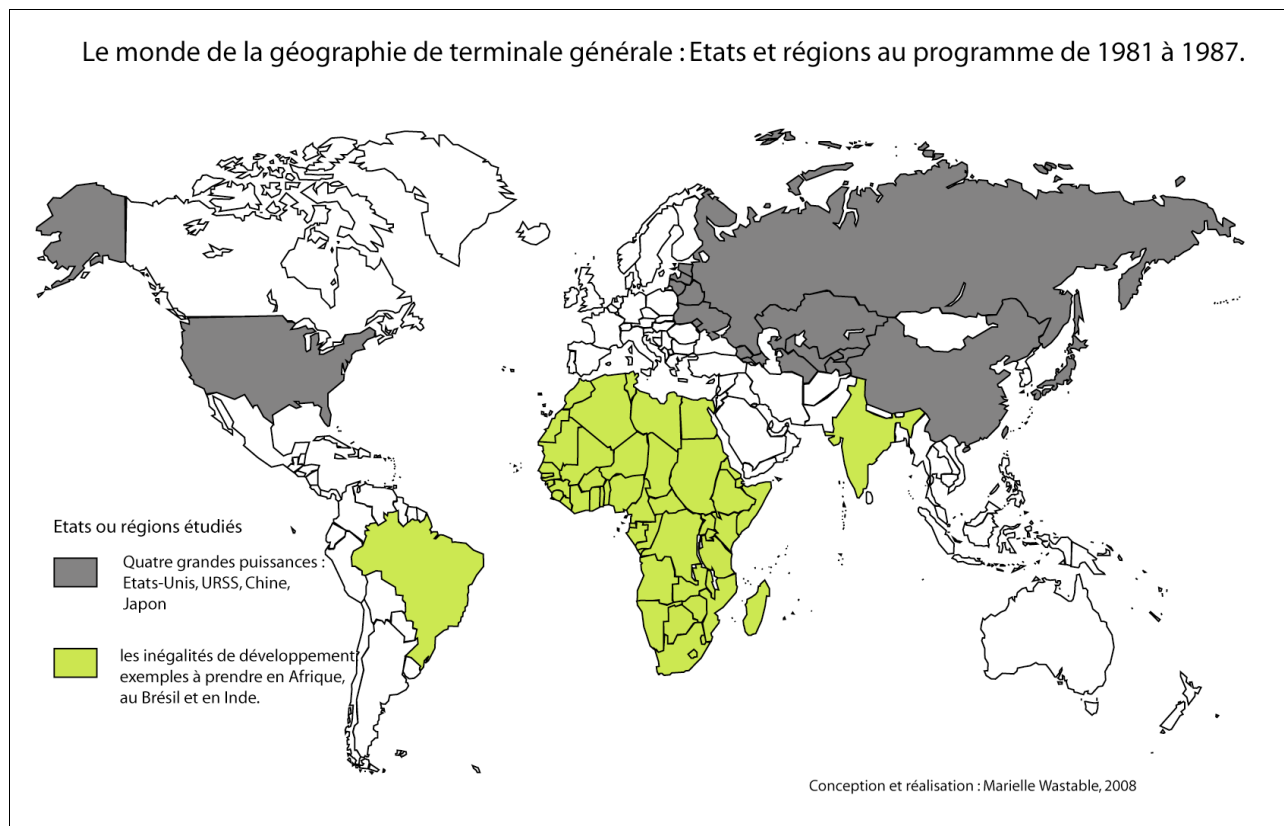


Figure 8 : Programme de 1981. Quatre grandes puissances, mondialisation et inégalités de développement.

Le programme de 1988 (figure 9) apporte une rupture supplémentaire : le monde est envisagé comme un tout, avec des contrastes et des mutations. C'est le moment où sont transférées dans la géographie scolaire les réflexions des membres de la Maison de la Géographie de Montpellier et du GIP Reclus sous la direction de Roger Brunet¹⁴². Au centre de celui-ci, deux « superpuissances » : les États-Unis et l'URSS sur lesquels le programme propose de s'attarder particulièrement. L'optique du programme n'est plus l'accumulation de connaissances sur les États du monde, mais l'analyse d'un système-monde et de ses pôles.

141 Clerc P., 2001, *op. cit.*

142 Roumégous M., 2001, *op. cit.*

Le monde de la géographie en terminale générale : Etats et régions au programme de 1988 à 1994

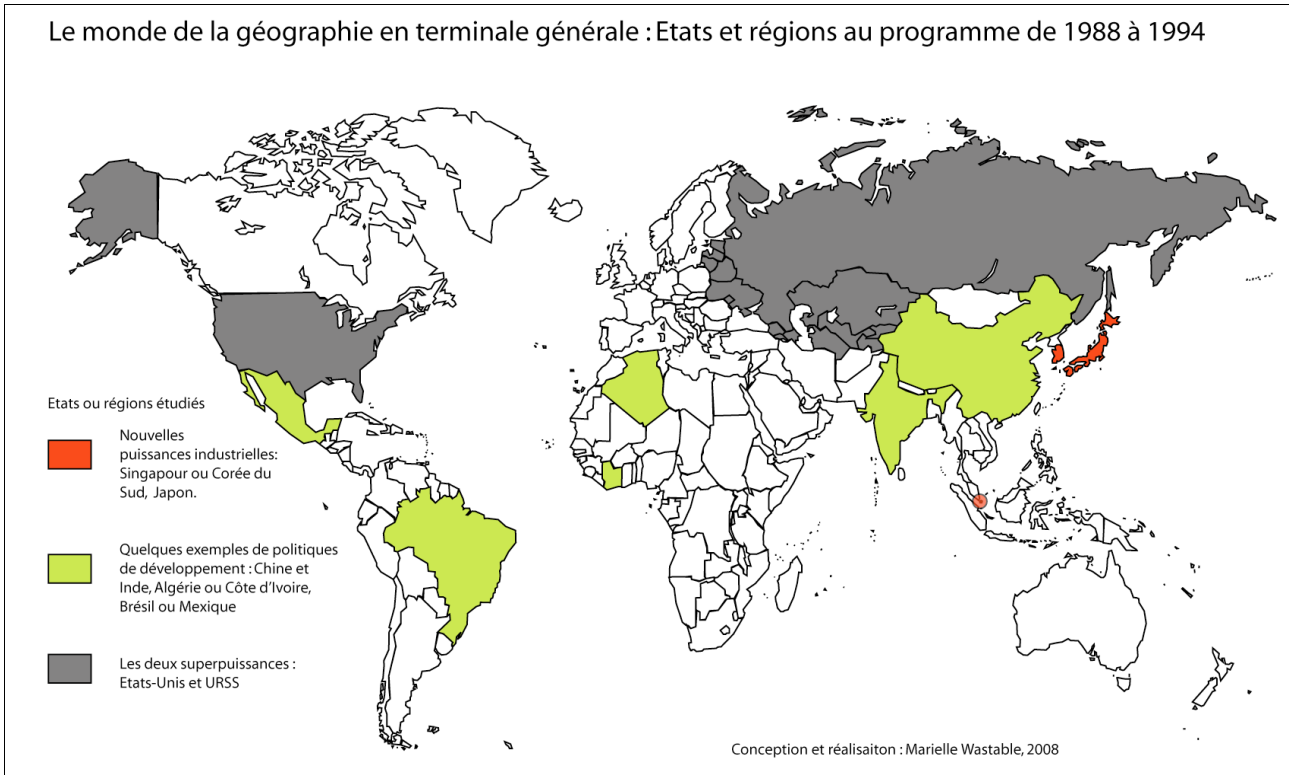


Figure 9 : Programme de 1988. Le système-monde, les puissances et quelques exemples de politiques de développement

Le programme de 1995 (figure 10) remet en question l'approche précédente du monde mais ne modifie pas la place des États-Unis qui demeurent une superpuissance traitée séparément, l'un des pôles d'un nouveau monde multipolaire, ce que l'on retrouvera dans le programme de 2002.

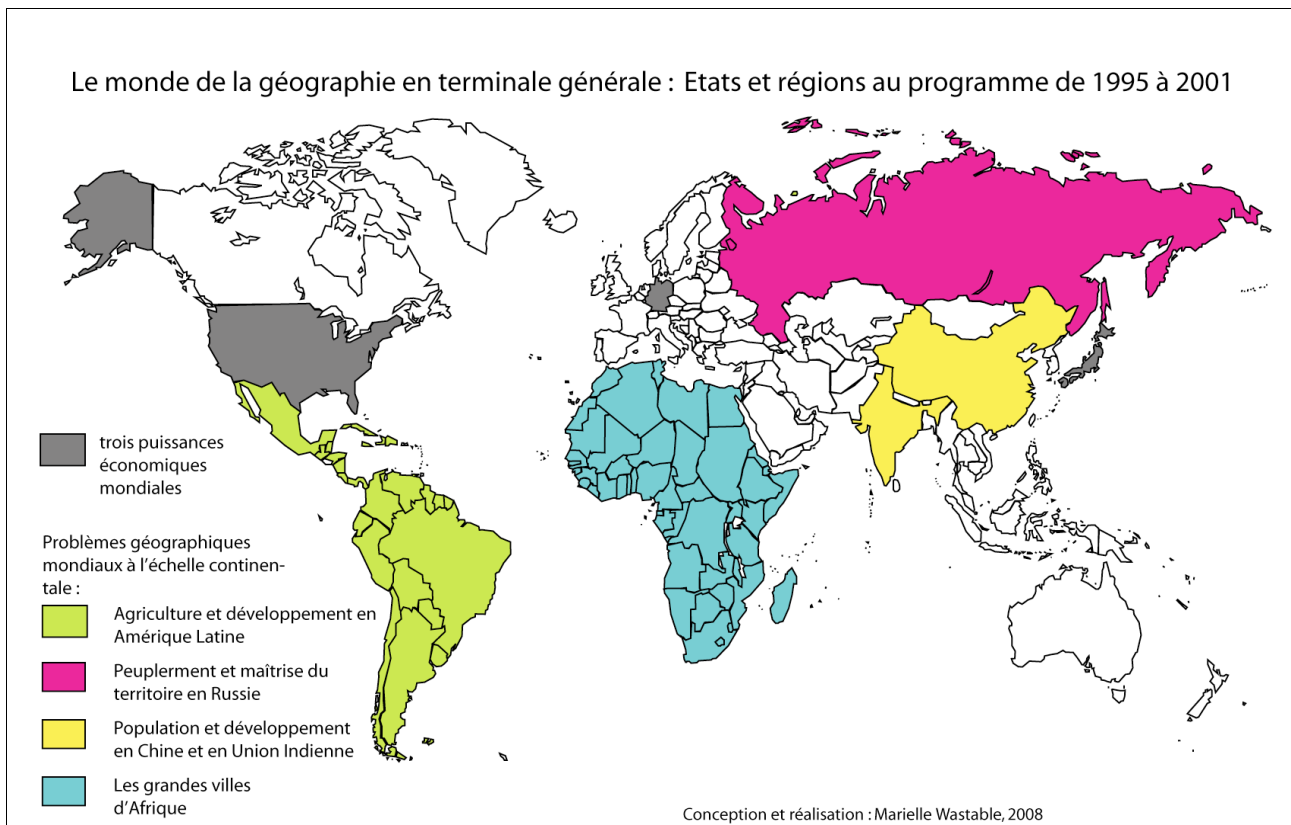


Figure 10 : Programme de 1995. Les aires culturelles, les puissances d'un côté et les « problèmes » du monde en développement de l'autre.

Le programme de 2002 (figure 11) propose tout d'abord d'étudier les relations entre les États-Unis et le reste du monde. Dans une seconde partie, le territoire américain est décrit comme étant le résultat et l'origine de la superpuissance américaine. Enfin, la façade maritime Atlantique des États-Unis est analysée, seule ou en relation avec le Canada et le Mexique, selon la section (scientifique d'un côté ou Littéraire et Economique et Sociale de l'autre). Le programme met l'accent sur le fait que des espaces régionaux témoignent de la puissance des États. L'idée a été développée dans les années 1960 par Jean Gottmann dans ses travaux sur la Mégalopolis américaine et par Étienne Juillard à propos de l'Europe Rhénane.

Le monde de la terminale, programme 2002 : les études de cas de géographie régionale.

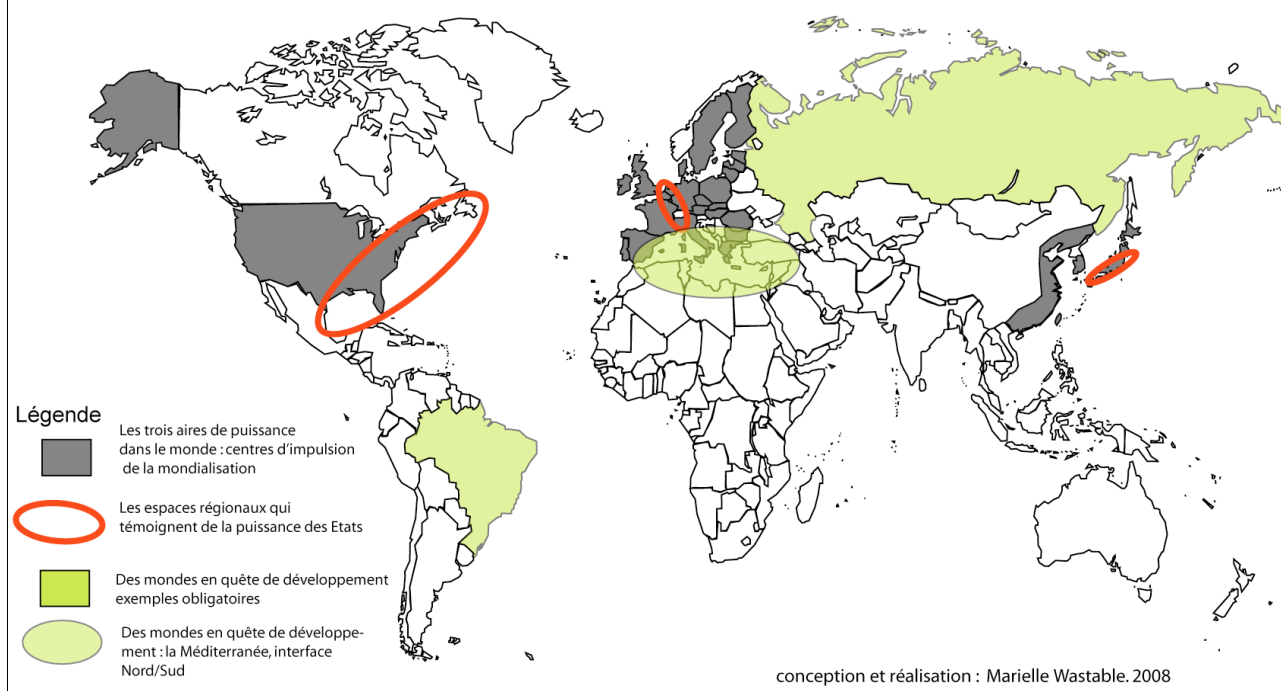


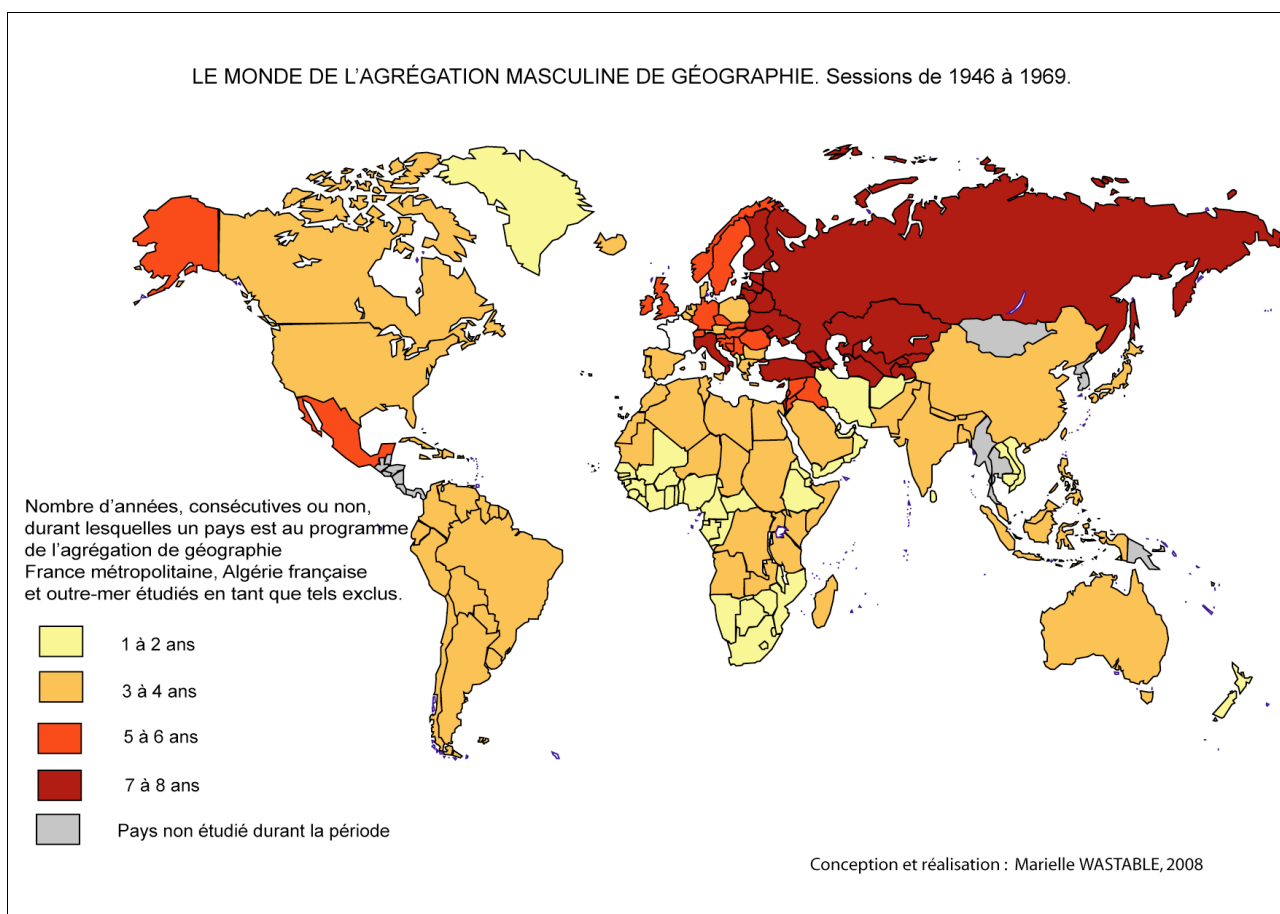
Figure 11 : Programme de 2002. La mondialisation, des aires de puissances et les mondes en développement.

II - Les États-Unis à l'agrégation de géographie

Les sujets des épreuves de l'agrégation de géographie permettent de montrer, dans une certaine mesure, sont les courants et les centres d'intérêt des géographes universitaires (et scolaires) à une période donnée. Certes, le décalage entre les objets d'étude de la géographie universitaire et les sujets au programme de l'agrégation a pu être important (l'agrégation de géographie a été réformée en 2002 car elle était alors considérée comme obsolète : l'exercice de commentaire de la carte topographique au 1/50 000e a été supprimé, la place de la géographie physique a été limitée, la géographie générale est devenue thématique et la géographie régionale est devenue géographie « des territoires »). Mais le fait de sélectionner les pays et les concepts géographiques qui seront traités n'est pas un acte anodin pour un jury d'agrégation : ne pourront seulement être étudiés que les sujets pour lesquels il existe une bibliographie francophone abondante et accessible dans les bibliothèques universitaires françaises (et notamment dans celle de l'Institut de Géographie de Paris, lieu où les candidats passent les épreuves orales). Les questions au programme orientent le travail des géographes chargés de proposer des ouvrages et manuels destinés aux candidats, ce qui expliquerait, selon J.-C. Gay, « la part importante des manuels dans l'édition de livres

géographiques¹⁴³» en géographie. Ainsi, le choix des régions du monde dans les épreuves de géographie régionale / des territoires de l'agrégation¹⁴⁴ indique clairement l'intérêt des universitaires français pour ces espaces.

Plusieurs questions se posent : les États-Unis sont-ils fréquemment ou non proposés au programme de géographie régionale de l'agrégation? Quelle est leur place dans le monde de l'agrégation de géographie? En effet, l'analyse des programmes de géographie de terminale a montré que ce pays avait une place importante et croissante au cours du XXe siècle. Est-ce également le cas dans les épreuves de géographie régionale de ce concours ? La logique voudrait que, l'agrégation de géographie étant un concours d'enseignement, les États-Unis aient la même importance dans les épreuves de l'agrégation que dans les programmes scolaires. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons procédé à une cartographie des pays en fonction de la fréquence à laquelle ils apparaissent au programme de l'agrégation de géographie, de 1945 (session de 1946) à 2008 (session de 2009).



143Gay J.-C., 1993, « L'entendement professoral institué en géographie. Notes sur soixante années de rapports d'agrégation concernant les épreuves de géographie régionale », in Dory D, Douzant-Rosenfeld D et Knafou R, *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, l'Harmattan, Paris, 187p.

144Les épreuves écrites et orales de l'agrégation de géographie font appel à des connaissances dans plusieurs domaines : en géographie générale (physique ou humaine, avec une disparition progressive de la géographie physique durant la seconde moitié du XX e siècle) devenue géographie thématique en 2002, en géographie régionale (ou « géographie des territoires » depuis 2002) et en histoire.

Figure 12 : Le monde de l'agrégation masculine de géographie, 1946-1969.

Cette première carte (figure 12) présente les pays qui font partie des épreuves de l'agrégation entre 1945 et 1969. La France métropolitaine, l'Algérie française et l'outre-mer français, ne sont pas représentés car ils sont traités chaque année dans une question spécifique qui leur est consacrée. Sauf exception, les frontières des États sont identiques à celles de 2008 et ce, pour faciliter la lecture et la comparaison entre les périodes. Ainsi, l'URSS comprend la Russie et toutes républiques soviétiques.

On peut remarquer la prééminence des pays d'Europe, de l'URSS – grâce aux travaux de Pierre George – et du Moyen-Orient qui ont été étudiées entre cinq et huit fois en vingt-cinq ans. Les États-Unis sont couplés avec le Canada et leur fréquence d'étude est dans la moyenne (Étudiés 4 fois en 25 ans). L'État de l'Alaska est au programme une année de plus que le reste des États américains. Nous notons une sous-représentation de la péninsule indochinoise, ce qui est une surprise pour d'anciennes colonies françaises mais peut s'expliquer par la situation particulière liée à la guerre. Il n'y a peut-être pas eu assez d'études disponibles en français et suffisamment actuelles pour aborder plus précisément ces questions.

L'épreuve de géographie régionale comporte trois sujets différents et qui sont renouvelés tous les ans. Ainsi, le monde est entièrement analysé, à l'exception de la Mongolie et de la Papouasie Nouvelle-Guinée, des pays d'Amérique centrale, de la Thaïlande et de la Birmanie. l'Arctique et l'Antarctique ainsi que l'Atlantique et la mer du Nord sont analysés mais ne sont pas représentés sur la carte, afin d'en faciliter la lecture.

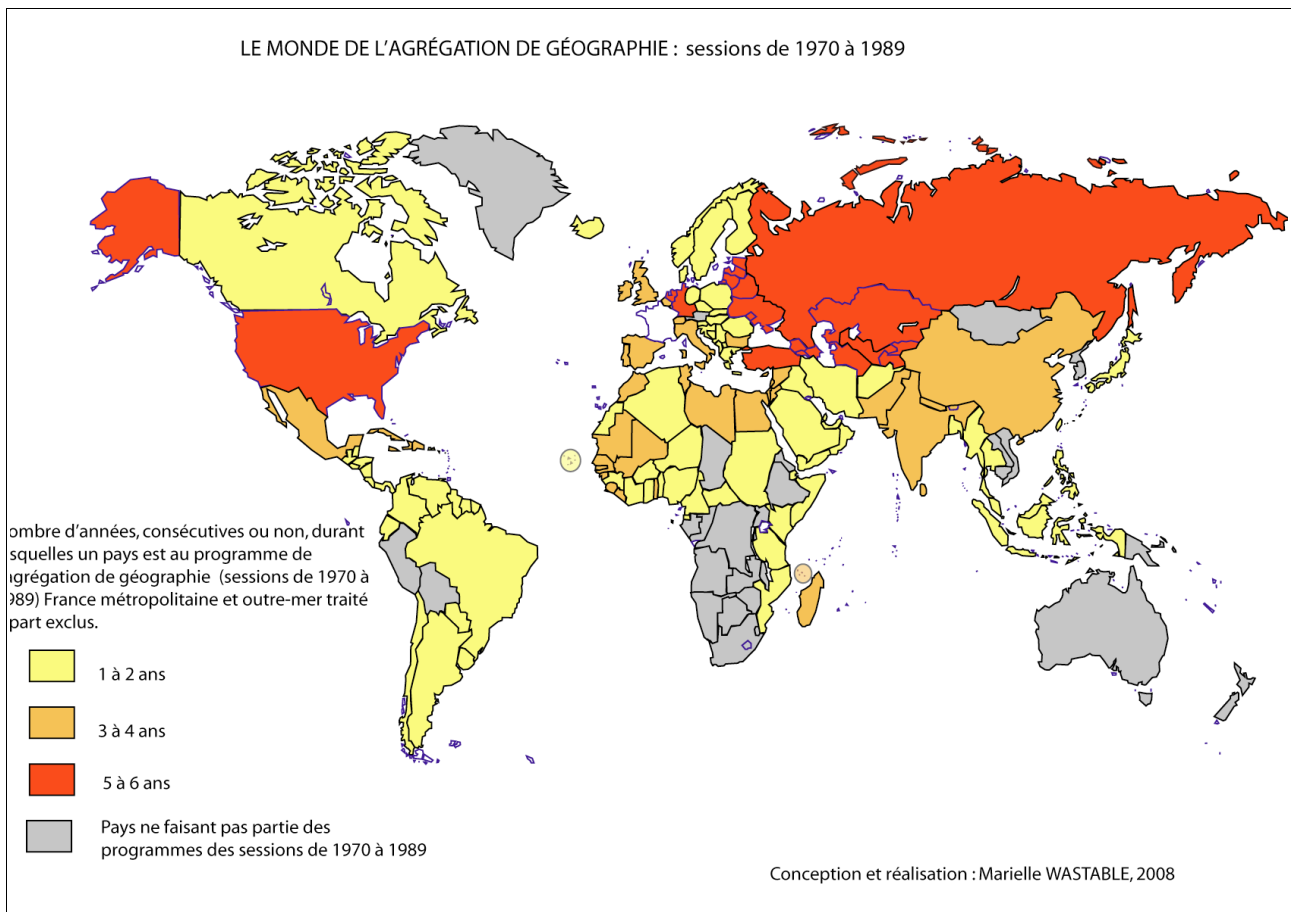


Figure 13 : Le monde de l'agrégation de géographie, 1970-1989

A partir de la session de 1972, les sujets sont renouvelés par moitié tous les deux ans, ce qui signifie que le nombre de pays ou de groupes de pays abordés diminue sensiblement.

Cette carte (figure 13) contraste avec la précédente et nous voyons ici la représentation d'un monde bipolaire sous l'influence des deux superpuissances : les pays les plus étudiés sont les États-Unis et l'URSS, ainsi que la Turquie, la RFA et les Pays-Bas. L'Afrique australe disparaît, tout comme l'Océanie. Les pays andins comme le Pérou ou la Bolivie ne sont plus étudiés. L'Inde et la Chine sont étudiés tout aussi fréquemment entre 1945 et 1969 qu'entre 1970 et 1989 alors que les sujets sont moins nombreux. Leur importance s'accroît.

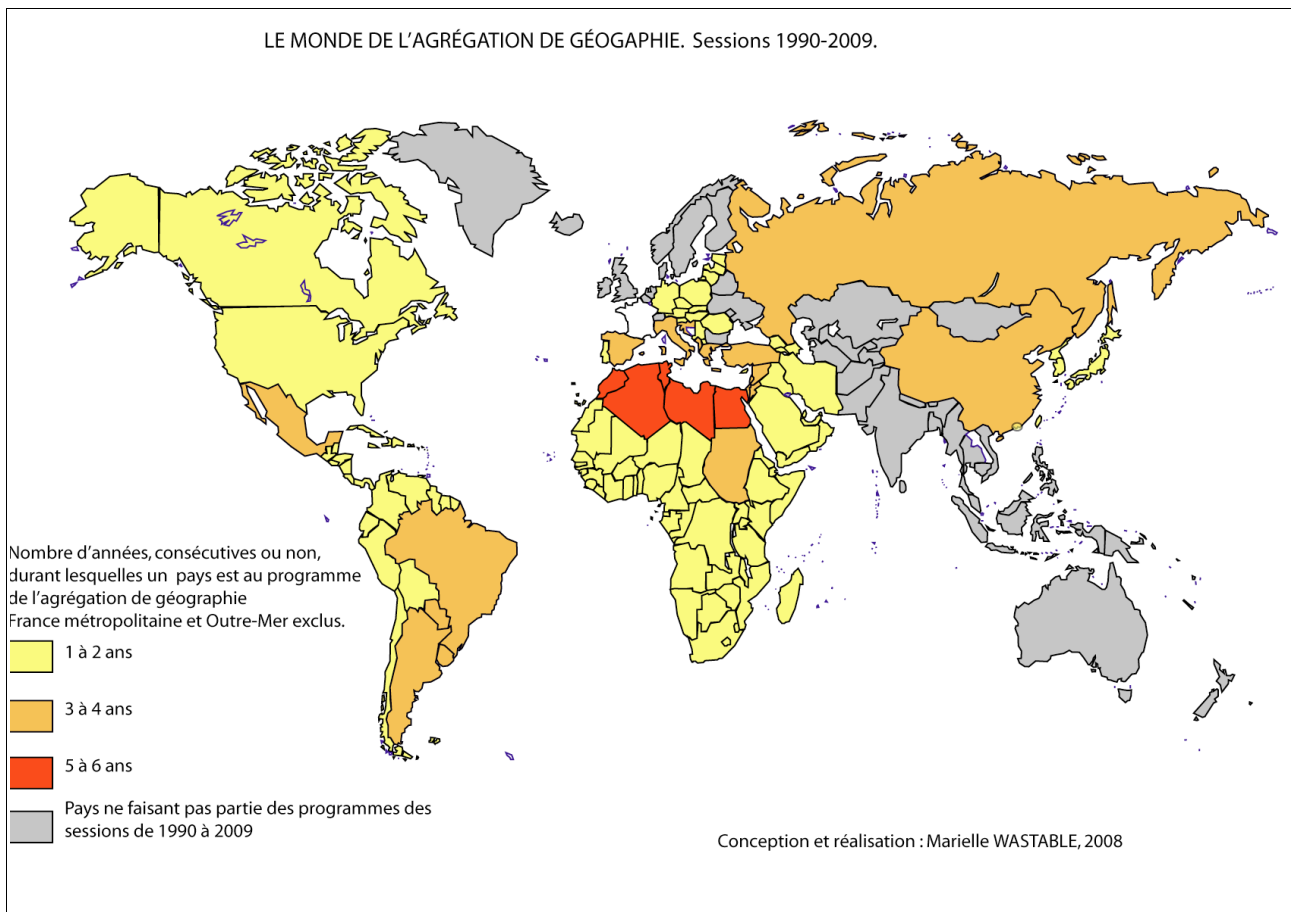


Figure 14 : Le monde de l'agrégation de géographie, sessions 1990-2009

A partir de 1990, il n'y a plus que deux questions de géographie régionale à l'agrégation et non trois. La France étant étudiée chaque année, la seconde question de géographie régionale change tous les deux ans. Cela limite encore plus le renouvellement des questions et le nombre d'années durant lesquelles un pays peut être analysé.

Cette carte (figure 14) témoigne du déplacement des centres d'intérêt des jurys d'agrégation vers le sud du bassin méditerranéen. Les anciennes républiques soviétiques ne sont plus étudiées alors que la Russie le demeure. L'Océanie et l'Asie sont largement ignorées, à l'exception de la Chine, des Corées et du Japon. En revanche, le continent américain est entièrement étudié, le Mexique, le Brésil, l'Uruguay et le Paraguay étant aux épreuves deux fois, durant deux années chaque fois. Contrairement à ce qui a été fait dans les années 1970-1989, les États-Unis ne sont plus analysés seuls mais couplés avec le Canada.

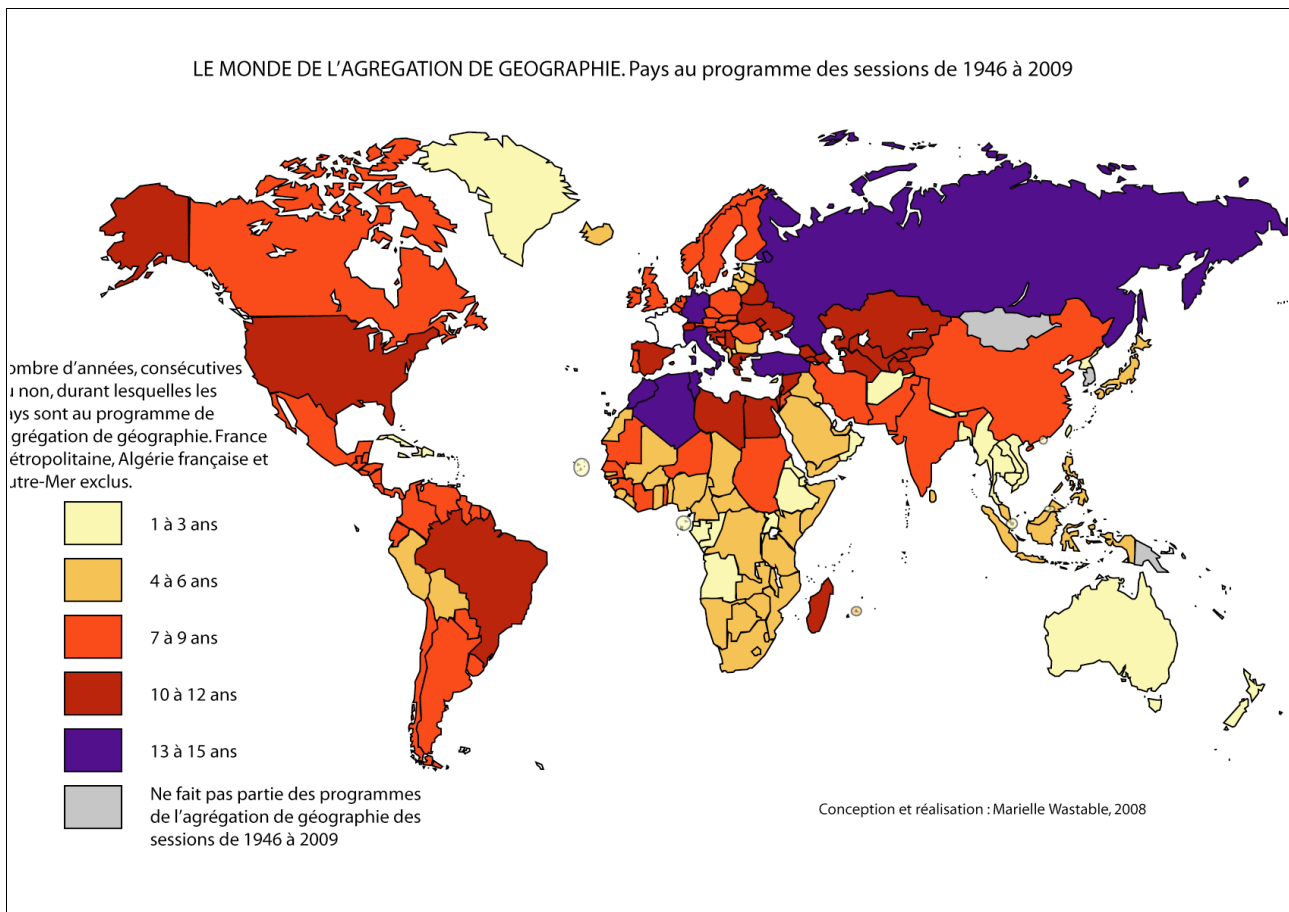


Figure 15 : Le monde de l'agrégation de géographie, 1946-2009

Cette dernière carte (figure 15) est une synthèse des précédentes et permet de situer les pays et régions qui sont le plus fréquemment choisis pour les épreuves de l'agrégation de 1946 à 2009 : le Maghreb, l'Italie, l'Allemagne, la Turquie et la Russie. L'Afrique Noire, la péninsule arabe, l'Océanie et l'Asie du Sud-Est sont, en moyenne, les régions du globe les plus ignorées.

Que peut-on en conclure ?

L'importance des États-Unis dans les épreuves de l'agrégation de géographie tend à diminuer : s'ils sont étudiés durant quatre années (non consécutives) entre 1945 et 1969, puis cinq années entre 1970 et 1989 (alors que le nombre de sujets diminue, ce qui témoigne de l'intérêt pour les deux centres du monde bipolaire), ils ne sont au programme que durant deux années entre 1990 et 2009. Cela dit, le lent renouvellement des sujets réduit la fréquence de rotation des pays au programme à partir de 1972, puis de 1990. Les pays les plus souvent étudiés à l'agrégation de géographie à partir de 1990 sont le Mexique et le Brésil.

Ainsi, et ceci est une surprise, les États-Unis ne sont ni prépondérants ni sous-représentés à l'agrégation de géographie. Ils ne font pas partie des « favoris » des universitaires français durant la période 1945-2008, mais restent assez bien positionnés et ne sont pas « oubliés » comme peuvent

l'être la péninsule indochinoise ou l'Australie. Les États-Unis seraient, comparativement, en moins bonne place dans les programmes d'agrégation de géographie que dans ceux de terminale.

III - Les États-Unis dans le secondaire, une fausse évidence

3.1 Un pays que l'on croit bien connaître

Les États-Unis sont un pays que les enseignants pensent bien connaître et pour lequel ils ne semblent pas éprouver le besoin de renouveler leur approche. Selon G. Hugonie¹⁴⁵, ce pays n'a pas été enseigné depuis plus de dix ans dans les séminaires de formation continue proposés aux enseignants du secondaire par l'IUFM de Paris : les enseignants actuels ne ressentent pas la nécessité d'avoir une formation supplémentaire. Seul un séminaire sur les façades maritimes, parmi lesquelles on trouve les façades Atlantique et Pacifique des États-Unis, a permis de renouveler l'approche d'une partie du pays.

« On a l'impression de tout savoir à propos des États-Unis » note G. Hugonie¹⁴⁶. Ce savoir géographique est quelquefois stéréotypé, peu actualisé, mais considéré comme suffisant. Cette situation est paradoxale car, en dehors des manuels du supérieur, les ouvrages de la géographie universitaire sur les États-Unis sont peu nombreux¹⁴⁷. Beaucoup d'enseignants font appel à des sources médiatiques ou préparent leurs cours à l'aide de manuels qui sont eux-mêmes écrits en utilisant un nombre de sources françaises réduit. Or, c'est d'autant plus surprenant que si les enseignants n'indiquent pas – selon G. Hugonie – avoir de problème à maîtriser les savoirs à enseigner les États-Unis, une majorité de ceux que nous avons interrogés témoignent d'un malaise vis-à-vis des programmes scolaires de géographie de terminale.

3.2 La géographie des États-Unis en terminale : une approche insatisfaisante ?

En effet, nous avons eu des entretiens avec plusieurs enseignants sur leur pratique des programmes de géographie à propos des États-Unis. Ces entretiens ont été réalisés en 2008-2009, c'est donc le programme de 2002 qui a été décrit. Il résulte que ce dernier est un « entre-deux » globalement insatisfaisant. Certains notent, à l'image d'Annette Ciattoni, que « l'on ne fait plus de géographie dans le chapitre sur les États-Unis en terminale », car l'étude entre dans le cadre de la géopolitique et des relations internationales. Plusieurs enseignants regrettent une géographie qui reste encore trop

145Entretien du 21 janvier 2009.

146Entretiens du 15 et du 21 janvier 2009.

147Cf. chapitre 3.

« classique » et qui réitère ce qu'ils avaient eux-mêmes appris en terminale. D'autres trouvent ces approches trop conceptuelles et trop peu concrètes pour être réellement adaptés à l'âge et au niveau des élèves.

On peut néanmoins se demander si cette position – contradictoire – des enseignants que nous avons interrogés est liée au chapitre sur les États-Unis en soi ou s'il est représentatif d'un malaise plus général ressenti à propos de la géographie dans le secondaire. En effet, plusieurs chercheurs¹⁴⁸ indiquent, dès les années 1980, que les professeurs d'histoire-géographie du secondaire ne sont pas dans une position confortable vis-à-vis de la géographie, ce qui ne nous semble pas avoir changé trente ans après. La majorité de ces enseignants sont historiens et non géographes de formation¹⁴⁹ et, selon Anne Le Roux¹⁵⁰, les plus jeunes d'entre eux n'auraient pas acquis les bases de la géographie lorsqu'ils obtiennent le CAPES (dans le cas des professeurs certifiés). Ainsi, la finalité des programmes de géographie les plus récents, qui font appel à des concepts géographiques spécifiques¹⁵¹ semble quelquefois difficile à appréhender en cours pour des non-spécialistes.

D'après G. Hugonie¹⁵² qui nous a fait part de son expérience en tant que directeur de l'IUFM de Paris et d'ancien Inspecteur pédagogique régional (IPR), un grand nombre d'enseignants aurait du mal à faire évoluer leurs pratiques malgré les différents changements. Il y aurait un décalage entre les propositions des programmes scolaires et la réalité de leur application sur le terrain. Quelques enseignants que nous avons interrogés en 2008 ont indiqué traiter, à propos des États-Unis, des chapitres tels que l'agriculture américaine qui n'est plus d'actualité, par exemple.

Cela dit, cette impression de malaise est peut-être aussi liée à une ambiguïté quant aux buts et aux méthodes de la géographie à l'école. Le cas des États-Unis en terminale en est un bon exemple. Comment se fait-il que, selon les personnes que nous avons interrogées et selon notre pratique, les cours de géographie sur les États-Unis ennuiement les élèves alors que le pays fascine les adolescents et les adultes¹⁵³? Plusieurs enseignants interrogés ont indiqué que leurs élèves de terminale générale

148 Douzant Rosenfeld D., 1991, « L'image de la géographie chez les professeurs et dans la population française », *Intergeo bulletin* n°104, 25e année, 4e trimestre, CNRS.

Le Roux A., 2000, « Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré? Etude de cas », *L'information géographique*, n°1, pp.76-87.

Lacoste Y., 1986, « Penser et enseigner la géographie », *L'Espace géographique*, n°1, pp.24-27.

Merenne-Schoumaker B., 1986, « Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie », *Revue de géographie de Lyon*, 61, n°2, pp.186-183.

149 L'enquête menée par Denise Douzant-Rosenfeld en 1991 révèle, par exemple, que la proportion de géographes de formation reçus au concours du CAPES à la session de 1990 et 1991 était de 15% contre 85% d'historiens.

150 Le Roux A., 2000, *op. cit.*

151 Cf. chapitre 4.

152 Entretien du 15 janvier 2009.

153 L'émission télévisée « J'irai dormir chez vous » diffusée depuis 2004 sur plusieurs chaînes de télévision offre un dépassement télévisuel dans lequel le protagoniste principal et réalisateur, A. de Maximy, propose au téléspectateur de partager son expérience de « routard » dans de nombreux pays du monde. En 2008, un film de l'un de ses voyages sort au cinéma et le pays choisi est les États-Unis. Ce choix témoigne du fait que, parmi tous les pays du

avaient des réactions passionnées lorsqu'ils abordaient les États-Unis en cours d'histoire alors que les mêmes avaient tendance à ne pas s'y intéresser dans les cours de géographie.

La majorité des auteurs qui ont travaillé sur la didactique de la géographie ou l'épistémologie de la géographie scolaire ont soulevé cette question de l'ennui du cours de géographie et nous ne pouvons que confirmer ce que d'autres ont déjà écrit. Même après quarante ans de travaux de didactique, même après un questionnement renouvelé à son propos, la géographie n'est pas porteuse de sens aux yeux de certains professeurs d'histoire-géographie, ce qui expliquerait, en partie seulement, un malaise à son égard. La simple thématique de l'ennui du cours de géographie doit néanmoins être dépassée en analysant l'objet de l'enseignement.

3.3 La géographie dans le secondaire : une absence de questions socialement vives?

La notion de « question socialement vive » apparaît dans le monde anglo-saxon dans les années 1970-80 à travers les termes de « controversial issues » ou « controversial topics¹⁵⁴ ». Depuis la fin des années 1990, la recherche française en anthropologie et en didactique s'intéresse à ces « questions vives » ou « questions socialement vives¹⁵⁵ » dans le discours scolaire qui doivent, selon Y. Alpe¹⁵⁶ et A. Legardez¹⁵⁷ :

- Interpeller sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire).
- Être vives dans les savoirs de référence, c'est-à-dire être à l'origine de débats et controverses entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels.
- Être considérées par la société (globalement ou par une de ses composantes) comme un enjeu important et susciter des débats.

monde, les États-Unis sont celui dont le réalisateur a pensé qu'il susciterait le plus d'intérêt au sein de la population française et inciterait les spectateurs à voir le film.

154Cardoso A., Bride P., Thénard-Duvivier F., 2008, « l'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude et sujet d'actualité? », in *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie*, actes du colloque organisé par le CVUH et le SNES, 14 et 15 mars 2008, p.7.

155Voir Chevillard Y., « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3-5 octobre 1997.

L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie, actes du colloque organisé par le CVUH et le SNES, 14 et 15 mars 2008

Beitone A., « enseigner des questions socialement vives, notes sur quelques confusions », contribution proposée à la 7e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon 15 avril 2004.

156Alpe Y., 1999, « Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques », Document de travail, IUFM d'Aix-Marseille, cité dans Beitone A., 2004, *op. cit.*

157Legardez A. et L. Simmoneaux (dir), 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF, Issy-les-Moulineaux, p.21 et suiv.

- Faire l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance.
- Etre vives dans les savoirs scolaires : les élèves y sont confrontés directement et les enseignants se sentent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence.

Ces questions sont nombreuses en histoire scolaire et l'enseignement de la colonisation est la plus sensible d'entre-elles, qui a fait l'objet de vifs débats en 2005 à propos de l'article 4 de la loi du 23 février 2005¹⁵⁸. Il indiquait que « Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ». Cet article a été supprimé par décret le 15 février 2006¹⁵⁹.

Les questions soulevées en cours de géographie, en revanche, semblent ne susciter aucune controverse dans l'opinion publique¹⁶⁰. En 1941, alors qu'il réformait le programme d'histoire, qu'il considérait être une discipline dangereuse, le régime de Vichy n'a proposé que quelques retouches à celui de géographie, dont il accroissait le volume horaire. La discipline semblait peut-être plus inoffensive¹⁶¹, ou plus apte à accompagner la propagande du régime. En 1975, Yves Lacoste considérait la géographie scolaire des années soixante-dix comme une discipline neutre, « bonasse¹⁶² », et le regard actuel ne semble pas très différent : selon G. Hugonnie¹⁶³, les questions des programmes scolaires de géographie ne seraient jamais discutées hors du monde des géographes et la partie sur les États-Unis ne l'est pas plus qu'une autre. L'intérêt même de la géographie à l'école semble limité, pour une partie de la population française non spécialiste¹⁶⁴. Pour certains, la géographie scolaire ne permet pas non plus d'organiser des débats. Cela est illustré par l'intervention de l'un des professeurs d'histoire-géographie du secondaire invités lors d'un forum pédagogique organisé le 2 juin 2007 sur les rapports entre la France et les États-Unis¹⁶⁵ l'illustre. Selon lui, il n'est pas possible de critiquer ou débattre des États-Unis en cours de géographie car les seules disciplines

158Loi française n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.

159Décret n°2006-160 du 15 février 2006 portant abrogation du deuxième alinéa de l'article 4 de la loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.

160Entretien avec Jacques Portes, alors président de l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie (APHG), le 20 février 2009.

161Théry H., « les pays tropicaux dans les livres de géographie : les manuels de l'enseignement secondaire entre 1925 et 1960 », *L'espace géographique*, tome 17, n°4, 1988, pp.299-306.

162Lacoste Y., 1975, *La géographie ca sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspéro, Paris.

163Entretiens du 15 et du 21 janvier 2009.

164Douzant-Rosenfeld D, 1991, *op. cit.*

165« Enseigner en France l'histoire des Etats-Unis : les passions idéologiques sont -elles inévitables? », Forum pédagogique, *France Etats-Unis : 2 nations dans l'histoire*, Rendez-vous citoyens du sénat, samedi 2 juin 2007.

scolaires au sein desquelles le débat sur ce pays est possible sont l'histoire et les « cultural studies » ou études de civilisation pratiquées en cours d'anglais.

Lors du colloque sur l'enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie organisées par le SNES et le CVUH (Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire)¹⁶⁶, toutes les interventions ont porté sur l'histoire, à l'exception de celles de deux géographes, impliqués, à des niveaux très différents, dans l'élaboration du discours scolaire, Armand Frémont et Pascal Clerc, ce qui déjà est un fait intéressant en soi. Ces derniers ont rappelé que la géographie scolaire était bien concernée par des questions socialement vives (le conflit Israël-Palestine, les limites de l'Europe, le rôle des États-Unis dans le monde...) mais tous deux ont noté que ces questions étaient traitées de façon neutre, déproblématisées, voire tout juste esquissées, si ce n'est pas ignorées.

Cela s'expliquerait, selon P. Clerc, par les finalités de la géographie telle qu'elle a été définie par les contemporains et successeurs de P. Vidal de la Blache au sein de l'école Française de géographie : lors la fondation des *Annales de Géographie* en 1891, les partisans de P. Vidal de la Blache ont souhaité éloigner le périodique – et la discipline – de toute implication dans ce types de questions alors qu'existait un courant de géographie active, d'essence colonialiste, développé autour de Marcel Dubois. Cela a « contribué à faire de la géographie une discipline très en retrait de ces questions, une science pure, désintéressée, à distance des affaires du monde, évitant ainsi les polémiques et les sujets sensibles¹⁶⁷ ». Malgré l'angle d'approche de la géopolitique, la discipline universitaire et surtout la discipline scolaire ont préféré se positionner en-dehors de ce type de questions. Ainsi, selon A. Frémont, « la géographie donne souvent une apparence 'smooth', très tranquille par rapport à l'histoire, sauf peut-être en géopolitique ».

Le phénomène est intéressant car les sujets liés à la puissance et au poids des États-Unis dans le monde font partie de ces questions socialement vives, qui suscitent interrogations et controverses au sein de la société, mais à propos desquelles aucune réflexion quant à leur enseignement n'a été réellement engagée. Or, une partie de la connaissance des États-Unis et de l'image de ce pays forgée dans l'opinion française est transmise par l'enseignement secondaire. C'est au lycée que se diffuseront chez une population adolescente de nombreuses réticences quant aux États-Unis – inégalités sociales, impérialisme culturel, économique et militaire – des aspects négatifs qui ne seront pas toujours contrebalancés par des éléments positifs. Comme l'a indiqué l'une des

¹⁶⁶L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie, actes du colloque organisé par le CVUH et le SNES, 14 et 15 mars 2008.

¹⁶⁷Clerc P., 2008, « L'espace israélo-palestinien : quelle place dans la culture scolaire en géographie ? », *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie*, actes du colloque organisé par le CVUH et le SNES, 14 et 15 mars 2008, p.66.

enseignantes que nous avons interrogées, « en géographie, on a tendance à montrer ce qui ne fonctionne pas, l'exception négative : à propos de l'eau dans le programme de seconde, on montrera la politique américaine d'utilisation de l'eau dans le bassin du Colorado qui se fait au détriment du Mexique ; dans le cas de l'analyse urbaine, on parlera de la ségrégation socio-spatiale, à propos de l'agriculture, on traitera des feed-lots et de l'agrobusiness... »

Ce discours géographique dans le secondaire a pourtant quelquefois suscité des interrogations outre-Atlantique. En 2004, l'ambassadeur des États-Unis en France, Howard Leach, s'intéresse au discours de la géographie française sur les États-Unis et se demande, dans un contexte où la politique étrangère de George W. Bush est vilipendée dans le monde, si les manuels de géographie français ne seraient pas anti-américains. Il commande une étude à ce sujet à l'ambassade des États-Unis qui contacte l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie (APHG). Cette dernière souhaite alors faire le « parallèle » et savoir si les manuels d'histoire américains (la géographie n'est pas enseignée dans le secondaire aux États-Unis) sont anti-français. Deux groupes de scientifiques sont réunis : des universitaires américains, pour analyser les manuels français, et des universitaires français, pour analyser les manuels américains. Mais le projet n'aboutit pas et il est rapidement abandonné au moment du remplacement, en 2005, de l'ambassadeur Leach par Craig Roberts Stapleton.

Vingt ans plus tôt – en pleine Guerre Froide – Diana Pinto, alors enseignante à l'université de Harvard, publie un article dans la revue *Historiens et Géographes* intitulé « L'Amérique dans les livres d'histoire et de géographie des classes terminales françaises ¹⁶⁸ ». Selon elle, les manuels d'histoire et surtout de géographie « ont souvent fait preuve d'un anti-américanisme primaire, trouvant au contraire pour les 'fautes' ou déviations soviétiques de multiples excuses et explications.¹⁶⁹ » Mais l'article de Diana Pinto est resté lettre morte dans la communauté géographique française au moment de sa publication, et n'a pas suscité de réponse, à l'exception d'une maîtrise effectuée en 1990 par M. Arditi¹⁷⁰, sous la direction de Michel Sivignon, qui contredit les conclusions de l'auteur.

Ces deux exemples montrent que l'image des États-Unis dans la géographie scolaire française, a pu être un objet d'interrogation aux États-Unis. Certes, il faut relier ces recherches au contexte historique : la commande de l'étude de l'ambassadeur Leach a lieu en 2004, au moment de la guerre en Irak et après le refus français d'y participer, lorsque la cote du président G. W. Bush baisse dans

168Pinto D., 1985, « L'Amérique dans les livres d'histoire et de géographie des classes terminales françaises », *Historiens et Géographes*, n° 303, 1985, pp.611-620.

169Pinto D., 1985, *op. cit.*, p.611.

170Arditi M., 1990, *USA et URSS à partir des manuels scolaires de géographie de terminales, 1945-1990*, Mémoire de maîtrise sous la direction de Michel Sivignon, Université de Paris X Nanterre.

les sondages. La question du rejet des États-Unis dans l'opinion de nombreux pays était alors prédominante. De même, l'article de D. Pinto est publié en pleine Guerre froide, après l'élection de François Mitterrand en France, dont le gouvernement est accusé par le gouvernement Reagan d'être trop favorable à l'URSS. Ainsi, ces deux recherches ont eu lieu à un moment où la place des États-Unis dans l'opinion française avait son importance pour la diplomatie américaine. Mais prendre en compte le contexte ne doit pas amener à sous-estimer les raisons de ces interrogations : malgré l'apparente objectivité du discours de la géographie scolaire sur les États-Unis, ce dernier est au contraire subjectif et influencé par l'évolution de l'image des États-Unis dans la société française.

Conclusion du chapitre 2

Les États-Unis ont une place particulière dans les programmes scolaires de terminale du XXe siècle. Puissance à part par leur ascension dans le monde, ils conservent un poids élevé dans la géographie scolaire. Si l'on tient compte des thèmes de l'agrégation de géographie, on remarque que les États-Unis ne sont certes pas oubliés, mais qu'ils ne sont pas sur-représentés. Il y a une distorsion dans le fait de comparer les programmes d'un concours de l'enseignement à ceux d'une seule année du secondaire, il faudrait, pour être plus exact, mettre en opposition les programmes de l'agrégation avec ceux du secondaire en totalité. Néanmoins, l'année de terminale au sein du secondaire garde, pour ceux qui suivent cette scolarité, une importance en raison de l'examen qui lui est lié, ce qui la rend, à notre sens, significative.

Les États-Unis, en France, font comme tout pays l'objet de stéréotypes, notamment dans le discours scolaire, pourtant ils ne sont pas considérés comme un sujet sensible de la géographie scolaire. Le discours et les représentations auxquelles ils sont liés ne posent pas toujours question. Cependant, nous montrerons que ces dernières sont sujettes à caution, notamment lorsqu'il s'agira d'analyser la puissance des États-Unis dans le monde. En raison de leur présence dans le paysage médiatique français, les États-Unis sont un pays sur lequel tout le monde pense avoir un savoir complet et suffisant, et c'est ce qui explique le fait que, peut-être plus que dans le cas d'autres espaces provoquant moins l'imaginaire, les stéréotypes, les idées reçues à leur propos resteront peu remis en question, ce dont témoigne la géographie du secondaire.

Chapitre 3 : Les géographes français et les États-Unis

« Nous emportons dans nos voyages des idées préconçues, des préjugés et des rêves que nous cherchons avant tout à confirmer. Entre nous et le pays que nous visitons s'interpose une vision qui nous empêche de voir la réalité et, comme tant d'autres avant nous, nous devenons les victimes d'une illusion et d'un mirage.¹⁷¹»

Introduction

Dans quel contexte scientifique s'élabore le discours scolaire sur les États-Unis ? On ne peut analyser la géographie scolaire sans la replacer dans le cadre plus général des travaux universitaires dont elle est partiellement issue. Les États-Unis sont appréhendés par les géographes français de trois façons : 1) en tant que territoire étudié à toutes les échelles, 2) en tant que siège d'écoles géographiques admirées ou rejetées 3) et enfin en tant que la grande puissance montante du XXe siècle qui séduit ou dérange. L'analyse de la perception que les géographes français ont des États-Unis n'est donc pas seulement une analyse de l'étude française des objets géographiques situés aux États-Unis (la ville américaine, le monde rural, etc.), c'est aussi celle des relations entre ces géographes et la géographie américaine, mais aussi de celle entre ces géographes et les États-Unis comme puissance politique, économique et culturelle.

Alors qu'ils sont un « poids lourd » de la géographie scolaire, les États-Unis ne semblent pas être l'un des objets privilégiés de la recherche géographique universitaire. Marie-Claire Robic l'a montré en recensant, pour l'ouvrage collectif « *Couvrir le monde*¹⁷² », le nombre de thèses d'État soutenues en France entre 1890 et 2002 : sur 806 thèses, 13 seulement ont eu pour objet l'Amérique du Nord, et parmi elles 4 seulement traitent exclusivement des États-Unis¹⁷³, les 9 autres étudient le Canada francophone ou anglophone. Ce relatif oubli des États-Unis est confirmé par Béatrice Collignon, Anne Frémont-Vanacore et François Moriconi qui remarquent en 1993, après avoir analysé le

171 Chinard G., 1925, *Les Réfugiés Huguenots en Amérique*, Paris, pp.8-9. L'expression « mirage américain » a été utilisée pour la première fois par G. Chinard et revient fréquemment dans son oeuvre américaniste.

172 Robic M.-C. (dir), 2006, *Couvrir le monde. Un grand XX e siècle de géographie française*, Association pour la diffusion de la pensée française, ministère des affaires étrangères, Paris.

173 Marchand B., 1978, *La croissance de Los Angeles*, Thèse de doctorat, université de Paris I sous la direction de J. Beaujeu-Garnier.

Ghiglia A.-M., 1982, *Les régions urbaines américaines*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, sous la direction de J. Beaujeu-Garnier.

Dorel G., 1983, *L'entreprise capitaliste et ses stratégies : la grande culture aux États-Unis*, Thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de R. Brunet.

Boquet Y., 1995, *Le couloir Baltimore-Washington. Contribution à l'étude de l'aménagement au sud de la Mégapolis nord-américaine*, thèse de doctorat d'histoire urbaine, Université de Paris IV, sous la direction de B. Dézert.

Répertoire des géographes français de 1989 d'INTERGÉO que « les États-Unis attirent à peine plus les géographes français contemporains que le Canada¹⁷⁴ » malgré le poids démographique, économique, culturel et politique de ce pays dans le monde. Les géographes français choisiraient plutôt leurs objets d'étude en France, en Afrique de l'Ouest et en Asie, c'est-à-dire sur le territoire national ou l'ancien territoire colonial. Peut-on pour autant conclure que ces derniers n'aient pas été intéressés par les États-Unis durant tout le XXe siècle ? Une réponse affirmative à cette question serait trop simple.

En effet, la géographie française n'est pas une discipline à part dans son rapport avec les États-Unis. Elle connaît des périodes d'intérêt et d'autres de mise à distance vis-à-vis de ce pays, qui s'insèrent dans le contexte plus général du rapport entre les intellectuels français et les États-Unis en tant que pays, mais aussi en tant qu'incarnation de valeurs. Nous pourrions délimiter plusieurs grandes périodes : alors que le début du XXe siècle est marqué par une ouverture universitaire aux échanges franco-américains de tous ordres, l'Entre-deux-guerres et la période de la Guerre Froide jusqu'à la fin des années 1970 se caractérisent par une fermeture vis-à-vis des États-Unis pour des raisons idéologiques. Les choses changeront au début des années 1970 et surtout des années 1980 en France.

Ce sujet n'est qu'une approche, laquelle pourrait supporter un travail plus précis et approfondi. L'examen de la littérature scientifique montre de nombreuses lacunes : si la période allant de la toute fin du XIXe siècle à la fin de la Seconde guerre mondiale est relativement bien connue, il n'en va pas de même pour la période suivante. Il semble que le sujet ait été sensible et le soit encore : c'est ce que nous montrent les travaux de Paul Claval qui regrette le peu d'intérêt des géographes français pour la géographie anglo-saxonne et pour les États-Unis en tant qu'objet d'étude¹⁷⁵, regret exprimé en 2001 par Jean-François Staszak, Béatrice Collignon et Christine Chivallon dans l'ouvrage collectif intitulé *Géographie anglo-saxonne. Tendances contemporaines*¹⁷⁶.

174Collignon B., Frémont-Vanacore A. et Moriconi F., 1993, « *Les centres d'intérêt des géographes français. Répartition régionale* », in Dory D., Douzant-Rosenfeld D. et Knafou R., 1993, *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, l'harmattan, Paris, pp.47-70.

175Claval P., 2004, « The reception of American geography in France : Enthusiasm, indifference, and critical perspectives », *Geojournal*, n°59.

176Staszack J.-F., Collignon B. et Chivallon C., 2001, *Géographie anglo-saxonne. Tendances contemporaines*, Belin, Paris.

I - Les rencontres transatlantiques du début du XXe siècle

1.1 Les échanges franco-américains et les excursions transcontinentales de 1904 et 1912

1.1.1 Le renforcement des liens franco-américains au début du XXe siècle

Le passage du XXe siècle s'accompagne d'un moment d'ouverture dans les relations franco-américaines : après un ensemble de difficultés dans les années 1870-80, liées à des différends commerciaux entre la France et les États-Unis et à des différends politiques qui firent suite aux félicitations envoyées par le président américain Grant à l'empereur d'Allemagne en 1871, le XXe siècle marque le départ d'une période de cordialité dans les relations diplomatiques entre la France et les États-Unis. En 1898, la guerre contre l'Espagne a inquiété l'opinion et la presse françaises. Cette dernière, qui reçoit des capitaux espagnols, s'enflamme contre l'opération militaire américaine à Cuba puis aux Philippines car, pour la première fois, les États-Unis font et gagnent la guerre contre un pays européen¹⁷⁷. Mais les tensions s'apaisent rapidement. En effet, selon Jacques Portes¹⁷⁸, l'opinion française sur les États-Unis au début du XXe siècle – celle des milieux (aisés) qui s'expriment, car il n'est pas possible, faute de sources, de savoir ce que pense la masse des anonymes – n'est pas dominée par un rejet vis-à-vis des États-Unis.

L'arrivée à la présidence américaine de Théodore Roosevelt en 1901 est en grande partie à l'origine de cette intérêt : en effet le président, francophile, est apprécié des Français et à partir de 1900-1901, « toutes les occasions sont bonnes pour fêter chaleureusement le rapprochement franco-américain : inauguration de bustes et de statues, échanges de professeurs, voyages et missions se multiplient¹⁷⁹ ». Des liens scientifiques entre les deux pays se tissent dans de nombreuses disciplines universitaires. La présence des États-Unis en France et en Europe, qui était très faible, s'accroît grâce à des échanges personnels, des lettres, des visites réciproques mais aussi grâce à des congrès scientifiques internationaux.

Dans ce contexte, la géographie française du tournant du siècle développe une curiosité vis-à-vis des États-Unis. Certes, quelques géographes s'étaient déjà rendus dans ce pays durant la seconde moitié du XIXe siècle : Élisée Reclus part en Louisiane de 1852 à 1857 puis y retourne par deux

¹⁷⁷Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Editions du Seuil, Paris, p.193.

¹⁷⁸Portes J., 1991, *Une fascination réticence. Les États-Unis devant l'opinion française*, Presses universitaires de Nancy.

¹⁷⁹Portes J., 1991, *op. cit.*, p.15.

fois à la fin de sa vie, en 1889 et 1891¹⁸⁰. Mais c'est véritablement au tournant du XXe siècle que les géographes français font preuve, tout comme de nombreux autres scientifiques de l'époque, d'un intérêt croissant pour les États-Unis.

1.1.2 À la découverte de la géomorphologie davisienne

Dans la géographie française, ce sont les géographes physiciens qui, dans un premier temps, vont s'intéresser aux États-Unis. Ils admirent le travail des géomorphologues américains et des géologues de l'*US Geological Survey*, fondé en 1879, dont l'objectif est la réalisation d'un recensement géologique et topographique de tout le territoire américain. Dès 1883, Emmanuel de Margerie écrivait « ce que les savants américains ont tiré [de l'étude des États-Unis] à ce point de vue [des phénomènes d'érosion] est plus net et plus décisif que tout ce qui a été accumulé sur ce sujet en Europe, depuis l'origine de la géologie ¹⁸¹».

William Morris Davis¹⁸² est le géomorphologue américain qui connaîtra le plus grand succès en France. En observant les massifs anciens, il développe la théorie d'un « cycle d'érosion » qui comporte trois phases successives : jeunesse, maturité, vieillesse¹⁸³. L'un de ces cycles peut avoir été interrompu : les formes de relief résiduelles correspondront à ce que le nouveau cycle n'a pas pu atteindre, donc éroder. Les théories de W. M. Davis sont importées en France par le géologue Albert de Lapparent¹⁸⁴, mais c'est Henri Baulig, élève de P. Vidal de la Blache, qui sera leur plus ardent défenseur pendant près de cinquante ans. En raison d'un accord signé en 1904 entre l'université de Harvard et l'université de la Sorbonne – lequel s'inscrit dans la période d'ouverture des relations diplomatique et scientifiques franco-américaine des années 1900 – H. Baulig obtient une bourse du Gouvernement français pour étudier aux États-Unis et traverse l'Atlantique dès 1904. Il restera deux ans à Harvard comme instructeur, puis, après sa rencontre avec W. M. Davis et le géographe Douglas Johnson, avec lequel il se lie d'amitié¹⁸⁵, il deviendra instructeur à l'université Georges Washington jusqu'en 1908. La rencontre entre W. M. Davis et H. Baulig est déterminante pour ce

180 Sarrazin H., 1985, *Élisée Reclus ou la passion du monde*, La Découverte, Paris.

Voir aussi la préface de Soizic Alavoine-Muller dans Reclus E., 2007, *Les États-Unis et la guerre de sécession*.
Articles publiés dans la *Revue des Deux Mondes*, éditions du CTHS, Paris.

181 Cité par Baulig H., 1953, « Les 'études américaines', géologie et géographie de M. Emmanuel de Martonne », *Annales de géographie* n° 329, 62e année, janvier-février, pp.68-70.

182 William Morris Davis (1850-1934) enseigne la géologie et la géographie physique à l'université Harvard de 1878 jusqu'à sa retraite en 1912. Il fonde l'association des géographes américains (*Association of American Geographers, AAG*) en 1904.

183 Wolff D., 2005, *Albert Demangeon (1872-1940). De l'école communale à la chaire en Sorbonne, l'itinéraire d'un géographe moderne*, Thèse de géographie sous la direction de Marie-Claire Robic, Université de Paris I, p.423.

184 Juillard E. et Klein C., 1980, « Henri Baulig, 1877-1962 », *Geographers. Biobibliographical studies*, vol 4, Mansell publishing, p.8.

185 Juillard E., 1962, « Henri Baulig » (1877-1962) », *Annales de géographie*, année 1962, volume 71, numéro 388, pp. 561-566.

dernier qui décide de se spécialiser dans la géomorphologie et deviendra, avec E. de Martonne mais aussi avec E. de Margerie, l'une des figures de cette science en France.

W. M. Davis ne fait pas la majorité aux États-Unis, ses théories sont quelquefois décriées et il sera considéré comme un compilateur plus qu'un véritable découvreur. Il ne fait pas non plus l'unanimité en France : E. de Margerie accueille ses travaux en termes élogieux jusqu'en 1899, mais il s'en détachera par la suite, trouvant sa démarche trop aventureuse¹⁸⁶. H. Baulig lui-même nuancera les théories de W. M. Davis, indiquant en 1928 que les cycles générés l'un après l'autre peuvent se développer en même temps : « le paysage résultant peut montrer des traces de plusieurs cycles, chacun pouvant continuer à s'ajuster sur son propre niveau de base ¹⁸⁷».

Nous remarquons que le géographe américain sert véritablement de passeur¹⁸⁸ entre la France et les États-Unis en raison notamment de sa francophonie et de sa francophilie. Ce passage se fera tant sur le point de vue scientifique qu'humain car W. M. Davis, qui ira enseigner en Europe, sera l'instigateur de deux excursions européennes outre-Atlantique lesquelles permettront à de nombreux géographes dont P. Vidal de la Blache de découvrir les États-Unis.

1.1.3 Les excursions de géographes en France et aux États-Unis

En 1904, cinq ans après le 7^e Congrès international de géographie de Berlin, le 8^e Congrès se déroule aux États-Unis, sous l'invitation de la Société de Géographie de Washington. Ce congrès qui alterne séances de travail, excursions de terrain et visites officielles est itinérant, et c'est là sa grande originalité. Les participants découvrent Washington, Philadelphie, New York, Buffalo, Chicago et Saint Louis¹⁸⁹. A la fin des séances de travail, une grande excursion transcontinentale est organisée par W. M. Davis, avec l'assistance de M. Hill¹⁹⁰, à laquelle sont conviés quatre-vingt géographes

186Baulig H., « Emmanuel de Margerie », *Annales de géographie*, vol 63 n° 336, 1954, pp.81-87.

187Juillard E. et Klein C., 1980, *op. cit.*, p.8.

188La notion de passeur peut être rapprochée de celle de « go-between » qui correspond, dans la littérature britannique du XVIII^e siècle à la personne qui fait office d'intermédiaire entre les sexes (et qui fait passer les billets doux, par exemple). Elle a été reprise au XX^e siècle par la géographie et l'histoire postcoloniales. Pour les auteurs de l'ouvrage collectif *The Brockered World, Go-betweens and Global Intelligence*, les « go-between » sont des personnes qui servent d'intermédiaires entre une administration coloniale et une population indigène et qui connaissent les codes des deux groupes auxquels ils servent d'interprètes linguistiques et culturels (Schaffer S., Roberts L., Raj K., Delbourgo J., 2009, *The Brockered World. Go-Between and Global Intelligence*, Science History Publications, Watson Publishing International LLC, Sagamore Beach, 522p.)

Dans l'histoire et l'épistémologie de la géographie, la notion de passeur a été employée par Gaëlle Hallair à propos des géographes qui sont à l'origine des transferts et des croisements entre la géographie française et la géographie allemande du paysage. (Hallair G., 2010, *Histoire croisée entre les géographes français et allemands de la première moitié du XX^e siècle : la géographie du paysage (Landschaftkunde) en question*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, sous la direction de M.-C. Robic.)

189Broc N., 1991, « Vidal de la Blache en Amérique du Nord : le congrès international de géographie de 1904 », *Annales de géographie*, n° 561-562, pp.635-643.

190De Martonne E., 1905, « le VIII^e e congrès international de géographie (Washington, 1904) et sa grande excursion dans l'Ouest et au Mexique », *Annales de géographie*, n° 73, vol 14, pp.1-22.

dont une quarantaine viennent d'Europe, et notamment Paul Vidal de la Blache, Henri Baulig et Emmanuel de Martonne.

Les participants voyagent pendant trois semaines sur près de 10 000 kilomètres au Mexique, en Arizona et au Texas, dans les « lourds wagons Pullman » d'un train affrété spécialement pour l'occasion¹⁹¹. L'organisation matérielle du périple n'est pas simple : durant le trajet, le train des congressistes reste bloqué près de 48 heures dans le désert, puis une partie des voies ferrées et des ponts est détruite par des inondations. Malgré tout, l'excursion est une réussite. À la suite de son séjour aux États-Unis, P. Vidal de la Blache publie en 1905 dans la *Revue de Paris* un article intéressant intitulé « À travers l'Amérique du Nord », que nous analyserons ultérieurement.

En 1908, W. M. Davis organise en Europe une excursion franco-italienne d'un mois et demi, depuis Ancône jusqu'au Puy-en-Velay, avant de se rendre au congrès de Genève, ce qui lui permet de faire découvrir l'Europe à des géographes américains. Il réitère l'expérience du 1er août au 5 octobre 1911, en allant de l'Irlande à l'Italie, passant par la France¹⁹². Lors de son séjour français de 1911, il décide de faire référence à A. Demangeon en visitant notamment le Limousin. En effet, c'est à A. Demangeon que W. M. Davis doit la plus grande diffusion de ses théories en France. Certes, W. M. Davis était déjà célèbre en France en 1911, mais le milieu universitaire français ne s'était pas encore vraiment approprié ses théories¹⁹³. A. Demangeon reprend à son compte les théories de W. M. Davis dans un article intitulé « *Le relief du Limousin* »¹⁹⁴ qui aura un fort impact auprès des géographes universitaires. A. Demangeon prend le rôle de régisseur à cette expédition, ce qui, d'après sa correspondance avec E. de Martonne, n'est pas toujours chose aisée¹⁹⁵. L'année 1911 est décidément une année très française pour W. M. Davis, qui enseigne pendant un semestre à Paris (il avait déjà enseigné un semestre en Allemagne en 1908-1909). En effet, grâce à l'accord signé entre Harvard et la Sorbonne, qui avait permis à H. Baulig de se rendre aux États-Unis, W. M. Davis se déplace à son tour en France à titre de « professeur d'échange »¹⁹⁶. Il donnera des cours à la faculté des lettres et à la faculté des sciences, la géographie se situant alors au croisement des deux.

En 1912, après ses séjours européens, W. M. Davis organise une nouvelle excursion transcontinentale en Amérique avec l'aide d'Isaiah Bowman, M. Jefferson et R. E. Dodge. Il décide d'inviter aux États-Unis quarante géographes européens dont neuf géographes français¹⁹⁷ et

191De Martonne E., 1905, *op. cit.*

192Wolff D., 2005, *op. cit.*, pp.384-385.

193Wolff D., 2005, *op. cit.*, p.385.

194Demangeon A., 1910, « Le relief du Limousin », *Annales de géographie*, tome 19, n°104, pp.120-149.

195Wolff D., 2005, *op. cit.*, p.385.

196Broc N., 1975, « Davis et la France », *Bulletin de la société languedocienne de géographie*, 8(1), pp.87-85.

197Certaines sources parlent de dix savants français, d'autres de neuf géographes. Est exclus de cette liste Edouard-Alfred Martel, plus connu comme spéléologue que comme géographe. La liste des membres de cette excursion se

souhaite tout particulièrement la venue d'A. Demangeon et d'Antoine Vacher¹⁹⁸. Cette deuxième expédition européenne aux États-Unis ne passe pas inaperçue dans la géographie française car les *Annales de géographie* commandent en 1913 un article à chaque géographe ayant participé au voyage. Bien que le trajet se soit effectué sur tout le territoire des États-Unis, à l'exception du Sud, les géographes proposeront en majorité des articles sur l'Ouest américain. En effet, la partie ouest des États-Unis est une révélation complète pour eux¹⁹⁹. « Nous venons d'un pays très petit et très vieux et nous arrivons alors dans un vaste et jeune pays, où tout est à une échelle immense et couvre d'énormes distances » indique A. Demangeon²⁰⁰ qui écrit en 1913 un article sur le Far West dans le *Bulletin de la société de géographie de Lille*²⁰¹. Le potentiel de croissance des États-Unis semble illimité²⁰². Ils sont le pays de la nouveauté, et en 1912 la nouveauté se trouve à l'ouest du Mississippi. Certes, les géographes invités sont impressionnés par les bâtiments de New York²⁰³, mais aucun ne s'intéressera à l'est américain, à l'exception de Pierre Bastian qui écrit un article sur les canaux de l'État de New York.

1.2 Les États-Unis, une terre de toutes les promesses scientifiques?

Au tournant du XXe siècle, les géographes français trouvent aux États-Unis un formidable terrain d'expérimentation leur permettant d'être les témoins directs du développement d'une nouvelle civilisation tout comme d'un nouveau monde scientifique. Comme l'écrira P. Vidal de la Blache en 1905²⁰⁴, « il se crée là du nouveau ».

1.2.1 Un nouveau pays à cartographier

Les États-Unis font l'objet, durant les deux dernières décennies du XIXe siècle, d'un gigantesque travail de recensement démographique et de relevés cartographiques et géologiques mis en place par le gouvernement fédéral. En effet, jusqu'en 1879, chaque État de l'Union disposait de relevés propres, et les données étaient incomplètes et parcellaires. Pour remédier à ce problème et afin d'offrir un support indispensable à sa future politique, le gouvernement fédéral américain crée, à la fin du XIXe siècle, quatre organismes afin de mieux connaître le territoire et sa population : le

trouve en annexe.

198Wolff D., 2005, *op. cit.*, p.423.

199Clout H., « Lessons from experience : French geographers and the transcontinental excursion of 1912 », *Progress in Human geography*, 28,5 (2004), pp.587-618, p.606.

200Clout H., 2004, *op. cit.*, p.606.

201Demangeon A., 1913, « Dans le Far West », *Bulletin de la Société de Géographie de Lille*, tome 59, 34e année, 1er semestre, pp.205-222.

202Clout H., 2004, *op. cit.*

203Clout H., 2004, *op. cit.*, p.603

204Vidal de la Blache P., 1905, « À travers l'Amérique du Nord », *La revue de Paris*, mars-avril, pp.513-531.

Coast and geodetic survey, chargé de cartographier les côtes américaines ; le *Signal Office* ou *weather bureau*, qui s'occupera du service météorologique ; le *Census*, qui sera le bureau du recensement ; le *Geological survey*, organisme créé en 1879 qui établira, à partir de relevés de terrain et de calculs de triangulation, la carte topographique et géologique des États-Unis²⁰⁵.

Ce sont avant tout les travaux du *Geological survey* et du *Census* qui ont attiré l'attention et l'admiration des géographes français dès la fin du XIXe siècle. Lucien Gallois, qui avait pour charge de traiter de l'Amérique au moment de la création des *Annales de géographie* par P. Vidal de la Blache et Marcel Dubois, rédige dans le premier numéro des *Annales* un article qui retrace l'histoire des relevés géographiques du territoire américain et présente les résultats obtenus²⁰⁶. Il publie la même année un article analysant les résultats du recensement de 1890²⁰⁷. Quatre ans plus tard, en 1896, G. de la Noë décrit dans les *Annales* les méthodes de relevés, de triangulation et de cartographie employées par les scientifiques du *Geological Survey*²⁰⁸. À cette étape, les questions soulevées sont : l'échelle à employer pour les cartes, ce que l'on doit représenter ou non sur la carte topographique, la marge d'erreur acceptable, la représentation cartographique du relief (par courbes de niveau ou par grisés...). L. Gallois comme G. de la Noë ne manquent pas de noter l'imprécision de certains relevés américains, mais ils concèdent tous les deux que la tâche est difficile, en raison de la superficie du territoire et des distances à couvrir.

1.2.2 Des géographes français pro-américains

Dans ce contexte d'ouverture scientifique, il est très rare de trouver des écrits de géographes français qui se positionnent ouvertement contre les États-Unis. Les géographes français du tournant du siècle sont, comme les autres intellectuels de l'époque, dans l'ensemble plutôt favorables aux États-Unis, ce qui ne sera pas toujours le cas après la Seconde guerre mondiale. Ainsi, le fait que le VIIIe congrès international de géographie ait pu se tenir à Washington a été « accueilli avec un enthousiasme facile à comprendre²⁰⁹ » selon E. de Martonne qui écrit avec emphase :

« Où trouver, en effet, autant d'éléments de succès pour un congrès de géographie que dans la patrie des Powell, des Sutton, des Gilbert, des Davis ; foyer de ces grands services d'État qui sont des laboratoires scientifiques incomparables : le *Geological survey*, le *Census office*, le *Weather bureau* ; pays où la grandeur des entreprises humaines le dispute à celle des œuvres de la nature, capable d'offrir à la fois des sujets d'étude et d'admiration tels que le

205 Gallois L, 1892, « Amérique », *Les Annales de géographie*, n° 1, vol 1, pp.67-81.

206 Gallois L, 1892, *op. cit.*, pp.67-81.

207 Gallois L, 1892, « Le recensement de 1890 aux États-Unis », *Annales de géographie*, vol 1, n°3, pp.287-300.

208 De la Noë G, 1896, « La topographie aux États-Unis », *Annales de géographie*, volume 5, numéro 20, pp.143-155.

209 De Martonne E., 1905, *op. cit.*

Niagara et les canyons du Colorado, et des spectacles de vie économique aussi formidables que New York et Chicago?²¹⁰ »

Certes, É. Reclus avait critiqué, quarante ans plus tôt, l'esclavage et l'asservissement des femmes dans les articles qu'il a publiés dans la *Revue des Deux Mondes*, mais il ne remettait pas en question les États-Unis en tant que tels. De même, la montée en puissance des États-Unis dès 1900 conduit les français à s'interroger sur le développement d'une politique impérialiste américaine. C'est d'ailleurs l'objet d'un travail effectué par Henri Hauser qui publie en 1901 un article de géographie politique sur l'entrée des États-Unis dans la politique mondiale²¹¹ et en 1905 un ouvrage sur *l'impérialisme américain*²¹². Mais ici, le terme d'impérialisme doit être replacé dans son contexte, il s'agit d'un impérialisme territorial, c'est-à-dire colonial. Accédant au statut de grande puissance, il paraît normal que les États-Unis poursuivent, comme les puissances européennes, une politique coloniale, bien qu'ils se soient toujours défendus d'avoir de telles visées²¹³.

Quelques textes de géographie publiés en France à cette époque ne sont pas pro-américains. Si l'opinion française du début du siècle admire la modernité américaine, la fascination suscitée par les États-Unis s'accompagne souvent d'un sentiment de rejet révélant que les Français ne souhaitent pas « affronter un avenir qui s'organiserait suivant les ébauches américaines²¹⁴ » En effet, certains intellectuels demeurent critiques face à ces « Yankees sans culture » et à cette puissance qui a pris Cuba et les Philippines à l'Espagne²¹⁵. Les *Annales de géographie* publient en 1899 un article en deux parties, intitulé « Amérique et Américains ²¹⁶ » signé par Alwin Opper, géographe allemand de l'université de Brême, qui rédigera en 1907 un ouvrage intitulé *Wirtschaftsgeographie der vereinigten Staaten von Nordamerika*²¹⁷ (Géographie économique des États-Unis d'Amérique du Nord). Dans cet article traduit en français par M. Zimmermann, A. Opper évoque son voyage aux États-Unis et rend compte de ses impressions sur ce pays. Son texte est celui d'un universitaire agacé par « les Américains » qu'il trouve « orgueilleux » et « naïfs », « fermement persuadés de leur universelle supériorité comme de leur intelligence, bien-être et progrès matériels, sur toute autre nation²¹⁸ » et « fermement convaincus que leur pays est non seulement le plus riche mais encore le

210De Martonne E., 1905, *op cit*, p.1.

211Hauser H., 1901, « L'entrée des États-Unis dans la politique mondiale d'après un Américain », *Annales de sciences politiques*, 1901, pp.445-456.

212Hauser H., 1905, *L'impérialisme américain*, Pages libres, Paris.

213Cf. chapitre 8.

214Portes J., 1991, *op. cit*, p.380.

215Cf. chapitre 8.

216Oppel A., 1899, « Amérique et Américains », *Annales de géographie*, vol 8, n°42, pp.438-459.

217Oppel A., 1907, *Wirtschaftsgeographie der vereinigten Staaten von Nordamerika*, Halle as : Gebauer Schwetschke Druckerei und Verlag.

218Oppel A., 1899, *op. cit.*, p.438.

plus beau qui soit au monde ²¹⁹». A. Oppel décrit la beauté de la « nature » américaine, la grandeur du territoire, la richesse du sous-sol mais accuse les Américains « d'avoir consommé de grands dégâts dans leur pays ²²⁰ » : déforestation, destruction de la faune sauvage. Le ton de l'article oscille continuellement entre l'admiration envieuse pour les ressources naturelles et certaines réalisations techniques et le rejet ethnocentrique de la figure de l'Américain et de certaines manifestations de la modernité.

Malgré cela, la majorité des textes géographiques publiés en France à la jonction du XIXe et du XXe siècle présentent les États-Unis sous un jour favorable. On perçoit chez Jean Brunhes une admiration pour la politique fédérale d'irrigation des États de l'Ouest qu'il décrit en 1894²²¹, tout comme l'on peut déceler chez P. Vidal de la Blache une grande curiosité à l'égard de ce pays dont il cherche à définir, dans un article publié à la suite de son séjour américain de 1904²²², ce qui en fait l'essence.

1.2.3 L'expérience américaine chez les géographes français

Le contact avec le terrain des États-Unis influence les géographes français qui en font l'expérience. Selon Hugh Clout²²³, l'excursion transcontinentale de 1912 par exemple modifie, chez les géographes français qui y ont participé, leur vision des États-Unis. P. Bastian, mort à la guerre en 1915 et A. Vacher, mort en 1920, n'auront pas le temps de se consacrer à l'étude des États-Unis, mais d'autres géographes se mettent à travailler sur ce pays. En effet, E. de Martonne développe des liens avec les géographes américains durant la Première guerre mondiale. H. Baulig est progressivement considéré comme le spécialiste des États-Unis. E. de Margerie réunit bien plus tard en 1953-1954, dans un ouvrage en deux volumes, des textes sur les explorations, la cartographie, la géologie et la géographie de l'Amérique du Nord²²⁴. A. Demangeon écrit des textes sur les États-Unis²²⁵, bien qu'il n'ait pas fait de l'étude de ce pays sa spécialisation.

219Oppel A., 1899, *op. cit.*, p.439.

220Oppel A., 1899, *op. cit.*, p.448.

221Brunhes J., 1894, « Les irrigations dans la 'région aride' des Etats-Unis », *Annales de géographie*, vol 4 n°14, pp.12-29.

222Vidal de la Blache P., 1905, *op. cit.*

223Clout H., 2004, *op. cit.*, p.608.

224De Margerie E., 1952-1954, *Etudes américaines : géologie, géographie, paysages, régions, explorateurs et cartes*, vol 1 et 2, Armand Colin, Paris.

225Demangeon A. :

- 1913, « Les relations de la France du nord avec l'Amérique », *Annales de géographie*, vol 22 n° 122, pp.227-244
- 1913, « Dans le Far West », *Bulletin de la Société de Géographie de Lille*, tome 59, 34eme année, 1er semestre 1913, p.205-222
- 1913, « Duluth », *Annales de géographie*, vol 22, n° 122, pp.120-133.
- 1918, « Les relations des ports et centres commerciaux de France avec l'Amérique », *France-Amérique*, Revue mensuelle du comité France-Amérique, juillet pp.1-11 et août pp.44-50.

Mais le cas de P. Vidal de la Blache est peut-être le plus remarquable. En 1904, lorsqu'il se rend en Amérique du Nord pour la première fois, P. Vidal de la Blache, qui n'avait pas encore travaillé sur le Nouveau Monde, découvre un autre monde et une autre temporalité. Ce premier voyage²²⁶ qui sera suivi d'un second en 1912, fait basculer la pensée du géographe d'un régime d'historicité ancien²²⁷, où la référence au passé est fréquente, vers un régime moderne orienté vers le futur²²⁸. Au début de son voyage, P. Vidal de la Blache se réfère de nombreuses fois à la France et suit le modèle des émigrants bretons et normands. Il abandonne rapidement cela pour analyser les États-Unis en tant que tels, et non pas en fonction de leur passé européen. Loin de se placer dans le contexte de la « fascination réticente²²⁹ » que semblent avoir éprouvé de nombreux voyageurs français vis-à-vis des États-Unis, P. Vidal de la Blache voit dans l'Amérique du Nord l'exemple par excellence du devenir qui s'affranchit du passé, de la modernité dont l'expression spatiale la plus aboutie est la ville nord-américaine. Il définit l'américanisme, qui correspond selon lui à une structure humaine spécifique et nouvelle que l'on voit à la fois dans l'espace (types de paysages urbain et rural, organisation des transports, état d'esprit, allure démocratique des comportements) et dans le temps (il se place dans le futur). En d'autres termes, à la suite de son voyage, P. Vidal de la Blache associe dans ses écrits universitaires l'espace nord-américain à une temporalité tournée vers l'avenir. Cela fait définitivement évoluer sa façon de penser les lieux à la fin de sa vie²³⁰.

Les excursions universitaires françaises aux États-Unis et américaines en France ont permis aux géographes des deux pays de tisser des liens personnels, par exemple Douglas Wilson Johnson rencontre E. de Martonne durant l'excursion de 1912. Quand la France entre en guerre en 1914, une collaboration se met en place entre certains géographes français et américains. L'amitié entre D. W.

-
- 1924, « Les débuts de la colonisation européenne aux Etats-Unis », *Annales de géographie*, vol 33 n°185, pp.466-478.
 - 1927, « Le développement d'une grande ville américaine, Cleveland (Ohio) », *Annales de géographie*, vol 36, n°202, pp.347-355,
 - 1931, « Le port de New York », *Annales de géographie*, vol 40, n° 224, pp.205-208.

226 Avant de se rendre au congrès de Washington qui a lieu en septembre et de participer à l'excursion qui suit, il décide de quitter l'Europe dès le début du mois d'août, afin de visiter l'est du Canada (Broc N., « Vidal de la Blache en Amérique du Nord : le congrès international de géographie de 1904 », *Annales de géographie*, n° 561-162, 1991, pp.635-643.)

227 Selon François Hartog, le régime d'historicité désigne les rapports qui se tissent, pour un individu, entre les trois instances du temps (présent, passé et futur). Les modes d'articulation noués entre passé, présent et futur permettent de qualifier des régimes différents : un régime d'historicité ancien est marqué par le rôle que joue le passé dans le présent (on parle des exemples du passé) ; un régime d'historicité moderne se représente une histoire orientée par le devenir, le progrès ; dans la période contemporaine, il y a une critique du futurisme et une remise en question de l'idée de progrès : le présent est son propre horizon. (Hartog F., 2003, *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Seuil, Paris.)

228 Robic M.-C. et Tissier J.-L., 1992a, « La référence américaine dans la géographie vidalienne : histoire de la géographie, épistémologie, prospective », *27e congrès de l'UGI*, Août, Washington.

Robic M.-C. et Tissier J.-L., 1992b, « Voir et penser le Nouveau Monde : le voyage transcontinental de Vidal de la Blache en 1904 », *27e congrès de l'UGI*, Août, Washington.

229 Portes J., 1991, *op. cit.*

230 Robic M.-C. et Tissier J.-L., 1992b, *op. cit.*

Johnson et E. de Martonne eut une influence notable sur la question du règlement de la guerre à partir de 1918. D. W. Johnson et I. Bowman vont s'investir dans l'effort de guerre et le règlement de la paix, tout comme le feront, en France, P. Vidal de la Blache, A. Demangeon et surtout E. de Martonne²³¹.

1.3 La collaboration franco-américaine pendant la première guerre mondiale

Dès le début de la guerre, D. W. Johnson préfère la cause de l'entente. Il rédige plusieurs articles et notes sur la guerre²³². En 1916, il écrit une longue lettre, en réponse à un universitaire allemand qui défendait la cause de son pays durant la guerre²³³. Cette lettre, d'une trentaine de pages, critique vivement le gouvernement de l'Allemagne. Elle sera traduite en français par A. Demangeon et publiée dans la *Revue de Paris* le 15 septembre 1916. Elle aura ultérieurement un fort impact dans les milieux intellectuels français²³⁴. Cela dit, tous les géographes américains ne sont pas aussi engagés que ne l'est D. W. Johnson, W. M. Davis n'a qu'un rôle secondaire durant la guerre : il rédige néanmoins un manuel de géographie de la France, à l'usage des militaires américains envoyés au combat²³⁵. W. M. Davis, l'Européen, lui, refuse de prendre parti entre les belligérants, car il a de nombreux amis dans les deux camps²³⁶.

Du côté français, E. de Martonne effectue un séjour à New York en tant que *visiting professor* à l'université de Columbia, de septembre 1916 à janvier 1917, où il est accueilli par D. W. Johnson. Il tente de faire venir A. Demangeon en tant que professeur invité à Harvard, mais le poste reviendra à Raoul Blanchard, au grand regret d'E. de Martonne. Il n'est pas impossible que, selon la thèse défendue par l'historienne Taline Ter Minassian²³⁷, E. de Martonne ait été envoyé aux États-Unis par la France dans le but de mieux connaître les réseaux scientifiques américains et de renforcer la coopération entre les deux pays. E. de Martonne, par ses activités aux États-Unis durant la guerre, se situe au centre d'un réseau de collaboration, entre les géographes français et américains, qui aura une influence nette sur le découpage des frontières balkaniques.

À la fin de la guerre, se pose la question de la redéfinition des frontières de l'Europe centrale. Aux

231 Voir Ginsburger N., 2010, « *La guerre, la plus terrible des érosions* » *Cultures de guerre et géographies universitaires Allemagne-France-États-Unis (1914-1921)*, Thèse de doctorat, Université de Paris-Ouest Nanterre-la Défense, sous la direction d'A. Becker.

232 Wolff D., 2005, *op. cit.*, p.513.

233 Johnson Douglas Wilson, « Lettre d'un Américain à un Allemand », *La Revue de Paris*, Septembre 1916.

234 Wolff D., 2005, *op. cit.*, p.514.

235 Davis W. M., 1918, *A handbook of northern France*, Cambridge, Harvard University Press.

236 Broc N., 1975, *op. cit.* et Ginsburger N., 2010, *op. cit.*

237 Minassian T. T., 1997, « Les géographes français et la délimitation des frontières balkaniques à la conférence de la paix en 1919 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, avril-juin, n° 44-2, pp.252-286.

États-Unis, I. Bowman, D. W. Johnson et de nombreux membres de la société américaine de géographie (American Geographic Society – AGS) font partie d'une commission composée de 126 chercheurs (géographes, cartographes, historiens, économistes, psychologues etc.) : l'*Inquiry*, créée en 1917 par le président Wilson et présidée par le Colonel House²³⁸. Le but de l'*Inquiry* est de réaliser un ouvrage de 150 volumes intitulé *Economic and Social History of the World War*²³⁹, qui rassemble une documentation pour la future conférence de Paris, autrement dit, pour préparer les 14 points de Wilson, et proposer les bases scientifiques de la délimitation des frontières des états issus du démantèlement de l'Empire Austro-hongrois et du Reich allemand. En France, à la demande d'Aristide Briand, président du conseil, le ministère des Affaires Étrangères crée en 1916 un Comité d'Études qui rassemble de nombreux savants, afin de mettre en place ce que seront les positions françaises dans une future conférence de paix, où la question du règlement des frontières se posera inéluctablement. Ernest Lavisse en accepte la présidence et Paul Vidal de la Blache la sous-présidence. Les géographes français concernés sont E. de Martonne, L. Gallois et le général Robert Bourgeois, directeur du service géographique de l'armée²⁴⁰. Après le décès de P. Vidal de la Blache en avril 1918, E. de Martonne reprend la vice-présidence et confirme son autorité dans le Comité²⁴¹. Il est envoyé à nouveau en mission aux États-Unis entre octobre et décembre 1918 : grâce à ses relations personnelles avec D. W. Johnson, il procède à un échange d'informations entre l'*Inquiry* américaine et le Comité d'Étude des Affaires Etrangères français. En effet, E. de Martonne confia les études faites par le Comité à D. W. Johnson, et D. W. Johnson fit de même pour les études de l'*Inquiry*, ce qui permit à E. De Martonne d'en fournir une analyse au quai d'Orsay²⁴². L'amitié entre E. de Martonne et D. W. Johnson aurait expliqué, selon T. Ter Minassian²⁴³, la convergence des points de vue français et américains sur la division frontalière des Balkans et « l'existence, dans le milieu des experts, d'un axe franco-américain »^{244 245}

238Bariéty J., 2002, « La Grande Guerre (1914-1919) et les géographes français », *Relations internationales*, n° 109, pp.7-24.

239Smith N., 2003, *American Empire. Roosevelt's Geographer and the Prelude to Globalization*, University of California Press, Berkeley, p.125.

240Pour plus d'informations sur le comité et sa création, voir Hallair G., 2007, *Le géographe Emmanuel de Martonne et l'Europe centrale*, version remaniée d'un mémoire de DEA effectué en 2005 sous la direction de J. Le Rider, Grafigeo, 148p. Disponible en ligne sur le site internet Halshs : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00282068/en/>, p.36

241Bariéty J., 2002, *op. cit.*

242Bariéty J., 2002, *op. cit.*

243Minassian T. T., 1997, *op. cit.*

244Minassian T. T., 1997, *opus cité*, p.283.

245Pour plus d'informations sur le rôle d'Emmanuel de Martonne dans la division frontalière de l'Europe médiane, voir Hallair G., 2007, *op. cit.*

Conclusion

Le tournant du XXe siècle est une période durant laquelle les géographes français et les géographes américains se découvrent mutuellement. Le poids de W. M. Davis dans les échanges inter-universitaires de chaque côté de l'Atlantique est fondamental. C'est grâce à son influence qu'eurent lieu les deux échanges transatlantiques de 1904 et 1912 qui permirent à certains géographes français de découvrir les États-Unis, puis de rentrer en contact avec leurs collègues américains. On peut se demander si W. M. Davis ne rencontre pas en France le succès qu'il n'a pas toujours eu en Allemagne ou aux États-Unis. En effet, W. M. Davis commence à y être reconnu, à l'époque où la géographie physique française cherche encore sa voie, ce qui n'est plus le cas en Allemagne²⁴⁶.

Le lien fort qui s'est développé entre les géographes américains et les géographes français a eu une influence considérable sur la géographie française, qui a mis la géomorphologie davisienne au premier plan pendant un demi-siècle. À la fin de la Grande guerre, les relations personnelles existantes entre géographes français et américains (D. W. Johnson, E. de Martonne et A. Demangeon) ont facilité la coopération scientifique et militaire entre les deux pays, lors du règlement des frontières de l'Europe centrale. Ainsi, les géographes français du tout début du XXe siècle perçoivent les États-Unis sous un jour favorable : c'est le pays de la nouveauté, de la cartographie et de la géologie, de la géomorphologie et des grands espaces. Les réserves de l'opinion française à l'égard des États-Unis ne sont pas perceptibles dans l'immense majorité du discours des géographes français du tout début du siècle.

Les choses changent après 1918, les géographies française et américaine vont progressivement s'éloigner l'une de l'autre au moment où émergent de nouvelles géographies aux États-Unis, et où l'école française de géographie connaît un sorte d'âge d'or.

II - De l'Entre-deux- guerres à la fin de la seconde guerre mondiale

2.1 La géographie française de l'Entre-deux-guerres et les États-Unis

2.1.1 Entre la peur du déclin de l'Europe et l'admiration pour la modernité américaine

Si les voyages transatlantiques deviennent fréquents, ceci malgré la difficulté accrue due au renforcement des contrôles à l'arrivée à Ellis Island, l'ère des excursions transcontinentales aux États-Unis et en Europe, liée à une génération de géographes en voie de disparition, appartient

246Broc N., 1975, *op. cit.*

désormais au passé²⁴⁷. Un discours ambigu à l'encontre des États-Unis se développe dans les élites intellectuelles françaises au lendemain de la Première guerre mondiale²⁴⁸. La modernité de la civilisation et de la ville américaines fascine les observateurs français, cependant l'antiaméricanisme qui existait avant la guerre semble se développer dans une élite intellectuelle et se cristalliser autour du thème du déclin de l'Europe.

En effet, le règlement de la guerre ne satisfait pas l'opinion française : le président Wilson est accueilli en vainqueur dès la fin du conflit, mais les Français et les Américains connaissent rapidement des dissensions à propos de deux sujets : les annexions françaises outre-Rhin que les Américains les refusent en invoquant le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes et la dette de guerre française²⁴⁹. Avant-guerre, les images et analyses américaines étaient connues grâce à la presse spécialisée²⁵⁰. Après 1920, les États-Unis sont décrits par un nouveau groupe de l'intelligentsia à savoir les romanciers, les poètes, les essayistes, les moralistes, les polémistes et les philosophes²⁵¹. Ceci dit, le rejet français de puissances étrangères n'est pas seulement celui des États-Unis. Dans son *histoire des passions françaises*, Theodor Zeldin a montré que L'Angleterre et l'Allemagne, par exemple, font l'objet d'un rejet ethnocentrique en France à l'encontre de certains aspects de leur civilisation et ce, tout au long du XIXe siècle mais aussi, notamment, durant l'Entre-deux-guerres²⁵².

A cette période, de nombreux pamphlets anti-américains sont publiés, à l'exemple de *Qui sera le maître, l'Europe ou l'Amérique?* (L. Romier, 1927) ou *Le cancer américain* (R. Aron et A. Dandieu, 1931). La politique douanière protectionniste américaine et la crise économique n'améliorent pas les choses²⁵³. Évidemment certains aspects de la culture américaine comme le jazz ou la littérature de la *Lost generation* des années 1920 sont appréciés dans une élite intellectuelle de la société française des années 1920-30²⁵⁴. Les États-Unis restent souvent décrits comme « un système complet, opposé en tout à ce que nous voulons être »²⁵⁵.

En fait, ce n'est pas tant la montée des États-Unis que le thème du déclin de l'Europe face à

247Clout H., 2004, *op. cit.*, p.612.

248Roger P, 2002, *op. cit.*, p.342.

249Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversion*, Hachette, Paris, 1986, 310p.

250On trouve un grand nombre d'articles sur les États-Unis dans la Revue des Deux Mondes, qui a été créée en 1829 par François Buloz. Au XIXe siècle, de grands noms de la littérature puis des sciences humaines y publient des articles sur les événements des sociétés extra-européennes. On retrouve notamment des articles américanistes signés par Élisée Reclus (Alavoine-Muller S., préface de Reclus É, 2007, *Les États-Unis et la guerre de sécession. Articles publiés dans la Revue des Deux Mondes*, éditions du CTHS, Paris.)

251Roger P., 2002, *op. cit.*

252Zeldin T., 1978, *Histoire des passions françaises, T. 2 Orgueil et intelligence*, Points, Seuil, Paris.

253Cf. chapitre 7

254Voir Tournes L., 1999, *New Orleans sur Seine. Histoire du jazz en France*, Fayard, Paris.

255Roger P., 2002, *op. cit.*

l'Amérique cher à Paul Valéry²⁵⁶, qui sert de point focal durant l'entre-deux-guerres. Le fait n'est pourtant pas nouveau et ce thème se trouve déjà dans la géographie d'avant-guerre. En effet, selon Jean-Baptiste Arrault²⁵⁷, le monde, pour lequel le modèle européen était un facteur d'unification depuis la Renaissance, se « déseuropéanise » depuis 1900 : les États-Unis et le Japon, espaces dominés, se sont émancipés et deviennent des puissances concurrentes des économies européennes. Le passage d'une mainmise européenne sur le monde à une déprise – même relative – permet l'entrée du monde dans la mondialisation au sens propre, ce qui n'est donc pas seulement une unification du monde, mais en premier lieu une rupture d'unité par rapport au modèle européen unificateur, une dissociation, une « régionalisation²⁵⁸ ».

Mais ce mouvement, ancien, est accentué par la guerre et fait l'objet de nombreuses analyses notamment chez les historiens et les géographes. Dans *Le déclin de l'Europe*²⁵⁹, A. Demangeon affirme en 1920 que le continent européen tout entier sort perdant de la guerre et que deux puissances progressent considérablement : le Japon et les États-Unis. André Siegfried conclut son livre *Les États-Unis d'aujourd'hui*²⁶⁰ en opposant l'Europe à l'Amérique, et prédit l'effacement de la première face à la seconde²⁶¹. H. Baulig publie en 1931, dans les *Annales de géographie*, un compte-rendu de lecture²⁶² d'un ouvrage intitulé « L'Amérique à la conquête de l'Europe ²⁶³ » dont il approuve les idées²⁶⁴.

Tout ceci n'empêche pas certains géographes d'être fascinés par les États-Unis. Après 1918, tous les départements de géographie s'abonnent aux revues américaines *The geographical review*, *The Annals of the Association of American geographers*, et, après 1925, *Economic geography*²⁶⁵. Comme les intellectuels de leur temps, les géographes français sont captivés par la modernité des États-Unis, par le développement de l'industrie et de la standardisation, par la démocratisation de la voiture et surtout par le modèle de la ville américaine²⁶⁶. En effet, après 1918, la France doit reconstruire les bâtiments détruits et faire face à une pénurie de logements. La question de

256« Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles » est la première phrase de l'une des deux lettres intitulées *la crise de l'esprit* et publiées en 1919 à Londres dans le journal hebdomadaire *Athanaeus*.
Références : Valéry P., 1919, « la crise de l'esprit, Variété I et II », *Athanaeus* n° 4641, 11 avril et n° 4644, 2 mai 1919

257Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*, p.275.

258Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*, p.275.

259Demangeon A., 1920, *Le déclin de l'Europe*, Payot, Paris.

260Siegfried A., 1927, *Les États-Unis d'aujourd'hui*, Armand Colin, Paris.

261Roger P., 2002, *op. cit.*

262Baulig H., 1931, « L'Amérique à la conquête de l'Europe », *Annales de géographie*, vol 40, numéro 228, pp.669-670.

263Pomaret C., 1931, *L'Amérique à la conquête de l'Europe*, Armand Colin, Paris.

264Cf. chapitre 7.

265Claval P., 2004, *op. cit.*, p.5.

266Claval P., 2004, *op. cit.*, p.5.

l'urbanisme, et à une échelle plus grande de l'architecture, arrive au premier plan. À la fin des années 1920 s'affirme une tendance moderniste dans l'architecture, dont Le Corbusier²⁶⁷ est le fer de lance : il s'agit de reconstruire la ville autrement, de façon plus rationnelle et dans le souci du confort de tous²⁶⁸. La ville américaine, que ce soit par l'architecture de ses gratte-ciels, par son plan en damier ou la séparation de ses quartiers selon leur fonction économique ou résidentielle, interpelle les géographes, les architectes tout comme les intellectuels français de l'entre-deux-guerres. À ce titre, le jeune écrivain Jean Prévost²⁶⁹ consacre une grande part de son livre *Usonie*²⁷⁰ à l'urbanisme outre-Atlantique et Paul Morand écrit un livre sur New York²⁷¹. Cela dit, la ville américaine effraie tout autant qu'elle fascine les Français des années 1930 : dans les *Scènes de la vie future*²⁷² publiées neuf ans plus tôt par Georges Duhamel, le gratte-ciel est un bloc d'inhumanité, la ville américaine un lieu pesant et angoissant, tout comme l'est New York sous la plume de Louis-Ferdinand Céline, « bien raide, là, pas baisante du tout, raide à faire peur ²⁷³».

2.1.2 L'éloignement méthodologique entre les écoles françaises et américaines

L'École française de géographie connaît un « âge d'or » qui se poursuit après la mort de P. Vidal de la Blache en 1918, et durant lequel les pratiques et méthodes développées au début du siècle ne sont plus remises en question²⁷⁴. Cette renommée culmine au congrès international de géographie de 1931 qui a lieu à Paris. Soixante géographes américains firent le déplacement et les participants européens et américains de l'excursion de 1912 envoyèrent tous ensemble un télégramme à W. M. Davis, alors âgé de quatre-vingts ans²⁷⁵.

Grâce aux contacts développés lors des voyages, à l'influence d'E. de Martonne à l'université Columbia, et surtout à celle de Raoul Blanchard à Harvard, plusieurs géographes français purent publier dix-huit articles de géographie régionale dans la *Geographical Review* américaine des années 1920²⁷⁶. Ces articles permirent au lectorat américain de se familiariser avec les méthodes françaises de géographie. En 1934, un numéro des *Annals of The Association of American Geographers* est consacré à l'art français de conduire des études régionales²⁷⁷.

Après les années 1920, la majorité des échanges qui se développent entre les universités françaises

267Sur les voyages de Le Corbusier aux États-Unis, voir Paquot T., 2008, *Le Corbusier voyageur*, L'harmattan, Paris.

268Claval P., 1998, *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*, Nathan, Paris, p.161.

269Il meurt dans le Vercors en 1944, à l'âge de 43 ans.

270Prévost J., 1939, *Usonie (esquisse de la civilisation américaine)*, Gallimard, Paris.

271Morand P., 1930, *New York*, ed.1981, Flammarion, Paris.

272Duhamel G., 1930, *Scènes de la vie future*, Mercure de France, Paris.

273Céline L.-F., 1932, *Voyage au bout de la nuit*, Gallimard, Paris, Chapitre XV.

274Robic M.-C. (dir), 2006, *op. cit.*, p 32

275Clout H., 2004, *op. cit.*, p.612.

276Clout H., 2004, *op. cit.*, p.610.

277Claval P., 1998, *op. cit.*

et les universités américaines se font avec les universités de la côte Est, Princeton ou Harvard. Pourtant, les centres d'innovation se sont déplacés vers l'ouest : à Chicago et à Berkeley.

En effet, la géographie américaine s'ouvre alors à de nouvelles orientations ignorées par la géographie française. R. Blanchard est le seul universitaire français à être allé dans les universités de l'Ouest : il visite Chicago en 1927, et Berkeley en 1932²⁷⁸. Dans le Middle West, le botaniste F. E. Clements tire de la cartographie détaillée des formations végétales une théorie sur la mise en place de la végétation climax²⁷⁹. Ses méthodes sont adaptées par d'autres écoles disciplinaires : l'École de sociologie urbaine de Chicago, autour de Robert Park, et l'École de géographie du Middle West qui sera développée ultérieurement par Richard Hartshorne²⁸⁰. Parallèlement, les travaux de l'école de Berkeley sous l'influence de Carl O. Sauer, déjà périphériques dans la géographie américaine de l'entre-deux guerres²⁸¹, restent inconnus en France.

2.1.3 Henri Baulig et les États-Unis dans la Géographie universelle

C'est à Henri Baulig, considéré en France comme étant le spécialiste des États-Unis, que Vidal souhaite confier le volume sur l'Amérique Septentrionale de la *Géographie Universelle* dont il a le projet dès 1907-1908. H. Baulig met près de vingt ans à réunir les éléments nécessaires et son ouvrage paraîtra en 1936²⁸² sous la direction de Lucien Gallois. Alors qu'É. Reclus analyse les États américains les uns après les autres dans sa *Géographie Universelle*, H. Baulig régionalise les États-Unis en 13 ensembles, selon des critères physiques et humains : la Nouvelle-Angleterre, la région Atlantique moyenne, les marges de la région des Grands Lacs et de l'Ohio, la zone médiane de la région des Grands Lacs et de l'Ohio, du Mississippi aux Rocheuses, le Sud-Est et la plaine du bas Mississippi, le Sud-Ouest, les Montagnes rocheuses, les plateaux de lave du Nord-Ouest, les plateaux du Colorado, le Grand désert, la Californie, le Nord-Ouest pacifique. H. Baulig termine son ouvrage par un chapitre intitulé « L'équilibre des États-Unis ». Il décrit là un pays à la recherche d'un nouvel équilibre suite à la crise économique qu'il vient de subir. Il traite de la démographie générale du pays, de la question des ressources et de leur conservation, de l'agriculture, de l'industrie, des transports et de la place des États-Unis dans le monde. Le passage de la géographie universelle de Reclus à celle de H. Baulig correspond au passage « d'une géographie où la globalité

278Claval P., 2004, *op. cit.*, p.5.

279Claval P., 2001, *Histoire de la géographie*, Que-sais-je, PUF, 3e édition corrigée, Paris, 217p.

280Richard Hartshorne publie en 1939 un ouvrage d'épistémologie, intitulé *The nature of geography* qui ne sera pas diffusé en France en raison de la guerre.

281Leighly J., 1978, « Carl Orwin Sauer 1889-1975 », in Freeman T.W. & P. Pinchemel, 1978, *Geographers – bibliographical studies*, Mansell, London, pp.99-108.

282Baulig H., 1935, « L'Amérique septentrionale, Tome XIII, volume II Les États-Unis », *Géographie universelle Vidal-Lablache*, Armand Colin, Paris.

est l'optique première, à une géographie universelle fonctionnant comme une somme de géographies régionales ²⁸³».

L'ouvrage de H. Baulig a été commenté dans un compte-rendu de lecture écrit par Jules Sion²⁸⁴. Ce dernier reconnaît les grandes qualités des études de géographie physique menées par H. Baulig, mais il ignore les analyses urbaines de l'ouvrage, bien que l'étude des villes américaines soit déjà un point important chez Baulig qui présente leur rôle dans l'organisation spatiale des États-Unis²⁸⁵. La *Géographie Universelle* de Baulig reçoit en 1948 la médaille Daly qui est décernée par les membres de l'American Geographical Society qui la nomment « la plus belle géographie des États-Unis dans quelque langue que ce soit²⁸⁶ ».

2.2 Les États-Unis en France durant la Seconde guerre mondiale

2.2.1 Publier sur les États-Unis durant la guerre

Durant la Seconde guerre mondiale, les publications françaises de géographie sont perturbées. Les revues de géographie continuent à paraître mais des restrictions matérielles (manque de papier) et intellectuelles (des collaborateurs sont faits prisonniers, d'autres ne peuvent plus apparaître dans les revues, à la suite des lois du régime de Vichy sur le statut des juifs) modifient les conditions de parution²⁸⁷. Les échanges internationaux sont perturbés : les auteurs ne peuvent plus se déplacer facilement en France ou hors du territoire français et voient leurs sources d'informations diminuer. En effet, les achats de revues étrangères sont ralentis, voire interrompus. Selon Laurent Beauguitte, la Société de Géographie, qui édite les *Annales de géographie*, recevait 173 revues en 1939 et n'en reçoit plus que 40 fin 1942²⁸⁸.

Tout cela explique qu'il soit difficile de publier sur les États-Unis en temps de guerre. Prenons l'exemple des *Annales de géographie* : seuls trois articles sur les États-Unis paraissent durant les six années de guerre, contre dix-neuf de 1932 à 1951, soit un par an en moyenne. Ces trois articles sont :

- Baulig H., « Une carte du déficit d'écoulement aux États-Unis », *Annales de géographie*, vol

283Gaudray L., 1985, *La présentation du nord-est des États-Unis dans la géographie française depuis Élisée Reclus*, mémoire de maîtrise de géographie présenté sous la direction de P. Pinchemel, Université de Paris I, p.18.

284Sion J., 1936, « Géographie universelle, publiée sous la direction de P. Vidal de la Blache et L. Gallois, tome XIII Américaine septentrionale, par H. Baulig », *Annales de géographie*, vol 45 n° 253, pp.72-77.

285Claval P., 2004, *op. cit.*, p.4

286Juillard E., 1962, « Henri Baulig » (1877-1962) », *Annales de géographie*, volume 71, numéro 388, p.564.

287Beauguitte L., 2008, « Publier en temps de guerre : les revues de géographie française de 1939 à 1945 », *Cybergeo*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, article 428, mis en ligne le 16 septembre 2008, URL : <http://www.cybergeo.eu/index19853.html>. Consulté le 14 septembre 2009.

288Beauguitte L., 2008, *op. cit.*, p.9.

48, n° 275, 1939.

- Weulersse J., « Observations sur le recensement de 1940 aux États-Unis » *Annales de géographie* vol 51, n° 285, 1942, pp 58-59.
- Soulasse J., « Les tendances actuelles de l'évolution urbaine aux États-Unis », *Annales de géographie*, tome 51, 1942, pp 214-220.

Les problèmes de mobilité et d'accès au terrain sont évidents et ces articles, de grandeurs différentes (sept pages pour l'article de Soulasse, dix pages pour celui de Baulig contre deux pour celui de Weulersse), sont écrits à partir des quelques sources dont disposaient les auteurs : l'article de H. Baulig se base sur des recherches antérieures à la déclaration de guerre, celui de J. Soulasse est réalisé à partir des recensements de 1790 à 1930 que l'association des géographes français avait déjà en possession. Enfin, J. Weulersse a rédigé son article à partir d'extraits du recensement de 1940.

Ce que l'on observe à propos des publications sur les États-Unis peut sans doute se vérifier pour tous les domaines de la géographie : le manque de matériau scientifique de première main se fait ressentir sur toute la publication géographique²⁸⁹.

2.2.2 Les États-Unis, une terre d'exil?

Après la débâcle de 1940, certains Français prennent conscience du fait qu'ils deviennent vite indésirables et partent en exil. David Rousset dira plus tard que la France et l'Europe n'allaient bientôt offrir plus que deux portes de sortie : Marseille et Auschwitz²⁹⁰.

De nombreux intellectuels français décident d'immigrer aux États-Unis, grâce à l'aide de la fondation Rockefeller. En effet, la fondation met en place une bourse à destination des universitaires européens qu'elle a sélectionnés, afin de leur permettre de vivre aux États-Unis²⁹¹. Elle fait appel à différents universitaires américains pour constituer, dès 1940, une liste de ceux qu'elle devra aider par la suite. C'est I. Bowman, alors président de l'université Johns Hopkins, qui établira, le 5 juillet 1940, la liste des géographes français les plus reconnus qui devront être aidés en priorité, si leur vie était en danger : E. de Martonne, A. Demangeon (qui meurt en juillet 1940), R. Blanchard, Pierre Deffontaines, Charles Robequain, Jacques Ancel, Jules Sion (qui meurt en août 1940), Georges Chabot, Henri Chaput, Abel Briquet, Yves Marie Goblet²⁹². André Siegfried apparaît, lui, dans la liste du 21 juin 1940 qui contient « 21 intellectuels français exceptionnels » qui pourraient être en

289Beauguitte L., 2008, *op. cit.*

290Cité par Loyer E., 2001, « La débâcle, les universitaires et la Fondation Rockefeller : France/États-Unis, 1940-1941 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol 48 n° 1, pp.138-159.

291Loyer E., 2001, *op. cit.*

292Loyer E., 2001, *op. cit.*

danger, et où l'on retrouve, entre autres, les noms de Henri Bergson, Georges Duhamel, Jean Giraudoux, François Mauriac ou encore Jules Romains.

Peu de géographes français désignés dans la liste de la fondation Rockefeller reçurent l'aide de la fondation. E. de Martonne comme A. Siegfried ne sont pas inquiétés : E. de Martonne crée une licence et une agrégation de géographie en 1942, sous le gouvernement de Vichy, alors qu'A. Siegfried, historien qui enseigne au Collège de France depuis 1933, a de hautes fonctions sous Vichy et sera élu à l'Académie Française en 1944. P. Deffontaines, lui, vit à Barcelone où il dirige l'institut français de 1939 à 1964. Il sera chassé par la police espagnole sous ordre du gouvernement de Vichy en 1942, et fonde secrètement un institut français en Catalogne²⁹³. En revanche, d'autres auront un destin plus tragique : J. Ancel est démis de ses fonctions en 1940 avant d'avoir reçu l'aide de la fondation, puis est emprisonné près de Compiègne par les Allemands de décembre 1941 à mars 1942²⁹⁴. Il meurt en 1943 au camp de Drancy.

H. Baulig, absent de la liste, est emprisonné plusieurs mois par la Gestapo²⁹⁵. Finalement, l'un des seuls géographes français à partir aux États-Unis, et cela sans l'aide de la fondation Rockefeller, sera Jean Gottmann, élève d'A. Demangeon, qui gagne New York durant la deuxième semaine de décembre 1941. Il arrive à s'établir à New York grâce aux recommandations d'A. Demangeon alors décédé, d'Emmanuel de Martonne et d'Henri Baulig²⁹⁶ qui intercedent en sa faveur auprès de la communauté des géographes américains. Après avoir été nommé conseiller au comité de guerre économique (Board of Economic welfare) de 1942 à 1944, J. Gottmann sera nommé en 1943 *assistant professor* au Département de géographie de l'Université John Hopkins dont I. Bowman est le président²⁹⁷. Gottmann fait partie des rares intellectuels français à rester aux États-Unis, bien que cela ne soit pas définitif, au moment où tant d'autres retournaient en France une fois la guerre terminée²⁹⁸.

Conclusion

La période qui s'étend de 1918 à 1945 marque un tournant dans les relations entre les géographes français et les États-Unis. La géographie française est à son apogée et ne remet pas en question ses

293 Sur P Deffontaines, voir Delfosse C., 2000, « Biographie et bibliographie de Pierre Deffontaines (1894-1978) », *Cybergeo*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, article 127, mis en ligne le 09 mars 2000
URL : <http://www.cybergeo.eu/index1796.html>. Consulté le 14 septembre 2009

294 Beauguitte L., 2008, *op. cit.*

295 Gottmann J., 1946, « French geography in wartime », *Geographical review*, n° 36, pp.80-91.

Perpillou A., 1946, « Geography and geographical studies in France during the war and the occupation », *The geographical journal*, 1, vol CVII, pp.50-59.

296 Clout H., 2007, « Jean Gottmann comme messenger transatlantique : les premières années », *La Géographie*, n° 1523 bis, Hors-Série de Janvier, pp.249-259.

297 Clout H., 2007, *op. cit.*, p.251.

298 Loyer E., 2005, *Paris à New York. Intellectuels et artistes français en exil 1940-1947*, Grasset.

méthodes, alors même que d'autres géographies commencent à voir le jour outre-Atlantique. Les géographes français se placent dans une position ambivalente vis-à-vis des États-Unis. Ils en refusent la prééminence économique et culturelle, tout en admirant la modernité et le formidable essor de ce pays. L'ambiguïté de ce regard est le nœud de la relation entre les géographes français et les États-Unis, que l'on rencontrera durant toute la seconde partie du XXe siècle.

III - France et États-Unis au temps du marxisme intellectuel

3.1. Le développement de l'antiaméricanisme français après la guerre

La Libération reproduit, en les accentuant, certains traits anti-américains déjà observés avant-guerre en France. Après 1945 on perçoit une ambivalence vis-à-vis d'un « libérateur » qui sera promis à peser fortement²⁹⁹. En 1948, la France obtient 1300 millions de dollars de crédits pour la reconstruction, alloués par le plan Marshall, mais paradoxalement ce plan donne une nouvelle dimension à l'antiaméricanisme, qui ne concerne plus seulement une élite intellectuelle comme c'était le cas avant 1939, mais devient populaire. Beaucoup craignent que les Américains reprennent plus tard, avec usure, ce qui a été donné³⁰⁰. La propagande communiste envisage même la possibilité que les Américains « renazifient » l'Allemagne afin de lutter contre l'URSS : le plan Marshall serait alors un cheval de Troie américain qui conduirait de nouveau à la guerre³⁰¹.

Le rejet français d'après-guerre à l'encontre des États-Unis prend quatre formes, selon la classification faite par Jean-Baptiste Duroselle³⁰² : l'antiaméricanisme gaulliste et celui du courant colonialiste à droite, l'antiaméricanisme communiste et celui du courant neutraliste, à gauche.

- L'hégémonie des États-Unis sur le monde d'après-guerre rabaisse la France au niveau des puissances de deuxième rang, ce que refuse le nationalisme français. Ce fut le rôle du général de Gaulle d'incarner cette résistance nationaliste à la suprématie américaine³⁰³. L'antiaméricanisme gaulliste n'est pas tant le rejet des États-Unis que le refus du déclin de la France. L'URSS paraît moins dangereuse que les États-Unis, car dans l'immédiat la France n'est pas menacée de tomber directement sous sa dépendance. Le gaullisme souhaite affirmer l'indépendance de la France et l'équidistance vis-à-vis des deux Grands.
- La droite coloniale française s'oppose aux États-Unis. En effet, ceux-ci développent une politique de *containment* face à l'URSS et considèrent que les mouvements d'indépendance

299Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, 1986, *op. cit.*

300Roger P., 2002, *op. cit.*

301Roger P., 2002, *op. cit.*

302Duroselle J.-B., 1976, *La France et les États-Unis des origines à nos jours*, Seuil, Coll. Univers historique, Paris.

303Winock M., 1982, « 'US go home' : l'antiaméricanisme français », *L'histoire*, n° 50, novembre, pp.7-20.

nationale peuvent favoriser l'avancée communiste, comme ce fut le cas en Chine. Certes, là où le communisme est déjà installé au sein des forces nationalistes – comme en Indochine – les Américains peuvent prêter leur concours aux vieilles puissances coloniales ; mais là où le communisme compte peu – comme en Algérie - ils encouragent l'indépendance, ce que refuse la droite colonialiste française³⁰⁴.

- Dans le cadre de l'antagonisme qui existe depuis 1945 entre les « blocs » de l'Est et de l'Ouest, l'antiaméricanisme des communistes français semble évident. Il s'affirme lors du congrès de Strasbourg de 1947 durant lequel Maurice Thorez stigmatise « l'expansionnisme américain » et interprète la politique internationale des États-Unis à travers le filtre de la théorie léniniste de l'impérialisme³⁰⁵. Pendant les années de Guerre Froide, le PCF oppose les États-Unis, puissance belliciste, à l'URSS, « rempart de la paix mondiale³⁰⁶. » La présence de bases militaires américaines en France accroît ce sentiment et, jusqu'en 1956-1958, les thèmes généraux de la propagande antiaméricaine du PCF sont appliqués à chaque situation locale : l'Américain est un « individu amoral », c'est un « danger pour la ville », c'est un « danger pour la route », etc. Certains murs des villes de garnisons américaines en France et ailleurs voient apparaître les inscriptions « US Go Home »³⁰⁷.
- Enfin, la quatrième catégorie d'antiaméricanisme est le courant neutraliste qui s'inscrit dans la problématique des rapports Est-Ouest. Cette tendance est née durant la Guerre froide, mais elle lui a survécu. Elle est surtout le fait du milieu intellectuel français. Jusqu'en 1956, au moment de la diffusion du rapport Khrouchtchev, les États-Unis paraissaient plus dangereux que l'URSS qui n'était certes pas considéré comme un système idéal. Le maccarthysme de 1950 à 1954 et la politique du *Big Stick* de Foster Dulles posent un grand nombre de questions aux intellectuels français dont les représentants les plus célèbres sont Simone de Beauvoir, Raymond Aron et Jean-Paul Sartre. Au moment du procès des époux Rosenberg, Sartre déclare « ne vous étonnez pas si nous crions d'un bout à l'autre de l'Europe : attention, l'Amérique a la rage. Tranchons tous les liens qui nous rattachent à elle, sinon nous serons à notre tour mordus et enragés. ³⁰⁸» L'antiaméricanisme des intellectuels français n'est pas seulement politique : il refuse un modèle culturel qu'il assimile à la culture de masse³⁰⁹. Ainsi, les accords Blum-Byrnes du 28 mai 1946, accordant la liquidation des

304 Winock M., 1982, *op. cit.*, p.14.

305 L'impérialisme est, selon Lénine, le stade le plus avancé de l'évolution capitaliste. Cf. chapitre 8.

306 Baby J., 1948, « L'impérialisme américain et la France », *Cahiers du Communisme*, janvier.

307 Winock M., 1982, *op. cit.*, p.16.

308 Cité par Aron R., *L'opium des intellectuels*, collection Idées, Gallimard, 1968, p.310.

309 Winock M., 1982, *op. cit.*, p.17.

dettes de guerre françaises en contrepartie d'une ouverture française aux produits culturels américains, sont vivement critiqués par une certaine intelligentsia qui refuse une « américanisation de la France ». Cela ne veut pas dire pour autant que la population française refuse en masse les produits culturels ou matériels venus des États-Unis³¹⁰.

3.2 L'engagement marxiste des géographes français après la guerre

Après la guerre, la géographie connaît de forts bouleversements. Les élèves de P. Vidal de la Blache ont disparu, tandis que les effectifs s'accroissent et se renouvellent, en intégrant une nouvelle génération de géographes qui se situent à gauche sur l'échiquier politique. Jean Dresch, entré au PC du Maroc en 1936 et Jean Tricart, lié au PCF, entrent à la direction des *Annales de géographie*³¹¹ ; Pierre George, entré au PCF en 1935, est recruté comme maître de conférences à la Sorbonne en 1948. Cela ne signifie pas pour autant que le marxisme soit officiellement entré à l'université française : selon Jean Suret-Canale : « jusqu'à la seconde guerre mondiale pour l'essentiel et très largement encore vers les années cinquante, le marxisme était non seulement proscrit, mais tout simplement ignoré dans l'université, toutes dimensions comprises.³¹² » Leur recrutement à l'université fait figure d'exception, mais ils vont servir d'exemple à toute une génération de jeunes géographes, tels Yves Lacoste ou Bernard Kayser, qui entrent au parti communiste après la guerre, comme l'ont fait de nombreux intellectuels parisiens liés au milieu de la résistance durant la guerre³¹³. Dans les années 1945-1953, le PCF attire massivement les militants potentiels. Il est d'ailleurs le « premier parti de France » en 1945 par le nombre de ses militants et de ses électeurs³¹⁴.

Chez les géographes, l'engagement se fait « autour d'un consensus de gauche, plus que d'un militantisme pur et dur »³¹⁵, mais ce milieu sera sensible au discours du Parti communiste français, que ce soit dans le modèle de société qu'il propose – celui de l'URSS – ou dans le modèle qu'il rejette, celui des États-Unis. L'antiaméricanisme de gauche, qu'il soit communiste ou neutraliste, est fréquent chez les géographes qui s'ouvrent au marxisme dans l'après-guerre.

En effet, le monde connaît de profondes mutations telles que la reconstruction de l'Europe, la division en blocs antagonistes et la décolonisation. La géographie se doit d'évoluer pour pouvoir parler de ce monde nouveau. Selon Marie-Claire Robic, plusieurs géographes effectuent des

310 Winock M., 1982, *op. cit.*, p.17.

311 Robic M.-C. et alii, 2006, *op. cit.*

312 Suret-Canale J., 1981, « Géographe, marxiste », *Espaces temps* n°18/19/20, pp.9-18, p.11.

313 Bataillon C., 2006, « Six géographes en quête d'engagement : du communisme à l'aménagement du territoire. Essai sur une génération, *cybergéo* n° 341, mis en ligne le 27 juin 2006. URL : <http://cybergegeo.revues.org/1739>. Consulté le 29 mars 2011.

314 Bataillon C., 2006, *op. cit.*, p.7.

315 Bataillon C., 2006, *op. cit.*, p 7.

propositions pour renouveler l'approche disciplinaire³¹⁶, mais ce sont les théories et les concepts d'inspiration marxiste qui connaîtront un certain succès auprès de la génération d'après-guerre. Dans la géographie d'inspiration marxiste, qui revendique les héritages de la géographie classique³¹⁷, le déterminisme économique se substitue au déterminisme – ou au possibilisme – naturaliste : l'explication des faits de sociétés tient à des facteurs économiques et à des systèmes politico-économiques (capitalisme, socialisme, sous-développement)³¹⁸. La division du monde en deux blocs opposés paraît installée et intangible. Pierre George classe les différentes sociétés humaines en fonction de critères économiques : sociétés rurales, sociétés industrielles au sein desquelles il analysera les sociétés d'économie capitaliste et les sociétés socialistes³¹⁹. Le sujet de référence de la géographie sera « l'homme-producteur » que P. George oppose implicitement à l'homme-être vivant du début du siècle et à l'« homme-habitant », promu par Maurice Le Lannou dans la *Géographie humaine* (1949)³²⁰.

Il faut néanmoins distinguer la doctrine politique et économique marxiste d'un côté, et la théorie marxiste scientifique d'explication du monde. On peut faire une géographie d'inspiration marxiste, tout en critiquant l'application du marxisme politique en URSS. Ainsi, ce n'est pas parce que certains géographes français utilisent des théories marxistes pour expliquer des faits géographiques qu'ils rejettent en masse les États-Unis, grande puissance du bloc capitaliste. Mais leur sensibilité tend à se diriger vers les pays d'économie socialiste plutôt que vers les États-Unis.

En effet, Maurice-François Rouge rappelle dans un article de 1944³²¹ l'ampleur des grandes organisations de l'espace. On voit se développer dans les années 1945-50 un intérêt pour l'aménagement et la planification, qu'elle soit capitaliste ou socialiste. Mais l'aménagement du territoire américain semble plus facile que celui du territoire soviétique et sous la plume de certains géographes français, la réussite des États-Unis face à l'URSS et à l'Europe après la guerre laisse un arrière-goût amer. En 1947, P. George publie un article dans *L'Information Géographique*, intitulé « Effort de guerre et reconversion aux États-Unis et en URSS. Essai d'étude d'économie comparée³²² », dans lequel il analyse la situation des deux puissances à la fin de la guerre. Dans les années 1930, si les États-Unis semblaient mal engagés en raison de la crise économique, l'URSS paraissait connaître une croissance industrielle et agricole ininterrompue jusqu'au déclenchement du

316 Voir Robic M.-C. et alii, 2006, *op. cit.*

317 Pailhé J., 1981, « Pierre George, la géographie et le marxisme », *Espaces Temps*, n°18/19/20, pp.19-29.

318 Robic M.-C. et alii, 2006, *op. cit.*

319 Di Méo G., 2008, « Pierre George, géographe des sociétés humaines », *Annales de géographie*, n°659, pp.5-10.

320 Robic M.-C. et alii, 2006, *op. cit.*

321 Rouge M.-F., 1944, « Vers une nouvelle discipline : l'organisation de l'espace », *Mélanges d'histoire sociale* n°4, pp.45-54.

322 George P., 1947, « Effort de guerre et reconversion aux États-Unis et en URSS. Essai d'étude d'économie comparée », *L'information géographique*, n°1, pp.1-7.

conflit. Mais alors que les États-Unis peuvent, en raison de leur éloignement du front, développer une industrie civile florissante durant le conflit, l'URSS doit développer, hors d'atteinte de l'ennemi, les bases de fabrication nécessaires à sa défense. L'inégalité entre les deux États est flagrante, et cette différence a quelque chose d'injuste et d'amoral sous la plume de P. George qui entrevoit néanmoins le retour à un juste équilibre des choses :

« La guerre a été une terrible épreuve pour l'URSS, alors qu'elle se solde par un boom aux États-Unis. Mais l'après-guerre s'y présente sous le signe du progrès à travers un dur effort, tandis que l'Amérique est menacée d'une période de vaches maigres et même par une crise générale du système³²³ ».

La géographie marxiste a un aspect militant qu'il ne faut pas sous-estimer³²⁴ ; les géographes de cette époque ont la volonté de changer le monde et d'améliorer la situation des opprimés. « Dans les pays démocratiques, c'est sur elle (la pensée marxiste) que repose la marche vers une vie radieuse », écrivait J. Tricart en 1956³²⁵. La lutte des classes est une réalité à laquelle veulent participer les géographes engagés. Certains aspects de la géographie américaine sont critiqués et J. Tricart qualifie la géomorphologie davisienne de discipline bourgeoise qu'il faut renouveler³²⁶.

3.3 Jean Gottmann, un « messenger transatlantique ?³²⁷ »

Contrairement aux géographes qui lui sont contemporains, J. Gottmann n'exclut pas une possible coopération économique entre le bloc de l'Est et celui de l'Ouest. En effet, dans son article intitulé « L'essor des États-Unis et l'économie d'après-guerre » publié en 1946³²⁸, J. Gottmann, alors enseignant à l'université Johns Hopkins, fait le point sur la situation économique des États-Unis après la guerre. Contrairement à P. George, il n'envisage pas l'essor de ce pays sous l'angle de la morale ou de la politique ; il n'utilise d'ailleurs – à dessein probablement – pas les termes d'économie capitaliste ou communiste. L'industrie américaine est en surproduction et cherche de nouveaux débouchés : faut-il et peut-on accroître encore la consommation locale ? Comment et vers qui exporter ? Selon lui, la situation des États-Unis après-guerre est paradoxale :

« Le problème économique se résume dans l'analyse des désirs et des doutes d'une nation qui souffre d'un potentiel de surabondance au milieu d'un monde dévasté, aigri, acculé à la misère et à la famine. Il est tragique de voir privations et souffrances se prolonger et

323George P., 1947, *op. cit.*, p.7.

324Suret-Canale J., 1981, *op. cit.*

325Tricart J., 1956« La géomorphologie et la pensée marxiste », Extrait de *La Pensée*, n° 69 septembre-octobre.

326Tricart J., 1956, *op. cit.*

327Clout H., 2007, *op. cit.*

328Gottmann J., 1946, « L'essor des États-Unis et l'économie d'après guerre », *Annales économies, sociétés, civilisations*, vol 1, n°2, pp.97-115.

menacer de s'étendre, par suite de malentendus qui reposent plus sur des défiances mutuelles et des malentendus sentimentaux que sur des oppositions d'intérêts³²⁹ ».

Pour lui, l'opposition entre Est et Ouest ne peut conduire qu'à prolonger les malheurs de la guerre. Le modèle qu'il envisage est la coopération commerciale entre les pays et non l'autarcie, qu'elle soit américaine ou soviétique. Le discours de J. Gottmann s'oppose à ceux des géographes français restés en France après la guerre. Il n'assimile pas les États-Unis à une puissance impérialiste mais à une puissance économique qui, comme toutes les autres, a ses atouts et ses défauts.

Il faut dire qu'en 1946, son choix semble fixé. Enseignant à l'Université Johns Hopkins sous la direction d'I. Bowman, doublement exilé (il a quitté l'Ukraine puis la Russie en 1917, il part de France en 1941), J. Gottmann s'installe aux États-Unis. Néanmoins, il garde toute sa vie un contact avec la France et demeure, selon sa propre expression, un « transhumant transatlantique³³⁰ » : grâce à A. Siegfried, qui fut son directeur, il donne chaque année un cours d'un semestre à l'Institut d'études politiques à Paris de 1947 à 1960 et pendant les années 1960, il fut professeur à l'École des hautes études en sciences sociales à Paris³³¹ avant de partir à Oxford en 1968.

J. Gottmann endosse le rôle de « messenger transatlantique », selon l'expression de Hugh Clout³³², entre la France et les États-Unis. En effet, dans les années 1940 et 1950, il écrit de nombreux articles sur les États-Unis à destination des Français et sur la France à destination des Américains, rédige deux gros manuels pour les étudiants des deux côtés de l'Atlantique : *L'Amérique*³³³, en 1949, *Geography of Europe*³³⁴ en 1950 et écrit en 1955 *Virginia at mid-Century*³³⁵ qu'il définit comme étant une monographie régionale à la française, entreprise dans le *Nouveau Monde*³³⁶. C'est par ailleurs à lui que reviendra la tâche de rédiger pour la *Geographical review* les rubriques nécrologiques de ses maîtres et amis français³³⁷.

J. Gottmann sert de point de connexion entre la France et les États-Unis dans la géographie appliquée. En effet, à la demande d'E. de Martonne, il écrit en 1947 un article intitulé « De la méthode d'analyse en géographie humaine³³⁸ » dans lequel il propose de nouvelles bases d'analyse

329Gottmann J, 1946, *op. cit.*, p.115.

330Muscara L, 1998, « Jean Gottmann's Atlantic « transhumance » and the development of his spatial theory », *Finisterra*, XXXIII, 65, pp.159-172.

331Clout H., 2007, *op. cit.*

332Clout H., 2007, *op. cit.*, pp.249-259.

333Gottmann J., 1949, *L'Amérique*, Hachette, Paris, 3e édition 1960.

334Gottmann J., 1950, *A geography of Europe*, Henri Holt, Rinehart and Winston, 4e édition 1969.

335Gottmann J., 1955, *Virginia at mid-century*, Henry Holt, New York.

336Clout H., 2007, *op. cit.*

337Jacques Weulersse (1947), Elicio Colin (1950), Emmanuel de Martonne (1956), Max Sorre (1963), Henri Baulig (1964), Charles Robequain (1964). Voir Clout H., (2007), *op. cit.*, p.252

338Gottmann J, 1947, « De la méthode d'analyse en géographie humaine », *Annales de géographie*, t 56, n°301, pp.1-12.

pour la géographie humaine française qui, selon lui, pense les rapports entre l'homme et le milieu de façon trop statique car les processus de mouvement des phénomènes humains ne sont pas envisagés. J. Gottmann s'inspire de la géographie américaine qui analyse des dynamiques, des évolutions et des flux : c'est le cas notamment de la notion de *pioneer fringe* d'I. Bowman (ou front de colonisation, selon la traduction d'A. Demangeon). Dans son texte, J. Gottmann invite les géographes français à envisager les phénomènes humains dans leur caractère de fluidité et propose deux notions fondamentales d'analyse : le carrefour et la consommation.

À partir de la seconde moitié des années 1950, J. Gottmann commence à publier des articles sur les villes et la géographie urbaine. En 1955, il publie un article intitulé « La ville américaine » dans le périodique parisien *Geographia*³³⁹, et en 1956 il publie « Megalopolis, or the urbanization of the Northeastern Seaboard » dans le périodique américain *Economic Geography*³⁴⁰. Cet article sera un prélude à l'ouvrage le plus célèbre de Jean Gottmann, *Megalopolis : The Urbanized Northeastern Seaboard of the United States*, paru en 1961³⁴¹. Les travaux de géographie politique de J. Gottmann ont été quelque peu ignorés par les géographes français³⁴², ce n'est cependant pas le cas de ses travaux de géographie urbaine, qui ouvrent des perspectives nouvelles dans la géographie française et américaine des années 1960.

Malgré l'évidente qualité de son travail scientifique, J. Gottmann a toujours été perçu comme un « *outsider* », quelqu'un en marge aussi bien aux États-Unis qu'en France. Il est possible que son lien avec les États-Unis ne l'ait pas aidé à faire carrière en France au moment où la géographie prenait une tournure marxiste. J. Gottmann a été considéré comme un géographe américain en France et comme un géographe français aux États-Unis; son rôle de passeur entre les deux pays n'a probablement pas été reconnu au début. En effet, les universitaires de l'époque sont habituellement attachés à un seul lieu d'exercice. J. Gottmann voyage constamment entre ces deux pays, dans lesquels il enseigne, jusqu'en 1968, date à laquelle il obtient une chaire de géographie à Oxford en Grande-Bretagne. Oxford sera le dernier poste de J. Gottmann, un poste fixe dans lequel il restera jusqu'à son départ en retraite en 1983, cependant tout en continuant à entreprendre des voyages³⁴³.

339Gottmann J., 1955, « La ville américaine », *Geographia*, 48, pp.9-14.

340Gottmann J., 1956, « Megalopolis or the urbanization of the Northeastern Seaboard », *Economic geography*, 33, pp.189-200.

341Cf chapitre 4.

342Sanguin A.-L. et Prévalakis G., 1996, « Jean Gottmann (1915-1994), un pionnier de la géographie politique », *Annales de géographie*, n° 587, pp.73-78.

343Clout H., Hall P. et R. Johnston, 2006, « Iona (Jean) Gottmann. 1915-1994 », *Geographers : Biobibliographical studies*, vol 25, Continuum.

IV - Nouvelle géographie et géographies contemporaines des États-Unis : une période d'ouverture?

4.1 Le tournant des années 1970, un nouveau regard sur les États-Unis?

4.1.1 L'élargissement des curiosités : géographes français et New Geography américaine

Dans les années 1950, apparaît aux États-Unis ce que le géographe Peter Gould appellera en 1968 la *New Geography*³⁴⁴, ou « Nouvelle géographie » qui propose une nouvelle conception de la géographie, plus modélisatrice et scientifique, et utilise des outils venant d'autres disciplines scientifiques, comme les statistiques, les mathématiques, l'informatique. Dix ans plus tard, naît aux États-Unis la *Radical Geography*, un mouvement de contestation scientifique d'inspiration marxiste, selon lequel la structuration de l'espace est le résultat des inégalités sociales. De jeunes géographes engagés à gauche critiquent les barrières disciplinaires, le manque de pertinence de la géographie sociale et la collusion entre la géographie et les intérêts dominants. Ils se tournent vers de nouveaux thèmes de recherche tels que la production de l'espace, la pauvreté, la faim, la santé, la criminalité, les rapports de genre, la dialectique centre-périphérie etc³⁴⁵. Enfin, à la fin des années 1960 apparaît l'*Humanistic Geography* ou « Géographie humaniste » alors que les États-Unis sont ébranlés par la guerre du Vietnam et les mouvements de revendications des Noirs américains. Cette géographie « humaniste » critique les analyses quantitatives ou spatiales, tout comme les analyses radicales et marxistes dont ils dénoncent les réductions intellectuelles.

Ces trois mouvements auront un fort impact sur la géographie française qui connaît un malaise diffus dès l'après-guerre et dans laquelle l'accumulation de tensions liée au manque de mise à jour radicale dans les années 1950-60 rend le terrain favorable à une remise en cause brutale et profonde³⁴⁶. C'est en 1970-71, qu'eut lieu une véritable révolution, quand une jeune génération de géographes, alors en marge de la géographie « officielle », découvre la Nouvelle Géographie anglo-saxonne. Cette dernière leur parvient grâce au témoignage de personnes (comme l'intervention de Bernard Marchand lors des journées géographiques de 1970 ou les enseignements de W. Herzog, alors « visiting professor » à l'université de Paris I durant l'année 1970-71, qui présente les recherches en cours dans la géographie américaine) et par la lecture en anglais et en français

344Levy J. et M. Lussault, 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris.

345Levy J. et M. Lussault, 2003, *op. cit.*, p.761.

346Pumain D. et Robic M.-C., 2002, « le rôle des mathématiques dans une « révolution » théorique et quantitative : la géographie française depuis les années 1970 », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n°6, pp.123-144.

d'ouvrages de Nouvelle Géographie américaine et suédoise. En effet, Philippe Pinchemel, alors directeur de collection chez Armand Colin, supervise la traduction en français et la publication de deux ouvrages-clés : *L'analyse spatiale en géographie humaine*³⁴⁷ de Peter Haggett et *La géographie des marchés et du commerce de détail*³⁴⁸ de B. Berry, traduits respectivement par H Fredholm et B. Marchand. P. Pinchemel a contribué lui-même à la diffusion des analyses de Haggett et Berry en présentant au stage de statistiques qui eut lieu en 1971 à Aix en Provence les conclusions d'un autre américain, P. Gould sur les avancées de la Nouvelle Géographie³⁴⁹.

La nouvelle géographie française tend à bouleverser la géographie dont les méthodes d'explication d'inspiration marxiste paraissent alors bien plus idéologiques que scientifiques. Elle adopte les méthodes de la New Geography américaine (statistiques, mathématiques, analyse spatiale) et prend pour l'un des modèles de référence la théorie des lieux centraux de Walter Christaller³⁵⁰, dont les travaux sont traduits en anglais en 1966. Vers la fin des années 1970, apparaissent les premiers travaux français de géographie théorique et quantitative : les recherches de Denise Pumain sur la croissance urbaine dans le système urbain français, celles de Thérèse Saint-Julien sur l'industrie et le système urbain, celles de Violette Rey sur l'agrandissement des exploitations agricoles ou encore les différentes thèses de Michel Chesnais³⁵¹, de Franck Auriac³⁵² ou d'Yves Guermond.³⁵³ Enfin, le périodique *L'Espace Géographique* naît en 1972, sous la direction de Roger Brunet.

4.1.2 Les travaux sur la ville américaine de la Nouvelle Géographie en France

Certains travaux américains de géographie urbaine sont connus des géographes français dans les années 1950 : P. George dès 1952³⁵⁴ et Jacqueline Beaujeu-Garnier dès 1964³⁵⁵ ont travaillé sur le modèle urbain radioconcentrique de Burgess et l'ont intégré dans leurs recherches urbaines mais en montrant les limites³⁵⁶. Par ailleurs, J. Tricart travaille sur les structures urbaines dans les années

347Haggett P., 1965, *Locational analysis in human geography*, Edward Arnold (1973, *L'analyse spatiale en géographie humaine*, Paris, A Colin, trad H. Frechou)

348Berry B.L.J., 1971, *Géographie des marchés et du commerce de détail*, Paris, A Colon (traduction B Marchand).

349Pumain D. et Robic M.-C., 2002, *op. cit.*

350Christaller W., 1933, *Die Zentralen Orten in Süddeutschland*, Jena : Gustav Fischer. Traduit en anglais en 1966 par C. W. Baskin : *Central Places in southern Germany*, Prentice Hall.

Voir aussi Djament G et Covindassamy M., 2005, "Traduire Christaller en français. Textes seuils, réception et récit de découverte", *Cybergeo*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, article 298, mis en ligne le 25 janvier 2005. URL : <http://cybergeo.revues.org/index3144.html>.

351Chesnais M., 1977, *l'analyse régionale des échanges ferroviaires*, Honoré Champion, Paris.

352Auriac F., 1979, *Système économique et espace : un exemple en languedoc*, thèse de doctorat, université de Montpellier.

353Robic M.-C. et alii, 2006, *op. cit.*, p.43.

354George P., 1952, *La ville-le fait urbain à travers le monde*, PUF, Paris.

355Beaujeu-Garnier J. et Chabot G., 1964, *Traité de géographie urbaine*, Armand Colin, Paris.

356Clerc P. et Garel J., 1998, « La réception du modèle graphique de Burgess dans la géographie française des années 1950 aux années 1970 », *Cybergeo*, mis en ligne le 22 mai 1998. <http://www.cybergeo.eu/index5332.html>

1950³⁵⁷. Cependant, il faut attendre les années 1970 pour que les géographes français reprennent réellement à leur compte les méthodologies et les modèles graphiques des études urbaines américaines qui leur sont rendus accessibles, entre autres, par l'ouvrage *Readings in urban geography* dirigé par Harold M. Mayer et Clyde F. Kohn³⁵⁸. On y retrouve des textes de géographie urbaine écrits par de nombreux auteurs dont C.D. Harris, E. D. Ullmann et H. Hoyt, célèbres pour leurs travaux de modélisation urbaine ou encore par J. Gottmann qui propose un texte sur la Megalopolis.

En 1971, Jean-Bernard Racine, enseignant au Canada depuis 1965³⁵⁹, écrit un article sur le modèle urbain américain³⁶⁰ dans lequel il propose une histoire des modèles urbains développés par la géographie américaine, et qui permet aux géographes français de se familiariser avec ces questions. Après avoir repris les modèles de Burgess, Hoyt et Harris et Ullmann, l'auteur montre quelles sont les applications de l'écologie factorielle à l'espace urbain. Une ville n'est pas seulement un espace physique, elle possède des espaces sociaux divers dont la forme évolue en fonction de leur statut (économique, familial, ethnique, etc.) En combinant les divisions spatiales physiques aux divisions spatiales sociales, on obtient une analyse fine des quartiers urbains. Enfin, plusieurs thèmes sont soulevés par J.-B. Racine : les CBD, la suburbanisation et la définition du modèle « métropolitain ».

Plusieurs géographes français des années 1970 travaillent sur les villes américaines en utilisant des méthodes d'analyse américaines et françaises : c'est ce que font J. Beaujeu-Garnier en 1972 dans sa comparaison entre les centres-villes aux États-Unis et en Europe³⁶¹, ou Claudine Riou-Barthe qui publie en 1973 dans *L'Espace Géographique* un article intitulé « Autoroutes et banlieues nouvelles : le cas d'Upper Merion (Philadelphie) »³⁶² dans lequel elle analyse le développement d'un quartier périurbain, à proximité de réseaux d'échangeurs d'autoroutes près de Philadelphie. Manuel Castells publie en 1972 un ouvrage controversé intitulé *La question urbaine* où il traite, entre autres, des villes des États-Unis³⁶³. J.-B. Racine et Antoine Bailly, qui travaillent sur le Canada (Montréal et Edmonton³⁶⁴), contribuent à faire connaître en France les méthodes anglo-saxonnes d'analyse des

357Tricart J., 1950, « Contribution à l'étude des structures urbaines », *Revue de géographie jointe au bulletin de la société de géographie de Lyon et de la région lyonnaise*, vol 25, n°3, pp.145-156.

358Mayer H. F. et Kohn C. F., 1959, *Readings in urban geography*, The University of Chicago Press.

359Il enseigne à l'université de Sherbrooke de 1965 à 1969 et à l'université d'Ottawa de 1969 à 1973.

360Racine J.-B., 1971, « Le modèle urbain américain. Les mots et les choses », *Annales de géographie*, vol 80, n°440, pp.397-427.

361Beaujeu-Garnier J., 1972, « Comparaison des centres-villes aux États-Unis et en Europe », *Annales de géographie*, vol 81, n°448.

362Riou-Barthe C., 1973, « Autoroutes et banlieues nouvelles : Le cas d'Upper Merion (Philadelphie) », *L'Espace géographique* n°2, pp.95-106.

363Castells M., 1972, *La question urbaine*, Maspero, Paris.

364Racine J.-B., 1973, *Un type nord-américain d'expansion métropolitaine : la commune urbaine du Grand Montréal. Géographie factorielle expérimentale d'un phénomène suburbain*. Thèse de Doctorat d'État, Nice.

Bailly A., et Polèse M., 1976, « Analyse typologique en milieu urbain : les aires homogènes d'Edmonton »,

grandes villes Nord-Américaines.

Parallèlement à ces travaux américains de modélisation urbaine, l'ouvrage *The Image of the city* de Kevin Lynch³⁶⁵, paru en 1960, a une influence sur la géographie des représentations française qui est imprégnée par l' *Humanistic geography* américaine. K. Lynch cherche à analyser la façon dont les habitants d'une ville se la représentent et ce qui en fait la lisibilité pour ces derniers. En prenant le cas de Boston, Los Angeles et Jersey city, K. Lynch indique ce qui fait rupture ou quartier dans une ville, et ce qui définit l'« imagibilité » de cette dernière. Les travaux de K. Lynch trouvent écho chez A. Bailly qui travaille dans les années 1970 à sa thèse de doctorat d'État en géographie urbaine³⁶⁶. Comme J.-B. Racine, A. Bailly fait un séjour au Canada où il découvre les méthodes de la géographie anglo-saxonne : il est assistant professeur de géographie de 1969 à 1971 à l'université d'Edmonton, en Alberta et fait de nombreuses conférences à Montréal dans les années 1970.

Ni J.-B. Racine, ni A. Bailly ne firent carrière en France même s'ils ont un rôle intellectuel important, notamment en raison de leurs collaborations dans l'Espace géographique et dans Géopoint³⁶⁷. A. Bailly enseigne à Paris puis à Besançon de 1971 à 1977, mais il quitte la France pour Montréal jusqu'en 1979, puis enseigne à l'université de Genève à partir de 1979, dans laquelle il fit la majeure partie de sa carrière. De son côté, J.-B. Racine, de nationalité suisse mais formé en France, travaille à l'université de Lausanne depuis 1973.

En 1983, D. Pumain, T. Saint-Julien et M. Vigouroux reviendront sur les méthodes de la Nouvelle Géographie française dans un manifeste intitulé « Jouer de l'ordinateur sur un air urbain³⁶⁸ », dans lequel ils évoquent la portée de la rencontre entre la géographie urbaine et les outils informatiques, et montrent comment et pourquoi l'analyse quantitative s'est imposée auprès d'une forte minorité de chercheurs en géographie urbaine.

4.1.3 Les États-Unis, la nation qui fait la guerre au Vietnam

L'une des questions posées par la géographie radicale américaine est celle de la place du géographe par rapport à son objet d'étude. Brian Hudson publie en 1972 dans la revue *Antipode* un article intitulé « The New Geography and the New Imperialism. 1870-1918³⁶⁹ », dans lequel il dénonce le

L'Espace géographique n° 4, pp.267-275.

365Lynch K., 1960, *The image of the city*, MIT Press, Cambridge.

366Bailly A., 1977, *La perception de l'espace urbain : les concepts, les méthodes d'étude, leur utilisation dans la recherche géographique*, Thèse pour le doctorat d'État sous la direction de Paul Claval, Paris Sorbonne.

367Voir Orain O., 2003, *De Plain-pied dans le monde. Postures épistémologiques et pratiques d'écriture dans la géographie française au XXe siècle*, thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de M.-C. Robic.

368Pumain D., Saint-Julien T. et Vigouroux M., 1983, « Jouer de l'ordinateur sur un air urbain », *Annales de géographie*, vol 92, n° 511, pp.331-346.

369Hudson B., 1972, « The new geography and the new imperialism », *Antipode* 9 (2), pp.140-153.

fait que la géographie soit une discipline ayant offert aux pouvoirs coloniaux les moyens d'étendre leur impérialisme dans le monde. Bien que la géographie radicale – dont David Harvey est une figure emblématique³⁷⁰ - n'ait pas entièrement « pris » en France, une géographie engagée et contestataire se développe dans les années 1970, inspirée par la géographie marxiste des années 1950. À l'image des géographes américains, les géographes français d'inspiration radicale reprochent à la géographie française de faire le jeu du pouvoir en place, en ne le dénonçant pas, ou en travaillant pour lui.

L'une des figures de proue de cette géographie engagée est Yves Lacoste qui fonde en 1976 la revue *Hérodote* et publie la même année : *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*³⁷¹. L'idée d'Y. Lacoste est la suivante : la géographie puise ses plus anciens fondements dans la relation avec le pouvoir, c'est une source de renseignements mis à la disposition du gouvernement. Maîtriser des savoirs géographiques permet de consolider l'exercice du pouvoir. Il faut donc rendre cette géographie opérationnelle sur le terrain et accessible aux opprimés. Si le titre de l'éditorial du premier numéro d'*Hérodote* de 1976 « Attention, géographie!» peut étonner le géographe du XXI^e siècle, ce dernier ne doit pas oublier le contexte d'écriture de ce texte : la guerre du Vietnam, les crises économiques de 1973 et 1976.

En effet, la guerre du Vietnam et les crises économiques des années 1970 détériorent l'image des États-Unis dans l'opinion publique française³⁷². Dans la version 1967 de sa chanson *Les Bonbons*, enregistrée en concert à Roubaix, Jacques Brel crie « Paix au Vietnam ! », sous les applaudissements du public. Sous la plume de J.-P. Sartre, dans *Situations XIII*³⁷³, la guerre du Vietnam est un conflit manichéen entre le bien (les forces d'un tiers monde exploité) et le mal (l'impérialisme américain coupable du génocide d'un petit peuple de paysans). Dans ce cadre, les rapports entre les géographes engagés et les États-Unis sont ambigus. Ces derniers soutiennent les mouvements contestataires des minorités noires sur le territoire américain, mais ils refusent la politique de l'État américain dans le monde et aux États-Unis. Ainsi, dans le premier numéro d'*Hérodote*, Y. Lacoste publie un article sur les bombardements des digues des rizières vietnamiennes³⁷⁴ afin de dénoncer les agissements de l'armée américaine durant la guerre.

370Plusieurs ouvrages de Harvey sont connus en France à cette époque :

Harvey D., 1969, *Explanations in geography*, Edward Arnold, London.

Harvey D., 1973, *Social Justice and the City*, Edward Arnold, London.

371Lacoste Y., 1976, *La géographie ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspéro, Paris, 187p.

372Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, 1986, *op. cit.*

373Sartre J.-P., 1972, *Situations VIII. Autour de 1968*, Gallimard, p.124.

374Lacoste Y., 1976, « Enquête sur le bombardement des digues du fleuve rouge. Méthode d'analyse et réflexion d'ensemble », *Hérodote*, n°1, p.86-117.

4.1.4 Écrire sur les États-Unis : les géographies générales et régionales des États-Unis

Dans le contexte d'augmentation des effectifs d'étudiants après 1968 et de renouvellement de la géographie, plusieurs géographes publient des ouvrages généraux – plus ou moins novateurs – sur les États-Unis qui sont au programme de l'agrégation de géographie des sessions de 1971 et 1977. J. Beaujeu-Garnier publie en 1969 un ouvrage de géographie régionale des États-Unis³⁷⁵, P. George et Jacques Soppelsa publient chacun en 1971 une géographie des États-Unis très différentes l'une de l'autre³⁷⁶. Pierre Biays publie une géographie des États-Unis en 1976³⁷⁷, année durant laquelle la *Géographie des États-Unis* de J. Soppelsa sera rééditée.

D'autres ouvrages de géographie sur ce pays sont publiés dans les années 1970, pour répondre notamment à la demande des candidats au concours d'entrée à HEC où les États-Unis sont chaque année au programme : Gérard Dorel et Alain Reynaud publient en 1973 un ouvrage intitulé *Les États-Unis en devenir*³⁷⁸, dans lequel ils remettent en question la régionalisation classique des États-Unis en mettant en avant l'émergence d'un croissant périphérique³⁷⁹. G. Dorel, A. Reynaud et André Gauthier publient aussi en 1974 un ouvrage de géographie générale intitulé *Les États-Unis contemporains*³⁸⁰.

Ces ouvrages utilisent des sources très diverses provenant d'auteurs américains (statistiques privées et publiques, presse locale, ouvrages de géographie), mais aussi et surtout d'auteurs français : P. George, par exemple, ne cite dans la bibliographie de sa *Géographie des États-Unis* que des titres francophones. Le regard proposé sur les États-Unis reste très classique pour ces ouvrages qui, à l'exception de celui de G. Dorel et A. Reynaud, sont avant tout des manuels universitaires destinés aux étudiants³⁸¹. L'influence de la « Nouvelle géographie » se fera sentir avant tout dans des articles et des recherches sur des espaces plus petits, à des échelles plus grandes, et notamment dans les analyses des villes des États-Unis.

375 Beaujeu-Garnier J., 1970, *Les régions des États-Unis*, Armand Colin, Paris.

376 George P., 1971, *Géographie des États-Unis*, PUF, Paris, réédité en 1985 lorsque les États-Unis sont au programme de l'agrégation,

Soppelsa J., 1971, *Les États-Unis*, PUF, collection Magellan, Paris, réédité en 1976.

377 Biays P., 1976, *Géographie des États-Unis*, Larousse, Paris.

378 Dorel G. et Reynaud A., 1973, *Les États-Unis en devenir*, Doin, Paris.

379 Cf. chapitre 4.

380 Dorel G., Reynaud A. et Gauthier A., 1974, *Les États-Unis contemporains*, Bréal, Montreuil.

381 Gaudray L., 1985, *op. cit.*

4.2 Les tendances contemporaines de la géographie française des États-Unis

Les États-Unis sont au programme de l'agrégation de géographie en 1985-86 et en 1986-87. À cet effet, le périodique *Historiens et Géographes*, édité par l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie, publie en décembre-janvier 1987 un numéro spécial consacré à la géographie des États-Unis³⁸². L'étude du thème de ce numéro spécial nous permet de mettre en avant quelques tendances dans le choix des objets d'études aux États-Unis par la géographie française des années 1980-1990. En effet, plusieurs grands noms de la géographie française des années 1980 sur les États-Unis collaborent à ce numéro : P. Claval, G. Dorel, A. Reynaud ou encore Christian Huetz de Lemps, qui est spécialiste de Hawaï. Après une introduction de P. Claval sur «La métropolisation de l'économie et de la société américaines»³⁸³, le numéro est divisé en trois parties. La première partie traite des effets du libéralisme sur l'économie et sur la société américaine, la seconde pose la question du devenir de l'agriculture américaine dans les années 1980, et la troisième propose des articles sur la façade Pacifique des États-Unis. Les articles publiés dans *Historiens et Géographes* ne sont en général pas des recherches originales, mais des textes synthétiques écrits à destination des enseignants du secondaire afin proposer des mises au point labellisées par l'université sur des questions particulières.

A partir des années 1980, il est devenu plus facile pour des étudiants d'obtenir une bourse afin de partir faire des recherches sur le terrain aux États-Unis³⁸⁴, notamment grâce au développement du programme Fullbright³⁸⁵. Plusieurs géographes travaillent sur les États-Unis durant la période qui va du début des années 1980 à nos jours : P. Claval, G. Dorel, A. Reynaud, J. Soppelsa, Cynthia Ghorra-Gobin, Renaud Le Goix et d'autres, tels que B. Collignon, C. Chivallon, J.-F. Staszak affichent une proximité avec certaines méthodes de la géographie américaine contemporaine. Pourtant, aucun d'entre eux, à l'exception de G. Dorel et de J. Soppelsa, ne fait des États-Unis son unique spécialité au moment où la géographie régionale perd du terrain face aux géographies thématiques.

382« Regards sur les États-Unis n°1 », *Historiens et géographes* n°312, décembre-janvier 1987; Ce numéro sera suivi d'un deuxième numéro, « Regards sur les États-Unis n°2 », *Historiens et géographes* n°314, mai-juin 1987 consacré à l'histoire des États-Unis.

383Claval P., 1987, « La métropolisation de l'économie et de la société américaines », *Historiens et géographes* n°314, mai-juin, pp.447-460.

384Entretien avec Jacques Portes le 20 février 2009.

385Le programme Fullbright a été créé en 1946 par J. William Fullbright pour favoriser les échanges culturels et éducatifs entre la France et les États-Unis. Il n'a touché qu'une petite partie de la population étudiante. Un second accord culturel a été signé en 1965 entre la France et les États-Unis, ce qui a permis d'augmenter le nombre de personnes susceptibles de bénéficier de programmes d'échanges, qu'ils soient de longue ou de courte durée.

4.2.1 Mutations épistémologiques : les géographes français et les géographies anglophones³⁸⁶ contemporaines

Lors du festival de la géographie de Saint-Dié en 2005, Olivier Milhaud propose une communication intitulée « Les géographes parlent-ils tous du même monde? Les réseaux intellectuels : hégémonie anglo-américaine et vision du monde³⁸⁷ », dans laquelle il défend l'idée que « les géographes anglo-américains ont su imposer leur hégémonie intellectuelle au plan mondial grâce à des réseaux très puissants » et ont « su rendre des lieux visibles (ceux dont ils parlent) et d'autres totalement invisibles (ceux qu'ils négligent) ». Cet article est révélateur d'une certaine crispation contemporaine française vis-à-vis de la géographie anglophone, quelquefois considérée comme invasive dans le champ scientifique mondial. En effet, comme l'indique J.-F. Staszak, « en géographie comme dans le champ des autres sciences sociales, la production scientifique anglophone joue un rôle de premier plan, du fait notamment du statut international de la langue anglaise et du poids des États-Unis dans le monde académique.³⁸⁸ »

Si elle a inspiré la Nouvelle Géographie française durant les années 1970, la géographie anglophone suscite également une certaine réticence de la part de certains géographes français actuels, et plusieurs éléments peuvent l'expliquer. L'une des bases de la géographie anglo-saxonne contemporaine est la critique postmoderne. Ce courant vient de l'architecture et de la littérature ; l'un de ses fondateurs est Frederick Jameson dont la publication en 1984 d'un article sur le postmodernisme aura un fort succès chez les géographes anglo-saxons³⁸⁹. Ce courant rejette l'idée qu'il puisse exister une connaissance positive des choses, car tout savoir scientifique s'acquiert à partir de présupposés de la recherche. En d'autres termes, on ne cherche, ne trouve et ne mesure que ce que l'on connaît déjà en partie. La réalité est donc ambiguë, changeante et infiniment complexe, accessible seulement à travers des discours partiels de narrateurs situés dans le temps, dans l'espace, dans une culture et dans un corps. A partir de là, il ne peut pas y avoir de savoir universel, notamment dans les sciences humaines, chaque savoir étant lié à la personne de celui qui le propose, soit - en général - un homme blanc, occidental et hétérosexuel. La géographie postmoderne remet en cause ce savoir qui, s'il n'est pas questionné, semble universel. Elle se développe en branches qui

386 Nous employons à dessin le terme de géographie anglo-saxonne et non pas de géographie américaine car les rapports entre la géographie britannique et les géographies nord-américaines (canadienne et états-unienne) sont très étroits. De nombreux géographes formés en Grande-Bretagne se sont installés aux États-Unis, et la communauté linguistique conduit souvent à un rapprochement des idées. Voir Claval P., 1997, « les orientations de la géographie anglo-saxonne depuis le début des années 1970 », in Staszak J.-F. (dir.), 1997, *Les discours du géographe*, L'harmattan, Paris, 281p.

387 Milhaud O., 2005, « Les géographes parlent-ils tous du même monde? Les réseaux intellectuels : hégémonie anglo-américaine et vision du monde », actes du festival de géographie de Saint-Dié.

http://fig-stdie.education.fr/actes/actes_2005/milhaud/article.htm Consulté en septembre 2009.

388 Staszak J.-F., Collignon B. et Chivallon (ed), 2001, *op. cit.*

389 Jameson F., 1984, "Postmodernism, or the cultural logic of Late Capitalism", *New Left Review*.

prennent en compte la diversité du monde : la *Gender geography*, qui présuppose que l'espace est différent en fonction du fait que l'on soit de genre masculin ou féminin, la géographie postcoloniale, qui « rend la parole à des populations locales sur leurs représentations spatiales et leurs identités³⁹⁰ », loin de l'identité occidentale, ou encore la géographie des minorités, qui donne la parole aux populations minoritaires d'un État, d'une région.

Cette géographie suscite des débats non réglés, comme en témoigne le numéro spécial de la revue *l'Espace géographique* qui consacre, en 2004, une partie de ses pages au postmodernisme³⁹¹. En effet, la géographie culturelle, la géographie sociale et même la géographie des risques ou l'analyse urbaine intègrent dans leurs analyses des facteurs prenant en compte les représentations des populations concernées, et ces populations peuvent être majoritaires ou minoritaires. Mais, selon J.-F. Staszak³⁹², une géographie qui axe son propos à partir du sujet qui l'énonce, comme cela pourrait être l'usage dans certaines géographies postmodernes, paraît réductrice en France. Des avis antagonistes s'opposent : faut-il absolument être une femme pour écrire sur les femmes? Mais peut-on comprendre et écrire sur l'espace des femmes si l'on n'en est pas une?

Le champ disciplinaire de la géographie américaine et anglo-saxonne est une des autres raisons qui peuvent expliquer la réticence de certains géographes français vis-à-vis de cette dernière. En effet, les géographies anglophones sont interdisciplinaires, ce qui ne correspond pas à la pratique française laquelle tend à diviser la recherche en disciplines distinctes. Plusieurs travaux américains de géographie ne sont pas considérés comme faisant partie de la géographie mais de la sociologie, d'un point de vue français. Selon J.-F. Staszak, « nombre de géographes français considèrent alors que la géographie, telle qu'ils l'entendent, est perdue de vue par leurs confrères de langue anglaise³⁹³ ».

Mais peut-être faudrait-il être moins catégorique. P. Claval est l'un des géographes français intéressé à faire découvrir en France les méthodes de la géographie anglo-saxonne³⁹⁴. Il écrit plusieurs articles, dans lesquels il propose un résumé, à destination du public français, des tendances de cette géographie³⁹⁵. La géographie culturelle qu'il développe dans les années 1980-1990 s'inspire des méthodes américaines de l'école de Berkeley et de la géographie culturelle anglophone en général, à laquelle il est sensible. Son ouvrage *La Conquête de l'espace américain. Du Mayflower au Disneyworld*, paru en 1989³⁹⁶, analyse la façon dont les sociétés de colons façonnent l'espace nord-

390Chivallon C. in Staszak J.-F., Colligon B. et C. Chivallon (ed), 2001, *op. cit.*, p.95.

391*L'Espace Géographique*, 2004, tome 33, n°1, Janvier-mars.

392Staszak J.-F., Colligon B. et Chivallon (ed), 2001, *op. cit.*, p.15.

393Staszak J.-F., Colligon B. et Chivallon (ed), 2001, *op. cit.*, p.17.

394Voir Claval P., « La théorie des villes », *Revue géographique de l'est*, 1968, n° 1-2, pp.3-56

395Voir Claval P., 1997, *op. cit* et Claval P., 2004, *op. cit.*, p.5.

396Claval P., 1989, *La Conquête de l'espace américain. Du Mayflower au Disneyworld*, Flammarion, Paris.

américain en fonction de leurs propres référents culturels et d'une vision partagée de ce que seront les territoires nord-américains.

A la fin des années 1990, la géographie anglo-saxonne interroge, par ses méthodes et ses objets, les méthodes des géographes français : à titre d'exemple, notons que *L'Espace Géographique* consacre en 1996 une partie de l'un des ses numéros à la géographie américaine des États-Unis³⁹⁷. De même, la revue *Géographies et cultures* propose en 2005 un numéro spécial sur le genre en géographie³⁹⁸.

4.2.2 Les États-Unis dans la Nouvelle Géographie Universelle

Parmi tous les ouvrages de géographie des États-Unis parus à la fin du XXe siècle, celui qui aura le plus d'impact dans le monde universitaire et chez les enseignants du secondaire est la *Géographie Universelle États-Unis, Canada* parue en 1992 sous la direction de Roger Brunet. dont la partie sur les États-Unis est écrite par G. Dorel et A. Bailly, et celle sur le Canada par J.-B. Racine et P. Villeneuve³⁹⁹.

Le livre premier, qui traite des États-Unis, est divisé en quatre parties :

- « La création d'un nouveau monde » montre la façon dont le territoire nord-américain a été colonisé, sur quels mythes se construit la nation américaine et comment fonctionne la société urbaine
- « Le génie des États-Unis ou comment produire des richesses » traite de quatre aspects économiques : les ressources « naturelles », l'industrie, l'agriculture et le tourisme.
- « Les trois écharpes des États-Unis », régionalise le territoire selon la division instaurée par G. Dorel et A. Reynaud dans les années 1970 : le Nord-est, le croissant périphérique et la diagonale intérieure.
- « Le système impérial des États-Unis » les place au centre d'un empire mondial, sur lequel il exerce une hégémonie économique et culturel.

Contrairement à la *Géographie Universelle* de H. Baulig, celle de A. Bailly et G. Dorel étudie les États-Unis sur un mode thématique. La géographie régionale n'est plus de mise. L'approche d'A. Bailly et de G. Dorel s'intéresse plus particulièrement à la géographie des représentations, aux mythes américains, à la chorématique et enfin à la géopolitique.

397Numéro spécial «États-Unis : l'impact des nouvelles politiques », *L'Espace Géographique*, n°4, 1996.

398*Géographie et Cultures* n° 54, 2005, numéro spécial.

399Bailly A., Dorel G., Racine J.-B., Villeneuve P., 1992, *États-Unis, Canada, Géographie Universelle* sous la direction de Roger Brunet, Reclus, Hachette, Paris.

4.2.3 Le monde agricole américain

Jusque dans les années 1980, peu de géographes travaillent exclusivement sur le monde agricole américain. L'agriculture des différentes régions des États-Unis est traitée dans la géographie universelle de H. Baulig, tout comme dans les ouvrages de géographie des États-Unis qui paraissent dans les années 1970 mais, et c'est une surprise, peu d'articles consacrés à l'agriculture sont publiés dans les périodiques⁴⁰⁰.

Avant les années 1980, les écrits des géographes sur l'agriculture sont surtout basés sur des statistiques agricoles, et notamment celles du *census*. Ils décrivent les *belts* agricoles américaines⁴⁰¹ présentent la production agricole par produit, leur vente sur le marché intérieur et extérieur. Mais, à l'étude de l'agriculture américaine, les géographes français semblent avoir préféré celle de son industrie et à l'analyse du monde rural, celle du monde urbain. Peut-être faut-il encore voir là une marque de l'intérêt des géographes français pour ce qui a trait à la modernité des États-Unis? Le monde agricole américain, pourtant très technicisé, aurait moins attiré les géographes que le monde industriel. Ces derniers auraient réservé au monde tropical l'étude des formes d'agriculture situées hors de France.

Il faut attendre la fin des années 1970 et le début des années 1980, pour que certains géographes français travaillent sur la structure agricole américaine en tant que telle. En 1983, G. Dorel soutient une thèse sur l'agriculture capitaliste – qu'il appellera agro ou agribusiness – américaine sous la direction de R. Brunet⁴⁰². G. Dorel étudie les grandes exploitations agricoles et décrypte les tendances à la concentration de l'agriculture américaine. J.-P. Charvet s'intéresse aussi à l'agriculture américaine. Les deux auteurs publient de très nombreux articles sur ce thème entre 1980 et 2000, qui permettront au public français de se familiariser avec les « farmers » américains et leurs méthodes de production agricole.

Contrairement à la géographie universitaire, la géographie scolaire des années 1980 fait une part belle à l'agriculture américaine, notamment parce qu'elle permet de régionaliser le territoire des États-Unis en fonction des grands belts agricoles, dont la localisation est facile à retenir par les élèves.

400 Sur le coton : Vergez-Tricom G., 1923, « La culture du coton aux États-Unis », *Annales de géographie*, vol 32, n°180, pp.560-563 ; George P., 1937, « La récolte américaine de coton », *L'information géographique* n°2, p.63.

Sur le maïs : Désiré P.-E., 1972, « La culture du maïs aux États-Unis », *L'information géographique* n° 5.

Sur les belts : Beaujeu-Garnier J., 1963, « Les changements dans l'économie régionale des États-Unis », *L'information géographique* n° 4 ; Claval P., 1968, *Régions, nations, grands espaces*, éditions M. Th. Genin, Paris.

401 Cf chapitre 4.

402 Dorel G., 1983, *L'entreprise capitaliste et ses stratégies : la grande culture aux États-Unis*, thèse de doctorat de l'université de Paris I, sous la direction de Roger Brunet.

4.2.4 Géographie urbaine : Los Angeles et fragmentation socio-spatiale

La fragmentation de l'espace et la ségrégation socio-spatiale sont des thèmes chers à la géographie urbaine contemporaine, et s'appliquent aux études de villes américaines, dont Los Angeles est la figure de proue.

Bernard Marchand, alors membre de l'Institut français d'urbanisme, publie en 1986 un ouvrage sur l'émergence de Los Angeles entre 1940 et 1970⁴⁰³, et publiera plusieurs articles dans les *Annales de géographie* sur la croissance de la ville. N'oublions pas que ce dernier a eu un rôle de passeur pour l'introduction de la géographie théorique et quantitative en France à partir de 1972. En 1993, Dominique Mathieu publie un article sur la spécialisation spatiale à Los Angeles⁴⁰⁴.

C. Ghorra-Gobin fait également de Los Angeles l'un de ses objets d'étude. Elle publie plusieurs articles et ouvrages sur cette ville, dont le plus connu est *Los Angeles, le mythe américain inachevé*⁴⁰⁵ qui obtient le prix France-Amérique en 1997. Cet ouvrage indique les raisons pour lesquelles la ville a pu se développer loin des schémas urbains classiques, en imposant une faible densité urbaine et en dévalorisant l'espace public au profit de l'espace privé, ce qui amène une forte ségrégation sociale et spatiale. L'ouvrage de C. Ghorra-Gobin se place à la croisée des chemins de la géographie urbaine et de la géographie culturelle, selon une approche anglo-saxonne.

En 2003, R. Le Goix soutient une thèse sur les communautés fermées (ou *gated communities*) de Los Angeles⁴⁰⁶, dans laquelle il analyse le processus de fermeture de l'espace public à Los Angeles et les diverses conséquences des discontinuités spatiales ainsi créées.

La même année, David Giband publie un article dans les *Annales de géographie* sur la ségrégation sociale liée dans les métropoles intitulé : « L'école et la métropole américaine à l'épreuve de la gouvernance. Nouvelles minorités, pratiques de l'espace scolaire et fragmentation métropolitaine⁴⁰⁷ ». Il ne travaille pas sur Los Angeles, mais sur Philadelphie, Chicago et Minneapolis Saint-Paul, villes dans lesquelles la ségrégation socio-spatiale est aussi à l'œuvre.

4.2.5 Géographie du Wilderness

L'opposition entre la nature sauvage et l'urbanisation, entre « l'Éden » et « l'utopie », pour reprendre

403Marchand B., 1986, *The emergence of Los Angeles : Population and Housing in the City of Dreams, 1940-1970*, Pion Ltd, Londres.

404Mathieu D., 1993, « La spécialisation spatiale à Los Angeles », *Annales de géographie*, volume 102, n°569, pp.32-52.

405Ghorra-Gobin, 1997, *Los Angeles, le mythe américain inachevé*, Paris, Editions du CNRS, 2e ed. 2002.

406Le Goix R., 2003, *Les « gated communities » aux États-Unis, morceaux de villes ou territoires à part entière*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, sous la direction de T. Saint-Julien.

407Giband D., 2003, « L'école et la métropole américaine à l'épreuve de la gouvernance. Nouvelles minorités, pratiques de l'espace scolaire et fragmentation métropolitaine », *Annales de géographie*, vol 112, n°632, pp.381-401.

le titre d'un ouvrage de Luc Bureau,⁴⁰⁸ est l'un des fondements de la civilisation nord-américaine. Jefferson et les Pères Fondateurs pensaient créer une démocratie sur une appartenance rurale : la société américaine serait constituée en majorité de paysans propriétaires de leurs terrains. Quoi de plus logique, lorsque l'on sait que l'immense majorité des émigrants à destination des États-Unis au XVIIIe et XIXe siècle ne possédait pas de terre en Europe, et vivait dans de telles conditions de pauvreté qu'elles les ont contraints à franchir l'Atlantique ? La terre que l'on disait « pavée d'or » s'offrait au plus travailleur, au plus hardi, loin des pesanteurs urbaines européennes, croyait-on.

Même si les premières communautés puritaines s'installent dans des conditions pénibles face à un environnement naturel difficile, le rapport entre l'homme et la nature évolue très rapidement et le transcendentalisme⁴⁰⁹ naît, inspiré par la philosophie du XVIIIe siècle dont l'un des thèmes est la nature salutaire pour l'homme. Le transcendentalisme prône « l'individu ainsi que la communion avec la nature, comme fondement de la civilisation à venir⁴¹⁰ ». Le contact avec la nature permet de retrouver la situation originelle, le jardin d'Éden, en quelque sorte. Cette nature peut être humanisée, anthropisée car cultivée, ou encore vierge de toute exploitation humaine, pense-t-on. C'est le *wilderness* nord-américain, que l'on peut traduire maladroitement par « nature sauvage ». Selon Paul Arnould⁴¹¹, « l'idée de Wilderness est l'un des fondements des sociétés nord-américaines ». Elle définit des espaces naturels « vierges » couvrant de vastes superficies, considérées comme sauvages, primitives. Les géographes français contemporains s'intéressent à cette notion de *Wilderness* et aux mythes qui lui sont liés. En 2006, un numéro spécial des *Annales de géographie* est consacré au *Wilderness* en Amérique du Nord.

Enfin, on peut indiquer qu'il est encore malaisé de faire un bilan exhaustif de la géographie contemporaine des États-Unis, tout d'abord parce que la géographie française n'a jamais été autant dispersée que maintenant en écoles, thèmes, objets d'études qui rendent quelquefois difficile le dialogue entre ses courants. Ensuite parce que la période est trop proche pour que l'on puisse avoir le recul nécessaire afin d'en proposer une analyse cohérente et complète. Enfin, parce que la littérature épistémologique est encore peu fournie en ce qui concerne la période contemporaine. Ces éléments pourront éventuellement inspirer des recherches ultérieures.

408 Bureau L., 1984, *Entre l'Éden et l'utopie, les fondements imaginaires de l'espace québécois*, Québec Amérique, Montréal.

409 Le Transcendentalisme naît sous l'influence de Waldo Emerson (1803-1882) et Henry David Thoreau (1817-1862), à la confluence du puritanisme et du romantisme anglais. La ville est envisagée comme étant la cause de tous les maux, il faut donc la fuir et retrouver une vie simple, proche de la nature, une nature perçue comme généreuse et douce.

410 Ghorra-Gobin, 1997, *op. cit.*

411 Arnould P. et E. Glon, 2006, « Wilderness, usages et perceptions de la nature en Amérique du Nord », *Annales de géographie*, n°649, vol 115, pp.227-237.

Conclusion du chapitre 3.

L'histoire des relations entre les géographes français et les États-Unis se déroule selon plusieurs temporalités.

Sur le temps long, nous pouvons affirmer que les géographes français se sont rapprochés des États-Unis grâce, entre autres, à l'amélioration des moyens de transport et de communication et à la formation d'un ensemble de relations dans plusieurs domaines, dont le domaine intellectuel. Il fallait à Paul Vidal de la Blache une dizaine de jours pour se rendre aux États-Unis en 1904. Actuellement, quelques sept heures d'avion distancent New York de Paris et quelques millisecondes suffisent pour recevoir un courrier électronique venant des États-Unis. Le régime de connaissance en est modifié et les liens entre les géographes français et les États-Unis semblent se resserrer, comme en témoigne l'influence mutuelle que l'on observe entre les géographies française et américaine contemporaines.

Sur le temps moyen, on observe une série de cycles dans l'histoire des relations entre les géographes français et les États-Unis : jusqu'à la Seconde guerre mondiale, les scientifiques des deux pays se découvrent mutuellement. C'est l'époque des grandes expéditions de terrain en Europe comme en Amérique et de la mise en place de réseaux culturels internationaux. Les relations entre les géographes des deux côtés de l'Atlantique prennent une tournure personnelle, et l'on est dans un cycle d'ouverture.

Des années 1920 jusqu'en 1945 en revanche, les liens entre les géographes des deux continents se délitent. On assiste à une période de fermeture, la géographie française se resserrant sur des méthodes éprouvées et des territoires qui lui sont accessibles durant la guerre.

C'est durant la période qui va de 1945 au début des années 1980 que la perception des États-Unis par la géographie contemporaine évolue. Pendant les années 1950, les géographes marquants (P. George, J. Dresch, J. Tricart) semblent avoir plus de sympathie pour l'URSS que pour les États-Unis dont le système capitaliste est critiqué. Si la voix de J. Gottmann est plus nuancée, ce dernier ne fait pas carrière à l'université française. Mais les choses restent ambiguës : dans les années 1960-1970, les États-Unis sont considérés comme un pays dont le développement économique est éclatant et dont l'interventionnisme militaire est impérialiste, mais les États-Unis sont aussi le cadre de la Nouvelle Géographie et des géographies radicale et behavioriste qui permettent à la géographie française de se renouveler, en les acceptant ou en s'y opposant.

Le rapport entre les géographes français et les États-Unis oscille entre rapprochement et éloignement mais la tendance contemporaine semble être le rapprochement. En effet, malgré la crispation de certains géographes français face à la prééminence de la géographie anglo-saxonne,

malgré la critique que l'on fait de la géographie postmoderne, la géographie américaine « percole » doucement la géographie française, et les États-Unis restent un objet d'étude novateur.

**Deuxième partie : Les lieux et les Hommes des « États-Unis
scolaires »**

Introduction de la deuxième partie

Nous nous proposerons d'aborder les aspects les plus territoriaux de la géographie scolaire. Nous développerons trois thèmes essentiels : l'approche régionale, l'étude des villes et enfin celle de la population des États-Unis. Les espaces ruraux seront sous-représentés, tout comme ils le sont dans le discours scolaire. En effet, si l'agriculture des États-Unis est traitée dans les manuels de terminale, elle est analysée comme une activité économique, facteur de puissance, mais les formes d'occupation de l'espace rural – agricole ou non – sont ignorées.

Ainsi, la notion de *wilderness*, fondamentale dans la géographie américaine, n'apparaît que très peu dans la géographie scolaire des États-Unis. De même, l'opposition entre *places* et *spaces* ne fait pas partie du discours géographique scolaire français. En effet, l'organisation du territoire américain résulte d'une colonisation récente du pays par des populations allochtones et, on pourrait ajouter, d'une appropriation discontinue dans l'espace et dans le temps. Ce n'est pas un hasard si les concepts de *space* et de *place* ont été développés aux États-Unis et au Canada dans les années 1970. « *A space* » définit une portion (maritime ou terrestre) de la Terre, non appropriée ou à laquelle aucune représentation n'est véritablement associée. « *A place* » est une portion de la Terre qui a été appropriée ou dans laquelle des êtres humains, groupes ou individus, projettent leurs attentes, leurs représentations, même si elles peuvent être ambiguës et contradictoires⁴¹². Le territoire des États-Unis est souvent perçu comme une succession de *places*, sortes d'oasis distantes les unes des autres dans le désert des *spaces*. L'espace des États-Unis (comme celui du Canada) est à la fois continu et discret : continu si l'on considère l'ensemble de la carte, mais discret dans sa pratique quotidienne.

Or, les raisons qui expliquent l'absence de ces concepts dans la géographie scolaire ne doivent pas seulement être recherchées du côté d'une impossible évolution de la géographie en terminale. Bien au contraire, l'apparition du concept de Mégalopolis ou l'emploi de la chorématique nous prouvent que cette géographie peut évoluer rapidement. Alors, pourquoi cette persistance de certaines images, de certains objets d'études et pas d'autres ? Quelle est l'origine des choix développés dans la discipline scolaire et en quoi influencent-ils le regard français sur le territoire américain et sa population ?

412Tuan Y.-F., 1977, *Space and Place : The Perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Chapitre 4 : Des grandes régions aux belts, l'évolution de la régionalisation des États-Unis dans la géographie scolaire.

« En parlant des États-Unis, j'ai l'air de raconter un pays comme l'Allemagne ou la France (...) Mais si j'ajoute les dimensions en superficie, on perçoit une image tout à fait différente, il ne s'agit plus d'un pays mais d'un véritable continent⁴¹³. »

Introduction

L'action de régionaliser un espace est le fait de diviser celui-ci en zones ou en régions géographiques selon une logique définie. Elle se fait en deux étapes : on sélectionne tout d'abord les critères à appliquer et cette sélection découle des objectifs de la régionalisation. Dans un second temps, on applique ces critères à l'ensemble des sites étudiés afin de définir et de classer des unités spatiales individuelles⁴¹⁴, car toute régionalisation implique un classement⁴¹⁵. Dans la géographie française, le type d'approche régionale le plus ancien est un découpage fondé sur la localisation dans l'espace d'un seul ensemble de caractères uniformes. S'il y a homogénéité de caractères physiques, on parle de région « naturelle⁴¹⁶», s'il y a spécialisation économique, on parle de région économique (région agricole, région industrielle)⁴¹⁷, s'il y a homogénéité culturelle et linguistique héritée de structures administratives anciennes (la Provence, la Vendée, qui sont d'anciennes généralités sous l'Ancien Régime en France...), on parle de région historique et culturelle.

Dès 1905, le discours géographique du secondaire analyse la structure des territoires en les régionalisant. En effet, la régionalisation fait partie des outils généralisateurs qui permettent de rendre la complexité du réel intelligible par les élèves. Que ce soit pour les États-Unis ou pour les autres pays (l'URSS / la Russie, par exemple), les limites des régions définies fluctuent d'un auteur à l'autre, tout comme les régions elles-mêmes. Il n'y a donc pas de règle mais plutôt des usages qui vont évoluer tout au long du XXe siècle en fonction de trois paramètres principaux : les changements et recompositions des territoires analysés, les évolutions épistémologiques des géographies universitaire et scolaire en France, et la persistance d'usages, en France comme dans les pays au programme.

413Ratzel F., 1893, *Die Vereinigen Staaten von Amerika*, t.II, 2e éd 1983, Oldenbourg, Munich, p.84 cité par Korinman M., 1990, *Quand l'Allemagne pensait le monde*, Fayard, Paris, pp.60-61.

414Coffey W., « Géographie, économie, science régionale », in Bailly A., Ferras R. et Pumain D., 1995, *Encyclopédie de géographie*, Economica, Paris.

415Haggett P., 1965, *Locational analysis in human geography*, Edward Arnold. (*L'analyse spatiale en géographie humaine*, 1973, Paris, Armand Colin, trad. H. Frechou).

416Voir Gallois L., 1908, *Régions naturelles et nom de pays*, éditions du CTHS, 2008, Paris.

417Di Méo G., 2003, « Région », in Levy J. et Lussault M., *Dictionnaire de géographie*, Belin, pp.776-778.

Or, le territoire des États-Unis a souvent semblé en grande partie uniforme aux géographes français qui n'y distinguaient pas de région historique ou culturelle de petite superficie, mais des régions naturelles, puis économiques et démographiques de grande superficie. En 1948, J. Gottmann, par exemple, écrivait que l'on pouvait retrouver de l'Atlantique au Pacifique :

«superposés aux caractères physiques locaux (...) les mêmes paysages urbains, le même genre d'habitation, les mêmes magasins et les mêmes marchandises, les mêmes titres sur les journaux et les mêmes plats sur les menus⁴¹⁸ ».

Ces différences d'échelle entre les deux continents sont évoquées par F. Schrader et L. Gallouédec, puis par H. Hauser dès 1906 et 1911.

« Cet immense territoire, grand comme les trois quarts de l'Europe ne présente pas autant de différences qu'on pourrait l'imaginer⁴¹⁹ »

« Tandis que notre Beauce, notre Brie, notre Morvan, notre Jura, par exemple, sont de médiocre étendue et présentent dans le détail les nuances les plus variées, chacune des régions américaines est plus grande à elle seule que les plus vastes États de l'Europe Atlantique, et offre une singulière uniformité⁴²⁰ ».

Les géographes universitaires et scolaires français ont néanmoins régionalisé le territoire des États-Unis pour l'analyser en le divisant en macro-régions pluri-étatiques⁴²¹. On peut se poser la question des critères à partir desquels cette régionalisation a été effectuée et pour quelles finalités. En étudiant l'évolution de l'approche régionale des États-Unis dans notre échantillon, nous montrerons que le discours scolaire formel ne suit que très partiellement l'évolution de la géographie universitaire et développe ses propres logiques d'analyse du réel.

418Gottmann J., 1948, « Changements de structure dans la géographie humaine des États-Unis », *Annales de géographie*, vol 57, n°306 et 307, pp.131-145 et pp.210-226.

419Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.476.

420Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.496.

421Entre pays européens et États-Unis, ni les structures des régions, ni les échelles, ne sont les mêmes. Sur l'Ancien Continent, chaque pays voit son territoire divisé en une dizaine ou une vingtaine de régions administratives qui sont l'échelon strictement inférieur à celui du pays. Ces régions sont les relais de l'État aux échelons moyens de l'espace et peuvent, selon le type d'État (centralisé ou fédéral), avoir une autonomie plus ou moins grande. Aux États-Unis, il n'existe pas de division officielle du territoire américain en macro-régions politico-administratives : tout au plus voit-on certaines administrations fédérales comme le bureau du recensement (*US Census bureau*) effectuer une régionalisation, qui évolue au fil du temps, dans le but d'adapter la prise de décision fédérale à une réalité locale. L'échelon directement inférieur à celui du pays est celui des États. Ces États sont à leur tour divisés en comtés (*counties*) dont la taille diffère en fonction de leur localisation : les comtés les plus étendus se trouvent à l'ouest du pays, les comtés les plus petits étant situés à l'est.

I - La régionalisation des États-Unis. De 1905 aux années 1980 : des régions homogènes

1.1 Méthodologie

L'approche régionale fait partie des programmes scolaires tout au long du XXe siècle⁴²², mais celle-ci n'a pas toujours la même fonction ni le même sens selon les périodes. En effet, la géographie régionale connaît une apogée dans le discours scolaire des années 1930 jusqu'à la fin des années 1970. À ce moment, quel que soit le pays étudié, les pages de cours correspondent avant tout à une somme d'études régionales et l'approche générale reste plutôt succincte. À partir des années 1980, l'étude de « l'organisation de l'espace », qui est souvent interprétée dans les manuels comme une régionalisation, est mise au programme. Les cours de géographie dans les manuels se font alors à l'échelle générale et la régionalisation devient une conclusion ou une illustration de ce qui a été exposé précédemment.

Nous avons cherché à savoir ce que signifiait « régionaliser » dans la littérature scolaire et nous nous sommes demandée si les auteurs de manuels avaient leur propre méthode ou si les emprunts à la géographie universitaire étaient déterminants. Pour cela, dans un premier temps, nous avons cartographié le plus précisément possible les divisions régionales du territoire des États-Unis proposées dans chaque manuel. Nous n'avons représenté que le niveau le plus élevé de la régionalisation et n'avons pas pris en compte les divisions intra-régionales lorsque les auteurs des manuels les présentaient. Les manuels les plus récents (à partir des années 1980) proposent systématiquement, en plus du texte, une carte des grandes régions des États-Unis, ce qui est rarement le cas pour les manuels plus anciens. Ces derniers en font une description dans le texte car le nombre d'illustrations est souvent restreint pour des raisons éditoriales. Parfois, les auteurs utilisent comme limite des grandes régions les frontières des États qui les constituent, mais elles peuvent être aussi délimitées en totalité ou en partie en fonction des éléments du relief, sans que les frontières des États ne soient prises en compte. Dans un deuxième temps, nous avons effectué des regroupements entre des régionalisations qui étaient réalisées sur des critères communs et avaient des limites communes ou proches. Nous avons pu définir et cartographier sept régionalisations-types qui appartiennent à trois grands groupes et correspondent à trois positions dans l'approche des États-Unis par les géographes universitaires, qui ont été définies par Lydia Gaudray de la façon suivante⁴²³ :

422Cf. chapitre 2.

423Gaudray L., 1985, *La présentation du Nord-Est des États-unis dans la géographie française depuis Élisée Reclus*, Mémoire de maîtrise de géographie présenté sous la direction de P. Pinchemel, Université de Paris I.

- La première approche est celle de la géographie générale qui analyse des secteurs d'activité, des mouvements démographiques etc., vus à l'échelle nationale. S'il y a régionalisation, elle est faite sur des critères physiques. Dans la géographie scolaire, ce type concerne les manuels les plus anciens : dans leur manuel de 1906⁴²⁴, par exemple, P. Camena d'Almeida et P. Vidal de la Blache traitent des États-Unis dans leur ensemble, préférant une analyse thématique du pays à une étude régionale. Ils proposent néanmoins, dans la partie sur la géographie physique des États-Unis, une division du territoire en trois grands ensembles (est/centre/ouest) qui regroupent chacun plusieurs régions naturelles.
- Une deuxième approche s'inscrit dans la géographie « classique » des post-vidaliens. La géographie d'un pays doit dégager les individualités régionales et c'est cette recherche qui structure le discours. Cette approche est courante dans la littérature universitaire des deux premiers tiers du XXe siècle et elle domine la littérature scolaire jusqu'à la fin des années 1970.
- Alors que les deux premiers types d'approche définissent des régions homogènes ou uniformes⁴²⁵ en fonction de critères simples (naturels, démographiques, économiques, historiques) quelquefois combinés entre eux, la troisième approche permet de définir des régions en fonction de flux, d'évolutions, de dynamiques. On la trouve dans la géographie universitaire à partir des années 1960 et dans la littérature scolaire à partir des années 1980.

La page suivante permet de visualiser les types de régionalisations du territoire américain telles qu'elles sont pratiquées au cours du XXe siècle dans la géographie au lycée. Pour des raisons de lisibilité cartographique, nous avons choisi de ne représenter que le *Mainland* des États-Unis. Les deux États extérieurs, l'Alaska et Hawaï sont associés à l'Ouest des États-Unis ou à la façade Pacifique à partir de leur intégration au territoire américain en 1959.

424Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin.

425Juillard E., 1962, « La région : essai de définition », *Annales de géographie*, n°387, pp.483-499.

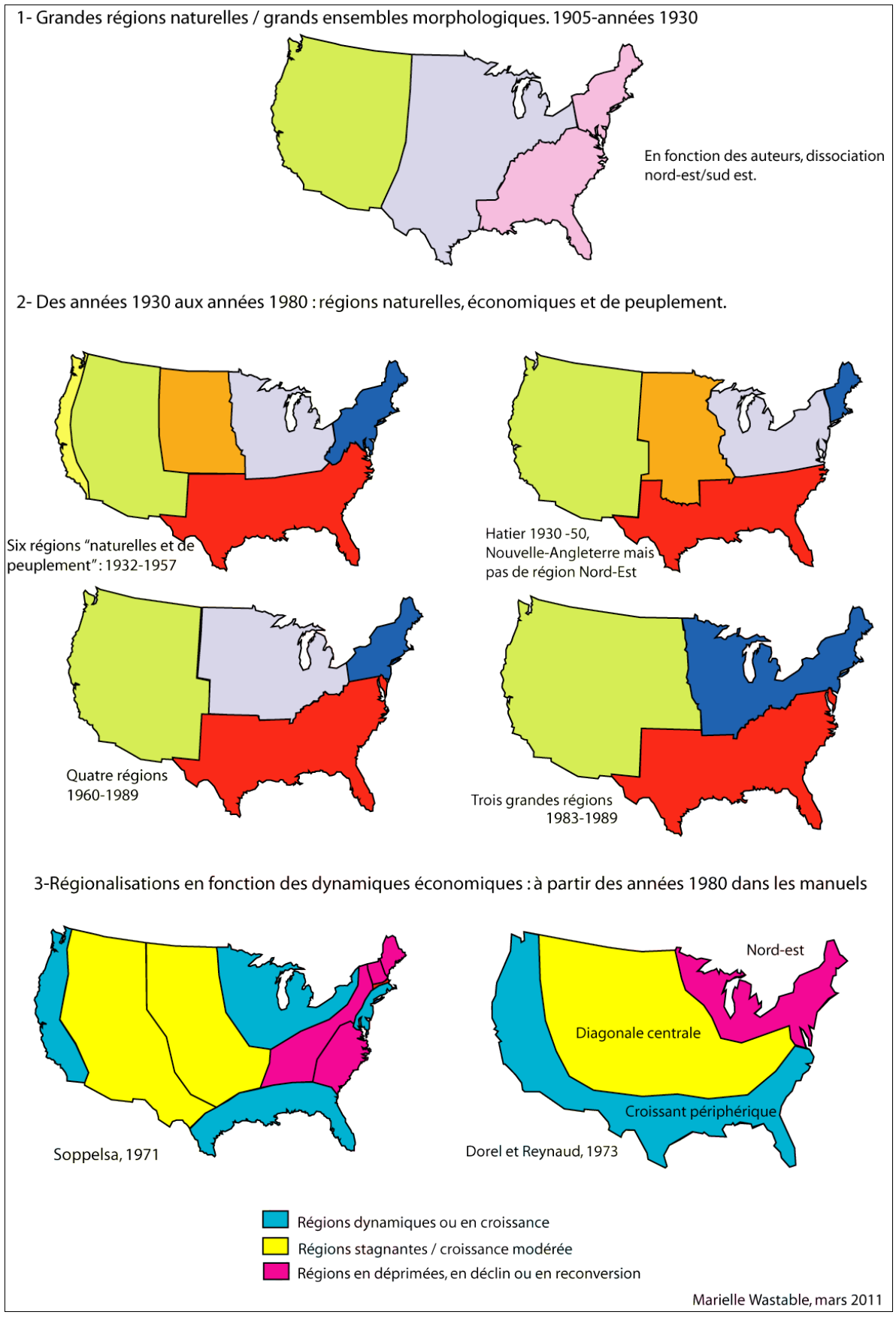


Figure 1 : Les régionalisations des États-Unis dans le discours scolaire.

1.2 Au tout début du XXe siècle : Régions naturelles et historiques

Les premiers manuels qui paraissent après la réforme de 1905 proposent une approche thématique et non régionale des États-Unis. C'est aussi le cas pour les autres pays au programme. Dans les manuels publiés chez Hachette en 1906⁴²⁶ et Masson en 1907⁴²⁷, le cours portant sur les États-Unis est divisée en trois parties intitulées « géographie physique », « géographie politique » et « géographie économique ». De même, le manuel publié chez Armand Colin en 1906⁴²⁸ analyse les États-Unis en fonction des secteurs économiques (agriculture, mines, industries etc) du pays.

A l'exception de H. Hauser⁴²⁹ dont nous parlerons par la suite, tous les auteurs des manuels édités entre 1905 et 1930 divisent le territoire américain en trois grands ensembles : montagnes et plaines de l'est, « gouttière » du centre, montagnes de l'ouest. Cette régionalisation, effectuée en fonction de critères naturels est présentée au début du texte de cours, dans une partie analysant la géographie physique du pays. Sous l'appellation « grandes régions de peuplement », G. Legaret⁴³⁰ sépare l'espace américain en trois grands groupes qui correspondent en réalité aux trois grands ensembles morphologiques des États-Unis. Dans certains cas (Hachette 1906, Armand Colin 1930), la zone est divisée en deux : Nord et Sud.

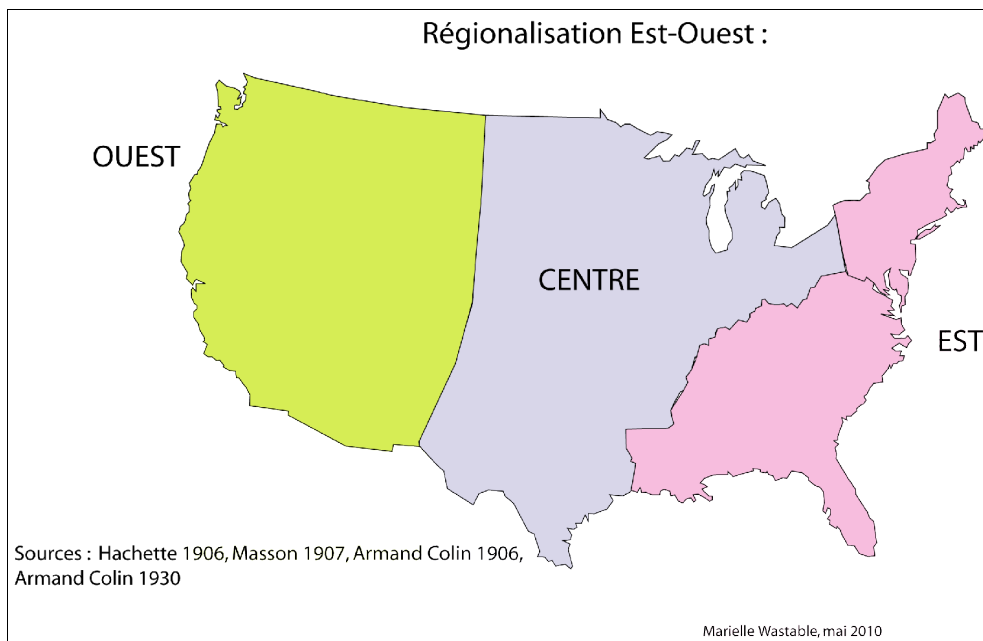


Figure 2 : Les premières régionalisations des États-Unis : les grands ensembles du relief.

426Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette.

427Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson.

428Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin.

429Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan.

430Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin.

C'est vraisemblablement au géographe américain Henry Gannett, directeur de la section géographie du *Geological Survey* et géographe en chef des *census* de 1890 et de 1900, que l'on doit cette division régionale de l'espace états-unien. En effet, dans ses travaux, H. Gannett définit et étudie les régions naturelles des États-Unis qu'il réunit en trois groupes : l'est (les zones des Appalaches, des monts Ozark et la côte Atlantique), le centre (les plaines centrales et la gouttière du Mississippi) et l'ouest (les montagnes et plateaux, et la côte Pacifique). Or, cette analyse est disponible en France dès 1892 :

- On la trouve tout d'abord dans la *Géographie Universelle* d'É. Reclus⁴³¹, qui présente les États américains les uns après les autres, mais les réunit en trois grandes régions ou « versants » : le « versant atlantique, le versant des Grands Lacs et du Mississippi et le versant des Rocheuses⁴³² ».
- Elle est analysée ensuite dans un article de L. Gallois qui examine, dans les *Annales de géographie*, les résultats du *census* de 1890⁴³³. L. Gallois propose au lecteur deux modes de régionalisation, celle de H. Gannett et celle de R. P. Porter. Porter, directeur du bureau du *census*, divise l'espace américain en 5 régions statistiques : Atlantique nord et sud, États du centre nord et sud, ouest. Mais, en accord avec les pratiques de leur époque, les auteurs des manuels du début du siècle ont préféré une division en régions naturelles à une régionalisation statistique en fonction de critères démographiques et économiques.

Néanmoins, il ne faudrait pas imputer au seul H. Gannett l'origine de la régionalisation proposée dans les manuels du début du siècle car ce dernier ne fait pas de séparation, à l'est, entre le nord et le sud mais individualise les différentes zones morphologiques telles que les Appalaches, les plaines côtières et les estuaires des grands fleuves. En effet, il n'y a pas de division naturelle entre les deux régions, ce qui fait dire à Karl Marx dans *La guerre civile aux États-Unis*⁴³⁴ que l'absence de séparation géographique entre le nord et le sud met en avant l'illégitimité de la sécession du sud⁴³⁵...

Les raisons qui ont amené une partie des auteurs de manuels scolaires du premier quart du XXe siècle à différencier le Nord-Est du Sud se fondent sur l'histoire politique et culturelle des États-Unis.

431Reclus É., 1892, *Géographie universelle, Les États-Unis*, tome XVI, Hachette, Paris.

432Gaudray L., 1985, *op. cit.*

433Gallois L., 1892, « Le recensement de 1890 aux États-Unis », *Annales de géographie*, vol 1, n°3, pp.287-300.

434Engels F. et Marx K., 1862-1865, *La guerre civile aux États-Unis*, version électronique complétée en 2002, mise en ligne par l'université du Québec à Chicoutimi, disponible à l'adresse suivante : http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels_Marx/guerre_civile_usa/guerre_civile_usa.html consulté en février 2010.

435Romine S., 2008, « Mapping Souths », *Southern spaces*, Emory university, www.southernspaces.org . Consulté en février 2010.

1.3 À l'origine de la distinction Nord-Est/Sud.

Les limites de la région Sud diffèrent considérablement, tant dans la littérature générale que dans la géographie scolaire. Au sein des manuels scolaires de notre échantillon, certains auteurs considèrent comme appartenant au Sud les territoires qui se situent à l'ouest du Mississippi et au sud de l'Ohio. Ils y incluent l'État de Louisiane, mais en excluent le Texas. D'autres auteurs incluent l'Oklahoma, État constitué après l'abolition de l'esclavage, et qui, pourtant, a pratiqué la ségrégation à l'encontre des Noirs, alors que d'autres encore le considèrent comme faisant partie du Midwest.

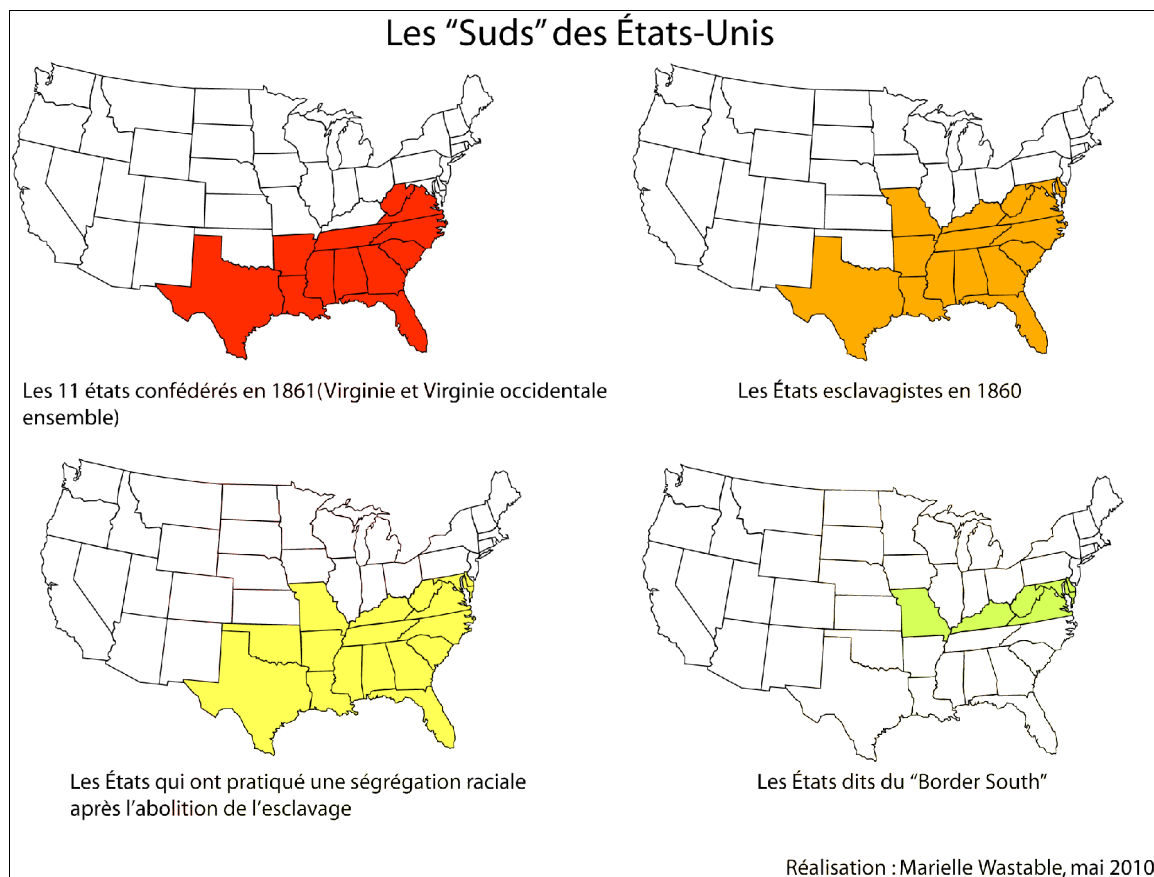


Figure 3 : Les « Suds » des États-Unis.

Il faut analyser l'histoire des États-Unis pour expliquer ces divergences. Avant l'indépendance de 1776, les 13 colonies britanniques situées sur la côte Est ont chacune un territoire propre et bien défini, mais elles revendiquent toutes le contrôle des zones qui se trouvent à l'ouest de leur frontières. En théorie, chaque colonie est ainsi amenée à s'étendre vers l'ouest et ce, jusqu'au Pacifique. En théorie seulement, car ces prétentions se heurtent à la présence française en Louisiane dont le territoire, délimité par le traité de Paris de 1763, commence alors sur la rive droite du Mississippi. Elles s'opposent aussi à la présence mexicaine dans la zone occidentale du continent⁴³⁶.

⁴³⁶Montes C., 2004, « la délimitation des États des États-Unis, entre damier et patchwork », *géocarrefour*, vol 79/2, mis en ligne le 27 octobre 2007; URL : <http://geocarrefour.revues.org/index684.html> . Consulté en février 2010.

Malgré tout, à partir des limites ouest, nord et sud de chaque colonie sont définies des lignes parallèles délimitant d'est en ouest ce que seront les zones sous l'influence de chacun des États britanniques côtiers. L'une de ces limites est la ligne Mason-Dixon qui délimite en 1767 la frontière entre ce qui deviendra la Pennsylvanie au nord et le Maryland au sud⁴³⁷. Cette ligne, prolongée par le cours de l'Ohio, est également la ligne de séparation entre le nord de la colonie britannique dans lequel l'esclavage est interdit et le sud dans lequel il est pratiqué. Après l'indépendance et au fur et à mesure de l'avancée vers l'ouest du peuplement du territoire, des États sont créés dans les différentes zones revendiquées par les anciennes colonies britanniques. En effet, ces zones, éloignées de leur métropole, atteignent progressivement 60 000 habitants ce qui, selon l'ordonnance du Nord-Ouest de 1786, leur permet de devenir un État membre de l'Union⁴³⁸. Les nouveaux États se situant au nord de la ligne Mason-Dixon font alors partie du nord « libre », et ceux qui se situent au sud de la ligne, sont associés au sud esclavagiste.

Nord et Sud forment ainsi deux économies et deux types de sociétés dont la divergence principale se situe autour de la question de l'esclavage, considéré comme vital pour l'économie du Sud mais réprimé pour des raisons éthiques et économiques au Nord.

- Les États du Sud, dont l'économie est essentiellement agricole, sont prospères grâce à l'exportation du coton en Europe, cette culture ne pouvait alors être possible et rentable que dans un système de plantation esclavagiste. Cette région associe un régime politique moderne, une économie libre-échangiste à un régime social fortement inégalitaire dans lequel se trouve une double coupure, celle entre les hommes libres et les esclaves mais aussi celle entre l'élite des planteurs et des notables et les « pauvres blancs »⁴³⁹.
- Les États du Nord, au contraire, fondent progressivement leur économie sur l'extraction minière et une industrie naissante. Ils sont favorables à une politique économique protectionniste. C'est une société non esclavagiste dans laquelle la mobilité sociale est plus importante et les mœurs plus égalitaires que dans le Sud, bien que la ségrégation raciale soit restée forte⁴⁴⁰.

Jusqu'en 1819, le Sud est constitué par les États qui se trouvaient dans une zone délimitée par la frontière sud de la Pennsylvanie, la rive gauche de l'Ohio et la Rive droite du Mississippi, à l'inclusion de l'État d'Orléans devenu État de Louisiane après l'achat par l'Union en 1803 de la

437Salmon F., 2008, *Atlas historique des États-Unis de 1783 à nos jours*, Armand Colin, Paris.

438Jacquin P. et Royot D., 2002, *Go West, une histoire de l'Ouest américain d'hier à aujourd'hui*, Champs Flammarion, Paris.

439McPherson J., 1991, *La Guerre de Sécession (1861-1865)*, Bouquins, Robert Laffont, p.VI.

440McPherson J., 1991, *op. cit.*

Louisiane française et à l'exclusion de la Floride, possession espagnole. Ce groupe d'États est celui que l'on considère encore au XXI^e siècle comme étant le « sud profond », quelquefois appelé « Dixie » ou « Dixieland » (figure 3) .

En 1820, les États du Sud obtiennent que l'on fasse entrer dans l'Union un État esclavagiste pour chaque nouvel État non esclavagiste créé, afin qu'il y ait, au Sénat, toujours une égalité entre Sud et Nord. A partir de cette date et en vertu de ce que l'on a appelé le « Compromis du Missouri », tous les États situés au sud de la latitude 36°30' (la frontière sud du Missouri), y compris ceux qui ont appartenu à l'ancienne Louisiane française et ceux qui seront pris au Mexique et à l'Espagne, pourront pratiquer l'esclavage. Ainsi, appartiendront au Sud : la Floride, cédée par l'Espagne en 1819 qui accéda au statut d'état en 1845, l'Arkansas, rattaché en 1836, le Missouri lui-même en 1821, le Texas autoproclamé indépendant du Mexique en 1836 et admis comme État en 1845⁴⁴¹.

Au moment de l'élection de Lincoln à la présidence en 1860, le Sud est alors constitué de tous les États esclavagistes. C'est cette acception qui est restée la plus courante dans les manuels scolaires de terminale de notre échantillon (figure 3).

Mais lors de la sécession des États esclavagistes en 1860-61 et du déclenchement de la Guerre Civile, quatre États esclavagistes, le Maryland, le Delaware, le Kentucky et le Missouri, à la frontière entre Nord et Sud, restent en retrait. Certains de leurs citoyens décident de rejoindre l'armée de l'Union (le Nord) et d'autres retrouvent celle de la Confédération. Ces États sont ceux que les auteurs des manuels scolaires français du XX^e siècle auront le plus de difficulté à classer : pour certains, ils feront partie du Nord, pour d'autres, du Sud. Ils constituent, avec l'État de Virginie, ce qui était déjà appelé au XIX^e siècle aux États-Unis *The Border South*, c'est à dire le Sud-frontière, qui ne fait ni réellement partie du « Sud profond », ni du Nord⁴⁴² (figure 3). Plusieurs historiens américains contemporains ont cherché à savoir si les régions du *Border South* faisaient partie du Sud, et à définir ce qu'était le Sud : était-ce uniquement l'ancienne zone de plantation du coton au climat chaud et humide ou était-ce la région où l'esclavage avait été pratiqué⁴⁴³? Selon l'historien américain W.G. Thomas, c'est le rôle conservateur tenu par ces régions au moment des combats pour les droits des Noirs aux États-Unis dans les années 1950 et 1960, qui a déterminé leur placement définitif dans le Sud. Au moment des mouvement de déségrégation des institutions scolaires, la Virginie, a, par exemple, choisi de fermer des écoles plutôt que d'y intégrer des élèves noirs⁴⁴⁴.

441 Salmon F., 2008, *op. cit.*

442 Thomas W.G.III, 2004, « The border south », *Southern spaces*, Emory university, www.southernspaces.org consulté en janvier 2010.

443 Thomas W.G.III., 2004, *op. cit.*

444 Thomas W.G.III., 2004, *op. cit.*

Les différences culturelles et sociales entre le Nord-Est et le Sud des États-Unis sont jusqu'à présent toujours marquées, ainsi W. Zelinsky mentionne une dichotomie culturelle entre le Sud et le reste du pays⁴⁴⁵. De nombreux indicateurs sociaux (taux d'analphabétisme, niveau de vie moyen) mettent en évidence le retard des États du Sud à l'égard de ceux du Nord-Est, et du reste du pays. Malgré tout, certaines zones comme les régions côtières du golfe du Mexique, nommées « nouveau sud » en opposition au « vieux sud » comprenant les territoires restant, connaissant une forte croissance économique⁴⁴⁶. Ces différences ont des conséquences très fortes en politique. Ainsi, lors des élections présidentielles, les deux régions votent généralement à l'opposé l'une de l'autre. Longtemps bastion des démocrates à l'époque où le Nord-Est était majoritairement républicain, le Sud est devenu un territoire républicain depuis une trentaine d'années alors que le Nord-Est est maintenant démocrate⁴⁴⁷.

Alors, comment définir le Sud? De façon générale, ce terme désigne dans la littérature, qu'elle soit géographique ou non, les États qui ont pratiqué l'esclavage et/ou la ségrégation légale à l'encontre de la population noire, bien que ces derniers appartiennent maintenant au passé. Des romanciers et romancières américain(e)s tel(le)s que William Styron⁴⁴⁸ ou Tony Morrison⁴⁴⁹ définissent le Sud en fonction de l'héritage des modes de vie liés à la plantation et de la relation qu'entretiennent ces États avec leur population noire.

Ainsi, quels que soient les critères de régionalisation dont ils se réclament, quand les auteurs de manuels scolaires distinguent une région « Sud » du Nord-Est, ils pratiquent – sciemment ou non – une régionalisation en fonction de critères culturels, historiques, sociaux et économiques. Les aspects naturels sont inopérants.

1.4 Régions naturelles, économiques et de peuplement. Une géographie inspirée du *census* américain (1930 - années 1980)

Henri Hauser, historien et géographe, est probablement le premier à proposer un nouveau type de régionalisation dans un manuel scolaire⁴⁵⁰. Dès 1905, il s'inspire du *census* de 1900 pour régionaliser les États-Unis en fonction des activités économiques qui se trouvent sur son territoire. Selon lui, « les statistiques américaines distinguent en général six groupes économiques dans

445Zelinsky W., 1992, *The cultural geography of the United States*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

446Salmon F., 2008, *op. cit.*

447Salmon F., 2008, *op. cit.* et Portes J., 2004, « Le sud dans l'histoire et la vie politique des États-Unis », *Parlement(s)*, 2004/2, n°2, l'Harmattan, pp.48-63.

448Styron W., 1969, *Les confessions de Nat Turner*, Gallimard, Paris

449Morrison T., 1987, *Beloved*, A. Knopf, New York.

450Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan.

l'Union (...) ces groupes ont reçu des désignations agricoles⁴⁵¹ » : au Nord-Est, la zone des produits de la ferme / dans l'ancien Sud, le *cotton belt* (zone de monoculture du coton) / au Centre-Est le *corn belt* (zone de monoculture du maïs et du blé d'hiver) et la zone de blé de printemps / dans les montagnes et les plaines du Centre-Ouest, la zone de la laine et du bétail / A l'Ouest, la zone des grains et des fruits (figure 4)

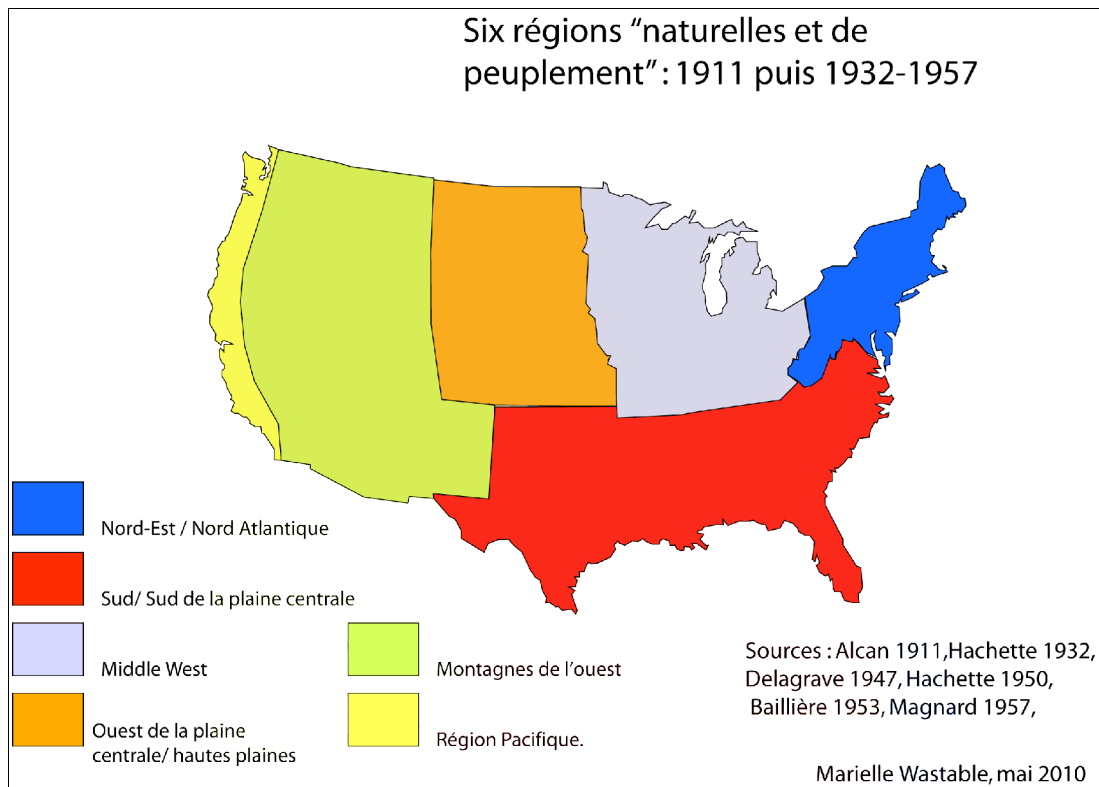


Figure 4 : Ce type de régionalisation des États-Unis, repris pour la première fois par H. Hauser, est le plus courant dans les manuels de géographie de terminale de 1932 à 1957. Selon les auteurs, la région Pacifique correspond à la seule zone côtière ou, au contraire, aux trois États de la façade Pacifique dans leur ensemble. De même, l'étendue et les limites du Middle West sont fluctuantes en fonction des sources.

⁴⁵¹Hauser H., 1905a, « Le commerce intérieur aux États-Unis », *Annales de géographie* vol 14, n°73, pp.64-79, p.67.

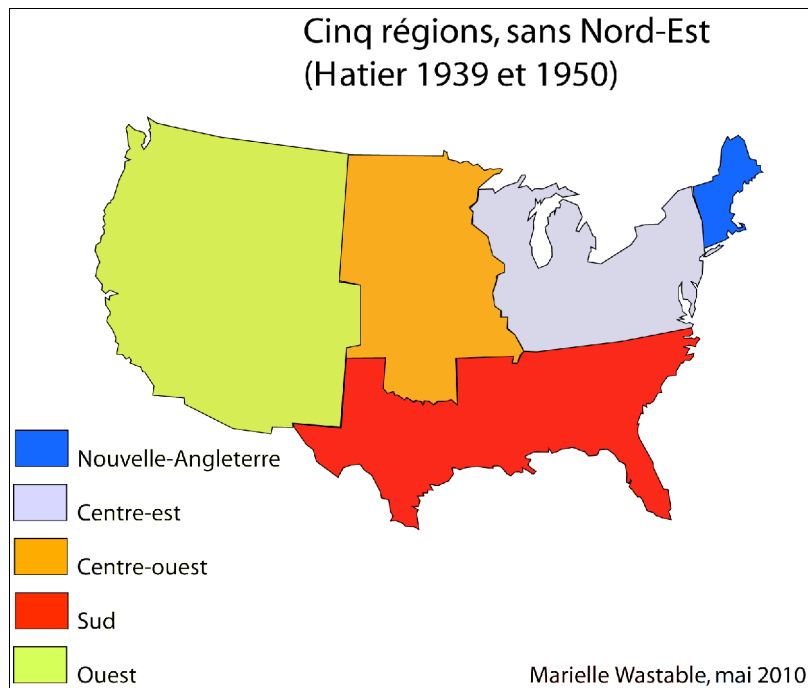


Figure 5 : La régionalisation dans les manuels Hatier 1939 et 1950. Une variante de la division régionale précédente.

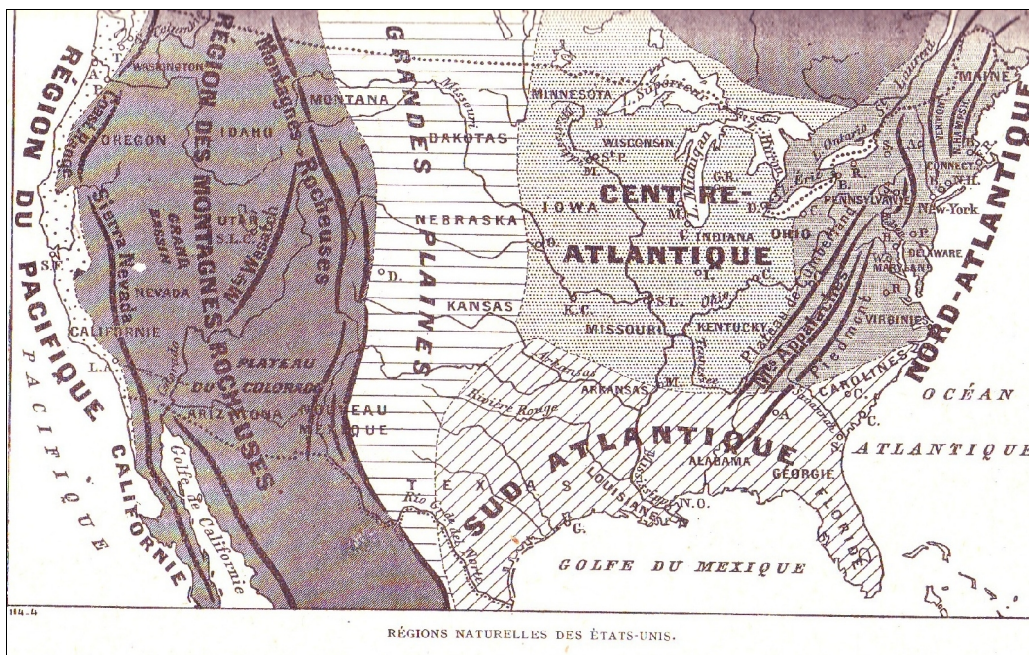


Figure 6 : « Régions naturelles des États-Unis ⁴⁵² » C'est dans ce manuel de 1932 que l'on trouve la première carte des grandes régions des États-Unis.

Cette approche régionale ne s'inspire ni de la *Géographie Universelle* des États-Unis de H.

⁴⁵²Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette, p.437.

Baulig⁴⁵³, pourtant ouvrage de référence qui définit 13 régions naturelles⁴⁵⁴ ni, par la suite, des *États-Unis, présentation géographique d'un grand pays*⁴⁵⁵ de J. Demangeot qui propose une géographie générale du pays. Elle ne s'inspire pas non plus de *l'Amérique*⁴⁵⁶ dans laquelle J. Gottmann divise le territoire américain en deux régions naturelles et historiques : les États-Unis de l'Atlantique qui se situent à l'est du Mississippi et l'Ouest des États-Unis, régions elles-mêmes subdivisées en sous-ensembles naturels et économiques (la Floride, le bassin minier, la région agricole des Grands Lacs etc...).

Les auteurs des manuels scolaires que nous avons analysés ont effectué des regroupements régionaux en s'inspirant de la régionalisation du *census* (le bureau du recensement) américain (figure 7), ce qui témoigne dans ce cas d'une séparation nette entre le discours géographique scolaire et la géographie universitaire.



Figure 7 : Les divisions régionales des *census* de 1920 à 1950 inclus. C'est de ces régions que se sont inspirés les auteurs de manuels scolaires.

À partir de 1960, les géographes du *census* divisent le territoire américain en quatre grands ensembles régionaux : North east, North central, South, West (figure 8). Cette régionalisation, plus simple que la précédente, sera reprise par un grand nombre d'auteurs de manuels scolaires entre 1960 et 1989 (figure 9).

453Baulig H., 1936, « L'Amérique septentrionale, Tome XIII, volume II Les États-Unis », *Géographie universelle Vidal-Lablache*, Armand Colin, Paris.

454La Nouvelle-Angleterre, la région atlantique moyenne, les marges de la région des Grands Lacs et de l'Ohio, la zone médiane de la région des Grands Lacs et de l'Ohio, du Mississippi aux Rocheuses, le Sud-Est et la plaine du bas Mississippi, le Sud-Ouest, les Montagnes Rocheuses, les plateaux de lave du Nord-Ouest, les plateaux du Colorado, le Grand désert, la Californie, le Nord-Ouest pacifique.

455Demangeot J., 1946, *Les États-Unis, présentation géographique d'un grand pays*, 2e édition, Bordas, Paris.

456Gottmann J., 1960, *L'Amérique*, 3e édition (1e ed 1949), Hachette, Paris.

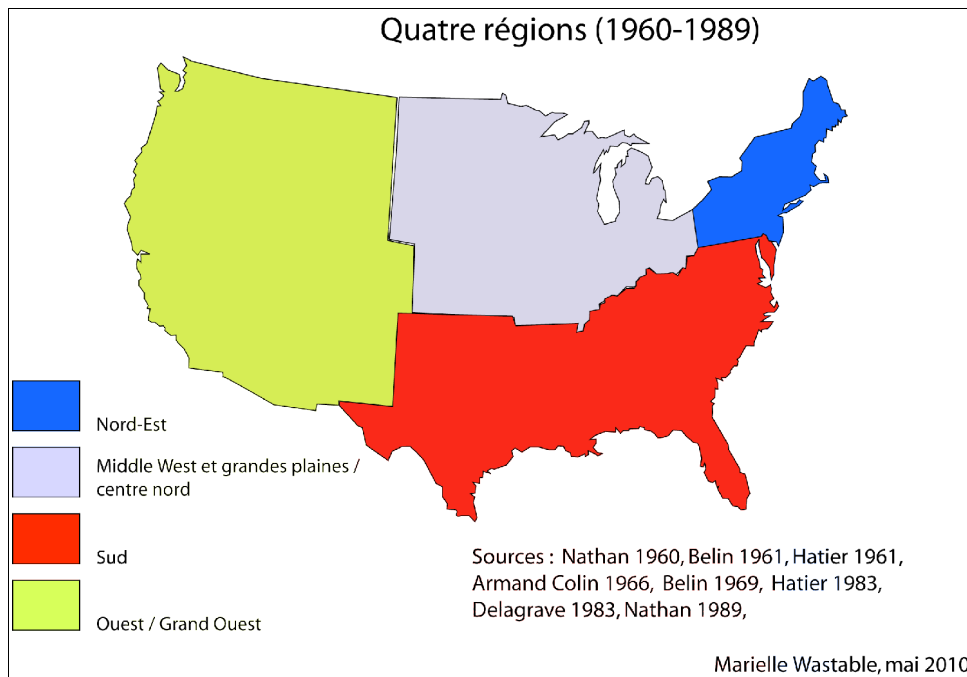


Figure 8 : Entre les années 1960 et la fin des années 1980, 4 grandes régions statistiques et économiques.



Figure 9 : Un exemple de régionalisation en quatre grands ensembles⁴⁵⁷.

Dans les années 1980, certains manuels de terminale, présentent des cartes de l'espace américain divisé en trois grandes régions statistiques : Nord-Est, Sud et Ouest (figures 10 et 11).

⁴⁵⁷Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.71.

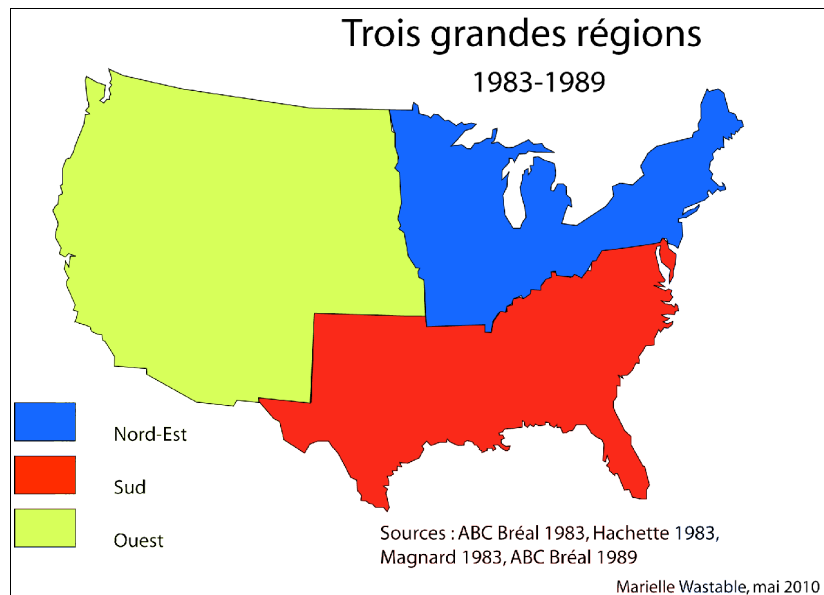


Figure 10 : Dans les années 1980, trois grandes régions. Malgré leur appellation de « grandes régions statistiques », ces divisions régionales ne correspondent pas aux régions du *census* de 1980.

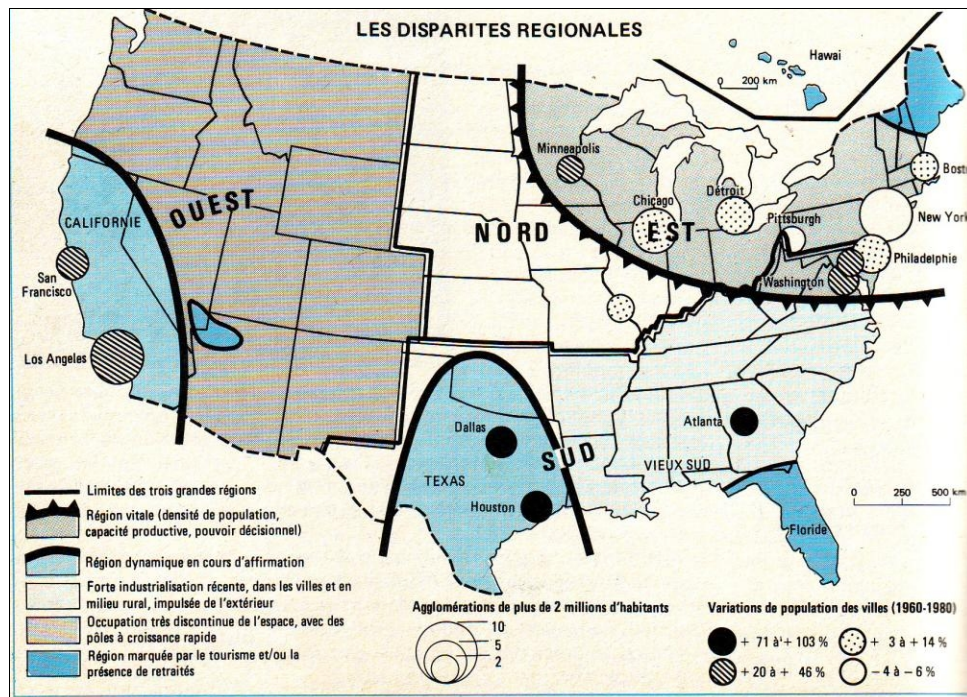


Figure 11: Régionalisation en trois grandes régions sur lesquelles se superposent des zones dynamiques⁴⁵⁸.

Entre les années 1930 et la fin des années 1980, on assiste ainsi à une simplification de la régionalisation des États-Unis. Ces changements qui, à l'exception des plus récents, suivent l'évolution de la statistique américaine, s'inscrivent dans une évolution de la pensée géographique : l'enseignement scolaire passe de l'encyclopédisme régionalisé à une vision plus conceptuelle et

⁴⁵⁸Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal, p.54.

généralisante de l'espace.

Ce type d'approche, qui définit des régions homogènes, est pourtant dépassé dès les années 1960 dans les travaux universitaires français. En effet, en 1962, en France, E. Juillard⁴⁵⁹, qui s'est inspiré des travaux des géographes américains des années 1940-50 et de ceux de J. Gottmann⁴⁶⁰, remet en question la notion de région uniforme et homogène en raison de la complexité des flux et éléments géographiques qui parcourent et structurent l'espace. Selon lui, les régions doivent être définies sur des critères de cohésion, en fonction de l'action coordinatrice d'un centre. On parle alors de région « polarisée ». L'échelle de ce type de région dépend de la taille et de l'influence de leur pôle, et du critère d'influence que l'on a choisi. Ces travaux, suivis par ceux des géographes de la Nouvelle Géographie française inspirés par la New Geography américaine⁴⁶¹ ont été décisifs pour renouveler l'approche régionale en France. Pourtant, ils seront ignorés par la géographie du secondaire et certains manuels universitaires jusque dans les années 1980. Prenons un exemple : dans *Les Régions des États-Unis*⁴⁶², publié 9 ans après la sortie de l'ouvrage d'E. Juillard, J. Beaujeu-Garnier propose une division des États-Unis en 7 régions économiques homogènes (l'Industrial belt, le Centre-Ouest, les Appalaches et leurs bordures, le Sud-est, les Grandes plaines, l'Ouest, les « deux derniers États » : Alaska et Hawaï) et ne précise pas ses critères de régionalisation. Or, l'ouvrage, destiné à un public d'étudiants connaît un vif succès auprès des auteurs de manuels scolaires et des enseignants : il est cité au moins une fois en tant que source dans 5 des 7 manuels de notre échantillon édités en 1983⁴⁶³. En effet, J. Beaujeu-Garnier dirige à cette époque la revue *L'Information Géographique*, périodique de référence pour les enseignants du secondaire. L'approche régionale qu'elle propose, si elle n'est pas reprise à l'identique dans les manuels du secondaire, inspire leurs auteurs. D'autres travaux que ceux d'E. Juillard seront tout autant délaissés par la géographie du secondaire : à la fin des années 1970, *l'humanistic geography* ou « géographie humaniste », a mis en avant d'autres critères de régionalisation tels que les pratiques, l'affect, l'imaginaire afin de définir un type de région « vécue », que l'on se représente et dont les limites – mentales – sont floues⁴⁶⁴. Mais cette forme d'approche, qui influencera Joël Garreau pour définir ses

459Juillard E., 1962, *op. cit.*

460Dans son article « Changements de structure dans la géographie humaine des États-Unis », publié en 1948 dans les *Annales de géographie*, Gottmann indique déjà que les reconfigurations économiques d'après-guerre font apparaître aux États-Unis de nouvelles régions polarisées par des noyaux urbains.

461Cf. chapitre 3.

462Beaujeu-Garnier J., 1970, *Les régions des États-Unis*, Armand Colin, Paris, 336p.

463Les deux manuels dans lequel cet ouvrage n'est pas directement cité sont : Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal et Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard.

464Voir : Rohmer E. et Moles A., 1972, *Psychologie de l'espace*, Casterman, Paris ; Lefebvre H., 1974, *La production de l'espace*, Anthropos, Paris, 4e ed 2000 ; Frémont A., 1976, *La région, espace vécu*, PUF, Paris.

*Nine Nations of North America*⁴⁶⁵, n'apparaît que de manière anecdotique dans certains manuels de notre échantillon datant des années 1990.

Il faudra attendre les années 1990 pour voir disparaître définitivement la division régionale des États-Unis en régions homogènes, et voir émerger son remplacement par un autre type de régionalisation dans lequel le concept de polarisation aura de l'importance⁴⁶⁶.

1.5 L'ouest américain dans les manuels scolaires

Aux États-Unis, la définition et la localisation de l'Ouest est toute relative : au moment de la colonisation britannique, la partie ouest correspondait à l'espace qui se situait à l'ouest des 13 colonies de la côte Atlantique. En revanche, au fur et à mesure de l'avancée du peuplement - de la « frontière » - vers l'ouest, la région Ouest s'est déplacée... vers l'ouest!

1.5.1 De quel ouest parle-t-on?

En fonction des auteurs et des périodes, dans les manuels scolaires de notre échantillon (XXe siècle), la zone de séparation entre l'ouest et l'est se situe quelque part entre le Mississippi et le piémont des Rocheuses, ce qui lui fait connaître une fluctuation de plus de 1000 km, alors que l'avancée vers l'ouest de la « frontière » est définitivement terminée à la fin du XIXe siècle... Certains auteurs soulignent le fait que la région des Grandes Plaines n'est pas l'Ouest, mais le Midwest, et situent le début de l'Ouest au piémont des Rocheuses. D'autres placent la limite entre l'Ouest et l'Est autour du 100e méridien qui marque une rupture climatique nette entre les zones humides à l'est et les zones sèches à l'ouest. Enfin, pour certains, l'Ouest commence à la rive droite du Mississippi.

A l'Ouest, on associe généralement l'idée d'éloignement par rapport au « centre » démographique et économique du pays, l'Est⁴⁶⁷. L'Ouest est lointain. De 1906 à la fin des années 1960, le terme de « Far West » est employé dans les manuels pour définir une région de l'ouest des États-Unis. Les notions d'Ouest et de Far West ne sont pas confondues dans les manuels étudiés, l'Ouest étant une portion des États-Unis et le Far West, une région de l'Ouest à laquelle sont associés des représentations sociales puissantes inspirées par la littérature et le cinéma.

Selon F. Schrader et L. Gallouédec, le Far West est « *une région qui paraissait si éloignée qu'on l'a*

465 Garreau J., 1981, *The Nine Nations of North America*, 2nd ed 1989, Avon Books, New York.

466 Voir plus loin.

467 La notion de « centre de gravité » du territoire américain, c'est à dire le point à l'est et à l'ouest, au nord et au sud duquel le nombre d'habitants est équivalent, est ancienne. On la retrouve dans les cartes publiées en 1900 par le *census bureau*. Elle sera reprise épisodiquement dans les manuels scolaires tout au long du XXe siècle sans qu'elle ne soit véritablement exploitée ni expliquée.

appelée le *Far West*⁴⁶⁸ ». La même année, dans son manuel scolaire, P. Vidal de la Blache⁴⁶⁹, cite H. Hauser⁴⁷⁰ qui écrit :

« Ces portions reculées des États-Unis, le *Far West*, ont été les dernières à faire partie de l'Union, tant la distance et une foule d'obstacles naturels les séparaient des États de l'Atlantique et du centre ».

Cette région n'est pas précisément délimitée, selon les auteurs, elle correspond à des espaces différents et il n'y a pas de règle liée à la date d'écriture des manuels. Pour F. Schrader et L. Gallouédec, c'est la région montagneuse qui avoisine l'océan Pacifique, « région sauvage mais très pittoresque, rude mais grande et belle, qui offre les aspects les plus différents » de l'est⁴⁷¹. Pour A. Allix, A. Leyritz et A. Merlier,

« Avec les Montagnes Rocheuses commence, pour les Américains, l'ouest lointain (*Far west*). Il est de dimension énorme et fait à lui seul un tiers du territoire de l'Union Américaine⁴⁷² »,

Enfin, pour d'autres encore, le *Far West* est la zone de production de la laine⁴⁷³, la zone sèche qui n'a pas de voie navigable⁴⁷⁴, c'est-à-dire la zone plane d'élevage extensif qui se situe à l'ouest du 100^e méridien et s'arrête aux Rocheuses⁴⁷⁵. Zone de montagnes ou de plaines, le « *Far West* » n'inclut jamais, dans les manuels scolaires que nous avons analysés, le littoral Pacifique. Il correspond à un espace particulier du *Mainland*, celui qui, aux États-Unis, a été entièrement colonisé en dernier. A partir de la fin des années 1960, la notion de « *Far West* » évolue. Elle est employée pour décrire une région qui existait par le passé mais qui a disparu : « *L'Ouest (...) n'est plus le Far West*⁴⁷⁶ », « *L'Ouest des États-Unis (était) appelé naguère Far West*⁴⁷⁷ ».

La constitution de l'ouest est associée à l'avancée de la « frontière », mais jusqu'en 1989, les auteurs de manuels français évitent d'employer cette notion développée par F. J. Turner à la fin du XIX^e

468Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette.

469Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin.

470Hauser H., 1905, « Le commerce intérieur aux États-Unis », *Annales de géographie* vol 14, n°73, pp.64-79.

471Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.481.

472Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.429 et Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1950, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.326.

473Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.386.

474Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette, p.488.

475Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.61 ; et Prévôt V., 1969, *Géographie du monde d'aujourd'hui, Classes terminales, Edition abrégée*, Belin, p.113.

476Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.50

477Prévôt V., 1969, *Géographie du monde d'aujourd'hui, Classes terminales, Edition abrégée*, Belin.

siècle. Elle est citée deux fois, en 1960 et 1961⁴⁷⁸ et désigne le nord canadien au moment où le terme est réactualisé par J. F. Kennedy qui présente son programme politique basé sur l'idée de la conquête d'une « Nouvelle frontière ». On lui préfère, en géographie, l'idée de « front pionnier », qui apparaît en 1953 dans le discours géographique du lycée, sous la plume de Pierre George :

« Les immigrants étaient pour la plupart soit des persécutés, soit des révoltés, soit des hommes d'affaires, en tout cas des jeunes désirant se faire ou se refaire une situation, vigoureux et audacieux. Arrivant par les ports du Nord-est, Boston et New York, ils étaient dirigés vers l'intérieur. Sous cette poussée, les fronts pionniers se sont déplacés progressivement vers l'Ouest. »⁴⁷⁹

Il faut dire que la théorie de la « frontière », qui connut un très fort succès lors de sa présentation en 1893, est critiquée dès les années 1930. L'historien René Rémond, résume ainsi la théorie de Turner : « l'Ouest explique toute l'histoire américaine. La notion de frontière – cette limite mouvante qui sépare les régions peuplées de celles qui attendent de l'être, qui marque l'extrême avance de la société civilisée – est la clé de l'évolution démocratique des États-Unis.⁴⁸⁰ » Pour F. J. Turner, ce ne sont pas les institutions qui ont fait des États-Unis un pays démocratique, c'est l'expansion vers l'ouest d'une société démocratique, qui a permis l'établissement d'un cadre démocratique à l'ensemble du pays. Or, les historiens des années 1930 ont opposé à F. J. Turner l'argument que la distribution de terres vacantes ne se soit pas toujours faite démocratiquement, que l'ouest n'ait pas été le seul à adopter des institutions démocratiques et que, quand les États de l'ouest se sont organisés démocratiquement, ils étaient déjà loin derrière la frontière.

De plus, et c'est ce qui explique probablement son absence dans le discours géographique scolaire durant la majeure partie du XXe siècle, la notion de « frontière » est historique plus que géographique. Elle désigne une ligne imaginaire de confrontation et de contacts multiples entre les Européens et les Amérindiens, or cette dernière est loin d'être uniforme. L'appropriation de l'Ouest se fait le long de pistes – puis de routes – qui se mettent en place progressivement d'est en ouest, et non de façon continue selon une grande ligne nord-sud qui traverserait l'intégralité du pays et se déplacerait régulièrement vers l'ouest. L'appropriation est ponctuelle, fragmentée, et inclut des poches de résistance diverses.

478Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p 50 et Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p 35. Firmin Lentacker s'intéresse à la notion de frontière et réalise une thèse d'État sur la frontière franco-belge qui dure près de vingt ans et sera publiée en 1974 (Lentacker F., 1974, *La frontière franco-belge. Étude géographique des effets d'une frontière internationale sur la vie de relations*, Librairie Girard, Lille.)

479Cholley A., 1953, *Les puissances économiques du monde, Classe de philosophie*, Baillière, p.287.

480Rémond R., préface de l'édition française, in Turner J.F., 1963, *La frontière dans l'histoire des États-Unis*, PUF, Paris. (édition originale : *The Frontier in American History*, 1958, Henry Holt and company, New York.)

Enfin, ce terme est souvent évité par les historiens américains contemporains car la « frontière » témoignerait, pour certains, d'une vision sexiste, ethnocentrique et anachronique de la construction américaine : F. J. Turner oublierait le rôle des femmes américaines ou européennes mais aussi celui – plus complexe et ambigu que ce qui est communément supposé – des populations autochtones⁴⁸¹ dans ces zones de contact.

Ainsi, la « frontière » est un mythe - c'est à dire un discours des origines⁴⁸² - qui permet de penser l'identité américaine, bien plus qu'un schéma pleinement efficace permettant d'analyser l'expansion géographique du peuplement des États-Unis. C'est d'ailleurs sur le mythe qu'insiste F. J. Turner : « toutes les caractéristiques de la société en procèdent : l'individualisme, l'énergie, le dynamisme, la démocratie, l'idéalisme, le radicalisme. La frontière a affranchi les États-Unis de la dépendance à l'égard de l'Europe⁴⁸³ ». C'est pour cette raison qu'elle ne sera étudiée dans le discours scolaire qu'à partir des années 1980.

1.5.2 Les mythes de l'ouest dans le discours scolaire

Dans les années 1980, les mythes auraient été à la mode dans les sciences humaines. C'est en tout cas ce que nous rappelle, avec humour, l'historien Jean-Pierre Vernant dans sa préface de *l'Univers, les dieux, les hommes*⁴⁸⁴ : « le mythe avait le vent en poupe. Après Dumézil et Lévi-Strauss, la fièvre des études mythologiques avait gagné un quarteron d'hellénistes qui s'étaient lancés avec moi dans l'exploration du monde légendaire de la Grèce ancienne».

Cet intérêt est transposé dans certains manuels des années 1980 qui présentent la notion d'*American way of life*⁴⁸⁵, mais aussi le Far West et la « frontière » comme des mythes fondateurs des États-Unis. Ainsi, certains auteurs parlent de mythologie du Far West, « diffusée abondamment par le Western⁴⁸⁶ », de « conquête du Far West⁴⁸⁷ » qui fut « popularisée par les 'westerns' (et) s'est effectuée en une dizaine d'années seulement dans la seconde moitié du XIXe siècle⁴⁸⁸ ». La

481Aron S., 2004, « The Making of the First American West », in Deverell W., 2004, *A Companion to the American West*, Blackwell Publishing, Malden, Oxford et Carlton, pp.5-24.

482Eliade M., 1963, *Aspects du mythe*, Gallimard, Paris.

483Rémond R., 1963, *op. cit.*

484Vernant J.-P., 1999, *L'Univers, les dieux, les hommes, Récits grecs des origines*, Points, Seuil, 229p.

485Les immigrants « rêvent tous de s'intégrer mieux encore à la société façonnée par les Anglo-Saxons. Tous vivent l'american way of life où règnent le goût de la consommation, l'empire de la publicité, le crédit et surtout le culte de l'argent » Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette, p.42.

« Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'Amérique est apparue aux yeux des peuples comme la triomphatrice du monde moderne, de la démocratie sur la barbarie nazie et comme la créatrice de l' « American way of life » dans laquelle le bonheur était synonyme d'aisance matérielle » Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.128.

486Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal, p.14 et Gauthier A., 1989, *Géographie, Terminales*, ABC Bréal, p.210.

487Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette, p.43

488Barret C. et Brigon J., 1989, *Géographie, Terminale*, Hatier, p.218

colonisation et la « frontière » sont devenues un discours des origines dans certains manuels scolaires, comme nous le montre cet extrait :

« Avant la ruée vers l'or, on assiste à la ruée vers les terres nouvelles. Durant tout le XIXe siècle, les mécanismes de l'expansion vers l'ouest prennent appui sur un front pionnier qui, une fois franchies les Appalaches, s'ouvre sur un monde méconnu, éloigné de toute civilisation, de toute ville mais un monde prometteur, une nouvelle « Terre Promise » pour des colons individualistes en quête de terres. Ainsi naît la Frontière, ligne imaginaire du déplacement des caravanes, emportant des familles entières ou des aventuriers, la carabine en bandoulière pour tout bagage. Cette ligne, qui sépare les colonies des régions à conquérir, recule sous la pression des pionniers : elle délimite passé et avenir.⁴⁸⁹ »

Et le thème de la « frontière » ou du Far West s'éloigne progressivement, dans le discours scolaire, de la réalité scientifique. En effet, comme l'a indiqué Jacques Portes :

« L'imaginaire développé par les publics américains et européens sur la conquête de l'Ouest est directement issu du western. En fait celle-ci a été brutale et s'est déroulée dans des paysages souvent monotones, sous un climat difficile. L'intervention d'hommes armés était le plus souvent le résultat de conflits entre éleveurs et fermiers ou entre constructeurs de chemins de fer et peuples indigènes ; l'armée américaine a été impitoyable à leur égard et elle n'avait pas pour fonction d'escorter les diligences. Dans l'homme qui a tué Liberty Valance (1962), John Ford exprime cette transformation propre au western : « monsieur, ici c'est l'Ouest! Quand la légende y devient un fait, on imprime la légende! »⁴⁹⁰ »

C'est ce que l'on peut voir dans l'exemple suivant (figure 12) : pour présenter la colonisation de l'ouest américain, l'un des manuels datant des années 1990 montre des images de Monument Valley, devenue célèbre grâce aux Westerns, et notamment la « Chevauchée fantastique » (John Ford), or, si l'on regarde les cartes des pistes empruntées par les pionniers au XIXe siècle⁴⁹¹, on remarque qu'elles ne passent pas par là...

489Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.87.

490Portes J., 2002, « Histoire et cinéma aux États-Unis » , *La documentation photographique*, n°8028, La documentation Française.

491 Voir Beck W.A. et Haase Y.D., 1989, *Historical Atlas of the American West*, University of Oklahoma Press, Norman.

Chapitre 4

Les États-Unis, organisation et dynamiques de l'espace

De l'Atlantique au Pacifique, de l'Alaska aux îles Hawaïi, l'espace des États-Unis est aujourd'hui entièrement occupé et aménagé. Le mythe de la « frontière » guide depuis le temps des pionniers l'organisation du territoire ; il s'exprime dans le déplacement d'une partie des hommes et des activités vers le sud et l'ouest à partir du nord-est, cœur historique toujours prépondérant. Les dynamiques territoriales s'accompagnent de formes de ségrégations sociale et spatiale, à l'échelle de l'État comme à celle des unités urbaines.

PROBLÉMATIQUES

- Les États-Unis sont-ils une véritable société multiculturelle ou plutôt la juxtaposition de communautés inégales et antagonistes ?
- Quelles sont les raisons et les composantes du dynamisme de la « Sun Belt » ?
- Le Nord-Est, cœur historique des États-Unis, entre déclin et résistance.

Monument Valley (Arizona), les grands espaces de « l'Ouest » malgré de fortes contraintes climatiques, continuent d'alimenter le rêve américain.

PLAN DU CHAPITRE

1. Un espace occupé	102
2. Un espace productif	108
3. L'organisation régionale	114
◆ Approfondir	
8. États-Unis-Mexique, domination ou intégration ?	122
◆ Retenir l'essentiel	124

Figure 12 : Dispositif associant la « frontière » à son image cinématographique⁴⁹². La page de gauche de cette double page a été agrandie pour en faciliter la lecture.

La « frontière » devient métaphore du contact entre présent et avenir, entre espace conquis et espace à conquérir, et ce thème, qui est d'actualité dans la géographie universitaire dans les années 1990, en partie grâce à l'ouvrage de M. Foucher⁴⁹³, est fréquent dans les manuels scolaires des années 1990 et 2000. Selon les auteurs, on parle d'« *Alaska, dernière frontière?*⁴⁹⁴ » ou encore des technologies comme d'une « *nouvelle frontière*⁴⁹⁵ »

Si le terme de « frontière » est assez récent dans le discours scolaire, la question de la colonisation pionnière est néanmoins abondamment présentée et discutée dès le début du XXe siècle et la figure de l'Américain, sur laquelle nous reviendrons au chapitre 6, tient sa filiation de celle du pionnier. La mobilité passée (celle de la colonisation du pays) est souvent envisagée comme un élément qui

492Carnat J.-L., 1998, *Géographie, Terminale*, Bertrand-Lacoste, pp.100-101.

493Foucher M., 1991, *Fronts et frontières*, Fayard, Paris.

494Pitte J.-R., 1989, *Géographie, Terminales*, Nathan, p.142.

495Mathieu J.-L., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Nathan, p.98.

explique la mobilité présente de certains Américains et le mythe de la « frontière » est aussi une métaphore des mobilités actuelles :

« L'immensité de l'espace américain n'est plus une entrave à l'activité économique (...) Cette infrastructure (de transports) est au service du commerce intérieur et des hommes, qui ont gardé de leurs origines pionnières le goût du mouvement : chaque année, 40 millions d'Américains changent de domicile ; au cours de sa vie, chaque citoyen habite successivement dans trois ou quatre États. La migration vers l'Ouest se poursuit et le centre de gravité de la population se déplace lentement vers le centre du continent (...) »⁴⁹⁶. »

« Une perpétuelle frontière : l'Américain est constamment en mouvement »⁴⁹⁷ »

La régionalisation des États-Unis selon des critères économiques, démographiques et topographique n'est pas la seule à être développée dans le discours scolaire. Elle est souvent accompagnée d'une seconde approche, la division du territoire en grands *belts* économiques. Or, c'est au moyen des *belts*, qui correspondent à des régions uniformes, que la géographie scolaire va intégrer la notion de polarisation et constituer une approche régionale des États-Unis qui lui soit propre et qui se distingue de la géographie universitaire et de la statistique américaine.

II - Les belts, les nouvelles régions des États-Unis?

2.1 Le mot *belt*, origine et définition

Le mot *belt* veut dire ceinture en anglais. C'est un terme de géographie physique et humaine. En géographie physique un *belt* peut être « un terme spatial appliqué à une zone distincte de terrain, de végétation ou de climat ⁴⁹⁸ ». Ainsi, les géomorphologues utilisent le terme de « belt of non erosion » pour définir la partie la plus haute d'une colline sur laquelle la surface d'accumulation de précipitations est insuffisante pour créer de l'érosion⁴⁹⁹. De même un *belt* peut être « un terme appliqué à une étroite bande d'eau de mer⁵⁰⁰ ». C'est le cas de trois détroits du Danemark : le Grand Belt, le Petit Belt et le Fehmarn Belt. On remarque une analogie entre la forme du détroit et celle de la ceinture.

En géographie humaine, le mot *belt* a deux sens proches : un *belt* peut être une série continue

496Dacier G., Pelletier J. et J. Virlojeux, 1971, *Géographie, Classes terminales*, Masson, p.133.

497Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.120.

498Whittow J., 1984, *Dictionary of physical geography*, Peguin, London.

499Small J. et Witherick M., 1990, *A Modern Dictionary of Geography*, second edition, Edward Arnold.

500Whittow J., 1984, *op. cit.*

d'objets qui encerclent ou arrêtent quelque chose (cf. « the green belt » autour de Londres)⁵⁰¹. Dans ce cas, la langue française utilise plutôt le terme de ceinture (la « ceinture verte » du Languedoc-Roussillon ou la « ceinture dorée » de Bretagne, par exemple) que le mot *belt*. Dans sa deuxième acception, un *belt* désigne un ruban large, une étendue, un district plus long que large dont les caractéristiques se distinguent de la surface qu'il traverse⁵⁰². Alors, l'usage adopté par la géographie française est celui du mot anglais. C'est à ce deuxième sens que nous nous intéresserons.

La trace des premiers emplois de la notion de *belt* aux États-Unis se situe vers les années 1820-1830. La presse de l'époque utilisait alors le terme de *black belt* pour décrire la partie de l'Alabama dans laquelle se trouvaient des terres noires et fertiles qui attirèrent, dans les années 1815, les immigrants de Géorgie et de Caroline durant ce que l'on appela par la suite l'« Alabama fever »⁵⁰³. En effet, c'est sur ces terres que pouvait être pratiquée la culture du coton, rentable, qui se fit dans le cadre des plantations esclavagistes. Par extension, le mot *black belt* désigna, après la Guerre Civile américaine, les États du sud où la population noire était majoritaire⁵⁰⁴ (figure 13). Le mot eut alors une forte connotation politique, raciale et sociale⁵⁰⁵.

Par la suite, les termes de *black*, mais aussi de *cotton* et de *corn belt* seront souvent utilisés dans la littérature américaine de la fin du XIXe siècle, qu'elle soit géographique ou non. Les mots *cotton* et *corn belt* deviennent alors des termes de géographie agricole choisis dès 1900 par les géographes du *census* pour définir des régions de monoculture cotonnière ou céréalière. Ils seront employés par l'économiste de l'agriculture et géographe américain O. E. Baker en 1921. Jusque dans les années 1930, il n'y aura pas de différence entre *corn* et *wheat belt*⁵⁰⁶.

501 Stamp D. et Clark N. A., 1979, *A glossary of geographical terms*. Longman, London.

502 Stamp D. et Clark N. A., 1979, *op. cit.*

503 Tullos A., 2004, « The Black Belt », *Southern Spaces*, Emory university www.southernspaces.org/contents/2004/tullos/print/4a.htm consulté en septembre 2009.

504 Dodd W. E., 1915, *Expansion and Conflict*, The riverside Press, Cambridge. En ligne sur <http://www.gutenberg.org/files/21537/21537-h/21537-h.htm> consulté en septembre 2009

505 Le terme de *black belt* n'est plus utilisé en France en géographie alors qu'il l'est toujours aux États-Unis pour définir une région de l'Alabama. Le mot « Black belt » n'apparaît que très sporadiquement dans les manuels scolaires : il n'est employé que dans trois manuels : en 1930, 1989 et 1995. Il désigne la zone où se trouvent des terres noires riches en limons du Mississippi. Le terme n'a pas de connotation politique ou raciale dans la géographie scolaire française.

506 Charvet J.-P., 1987, « Les wheat belts des États-Unis : spécialisation ou diversification? », *Historiens et géographes* n° 312, pp.497-504.

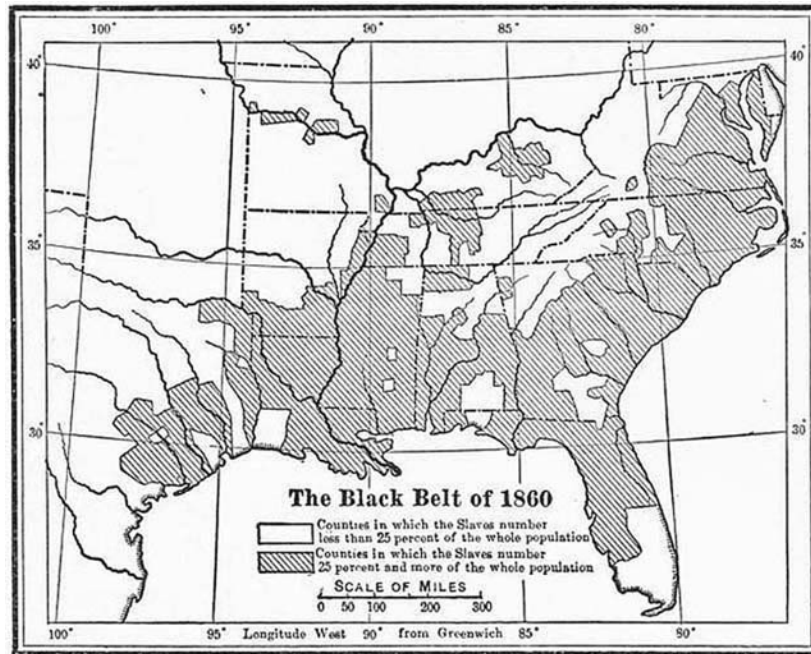


Figure 13 : Le *black belt* en 1860, région où le nombre d'esclaves noirs est supérieur à 25% de la population⁵⁰⁷.

Dans la géographie contemporaine, les *belts* sont des zones définies par une communauté de qualités : aspect, productions, paysage⁵⁰⁸. Selon les périodes, on parle d'aires/zones/régions de spécialisation agricole : *corn belt* (aire du blé ou du maïs), *dairy belt* (aire du lait) ; d'aires/zones/régions de spécialisation économique non agricole ; *manufacturing* ou *rust belt* (aire des industries ou de la rouille quand la métallurgie décline aux États-Unis) ; ou encore d'aires/zones/régions de spécialisation résidentielle, démographique ou culturelle : *sun belt* (aire du soleil) et *bible belt* (aire de la bible).

Beaucoup de géographes français n'emploient le terme de *belt* que lorsqu'ils traitent des États-Unis, ce qui en fait une notion liée à un contexte particulier, la géographie régionale et économique des États-Unis. On peut néanmoins retrouver quelques *belts* dans la géographie européenne et américaine de l'Afrique : on remarque plusieurs références mentionnant la Middle Belt nigéro-camerounaise⁵⁰⁹, ou encore la Palm Belt⁵¹⁰ du Nigeria.

Le terme de *belt* est employé dans la géographie universitaire mais aussi, et surtout, dans la

507Source : Dodd W. E., 1915, *op. cit.*

508Brunet R., Ferras R. et H. Thery, 1993, *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, RECLUS, La Documentation Française.

509Voir Gleave et White, 1969, « The west african middle belt », *Geographical Review*, pp.123-139 et Dickson, 1969, « The middle Belt of Ghana », *Bull - I.F.A.N.*, B, pp.689-716.

510Morgan W. B., 1955, « The nigerian oil palm industry », *Scottish geographical journal*, 1751-665X, 1955, volume 61, Issue 3, p. 174-177 et Oriji J. N., 1983, « A study of the slave and palm produce trade amongst the Ngwa-Igbo of Southeastern Nigeria », *Cahier d'études africaines*, 1983, vol 23, n°91, pp.311-328.

géographie scolaire française des États-Unis. C'est à cette dernière que nous nous intéressons.

2.2 Des belts agricoles aux belts industriels

Dès 1905, H. Hauser avait écrit un article sur le *Commerce intérieur des États-Unis*⁵¹¹ où il proposait une régionalisation nouvelle du pays en fonction de critères économiques. Il est le premier historien-géographe français à utiliser en 1911 le terme de *belt* dans un manuel de terminale⁵¹² (figure 14). Il emploie les mots *cornbelt* et *cottonbelt*, qu'il traduit ensuite en « ceinture du grain » et « ceinture du coton »⁵¹³. Les manuels des deux cycles du secondaire publiés avant cette date ne mentionnent pas la notion de *belt*, tout au plus localisent-ils les productions agricoles dans l'espace américain⁵¹⁴.

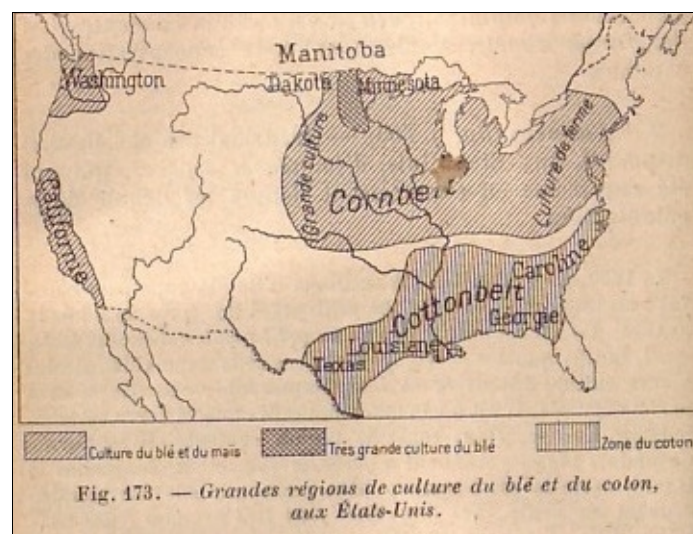


Figure 14 : « Grandes régions de culture du blé et du coton aux États-Unis⁵¹⁵ »

En important la notion de *belt* en France, H. Hauser fait à la fois office de passeur entre la géographie américaine et la géographie française, mais aussi entre la géographie universitaire et la géographie scolaire. Le terme de *belt* se diffuse progressivement au sein du discours scolaire français, bien qu'il soit absent des programmes de géographie de terminale de la première moitié du XXe siècle, qui restent très succincts. Dès le début des années 1930, on le trouve dans tous les

511Hauser H., 1905a, *op. cit.*

512Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan.

513Les italiques et les guillemets sont de l'auteur.

514Manuels analysés :

Dubois M. et Bernard A., 1891, *Géographie générale-Amérique*, classe de quatrième, Masson, Paris.

Cameina d'Almeida P., 1900, *La Terre, L'Amérique*, Armand Colin, Paris.

Vidal de la Blache P. et P. Cameina D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, Paris.

Schrader F. et Gallouédec L., 1906, *Les principales Puissances du Monde*, classe de philosophie et de mathématiques, Librairie Hachette, Paris.

515Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.506.

manuels scolaires de terminale que nous avons analysés. En effet, c'est à ce moment que la géographie économique prend une part croissante dans le discours scolaire. Les intitulés des programmes scolaires et les titres des manuels de géographie de terminale de cette période sont révélateurs car les programmes proposent d'analyser « les principales puissances économiques » puis « la vie économique du globe », plusieurs manuels édités entre 1930 et 1955 s'intitulent également « *les grandes puissances économiques* » et /ou « *la vie économiques du monde* ». La géographie scolaire analyse alors les ressources, l'industrie et l'agriculture américaine, cette dernière étant caractérisée par des moyens mécaniques et financiers élevés et une organisation spatiale agricole sous forme de *belts*.

La notion de belt s'élargit et s'affine au cours du XXe siècle (figure 15) :

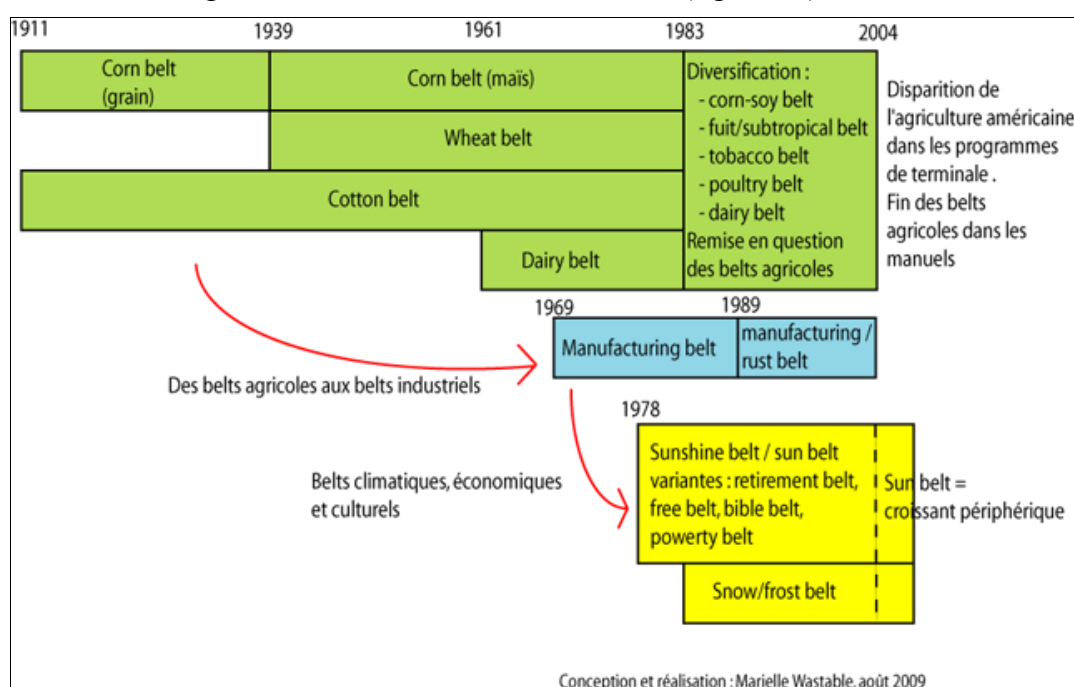


Figure 15 : Evolution de la notion de *belt* dans les manuels de terminale analysés

- A la fin des années 1930 les auteurs des ouvrages de notre échantillon font la distinction entre *corn* (maïs) et *wheat* (blé) *belt*, ce qui est justifié par une évolution de l'utilisation du sol aux Etats-Unis⁵¹⁶
- Dans les années 1960 le terme de *dairy belt* apparaît dans les manuels étudiés. Dès 1936, H. Baulig mentionne dans sa Géographie Universelle des États-Unis l'existence d'une zone de production de lait « qui s'étend de la Nouvelle-Angleterre jusqu'au-delà du lac Supérieur ». Mais bien que les auteurs des manuels des années 1930 décrivent la production de lait autour des centres urbains du nord-est des États-Unis, ils n'emploient pas le terme de *dairy*

516 Charvet J.-P., 1987, *op. cit.*

belt. Cette notion est également absente des travaux de J. Gottmann sur le nord-est des États-Unis, alors qu'il en étudie pourtant l'élevage laitier⁵¹⁷. Elle est néanmoins employée en France au début des années 1950 dans des ouvrages de géographie générale de l'agriculture tels que la *Géographie agraire* de D. Faucher⁵¹⁸ ou la *Géographie de l'élevage* de P. Veyret⁵¹⁹ et ces auteurs l'utilisent sans la préciser, ce qui laisse supposer le fait que le terme soit déjà familier en France. Il faudra néanmoins attendre le début des années 1960 pour que le terme de *dairy belt* soit présent dans les manuels étudiés (figure 16).

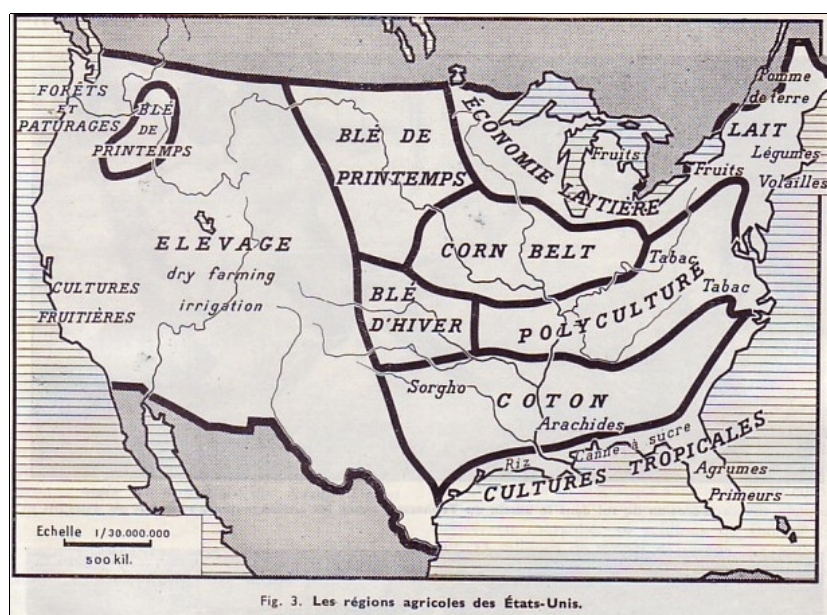


Figure 16 : Les régions agricoles des États-Unis. Localisation de la zone d'économie laitière, mais pas encore de mention de *Dairy belt*⁵²⁰.

- Dans les années 1960, d'autres types de belts apparaissent dans le vocabulaire des manuels scolaires étudiés, en analogie avec les belts agricoles : *manufacturing belt* (zone du Nord-Est de développement industriel - qui devient *rust belt* ou « ceinture de la rouille » dans les manuels à partir de 1989), puis *sun* ou *sunshine belt* à la fin des années 1970.

La notion de belt s'est ainsi rapidement généralisée dans les manuels scolaires du XXe siècle que nous avons analysés et elle s'est étendue à différents types d'espaces, qu'ils soient agricoles ou non. Pourtant, elle aurait pu être remise en question dès l'entre-deux guerres, au moment où les zones de monoculture américaines se diversifient progressivement pour des raisons économiques et

517J. Gottmann analyse *les milksheds* dans son ouvrage *Megalopolis*, c'est à dire les aires de production laitière associées à chaque ville, qui se placent à une échelle plus grande que le *dairy belt*.

518Faucher D., 1949, *Géographie agraire, Types de cultures*, coll Géographie économique et sociale, Librairie de Médicis, Paris, p.193.

519Veyret P., 1951, *Géographie de l'élevage*, coll géographie humaine, Gallimard, Paris, p.205.

520Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.59.

écologiques⁵²¹. En effet, les faillites agricoles des années 1930 liées notamment à la surexploitation de sols fragiles ont enseigné aux agriculteurs américains, incités par différentes politiques fédérales, à diversifier leur production. Le *cotton belt* est le premier belt qui disparaît en raison de profondes mutations de l'économie du Sud des États-Unis et de la concurrence de cotons étrangers dans les marchés mondiaux. Il fait place à une zone de cultures multiples : fruits, tabac, oléagineux. A partir des années 1960, l'évolution des *corn*, *dairy* et *wheat belts* s'accélère, ce qui fait dire en 1968 au géographe Paul Mingret que :

« La disparition des grands 'belts' très spécialisés, la diversification des économies régionales par une diversification des cultures et une répartition plus équilibrée des industries traduisent une nouvelle étape dans l'occupation et la mise en valeur des États-Unis⁵²² ».

J. Soppelsa, dans sa *Géographie des États-Unis*⁵²³, décrit une uniformisation de l'espace agricole des États-Unis. Selon lui, l'organisation de l'espace agricole américain se fait maintenant en fonction d'éléments tels que la proximité plus ou moins grande des principales agglomérations urbaines, la taille et le mode de faire-valoir des exploitations, la condition sociale et raciale des exploitants. Il note alors que « le monde agricole américain ne peut guère servir aujourd'hui de toile de fond unique à une tentative de régionalisation du territoire ». En d'autres termes, la régionalisation du territoire américain en fonction de ses grandes régions agricoles, telle que l'avaient pratiquée les géographes du *census* et telle qu'elle avait décrite H. Hauser, perd de sa pertinence.

Malgré cela, la diversification des belts agricoles n'est pas toujours relayée dans la géographie scolaire qui renonce difficilement à un outil aisément manipulable par les enseignants et les élèves. Ainsi, alors que cette diversification du *dairy belt* commence au début des années 1960⁵²⁴, le terme est introduit simultanément dans les manuels scolaires de terminale auxquels nous nous sommes référés. En 1981, les nouveaux programmes de géographie de terminale imposent que l'analyse qui découle du découpage du territoire agricole américain en *belts* soit nuancée⁵²⁵. C'est ce que font J. Soppelsa ou Daniel Noin, par exemple, dans les manuels qu'ils écrivent⁵²⁶. Pourtant, il faut attendre

521 Charvet J.-P., 1983, « Problèmes de mesure des phénomènes de spécialisation-diversification à propos des « belts » des États-Unis » in *Mécanismes et limites des processus de spécialisation-diversification de l'espace rural* (rapport DISPE), Paris, LA 142-SEGESA-DGRST, vol 4, pp.14-21.

522 Mingret P., 1968, « L'évolution de la culture du coton dans la vallée du Mississippi, *Revue de géographie de Lyon*, volume 43, n°2, pp.179-224.

523 Soppelsa J., 1971, *Les États-Unis*, Presses universitaires de France, collection Magellan, Paris, 2 e édition, 1976.

524 Soppelsa J., 1971, *op. cit.*

525 Ministère de l'Éducation Nationale, 1982, *Histoire, géographie, instruction civique*. Classes de seconde, première et terminale. Horaires, objectifs, programmes, instructions.

526 Soppelsa J. in Lacoste Y., 1983, *Géographie, Classes terminales*, Nathan et Noin D. in Bras A. et Brignon J., 1983, *Géographie, Terminale*, Hatier.

le début des années 1990 pour que la totalité des auteurs de notre échantillon d'étude mette l'accent sur la disparition des *belts* agricoles tout en les faisant encore figurer dans les pages de leurs ouvrages. Il semble que les *belts* agricoles aient été un outil bien commode et difficile à abandonner même si cette notion devenait dépassée.

2.3 Quels fondements épistémologiques à la notion de belt?

Le fait d'isoler de grandes aires sous forme de ceintures agricoles (qui deviendront par la suite des aires culturelles, économiques et démographiques) dans l'espace américain fait écho aux travaux de Von Thünen qui met en place au XIXe siècle un modèle théorique d'analyse de l'espace agricole. En prenant le postulat de départ d'une ville-centre isolée, entourée d'un espace rural de plaine desservi par un système de communication isotrope, avec un marché dont les prix sont supposés fixes, Von Thünen montre que l'espace agricole s'organise sous forme d'auréoles ou de ceintures de spécialisation concentriques à partir de la ville-centre. Les anneaux les plus proches sont voués à des productions agricoles à haute valeur ajoutée ou de forte demande (élevage laitier, maraîchage) dont on ne peut grever les prix par un trop long transport. Les plus éloignés se caractérisent par une mise en valeur de moins en moins intensive⁵²⁷.

La division de l'espace agricole américain en grands *belts* agricoles pourrait rappeler ce modèle tout en le situant à une échelle plus petite. En effet, après un siècle d'oubli, le modèle de Von Thünen est exhumé par un géographe américain, O. Jonasson qui, dans un article de 1925 sur les régions agricoles d'Europe⁵²⁸, considère l'Europe du Nord-Ouest comme une vaste conurbation et un centre géographique de marchés de consommation pour la production agricole européenne dont le territoire s'organise, selon lui, sous forme d'anneaux⁵²⁹. O. Jonasson propose un audacieux changement d'échelle par rapport à Von Thünen et fait de la région du Nord-Ouest européen une métropole-marché en analogie avec la ville-centre de Von Thünen. En 1968, cette idée de métropole-marché sera encore étendue et appliquée, entre autres, au territoire des États-Unis par un autre géographe américain, Richard Peet qui, dans sa thèse de PHD soutenue à l'université de Berkeley⁵³⁰, développe l'idée d'une métropole mondiale thünenienne qui correspond à l'ensemble Grande Bretagne – Europe occidentale – Nord-Est des États-Unis⁵³¹. Autour d'elle se trouvent des

527Moindrot C., 1981, *Le modèle agricole de J.H. Von Thünen et ses applications*, Cours de DEA de l'Université de Paris VI.

Mathieu J.-L., « Thünen, Johan Heinrich von (1783-1850) », in Levy J. et Lussault M., 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris.

528Jonasson O., 1925, « The Agricultural Regions of Europe », *Economic geography*.

529Moindrot C., 1981, *op. cit.*

530Résumé dans Peet R., 1969, « The spatial expansion of commercial agriculture in the XIXth century, a Von Thünen interpretation », *Economic Geography*, pp.283-301.

531Moindrot C., 1981, *op. cit.*

zones concentriques de production agricole dont le rayon croît progressivement en fonction de l'augmentation de la demande dans le temps et dont les productions correspondent à celles du modèle de Von Thünen. Ainsi, aux États-Unis, autour des grandes villes du Nord-Est on trouve une couronne de productions maraîchères et laitières à haute valeur économique (*dairy belt*). Puis au sud et à l'ouest de cette région sont localisées des zones de cultures d'exportation ou de grande culture commerciale (production céréalière - *corn belt*, *wheat belt* - et cotonnière). Enfin, dans les plaines à l'ouest du 100^e méridien se situe une zone d'élevage extensif.

L'idée de considérer les belts américains comme une application, à l'échelle des États-Unis, du modèle de Von Thünen semble séduisante, d'autant plus qu'elle a été soulevée par plusieurs géographes américains. Or, elle reste discutable : dans le modèle de Von Thünen, c'est la distance par rapport au centre de consommation qui est le facteur de localisation des zones agricoles. Mais aux États-Unis, la question de la distance-coût vis-à-vis du/des centres ne se pose plus dans un contexte où les moyens de transports sont bon marché depuis longtemps⁵³² et la distance-temps est moins déterminante qu'elle ne l'était depuis l'utilisation de wagons-réfrigérés au début du XX^e siècle. De plus, dans le cas d'espaces à petite échelle comme l'espace agricole américain, d'autres facteurs de localisation des cultures prennent de l'importance. On peut compter parmi eux les conditions climatiques et topographiques des différentes zones cultivées, les moyens techniques à la disposition des agriculteurs, les habitudes de consommation des centres ainsi que les spécificités administratives de chaque région. Les *milksheds* par exemple sont, selon les cas, sous la tutelle du gouvernement fédéral ou de l'État auquel ils appartiennent⁵³³, ce qui amène quelques aberrations décrites par A. Grotewold dès 1959⁵³⁴ : le bassin laitier de la ville de Kansas City, notamment, s'étend jusqu'aux portes de Columbia, à 200 km de là. Le lait des environs de Columbia est donc pasteurisé et homogénéisé à Kansas City pour être ensuite livré à la consommation à Columbia, qui a pourtant deux usines de pasteurisation. Ainsi, l'application du modèle de Von Thünen à l'espace agricole américain peut être remise en cause dès que l'on quitte le niveau de la généralisation, mais c'est bien là le propre de toute modélisation, qui reste avant tout une construction mentale permettant de rendre le réel compréhensible.

Malgré son oubli durant un siècle, ce modèle a connu un vif succès au milieu du XX^e siècle au point de figurer parmi les paradigmes de l'analyse spatiale avec les modèles de Christaller, de Lösch et de Weber. Cela ne nous semble pas être étranger au fait que les belts américains aient été maintenus dans la géographie scolaire française contemporaine. Cela ne veut pas dire pour autant

532Claval P, 1968, *Régions, nations, grands espaces*, M.-TH Génin, Paris.

533Moindrot C., 1981, *op cit*.

534Grotewold A, 1959, « Von Thünen in retrospect », *Economic Geography*, pp.346-355.

que l'ensemble des hypothèses sous-jacentes au modèle soit reconnu et que la démarche de modélisation soit transférée dans l'enseignement⁵³⁵. Les belts furent d'autant plus utilisés qu'ils permettaient en classe d'enseigner l'espace agricole des États-Unis de façon simple. Ce qui allait dans le sens de valider l'idée prégnante de la simplicité de la géographie des États-Unis.

2.4 Croissant périphérique ou Sun belt?

En 1973, Gérard Dorel et Alain Reynaud proposent de définir, dans leur ouvrage intitulé *Les États-Unis en devenir*⁵³⁶, une nouvelle région qu'ils appellent « croissant périphérique » et qui correspond aux zones littorales et frontalières du sud des États-Unis « souvent plus favorisées que les régions continentales ». G. Dorel et A. Reynaud divisent le territoire américain en trois grands ensembles : la région du Nord-Est, encore dynamique mais en déclin économique / la diagonale interne, zone où le solde migratoire est négatif et le développement économique faible / le croissant périphérique : une marge dynamique qui pourrait devenir un centre (figure 17).

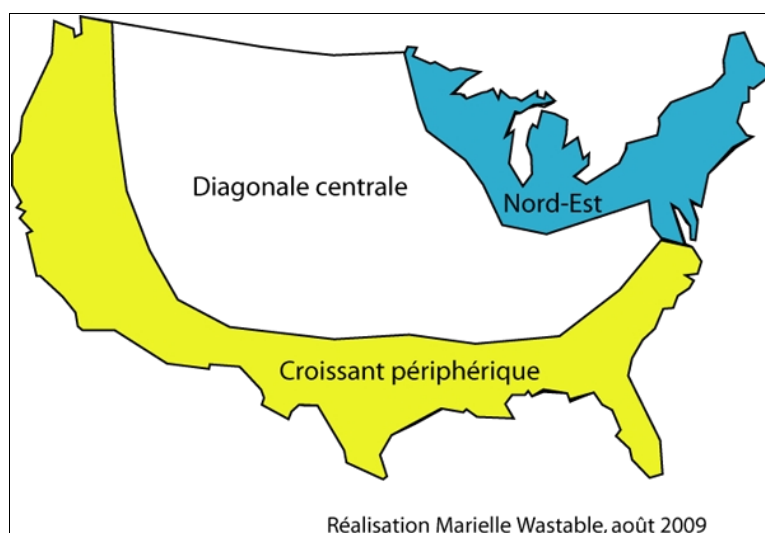


Figure 17 : La régionalisation des États-Unis d'après les travaux de G. Dorel et A. Reynaud.

G. Dorel et A. Reynaud remettent en question la régionalisation du *census* et analysent l'espace américain en fonction de la croissance économique et démographique. Cette nouvelle régionalisation fait appel au concept de centre et de périphérie dans lequel l'espace est conçu en fonction de pôles de croissance (stables, en développement ou en déclin) et de zones périphériques plus ou moins dominées par ces pôles.

Le croissant périphérique s'apparente, dans sa forme et sa localisation, à ce que Kevin P. Phillips a

535Clerc P. et Garel J., 1998, « La réception du modèle graphique de Burgess dans la géographie française des années cinquante aux années soixante-dix », *Cybergeo : European Journal of Geography*, mis en ligne le 22 mai 1998, modifié le 09 janvier 2009. URL : <http://cybergeo.revues.org/index5332.html>

536Dorel G. et Reynaud A., 1973, *Les États-Unis en devenir. Puissance et transformation d'une économie*, Doin, Paris.

appelé, quelques années plus tôt, le *sun belt*. En effet, en 1969, K. P. Phillips, journaliste américain, développe la notion de *sun belt* dans son livre *The Emerging Republican Majority*⁵³⁷. L'auteur analyse la géographie du vote aux élections présidentielles américaines de 1968 et cherche à expliquer les raisons de l'élection de Richard Nixon, candidat républicain après une trentaine d'années d'hégémonie démocrate⁵³⁸. Selon l'auteur, c'est la croissance démographique du *sun belt* - zone comprenant les États littoraux et frontaliers s'étendant de la Floride à la Californie - qui expliquerait le renouveau conservateur aux États-Unis. En effet, le *Sun belt* serait une nouvelle « frontière » à conquérir, et, comme tout espace pionnier, une zone où serait concentrée une population anti-intellectuelle, ethnocentrique et conservatrice, soit, selon l'auteur, républicaine.

Alors que K. P. Phillips conçoit le *sun belt* comme un front pionnier, c'est-à-dire une interface entre le « dedans » (le territoire des États-Unis) et le « dehors » (le continent américain), G. Dorel et A. Reynaud, entendent le croissant périphérique comme un nouveau centre en devenir. La notion de *belt*, qui définissait des espaces en fonction de critères uniques (culture du maïs ou du coton, par exemple) évolue progressivement pour décrire des régions définies par des critères multiples (*sun belt*). Cette évolution s'inscrit dans les changements de la « nouvelle géographie » des années 1970 qui cherche à analyser le fonctionnement et à modéliser des structures spatiales complexes.

Dès la fin des années 1970, certains auteurs du corpus de manuels étudiés commencent à opérer une fusion, voire une confusion, entre la notion de *sun belt* et celle de croissant périphérique. L'un des premiers manuels de terminale qui décrit, sans la représenter graphiquement, cette nouvelle division de l'espace est un manuel édité par Armand Colin en 1980 et dirigé par Marcel Baleste. On peut y lire qu'un « 'croissant périphérique' (baptisé 'sunshine belt'), s'étendant de la Floride au nord du littoral Pacifique en passant par le Texas et la Californie attire des migrants originaires de toutes les régions des États-Unis⁵³⁹ ».

La notion de *sun belt* est progressivement adoptée par la géographie du secondaire française. En effet, la notion de *belt* fait alors partie du patrimoine scolaire. Dans les manuels des années 1980 à 2004, le *sun belt* est présenté comme un nouveau centre dynamique (le croissant périphérique) et non plus comme une interface ou une frontière. Cette notion perd le caractère politique que lui avait prêté K. P. Phillips. En effet, aucun auteur de manuel n'indique que la croissance économique de cette zone est liée, en grande partie, à l'influence de sénateurs et de candidats républicains au sein des organes fédéraux décidant de l'attribution des aides de l'État américain.

La confusion entre *sun belt* et croissant périphérique peut amener certains effets étranges : selon

537Phillips K. P., 1969, *The Emerging Republican Majority*, Arlington House, New Rochelle, New York.

538De 1933 à 1968 à l'exception du président Eisenhower, républicain, élu de 1953 à 1961.

539Baleste M., 1980, *Les grandes puissances économiques, Classes terminales*, Armand Colin.

plusieurs auteurs, le *sun belt* - littéralement « zone du soleil » - s'étend jusqu'à Seattle (la limite nord du croissant périphérique) alors que le nombre de jours d'ensoleillement à Seattle est l'un des plus faibles des États-Unis (moins de 140 jours/an) (figure 18).



Figure 18 : Le *sun belt* et le croissant périphérique sont utilisés indistinctement dans les cartes de ce manuel⁵⁴⁰.

Le *sun belt* est rapidement et durablement intégré par la géographie scolaire française des États-Unis. Le programme de terminale de 1981 qui recommandait de nuancer la notion de *belt* agricole propose d'étudier l'organisation de l'espace des États-Unis. Ainsi, dans notre échantillon, la majorité des manuels édités à partir de 1983 font référence au *sun belt* et/ou au « croissant périphérique » même si beaucoup d'entre eux conservent encore une division régionale « classique » qui s'inspire

⁵⁴⁰Source : Knafou R., 1992, *Géographie, Le nouveau système monde, Terminales ABCD*, Belin.

du *census*. A partir de 1988, l'essentiel des manuels feront référence au *sun belt*. A partir de 1995, tous les manuels étudiés abandonnent la régionalisation « classique » et divisent le territoire des États-Unis en fonction de la régionalisation proposée par G. Dorel et A. Reynaud.

La rapidité de ce transfert peut être en partie expliquée d'un côté par l'évolution de la didactique de la géographie et de l'autre par le rôle de quelques personnalités au sein de l'institution scolaire. En effet, la chorématique et l'analyse spatiale, outils de la nouvelle géographie, auront un véritable succès dans les manuels scolaires du primaire comme du secondaire durant les décennies 1980 et 1990, notamment grâce à aux recherches de Maryse Clary qui s'appuie sur les travaux effectués au sein de l'École normale de Nîmes et de la Maison de la Géographie de Montpellier. Cette dernière souhaite améliorer la géographie scolaire grâce à de nouvelles méthodes⁵⁴¹. Au même moment, plusieurs inspecteurs généraux jouent un rôle actif dans les orientations du programme, notamment Victor Marbaux, Michel Hagnerelle mais aussi Pierre Desplantes (IPR dans l'académie de Reims-Amiens puis inspecteur général). Il fera appel à G. Dorel, considéré comme étant un spécialiste de la géographie des États-Unis⁵⁴², pour être conseiller scientifique dans la conception des programmes scolaires. Le poids de G. Dorel dans la géographie scolaire ne fera que s'accroître : en 1995, il devient inspecteur général de l'éducation nationale après avoir conseillé l'inspection générale pendant une quinzaine d'années⁵⁴³. G. Dorel endosse ainsi un rôle de passeur entre géographie universitaire et géographie scolaire mais aussi entre les États-Unis et la France.

2.5 Un réel changement?

La division en *belts* offre une vision généralisante et synthétique de l'espace car elle réalise une condensation thématique-spatiale de l'espace américain. Cette condensation perd en pertinence lorsque l'on change d'échelle ou lorsque l'on s'inscrit dans une conception plus exceptionnaliste de la géographie. Ainsi, dans un compte-rendu datant de 1975, publié dans les *Annales Economie, Sociétés, Civilisation*⁵⁴⁴, Jean Heffer, alors maître assistant au centre d'histoire nord-américaine de l'université de Paris I⁵⁴⁵, s'interroge sur la réalité du croissant périphérique. Selon lui, ce dernier serait une illusion graphique créée par la représentation cartographique par État des phénomènes de croissance démographique et économique. Si l'on changeait d'échelle pour descendre au niveau des

541 Roumégous M., 2001, *Trente ans de didactique de la géographie en France, 1968-1998, Enjeux et pratiques*, thèse de doctorat sous la direction de M.-C. Robic, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

542 Gérard Dorel soutient sa thèse intitulée *L'entreprise capitaliste et ses stratégies : la grande culture aux États-Unis* en 1983, à l'université de Paris I, sous la direction de Roger Brunet.

543 Entretien avec G. Dorel le 25 février 2008.

544 Heffer J., 1975, « G Dorel et A Reynaud, les États-Unis en devenir. Puissance et transformation d'une économie », compte-rendu de lecture, *Annales. Economie, société, civilisations*, année 1975, volume 30, n°1, p.240.

545 Il sera directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de 1985 à 2002 où il y dirigera le Centre d'Études Nord-Américaines.

comtés, on ne verrait plus de bande continue, « on ne verrait vraisemblablement apparaître que des points très espacés les uns des autres, des sortes d'oasis dans le désert ». G. Dorel lui-même a émis des doutes sur ce concept, lié, selon lui, au goût français de la synthèse, à l'influence de la chorématique et à un regard sur le monde influencé par une certaine forme de marxisme associé au concept centre-périphérie. Dans un article daté de 1987, il indique même que « la ceinture du soleil est loin de présenter cette homogénéité des grandes concentrations humaines et industrielles du Nord-Est. En réalité, cet ensemble est constitué de noyaux très isolés les uns des autres, perdus dans des océans végétaux à l'Est du Mississippi ou minéraux (à l'Ouest)⁵⁴⁶».

L'application de la notion de centre et de périphérie à la régionalisation d'un territoire n'est pas spécifique aux États-Unis. Dans les manuels français des années 1980, alors que la région de Moscou – Saint-Petersbourg est présentée en URSS comme un centre, un triple cercle de périphéries – dominées, exploitées et en réserve – s'organise autour de ce centre (figure 19).

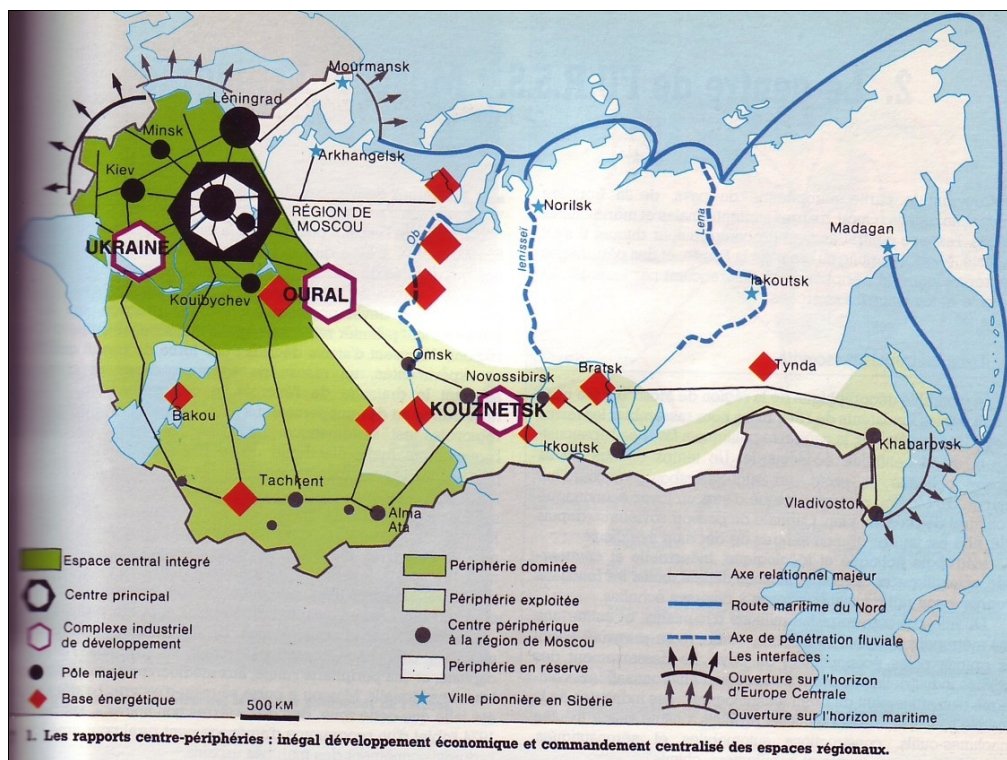


Figure 19 : Régionalisation de l'URSS. Titre « Les rapports centre-périphéries : inégal développement économique et commandement centralisé des espaces régionaux ⁵⁴⁷».

Le modèle de G. Dorel et A. Reynaud n'est pas le seul à avoir revisité l'approche régionale des États-Unis : en 1971, dans sa *Géographie des États-Unis*⁵⁴⁸, Jacques Soppelsa effectue une nouvelle

546Dorel G., 1987, « La Sun Belt dans la géographie régionale des Etats-Unis », *Historiens et géographes*, n°312, pp. 505-514.

547Lacoste Y., 1983, *Géographie, Classes terminales*, Nathan, p.169.

548Soppelsa J., 1971, *op. cit.*

régionalisation en fonction de critères de dynamisme économique et démographique et il distingue trois ensembles : régions dynamiques, régions stagnantes, régions déprimées. Il reprend ses travaux lorsqu'il rédige les pages sur les États-Unis du manuel de terminale édité chez Nathan en 1983. Ce type de régionalisation est également adapté par Michel Sivignon dans le manuel édité chez Bordas en 1989 (figure 20).

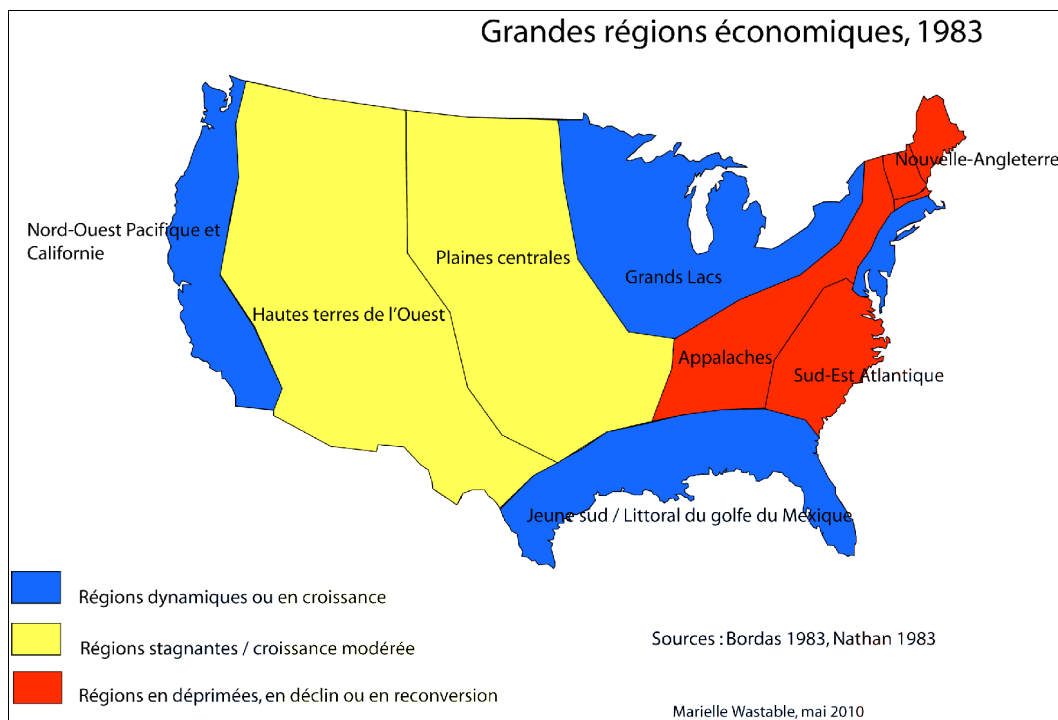


Figure 20 : Le dynamisme des grandes régions économiques aux États-Unis.

Mais cette approche régionale, bien que pertinente, n'aura pas de succès dans la géographie scolaire car au moment où l'on assiste à une simplification de la division régionale dans les années 1980, celle de G. Dorel et A. Reynaud lui sera préférée.

Conclusion du chapitre 4

Pour les élèves du secondaire, le nom que l'on donne aux régions des États-Unis peut paraître illogique. Dans leurs leçons, ces régions ont le nom de points cardinaux ou de localisations : Sud, Ouest, Nord-Est, Centre. Or, ces noms peuvent sembler inappropriés : l'Arizona ou la Californie, situés au sud du territoire américain, font partie de la région Ouest. De même, l'Oregon ou l'État de Washington, situés au nord des États-Unis font eux-aussi partie de l'Ouest. Si l'on parle de la région « Nord-Est » pour définir le quart nord-est des États-Unis, on parlera de la région « Sud », et non « Sud-Est » pour dénommer le quart sud-est des États-Unis. Enfin, dans certains cas, le centre est une périphérie (la « diagonale centrale ») et le Nord-Est, un centre! Toutes ces appellations

régionales peuvent être déroutantes d'autant plus qu'elles ne sont ni expliquées ni questionnées. La délimitation des régions du territoire américain apparaît pourtant évidente aux enseignants comme aux concepteurs du discours scolaire officiel : l'Ouest ou le Nord-Est, la diagonale centrale et le *sun belt*, par exemple, sont des régions dont la localisation et la nature ne posent pas de problème apparent.

Même si les États-Unis sont appréhendés dans leur ensemble tout au long du XXe siècle, c'est surtout par région qu'ils sont enseignés. L'échelle nationale n'apparaît réellement que lors de l'adoption d'une régionalisation dynamique en terme de centres et de périphéries. Or, le discours scolaire évolue d'une étude de régions homogènes à celle de régions polarisées sans qu'il n'y ait de véritable questionnement sur la polarisation. On passe d'un mode de régionalisation à un autre.

La géographie scolaire constitue, ici, un système auto-référencé d'interprétation du réel. La division de l'espace américain en *belts* se situe dans une école de pensée généralisatrice à laquelle la géographie du lycée appartient. Le *sun belt* / croissant périphérique s'est développé en France sur le terreau favorable d'une géographie du secondaire qui renonçait difficilement au modèle des *belts* pour appréhender l'espace des États-Unis alors même que ceux-ci disparaissaient. Si les travaux de G. Dorel et A. Reynaud n'ont pas été remis en question par les géographes du secondaire, ce n'est pas seulement en raison de l'importance de G. Dorel et de son influence au sein de l'institution scolaire, c'est probablement aussi parce qu'ils répondaient à la demande d'une discipline scolaire généralisatrice maîtrisant ses propres modes de fonctionnement et ses propres bases épistémologiques.

Chapitre 5 : Les villes des États-Unis dans les manuels scolaires de terminale.

« C'est donc bien à une civilisation urbaine que nous avons affaire. Et c'est sur le développement plus ou moins poussé de cette activité urbaine que prennent appui à l'heure actuelle les principales manifestations de la vie régionale américaine⁵⁴⁹. »

Introduction

Deux types de représentations sociales antagonistes sont fréquemment associés aux États-Unis au cours du XXe siècle : c'est le pays des « grands espaces » et de la nature sauvage, mais c'est aussi une civilisation urbaine, dont la modernité fascine et effraye. Ces représentations, souvent bien étudiées dans la littérature qui analyse l'anti-américanisme en France, semblent associer des images négatives à la ville. Or, si la plus grande partie du territoire des États-Unis est rural, la population américaine est urbaine, et ce, malgré la volonté de Jefferson et des Pères Fondateurs de créer une démocratie rurale⁵⁵⁰. Le passage d'une société rurale à une société urbaine s'est fait très rapidement aux États-Unis : le taux d'urbanisation est passé de 15% en 1850 à un peu plus de 50% en 1920 puis à 91% en 2000. La ville est ainsi au fondement de la civilisation des États-Unis, nommée par P. Vidal de la Blache dès 1905 « l'américanisme »⁵⁵¹, c'est à dire à la fois l'économie, l'organisation du territoire mais aussi la société américaine. Le discours scolaire sur les États-Unis est avant tout un discours sur les villes américaines, qu'elles soient étudiées pour elles-mêmes ou qu'elles soient le cadre privilégié de la puissance industrielle des États-Unis⁵⁵². Les États-Unis du lycée sont avant tout urbains, même si les espaces ruraux sont analysés à travers l'agriculture.

Il faut tout de suite replacer les éléments dans leur contexte géographique : le concept de ville n'est pas le même aux États-Unis qu'en France, il évolue au cours du XXe siècle aux États-Unis et prend en compte bien plus tôt qu'en France la question de la polarisation des espaces⁵⁵³ :

- A la fin du XIXe siècle et jusqu'en 1910, la ville (city ou town) est définie par son territoire administratif (une municipalité ou municipality) et sa population. Dès 1874, le seuil minimal de population pour qu'une municipalité soit une ville (city ou town) est de 8000 habitants

549Cholley A., 1953, *Les puissances économiques du monde, Classe de philosophie*, Baillière, p.293.

550Ghorra-Gobin C., 1997, « Les villes, les banlieues et leurs représentations. L'invention de la banlieue américaine. », in Calenge C., Lussault M., et B. Pagand (dir), 1997, *Figures de l'urbain. Des villes, des banlieues et de leurs représentations*, Maison des sciences de la ville, Université François Rabelais, Tours, pp.101-109.

551Vidal de la Blache P., 1905, « A travers l'Amérique du Nord », *La revue de Paris*, mars-avril.

552Cf. chapitre 7.

553Bretagnolle A., Giraud T., et Mathian H., 2008, « La mesure de l'urbanisation aux États-Unis, des premiers comptoirs coloniaux aux Metropolitan Areas (1990-2000) », *cybergeo, european journal of geography*, <http://www.cybergeo.eu/index19683.html> consulté en septembre 2010.

mais il est abaissé à 2000 habitants en 1910. Cette acception du concept de ville peut être rapprochée de celle développée par les Statistiques Générales de la France, ancêtre de l'INSEE⁵⁵⁴, qui considère comme ville toute zone agglomérée comprenant plus de 2000 habitants.

- Mais alors qu'il faut attendre 1962 en France pour voir apparaître la notion d'*unité urbaine*⁵⁵⁵, la question de la place des quartiers périphériques dans la ville et de la polarisation est prise en compte dès 1910 aux États-Unis. Le *census bureau* propose une approche de la ville qui comprend le centre mais aussi sa banlieue et définit des districts métropolitains (*metropolitan district*). Dans un rayon de 10 miles (16 km environ) autour d'une municipalité de plus de 200.000 habitants, les territoires adjacents dont la densité est supérieure à 150 hab/mile carré (environ 60 hab/km²) font partie du district métropolitain. A partir de 1930, les critères de distance ne sont plus pris en compte et le seuil minimal est abaissé à 50.000 habitants, ce qui augmente le nombre de districts métropolitains.
- A partir de 1949 les villes sont définies en termes d'aires fonctionnelles (les Standard Metropolitan Areas ou SMA, les Standard Metropolitan Statistical Areas ou SMSA, les Metropolitan Statistical Areas ou MSA, les Micropolitan areas), ce qui ne sera effectué en France qu'à partir des années 1990 avec le Zonage en Aires Urbaines (ZAU⁵⁵⁶). Les Standard Metropolitan Areas (SMA), délimitées à partir de 1950, comprennent la ville centrale (de plus de 50 000 habitants) et les comtés (counties) qui lui sont adjacents à condition que ceux-ci présentent un « caractère métropolitain » (selon des critères de densité et de pourcentage d'emploi agricole) et qu'ils soient économiquement et socialement intégrés à la ou aux ville(s) centre(s). En 1959, le *census bureau* adopte les SMSAs (Standard Metropolitan Statistical Areas) et en 1983 les MSAs (Metropolitan Statistical Areas). Ces espaces sont délimités autour de zones urbanisées relativement denses, comptant au moins 50.000 habitants (urbanized areas) dans lesquels le taux de navetteurs allant vers la ville centre est au minimum de 25%. Enfin, en 2000, le *census bureau* met en place la notion de micropolitan areas, qui sont des aires urbaines définie autour de pôles centraux de plus petite

554 Sur l'histoire de l'INSEE, voir les documents publiés par l'INSEE, consultables en ligne : <http://www.insee.fr/fr/insee-statistique-publique/default.asp?page=connaître/histoire.htm> consulté en septembre 2010.

555 « Un ensemble d'une ou plusieurs communes dont le territoire est partiellement ou totalement couvert par une zone bâtie d'au moins 2000 habitants. Dans cette zone bâtie, les constructions sont séparées de leurs voisines de moins de 200 mètres » INSEE, recensement de la population de 1954. Voir article « ville » sur le site internet de l'INSEE, <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/ville.htm> consulté en septembre 2010.

556 L'aire urbaine est « un ensemble de communes d'un seul tenant et sans enclave, constitué par un pôle urbain (...) et sa couronne périurbaine dont au moins 40% de la population résidente ayant un emploi, travaille dans le pôle ou les communes attirées par celles-ci » voir INSEE *Première*, 1997, n°516.

taille, appelés *urban clusters*, et dans lesquels le seuil de navetteurs est équivalent à celui des MSAs⁵⁵⁷. Toutes ces définitions coexistent, ce qui rend certaines situations de terrain complexes à gérer.

Les grandes villes des États-Unis (les petites et moyennes villes sont souvent ignorées) font l'objet de fantasmes ambigus que l'on retrouve dans la littérature géographique scolaire et universitaire du XXe siècle, mais aussi dans différentes formes d'expression artistique comme le cinéma, les bandes dessinées ou encore le roman. Les villes américaines du XIXe et XXe siècle, bien qu'incarnant la modernité et le progrès, sont également la figure d'espaces déshumanisés qui s'étendent indéfiniment, absorbent les espaces ruraux et dont le gratte-ciel est l'élément architectural phare. La défiance à l'égard de la ville est ancienne⁵⁵⁸, mais cette hostilité se double d'une admiration pour les espaces urbains qui incarnent l'art de vivre, la civilisation (cité et civilisation ont la même racine latine), en un mot l'humanité. L'ambiguïté du regard posé sur les villes des États-Unis au XXe siècle n'est pas spécifique à l'espace urbain nord-américain (toutes les grandes villes font l'objet de représentations proches⁵⁵⁹) ni à la période contemporaine. Mais, au XXe siècle, les grandes villes des États-Unis incarnent souvent l'apogée de l'urbanité dans l'imaginaire européen et américain. Elles sont fréquemment considérées comme le stade le plus avancé de l'évolution urbaine, dans ce qu'elle a de négatif et de positif.

Ce chapitre se fonde sur une analyse textuelle et iconographique des représentations de la ville américaine dans les manuels scolaires de 1905 à 2004. De 1905 jusqu'aux années 1970, les manuels, présentés comme des livres de cours, offrent assez peu d'images et de cartes mais leur nombre est croissant tout au long de cette période. Les représentations des villes américaines seront analysées principalement au travers des pages de textes des manuels, souvent très descriptifs. A partir de 1981, alors que les programmes scolaires changent tous les 7 ans, la forme de ces ouvrages évolue : ils deviennent cahiers pratiques à destination de l'enseignant et de l'élève dans lesquels les documents et illustrations sont plus nombreux que les pages de cours. Les textes sont plus concis et moins littéraires que précédemment, les illustrations et les cartes sont plus nombreuses. L'information n'est plus diffusée de la même façon et ce ne sont pas tant les textes des cours que les illustrations qui imprimeront des images durables dans l'esprit des élèves.

Bien que certains des auteurs de manuels soient spécialistes et connaissent bien les villes des États-

557Bretagnolle A., Giraud T., et Mathian H., 2008, *op. cit.*

558Salomon Cavin J., 2005, *La ville mal-aimée. Représentations anti-urbaines et aménagement du territoire en Suisse : analyse, comparaisons, évolution*, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, coll Logiques Territoriales, Lausanne.

559Monnet J., 1997, « Pitié pour les grandes villes! », *Cybergéo*, Les grandes villes, article 16, mis en ligne le 18 février 1997 et modifié le 24 avril 2007. url : <http://www.cybergegeo.eu/index5387.html> consulté en septembre 2010.

Unis, nous sommes partie du postulat qu'une majorité d'auteurs de manuels du secondaire du XXe siècle n'ont eu à leur disposition qu'une série limitée de sources pour réaliser les chapitres dont ils avaient la charge. Sources universitaires, bien sûr, mais aussi sources littéraires, cinématographiques, télévisuelles, presse... Le poids de ces sources non universitaires sur les représentations sociales françaises de la ville américaine est à notre sens considérable, et se retrouve dans les écrits scolaires. Nous avons, autant que possible, tenté de retracer la généalogie de multiples images de la ville afin comprendre comment s'est construit le discours scolaire sur la ville américaine dans les manuels de terminale du XXe siècle.

Ce siècle sera divisé en trois périodes qui correspondent à trois moments-clés de notre analyse. Chacune concorde avec des types de représentations mais aussi avec des méthodes géographiques d'analyse de l'espace urbain états-unien. Enfin, il n'est pas dans notre propos de retracer la place de chaque ville des États-Unis dans les manuels scolaires mais nous avons choisi de mettre l'accent sur les villes les plus mises en image, au propre comme au figuré, à chaque période.

I - Ville-ruche et modernité. Début du XXe siècle-fin des années 1940

1.1 La géographie urbaine dans le discours scolaire du premier XXe siècle

Bien que l'on situe habituellement son origine vers les années 1940-50, la géographie urbaine universitaire apparaît véritablement en France dès la fin du XIXe siècle⁵⁶⁰. L'expression « géographie urbaine » est employée dès 1900 sous la plume de J. Bruhnes⁵⁶¹ ». A partir de 1910-11, plusieurs travaux d'analyse urbaine tels que la monographie de R. Blanchard sur Grenoble⁵⁶² ou les travaux de P. Vidal de la Blache sur les villes régionales⁵⁶³ témoignent de la curiosité des géographes français pour le fait urbain. Cet intérêt porté à la ville est transmis par les universitaires français à la géographie du secondaire : ce sont souvent ces derniers qui écrivent programmes et manuels scolaires⁵⁶⁴.

1.1.1 Villes-champignons et villes spécialisées

Avant la Première Guerre mondiale, la forte croissance urbaine (l'extension des villes et la

560Robic M.-C., 2003, « La ville, objet ou problème? La géographie urbaine en France (1890-1960) », *Sociétés Contemporaines* (2003) n° 49-50, pp.107-138.

561Robic M.-C., 2003, *op. cit.*, p.110.

562Blanchard R., 1911, *Grenoble étude de géographie urbaine*, Armand Colin, Paris.

563Vidal de la Blache P., 1910, « Régions françaises », *Revue de Paris*, 14 décembre, pp.821-849.

564Cf. chapitre 1.

croissance de la population urbaine), les productions industrielles et surtout le phénomène des villes-champignons – qui n'est pas propre aux États-Unis mais lui est associé⁵⁶⁵ – font l'objet de l'attention des auteurs de manuels. La rapide apparition et quelquefois la prompte disparition de ces dernières questionne les géographes que ce soit P. Vidal de la Blache et P. Camena d'Almeida ou F. Schrader et L. Gallouédec :

« *Les villes jaillissent parfois du sol du jour au lendemain. Les Américains donnent le nom de « villes-champignons » à ces localités que font surgir la découverte d'une mine, un noeud de chemins de fer, ou simplement une spéculation. Beaucoup, il est vrai, disparaissent comme elles sont nées.*⁵⁶⁶ »

« *En aucun autre pays du monde, les villes n'ont une existence plus mobile. Une circonstance fortuite les fait jaillir du sol, mais parfois ces villes d'hier disparaissent aussi vite qu'elles sont nées (...) En quelques jours, sur la terre dont on vient d'arracher l'herbe, se dresse une ville provisoire qu'on décore d'un nom pompeux, que les capitalistes qui l'ont montée travaillent à peupler à grand renfort de réclames, et qui, si elle prend, sera peut-être demain une ville comparable en population, en industrie, en richesse, à telles de nos vieilles capitales européennes.*⁵⁶⁷ »

Une interrogation commence à apparaître à travers le discours scolaire sur les villes-champignons. Ces villes sont-elles de véritables villes? Sont-elles comparables aux villes européennes? Qu'est-ce qui fait la ville : l'ensemble de sa population à un temps donné ou l'épaisseur de son histoire ? Bien qu'il ne soit pas représentatif de l'ensemble du fait urbain aux États-Unis, le phénomène des villes-champignons marque profondément l'opinion publique du premier tiers du XXe siècle au point de se manifester dans la littérature enfantine et la bande dessinée. Dans *Tintin en Amérique*⁵⁶⁸, par exemple, Tintin découvre fortuitement du pétrole dans les grandes plaines. Quelques minutes après, des hommes d'affaires veulent lui racheter le terrain et chassent à coup de baïonnettes les Indiens qui s'y trouvaient. Au bout de deux heures les premiers ouvriers arrivent et construisent la première banque. Le lendemain matin, Tintin se retrouve au milieu d'un carrefour de la ville, construite durant la nuit. Une ville-champignon est née.

Avant la Première guerre mondiale, l'étude des villes américaines dans les manuels scolaires ne

565Lavedan P., 1952, *Histoire de l'urbanisme, époque contemporaine*, Henri Laurens éditeur, Paris, p.183.

566Vidal De La Blache P. et P. Cameina D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.376.

567Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.509.

568Hergé, 1932, « Tintin en Amérique », *Le petit vingtième*, publié en 1947 en couleurs aux éditions Casterman.

Hergé avait lu les *Scènes de la vie future* de Duhamel pour faire les recherches préliminaires à la publication de son album, dont l'action est située à Chicago et dans les Grandes Plaines.

s'attache que très succinctement à la morphologie des villes elles-mêmes. Prenons un exemple : dans son manuel, H. Hauser⁵⁶⁹ décrit le plan-type des villes (en damier), indique que les rues portent des numéros, que les villes occupent une grande surface (40 km de longueur pour Chicago), et que l'on y trouve des gratte-ciels. C'est à peu près tout. Pas de plan, peu d'images, sauf des photos de New York et de Chicago, dont la description, un peu plus longue que celle des autres villes, s'apparente à un récit de voyage. Dans les manuels de cette époque, l'étude urbaine des États-Unis se résume à la localisation de l'ensemble des grandes villes - petites et moyennes villes sont oubliées à une époque où les géographes s'intéressent avant tout à la métropole⁵⁷⁰. Cette étude prend la forme d'un inventaire qui recense la production de chaque ville : Akron, ville de caoutchouc ; Paterson, ville des rubans ; Detroit, ville de l'automobile etc. Ce type de liste, qui n'est pas spécifique de la géographie française des États-Unis, attribue un type de production à chaque ville, un label, en quelque sorte. Les cartes murales destinées à l'enseignement secondaire, mais aussi les cartes et guides touristiques ont, eux aussi, longtemps associé un ou plusieurs figurés à chacune des villes représentées : production industrielle, spécialité culinaire. Cette figure imposée ne disparaît des manuels scolaires que dans les années 1970, en raison de la diversification des productions urbaines et de l'évolution de la didactique qui abandonne l'encyclopédisme et évolue vers une transmission de savoirs scolaires plus conceptuels.

1.1.2 Les débuts de l'analyse intra-urbaine dans le discours géographique scolaire

A partir des années 1930, le nombre d'études urbaines croît nettement en géographie, et notamment celles qui sont publiées dans les *Annales de Géographie*. On parle souvent d'une « affirmation de la géographie urbaine » à ce moment-là en France⁵⁷¹. Les analyses universitaires de villes commencent à suivre ce que M.-C. Robic appelle le « plan canonique d'étude urbaine » : emplacement (site/situation), évolution, fonctions, démographie, quartiers. De nouveaux outils font leur apparition tels que des plans qui présentent la structure de la ville et en définissent les quartiers⁵⁷². Ce changement est très nettement transposé dans les manuels scolaires des années 1930. Si les thématiques développées durant les années précédentes sont toujours d'actualité (la croissance et l'expansion urbaine, les villes-champignons, les productions de chacune des grandes villes), les manuels commencent à utiliser de nouveaux outils tels que des plans analytiques et des photos aériennes des villes américaines. L'analyse de New York, mais aussi celle de Chicago, prend un

569Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan.

570Robic M.-C., 1989, « Métropole/Métropole. Les géographes et les métropoles d'équilibre », *Strates n°4*, mis en ligne le 19 mai 2008, <http://strates.revues.org/4432> et Robic M.C., 2003, *op. cit.*

571Robic M.-C., 2003, *op. cit.*, p.117.

572Robic M.-C., 2003, *op. cit.*, p.117.

caractère monographique.

La question de la définition de la ville est posée et le raisonnement géographique scolaire ne se fait plus seulement à l'échelle de la ville-centre mais à celle de son agglomération. Quelques auteurs comme Georges Legaret notent ainsi que les grandes villes américaines forment des régions urbaines, c'est à dire des *metropolitan districts* selon la définition du *census* de 1910 :

« Les villes de plus de 500 000 habitants étaient 6 en 1890, 11 en 1920 et ces villes sont pour la plupart entourées dans un rayon de 16 km d'une banlieue populeuse, qui en fait de véritables régions urbaines ⁵⁷³ » (nous soulignons).

La figure 1 permet de localiser les différentes municipalités (ou *borough*) de New York. La figure 2, plus détaillée présente le découpage de ses rues. Le quadrillage - typique des villes planifiées - devient apparent, et la superficie de New York est comparée à celle de Paris, dont la silhouette est représentée à la même échelle. Ces plans montrent, à la manière des plans touristiques, les rues principales et blocs ou les quartiers au moment des relevés de terrain qui ont permis la cartographie. En revanche, les plans de Chicago témoignent d'une évolution dans la façon de penser la ville. Le premier plan proposé dans le manuel Hachette de 1932 (figure 3) est à l'échelle du centre de l'agglomération dont il montre la construction successive en auréoles à partir des berges du lac. Le second plan (figure 4) présente l'agglomération de Chicago dans son ensemble. On voit l'emprise au sol de la ville-centre alors que les municipalités périphériques sont représentées par des points de tailles différentes, reliées au centre par des voies de communication. Bien que le modèle d'analyse urbaine de Burgess, repris en France en 1932 dans un article Maurice Halbwachs⁵⁷⁴, ne soit pas encore utilisé dans les manuels scolaires de cette époque, ces plans offrent une analyse géométrique de la ville de Chicago, qui n'apparaît pas encore dans les études scolaires de New York.

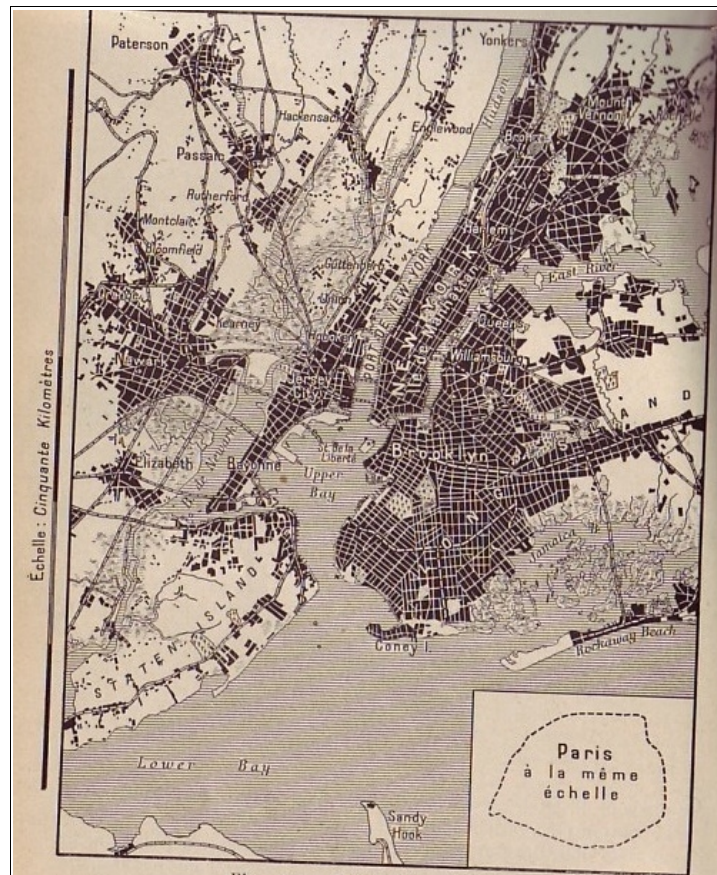
573Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin, p.330.

574Halbwachs M., 1932, « Chicago, expérience ethnique », *Annales d'histoire économique et sociale*, vol 4, numéro 13, pp.11-49.



Figure 1 : « Plan de l'agglomération de New York⁵⁷⁵ ».

Figure 2 : « New York⁵⁷⁶ ».



575Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.371.

576Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.425.

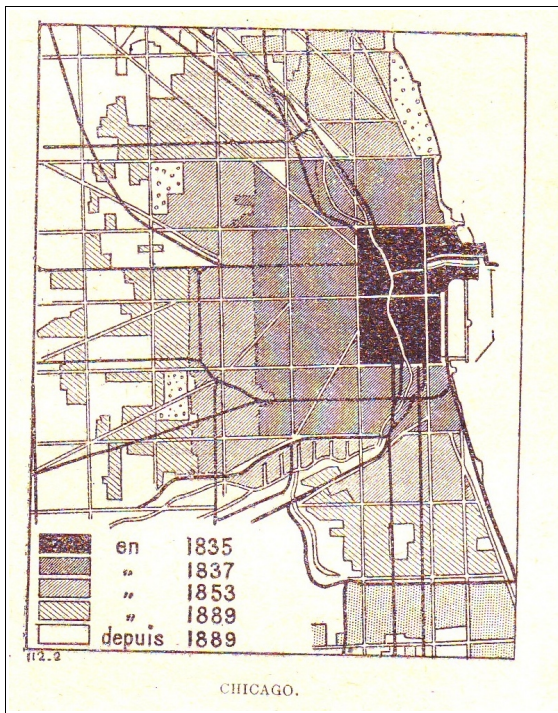


Fig. 119. — Chicago; son district urbain et industriel. Plusieurs villes, comme Evanston, sont déjà englobées dans l'énorme agglomération; quelques-unes appartiennent même à un autre État (Hammond, Gary). Noter la disposition en étoile des villes de la banlieue, le long des routes rectilignes.

Figure 3 et 4: A gauche : le plan de Chicago (non légendé). Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette, p.485. / A droite, « Chicago ; son district urbain et industriel ». Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.421.

Les images publiées dans les manuels témoignent de l'évolution de la conception de la ville dans la géographie scolaire : on passe de vues paysagères où la photo est prise d'un point de vue élevé (regard horizontal) (figures 5 et 6) à des photos aériennes (regard vertical ou oblique) (figures 7 et 8b) rendues possibles par le développement de l'aviation et les améliorations de la photo aérienne au XXe siècle. On s'intéresse moins au paysage urbain et à la superposition des plans qu'à la grille d'ensemble d'un quartier.



Figure 5 : « *Le Pont de Brooklyn à New-York* ». Légende : « *New York se compose de deux grandes agglomérations, New York et Brooklyn qui sont unies par un pont suspendu assez élevé pour laisser passer les plus hauts navires. Jadis séparées administrativement, elles ne forment plus qu'une seule ville, la seconde du monde comme population*⁵⁷⁷ »



Figure 6: « *Une ville-champignon des États-Unis, Chicago*⁵⁷⁸ »

577Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.504.

578Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, pp.504 et 506.

Ces deux images sont des gravures réalisées à partir de photographies afin de permettre l'impression. Le photographe s'est placé sur un point haut et a photographié deux paysages urbains, une partie du port de New York et le pont de Brooklyn dans un plan large subjectivant⁵⁷⁹, et un immeuble de Chicago et les rues avoisinantes dans un plan plus serré. Le cadrage et la composition des photographies correspondent à ceux de la vue touristique et de la carte postale.

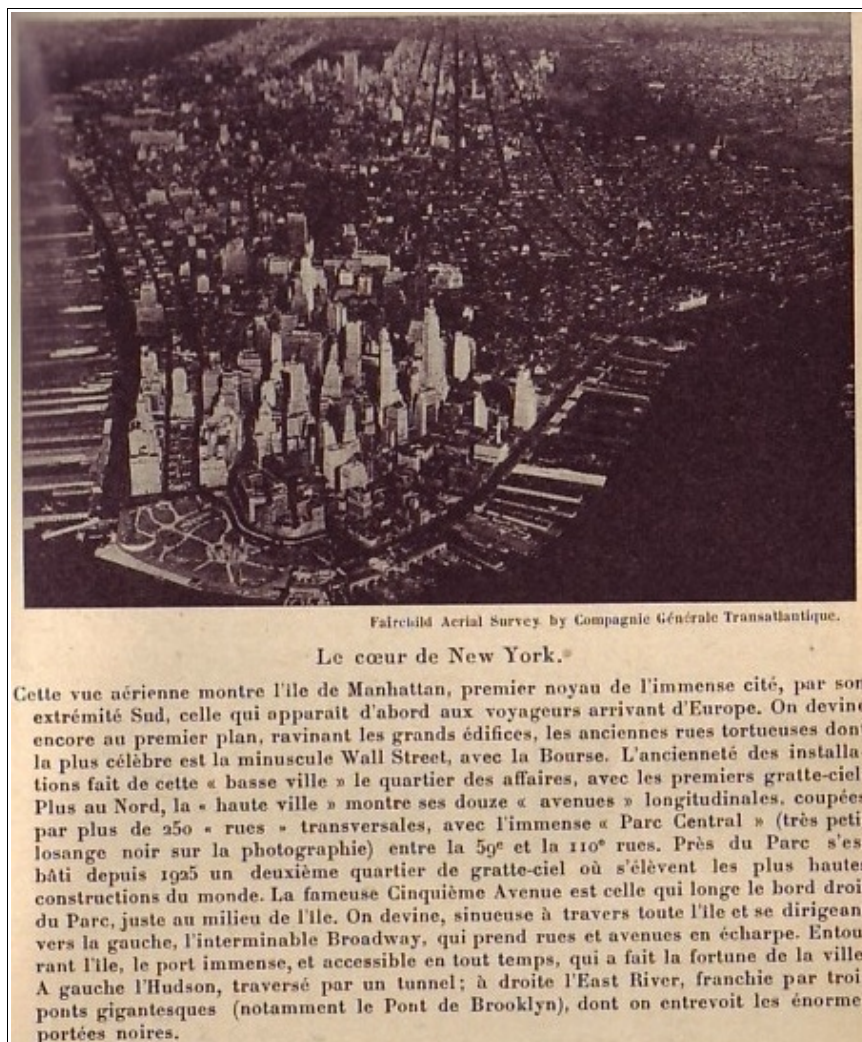


Figure 7 : « Le cœur de New York ». Photo aérienne de Downtown Manhattan⁵⁸⁰

Cette photographie aérienne (figure 7) a été réalisée par la firme de clichés aériens Fairchild aerial pour le compte de la Compagnie Générale Transatlantique et achetée par les éditions Hatier. Les clichés aériens obliques effectués à grande hauteur vont devenir le type de photographie urbaine le plus fréquent dans les manuels scolaires à partir des années 1950-60. Ici, la photo est longuement

579 Voir Mendibil D., 2008, « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeo*, Epistemologie, Histoire, Didactique, article 415, mis en ligne le 12 mars 2008, modifié le 13 mars 2008. <http://www.cybergeo.eu/index16823.html>. Consulté le 18 mars 2008.

580 Source : Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.423. Photo tirée de Baulig H., 1936, *Géographie Universelle, tome XIII, Amérique septentrionale*, Armand Colin, Paris, p.45.

légendée et le texte prend une place équivalente à celle de l'image. Le cliché doit, en effet, être commenté pour être rendu intelligible et utilisable en cours : c'est notamment dû à sa mauvaise qualité. Il est probable que l'éditeur ait reproduit la photo tirée de la *Géographie Universelle* de Baulig, rendant la reproduction d'une reproduction difficile à lire. La description va bien plus loin que ce qui est visible sur l'image, qui est traitée comme une illustration bien plus que comme un support à la réflexion.

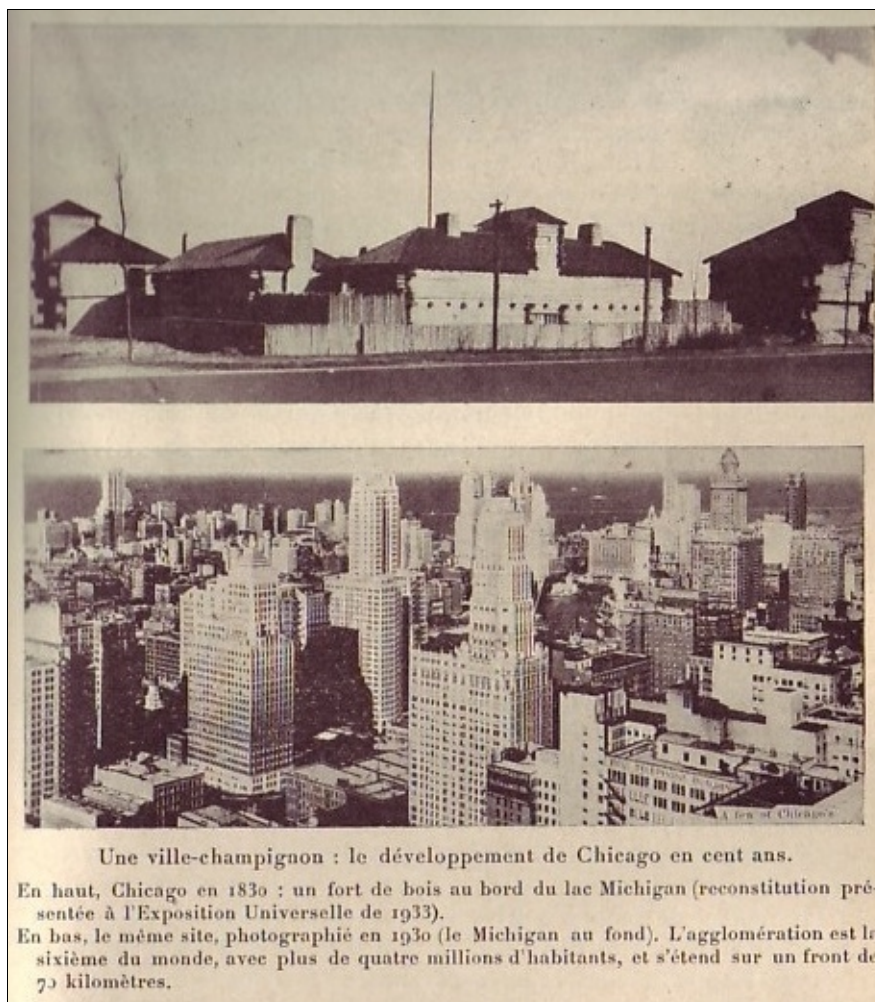


Figure 8a et 8b: « Une ville-champignon : le développement de Chicago en cent ans⁵⁸¹ »

Le dispositif reliant ces deux photos (figure 8a et 8b) permet d'illustrer l'évolution de Chicago, ville-champignon, entre 1830 et 1930. La première photo montre une reconstitution du fort de Chicago lors de l'exposition universelle de Chicago de 1933⁵⁸², la seconde est une vue aérienne du quartier central de la ville, le loop. Malgré la photo aérienne, on est dans une représentation paysagère.

581 Source : Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.393.

582 Le Fort Dearborn fut abandonné dans les années 1840. La ville ayant été détruite dans un incendie en 1871, tous les bâtiments visibles dans les années 1930, à quelques exceptions près (la water tower, par exemple), étaient postérieurs à cette date.

1.2 Les images de la ville des États-Unis dans les manuels scolaires de terminale (de 1905 à la fin des années 1940)

Les grandes villes des États-Unis font l'objet d'une fascination ambiguë de la part des observateurs français et leur regard évolue sensiblement entre la fin du XIXe siècle et la seconde moitié du XXe siècle. La révolution industrielle modifie la perception de la ville en Europe comme aux États-Unis. La ville devient un monstre qui menace jusqu'à l'existence de l'être humain alors que la « nature », dont il fallait jusque-là se protéger, devient un foyer accueillant et harmonieux⁵⁸³. Ainsi, en Amérique du Nord les transcendentalistes s'opposent aux tenants de la modernité et de la civilisation urbaine⁵⁸⁴, situant Canada et États-Unis, selon le mot de J. Garreau, quelque part entre éden et utopie. Les Français et Européens adjoignent progressivement au cliché des immenses espaces vierges ou « disponibles » localisés aux États-Unis un stéréotype de la saturation de l'espace par le pullulement urbain, une fascination horrifiée pour les grands complexes industriels. On trouve aussi, au lendemain de la Première guerre mondiale, une admiration pour le progrès et la modernité malgré une crainte de l'inhumanité de la civilisation américaine incarnée par la ville⁵⁸⁵. Face à une France et une Europe dévastées par la guerre, vivre dans une ville aux États-Unis est à la fois « un vertige et un cauchemar. »

De nombreux écrivains et journalistes français et européens se sont rendus aux États-Unis durant la première moitié du XXe siècle. Tels des Toqueville de leur époque, plusieurs d'entre eux publient le récit de leurs voyages : P. Morand publie *New York*⁵⁸⁶, G. Duhamel, *Scènes de la vie future*⁵⁸⁷, J. Prévost, *Usonie*⁵⁸⁸, S. de Beauvoir écrit *L'Amérique au jour le jour 1947*⁵⁸⁹. Le genre continue bien après les années 1950 : J. Paço d'Arcos, *La forêt de ciment*⁵⁹⁰ et plus récemment, J. Baudrillard, *Amérique*⁵⁹¹... Certains romans français situent la totalité ou une partie de leur action aux États-Unis, l'un des plus célèbre pour ce moment est le *Voyage au bout de la nuit*⁵⁹² dans lequel L.F. Céline fait arriver Bardamu à New York, puis le fait travailler dans les usines Ford de Detroit. Tous ces ouvrages, ainsi que beaucoup d'autres, témoignent de ce mélange de fascination et d'aversion de leurs auteurs pour les États-Unis en général et pour les villes américaines en particulier. Certains

583Choay F. et al, 1972, *Le sens de la ville*, Seuil, Paris.

584Voir White M. et White L., 1962, *The intellectual versus the city : from Thomas Jefferson to Franck Lloyd Wright*, Harvard University Press, Cambridge.

585Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Editions du Seuil, Paris.

586Morand P., 1930, *New York*, éditions Flammarion, 1981, Paris.

587Duhamel G., 1930, *Scènes de la vie future*, Mercure de France, Paris.

588Prévost J., 1939, *Usonie(esquisse de la civilisation américaine)*, Gallimard, Paris.

589De Beauvoir S., 1948, *L'Amérique au jour le jour 1947*, Gallimard, Paris.

590Paço d'Arcos J., 1958, *La forêt de ciment*, Nouvelles éditions latines, Paris.

591Baudrillard J., 1986, *Amérique*, Grasset, Paris.

592Céline L.F., 1932, *Voyage au bout de la nuit*, Denoël et Steele.

thèmes, récurrents, ont infiltré le discours scolaire.

1.2.1 Gratte-ciels et réseau de transports urbains

Dans l'imaginaire français de la première partie du XXe siècle, le type le plus habituel de la ville des États-Unis, c'est New York et ses gratte-ciels⁵⁹³. Bien que ces derniers soient peu nombreux à l'échelle du territoire des villes des États-Unis de cette époque, tous les auteurs de manuels décrivent ces « *maisons très hautes : 15, 20 à 40 étages, construites en fer et en briques et pourvues d'ascenseurs constamment en marche*⁵⁹⁴ », ces « *constructions géantes à quinze ou vingt étages que les Américains nomment des égratigne-ciel*⁵⁹⁵ ». Les gratte-ciels de New York ont pris corps dans l'imaginaire français de la première moitié du XXe siècle, et l'influence de médias tels que le cinéma américain, exporté en France bien avant les accords Blum-Byrnes de 1946, ne fait qu'amplifier ce phénomène. Un film tel que *King Kong*⁵⁹⁶, diffusé en 1933 en France, grave à jamais la *skyline* de New York et la silhouette de l'Empire State Building dans l'esprit des spectateurs.

Bien qu'elles soient plus étendues et moins denses en moyenne que les villes européennes, les villes des États-Unis apparaissent dans les manuels de cette période comme des espaces encombrés. Des éléments qui caractérisent essentiellement Manhattan et les grands centres urbains sont associés à l'ensemble des villes des États-Unis. En privilégiant l'exception, le discours scolaire en fait une norme : architecture élevée, activité, encombrement, densité de la population et des transports.

Les visiteurs, qu'ils soient géographes ou non, ont tous été marqués par la rapidité et la densité des transports inter et intra-urbains. Il est évident qu'en ce domaine, les États-Unis devancent les pays européens. En 1905 déjà, P. Vidal de la Blache⁵⁹⁷ dépeint les transports de New York. Il est impressionné par le réseau des « *elevated* », les chemins de fer aériens de New York, et décrit à la fois les structures métalliques, mais aussi le bruit permanent des transports dans la ville. Dans le *Voyage au bout de la nuit*, L.-F. Céline décrit le métro aérien :

« Il bondissait en face, entre deux rues, comme un obus, rempli de viandes tremblotantes et hachées, saccadait à travers la ville lunatique de quartier en quartier. On le voyait là-bas aller se faire trembler la carcasse juste au-dessus d'un torrent de membrures dont l'écho grondait encore bien loin derrière lui d'une muraille à l'autre, quand il l'avait délivré, à cent à l'heure (...) C'est surtout le métro furieux qui m'avait ahuri »

593Portes J., 1991, *Une fascination réticente, Les États-Unis dans l'opinion française*, Presses universitaires de Nancy.

594Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.495.

595Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.509.

596Production et réalisation Merian C. Cooper et Ernest B. Schoedsack, sorti en France le 16 septembre 1933.

597Vidal de la Blache P., 1905, « A travers l'Amérique du Nord », *La revue de Paris*, mars-avril.

Déshumanisés dans la littérature, proches de la Bête Humaine d' E. Zola, les chemins de fer aériens new-yorkais et les infrastructures de transports urbains en général interpellent les auteurs de manuels du premier XXe siècle :

« On se préoccupe moins de la commodité que de la vitesse : c'est en Amérique surtout que le temps vaut de l'argent⁵⁹⁸ »

« l'animation (...) est bruyante et fiévreuse : partout des tramways électriques, des chemins de fer aériens et souterrains, de grandes gares, des ponts en câbles métalliques sur de larges fleuves ou sur des bras de mer⁵⁹⁹ »

La fréquence, la rapidité et l'extension de ces transports et de l'espace urbain en général contribuent à associer aux villes des États-Unis des images telles que celle d'une ruche ou d'une ville tentaculaire.

1.2.2 Métaphores animales : ruche et ville tentaculaire

En effet, dans les manuels scolaires d'avant 1950, les villes états-uniennes sont souvent comparées à des ruches ou des fourmilières, comme le montrent ces deux extraits écrits à vingt-six ans d'intervalle:

« Peuplées de masses d'hommes affairés, dominés par des constructions géantes à quinze ou vingt étages que les Américains nomment des égratigne-ciel⁶⁰⁰, quelques-unes d'entre elles comptent parmi les fourmilières les plus actives du globe entier⁶⁰¹ ».

« Le rail se construit hâtivement; autour de la gare, on trace au cordeau le plan d'une ville, comme les alvéoles d'une ruche [...] en quelques semaines les alvéoles de la ruche sont remplies et bourdonnantes [...]»⁶⁰²

Ces métaphores ne sont pas propres au discours scolaire ni à la géographie mais font partie d'un ensemble des représentations courantes dans la première partie du XXe siècle : dans l'imaginaire français « La mutation de l'homme vers l'insecte commence avec sa transplantation dans la hideuse

598Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan.

599Fallex M. , Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave, p.436.

600Le terme de « gratte-ciel » n'est devenu courant qu'à partir des années 1930. Auparavant, le mot « skyscraper » est littéralement traduit par « égratigne-ciel » (to scrap signifie érafler, écorcher, égratigner), ce qui lui fait prendre une connotation biblique. En effet, le fait d'égratigner, d'écorcher le ciel peut être décrit comme un effet négatif de la construction de nouvelles tours de Babel. Le fait de « gratter le ciel » a une connotation plus légère.

601Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.509.

602Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette.

fourmilière⁶⁰³ » des villes des États-Unis.

Non seulement la grande ville des États-Unis est une ruche, mais elle est aussi une pieuvre. Depuis les « physiocrates » du XVIIIe siècle, la ville est souvent conçue comme un ensemble, un organisme, avec ses artères – bouchées - , son coeur -saturé-, ses poumons -verts et insuffisants⁶⁰⁴. Cet organisme peut être humain ou animal : la métaphore de la pieuvre, image très percutante et effrayante depuis *Vingt mille lieues sous les mers* de J. Verne⁶⁰⁵, est souvent utilisée pour décrire les grandes agglomérations américaines et européennes, qualifiées de « villes tentaculaires ». Cette image de la ville tentaculaire apparaît à la fin du XIXe siècle dans les oeuvres d'Emile Verhaeren : *Les Campagnes hallucinées* (1893) et *Les Villes tentaculaires* (1895)⁶⁰⁶. L'image d'une cité dévorant la campagne et ses habitants se développe dans une Europe du XIXe siècle qui s'industrialise et dont la forte croissance urbaine s'accompagne d'une dégradation de l'habitat et d'un entassement urbain⁶⁰⁷. Le thème de la ville malade, contagieuse et tentaculaire se diffuse dans l'imaginaire social et certains géographes le reprennent à leur compte. E. Reclus, par exemple, écrit en 1895 :

« To look at our enormous cities, expanding day by day and almost hour by hour (...) and running out their suckers, like giant octopuses, into the surrounding country, one feels a sort of shudder, as if in presence of a symptom of some strange social malady(...)»⁶⁰⁸.

Ce thème est également présent dans l'ouvrage d'Albert Demangeon, *Paris, la ville et sa banlieue*, paru en 1933 : « Paris offre le type d'une ville envahissante, tentaculaire, douée d'une force d'expansion étonnante⁶⁰⁹ ».

Apparaissant ponctuellement dans la géographie universitaire, ce même sujet est retranscrit dans quelques manuels de terminale des années 1930, comme le montre cet extrait :

« Les maisons grandissent et poussent leurs vingt étages jusqu'à « égratigner le ciel » (skyscrapers). Les tramways étendent leurs tentacules autour du noyau primitif ; chaque artère nouvelle, une fois bordée de maisons, se ramifie plus loin. C'est la « ville tentaculaire » qui sans cesse allonge ses rues et ses rails dans la campagne et en aspire la population⁶¹⁰».

603 Roger P., 2002, *op. cit.*

604 Monnet J., 1997, *op. cit.*

605 Molina G., 2007, « l'influence de la littérature sur les représentations de la ville. L'exemple de la « ville tentaculaire » ou l'instrumentalisation politique d'une matrice poétique », *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, 2007, n°3, pp.287-303.

606 Molina G., 2007, *op. cit.*

607 Lavedan P., 1952, *op. cit.*

608 Reclus É., 1895, p.246, cité dans Robic M.C., 1989, *op. cit.*

609 Demangeon A., 1933, *Paris. La ville et sa banlieue*, Bourrelier, Paris, p.3.

610 Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette, p.456.

Ce thème perdure dans la littérature générale comme dans la géographie universitaire et scolaire jusque dans les années 1950-60, au moment où l'aménagement du territoire devient une préoccupation essentielle⁶¹¹.

1.2.3 Progrès et modernité

Ces images négatives attachées à la grande ville en général, et à la grande ville des États-Unis en particulier ne doivent pas faire oublier le fait que, pour les Français de la première moitié du XXe siècle, cette dernière est l'incarnation d'une modernité séduisante face à une France en reconstruction. Depuis Tocqueville, les États-Unis apparaissent aux Européens comme une préfiguration de l'avenir, ou d'un avenir possible⁶¹². Les ascenseurs, l'air conditionné font partie des inventions qui symbolisent un confort urbain encore inaccessible en France.

Certains auteurs de manuels font référence aux parcs et jardins publics emblématiques de l'urbanisme moderne anglo-saxon et du développement de la cité-jardin⁶¹³. En Europe, l'édification de parcs publics ne peut se faire qu'en modifiant ce qui existe : réutilisation de jardins privés (royaux, ecclésiastiques...), destruction d'anciennes fortifications ou de quartiers urbains⁶¹⁴, ce qui en restreint la surface. En revanche, l'immensité des parcs urbains des États-Unis (Washington Park à Chicago, Central Park à New York, Golden Gate park San Francisco) fait l'objet de l'admiration de quelques auteurs tels qu' A. Gibert et G. Turlot :

« Toutes ces cités (...) sont orgueilleusement fières de leurs parcs, très beaux, de leurs jardins publics, de leur banlieue de plaisance et même de leurs cimetières, véritables lieux de promenade⁶¹⁵ »

Les infrastructures urbaines, les bâtiments emblématiques suscitent également l'admiration de quelques auteurs de manuels (A. Gibert, A. Mairey et M. Fallex) qui dépeignent l'évergétisme des plus riches qui en est souvent à l'origine et contraste avec la situation française:

« La générosité des milliardaires a élevé partout des hôpitaux et des orphelinats, des universités et des bibliothèques, des musées et des temples⁶¹⁶ »

Ainsi, bien qu'elle fasse peur, la grande ville américaine paradoxalement fait rêver. L'architecture

611 Voir plus loin.

612 Damisch H., 1993, « La scène de la vie future », in Cohen J.-L. et H. Damisch, 1993, *Américanisme et modernité. L'idéal américain dans l'architecture*, EHESS, Flammarion, Paris, pp.9-24.

613 Voir Lavedan P., 1952, *op. cit.*

614 Lavedan P., 1952, *op. cit.*, p.388.

615 Gibert A. et G. Turlot, 1947, *Principales puissances, cours de philosophie et de mathématiques*, Delagrave, p.392.

616 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France)*, *Classe de philosophie*, Delagrave, p.436.

européenne de la première moitié du XXe siècle s'en inspire, que ce soit dans les techniques de construction ou l'emploi de matériaux et dans les formes et structures⁶¹⁷.

Les auteurs du manuel Hachette de 1950 en font un résumé :

La ville américaine « offre le type de la ville moderne, avec son quadrillage des rues, ses vastes cités-jardins sur le pourtour et surtout, en son centre, les buildings ou sky-scrapers (gratte-ciels), gigantesques ruches de bureaux, véritables cités en hauteur où vivent de 9 à 18 heures en chacun d'eux de 15 à 25000 personnes⁶¹⁸ »

Que ce soit dans la dénégation d'une urbanité de fourmilière qui rappelle la « ville malade⁶¹⁹ » du XIXe siècle en Europe ou dans l'admiration d'une modernité encore improbable en France, le regard porté par le discours scolaire sur les villes américaines jusque dans les années 1950 est loin d'être neutre. Les auteurs décrivent la vie quotidienne dans les villes, c'est-à-dire, finalement les genres de vie urbains aux États-Unis.

II - Des années 1950 aux années 1970 : une période de transition

A partir des années 1950, on assiste à une croissance considérable du nombre de recherches en géographie urbaine en France⁶²⁰. J. Gottmann, qui travaille de concert avec des géographes américains, effectue de nombreux travaux sur les villes du Nord-Est des États-Unis, dont le plus célèbre reste *Mégalopolis*, dans lequel il étudie la conurbation Atlantique des États-Unis⁶²¹. Des auteurs tels que P. George⁶²² ou J. Beaujeu-Garnier et G. Chabot⁶²³ publient plusieurs ouvrages de géographie urbaine qui seront partiellement utilisés par les auteurs de manuels scolaires. A partir des années 1970-71 les travaux français de géographie urbaine s'inspirent de la Nouvelle Géographie anglo-saxonne et toute une nouvelle génération de géographes font évoluer la manière d'analyser et de penser la ville, et notamment la ville des États-Unis⁶²⁴.

Ces travaux modifient l'analyse scolaire des villes des États-Unis. Si certaines représentations de la période précédente perdurent, le discours des manuels scolaires sur les villes des États-Unis gagne progressivement en scientificité. Deux groupes s'affrontent au sein des manuels de cette période : un premier transpose le plus fidèlement possible les nouveaux savoirs scientifiques universitaires dans

617 Voir Cohen J.-L. et H. Damisch, 1993, *op. cit.*

618 Meynier A., Perpillou A., François L. et R. Mangin, 1950, *Géographie. Classe de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Hachette, p.233.

619 Lavedan P., 1952, *op. cit.*

620 Robic M.-C., 1989, *op. cit.*

621 Gottmann J., 1961, *Megalopolis : the urbanized northeastern seaboard of the United States*, The MIT Press.

622 George P., 1952, *La ville, le fait urbain à travers le monde*, Presses universitaires de France, Paris.

623 Beaujeu-Garnier J. et Chabot G., 1964, *Traité de géographie urbaine*, Armand Colin, Paris.

624 Cf. chapitre 3.

la discipline scolaire, un second, plus littéraire, souhaite doter les élèves d'une culture générale sur les États-Unis, mais a du mal à renoncer à un ensemble de stéréotypes discutables.

2.1 Analyses urbaines : les Anciens et Modernes

Les textes des manuels des années 1950-60 s'inscrivent dans la continuité de ceux de la période précédente : la liste des grandes villes, leur localisation et la description de leur production font toujours partie des « incontournables » de l'analyse de chaque région des États-Unis.

En revanche, à une période où la charte d'Athènes est au fondement de l'urbanisme moderne en Europe, la question de la séparation des quartiers selon leurs fonctions commence à être posée dans le discours géographique scolaire des années 1960, comme le montrent ces deux exemples :

« La ville américaine se divise essentiellement en deux éléments : le centre des affaires (business center) et la résidence. Chez nous aussi, sans doute, la distinction entre le centre où l'on travaille et la périphérie où l'on habite existe, mais beaucoup moins tranchée. Aux États-Unis la séparation est nette : personne n'habite dans un immeuble où se trouvent des magasins, des bureaux⁶²⁵ ».

« Les villes américaines présentent presque toutes la monotonie d'un plan en échiquier, caractéristique des villes neuves, construites systématiquement et dont la croissance a été rapide. Mais au sein du quadrillage, les activités et les paysages urbains se différencient plus nettement qu'en Europe. Le quartier des affaires et de l'administration (central business district) s'oppose aux quartiers résidentiels qui étalent à de grandes distances leurs bâtisses à un seul étage.⁶²⁶ »

Certains plans de villes publiés dans les manuels montrent un tissu urbain différencié selon les fonctions (espaces industriels, espaces résidentiels...) ou selon les différenciations sociales des quartiers (quartiers ouvriers ou immigrés, quartiers riches à Chicago) (figures 9 à 12).

625Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.52.

626Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.38.

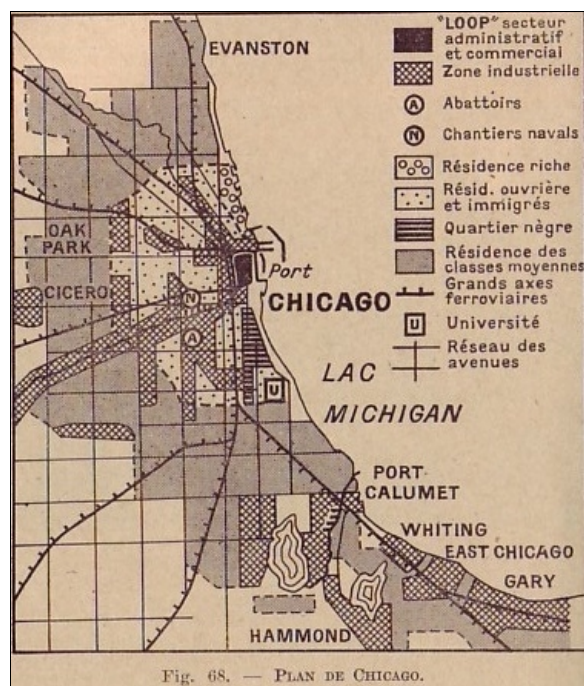


Figure 9 : « Plan de Chicago »⁶²⁷.

Le chapitre sur les États-Unis a été écrit par P. George. Ce plan est une simplification de celui que l'on trouve dans son ouvrage de 1952 : *La ville, le fait urbain à travers le monde*. Cette carte propose une distinction socio-spatiale des quartiers, ce qui est une nouveauté et reprend les analyses urbaines du modèle de Burgess.

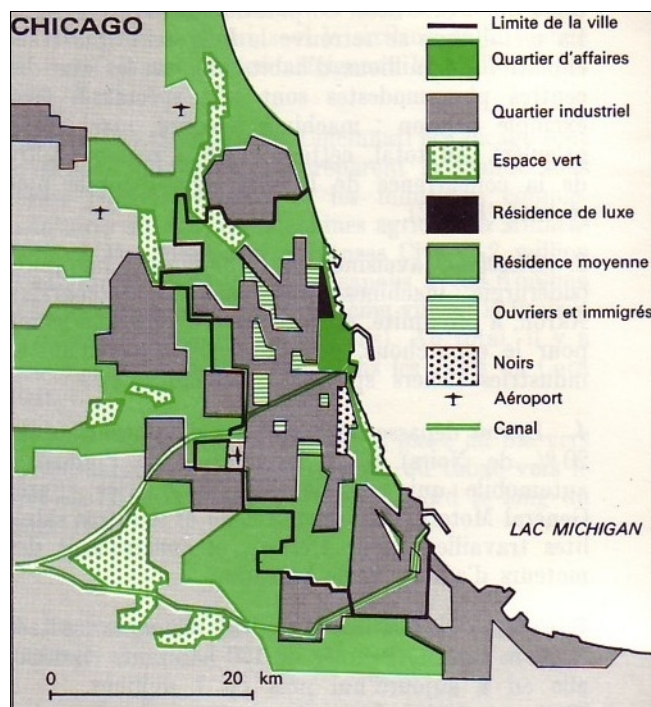


Figure 10 : « Chicago »⁶²⁸. Les couleurs utilisées pour définir le quartier des affaires et les

627Cholley A., 1953, *Les puissances économiques du monde, Classe de philosophie*, Baillière.

628Dacier G., Pelletier J. et J. Virlojeux, 1971, *Géographie, Classes terminales*, Masson, p.142.

résidence moyennes sont presque identiques, confondant le fonctionnel et le social.



Figure 11 : « New York (d'après P. George, les villes) »⁶²⁹

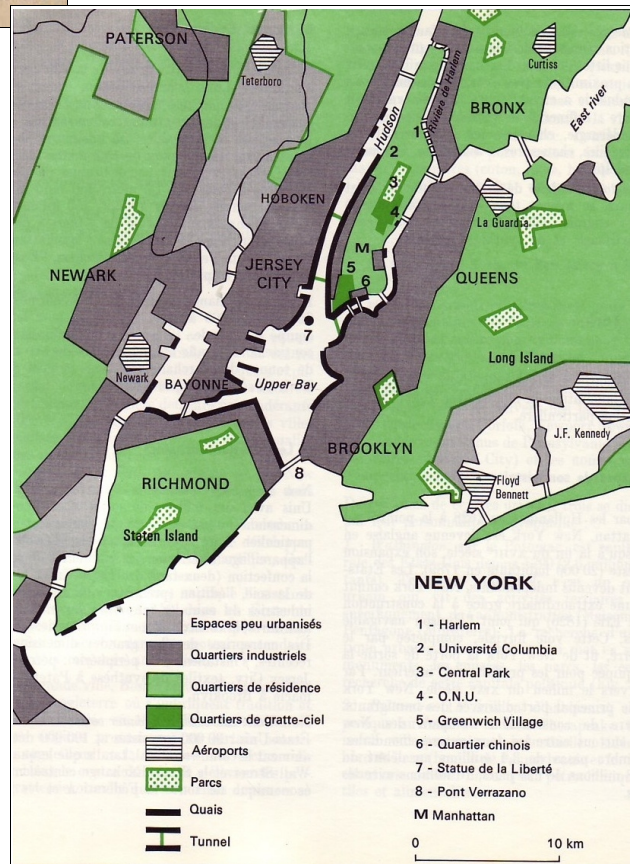


Figure 12 : « New York »⁶³⁰.

629Cholley A., 1953, *Les puissances économiques du monde, Classe de philosophie*, Baillière.

630Dacier G., Pelletier J. et J. Virlojeux, 1971, *Géographie, Classes terminales*, Masson, p.147.

Les figures 9 à 12, publiées à vingt ans d'intervalle montrent une évolution des méthodes d'analyse urbaine par rapport à ce qui était l'usage dans la première moitié du XXe siècle en France. Les fonctions des quartiers sont dissociées et analysées. Le mode de représentation cartographique n'est pas le même entre les plans de P. George et ceux du manuel de 1971 : l'utilisation de la couleur à la place des hachures rend les cartes plus lisibles, les axes de transports, localisés et hiérarchisés chez P. George, disparaissent en 1971 car ce qui intéresse, c'est l'emprise au sol des quartiers. Quelques marqueurs spatiaux (statue de la liberté..) sont présents aux deux époques, alors que d'autres sont supprimés, en raison de la disparition des activités qui leur étaient associées (les abattoirs de Chicago ferment en 1971).

Malgré l'évolution de la géographie urbaine universitaire dans les années 1950-60 sous l'influence de géographes tels que P. George ou J. Tricart en France, certains auteurs de manuels auront quelques difficultés à renouveler leur approche, ce qui prendra près de vingt ans. Est-ce lié au fait que le recrutement des auteurs de manuels se fait de plus en plus parmi des enseignants de lycée ou de classes préparatoires dans les années 1950-60, plus éloignés de la recherche que leurs prédécesseurs? Est-ce également dû au fait que certains éditeurs emploient les mêmes auteurs pour plusieurs rééditions d'un même manuel? Les paragraphes sur les villes américaines dans le manuel écrit en partie par P. George, qui sont une simplification du chapitre sur « les villes neuves des pays neufs » de son ouvrage *La ville. Le fait urbain à travers le monde*⁶³¹, font figure d'exception dans les années 1950. La totalité des autres manuels de la même époque conservent des méthodes identiques à ce qui se faisait avant-guerre.

L'analyse de la structure et des fonctions intra-urbaines n'apparaît que très progressivement dans les années 1960. Alors que P. George s'attache déjà à définir les processus ségrégatifs de l'espace, les auteurs de manuels, probablement méfiants à l'égard des analyses marxistes, peuvent décrire les divisions de l'espace urbain, mais, à l'image des travaux de G. Chabot⁶³², n'étudient pas les processus qui les génèrent⁶³³. Et si certains auteurs font référence à une dissociation des quartiers d'habitation et d'activités, les travaux de cartographie restent très en retrait. Victor Prévôt, par exemple, qui écrit seul les manuels qu'il publie chez Belin propose en 1961 une carte...géologique du site la ville de New York (figure 13). De même, les auteurs du manuel Hatier de 1961 n'hésitent pas à réutiliser des plans de la ville de Chicago et de New York qui datent de la fin des années 1930, alors que la manière d'analyser l'espace urbain tout comme les villes elles-mêmes ont évolué (figure 14).

631 George P., 1952, *La ville. Le fait urbain à travers le monde*, PUF, Paris.

632 Chabot G., 1949, *Aperçu de géographie humaine*, Armand Colin, Paris.

633 Vieillard-Baron H., 2001, *Les banlieues. Des singularités françaises aux réalités mondiales*, Hachette, Paris.

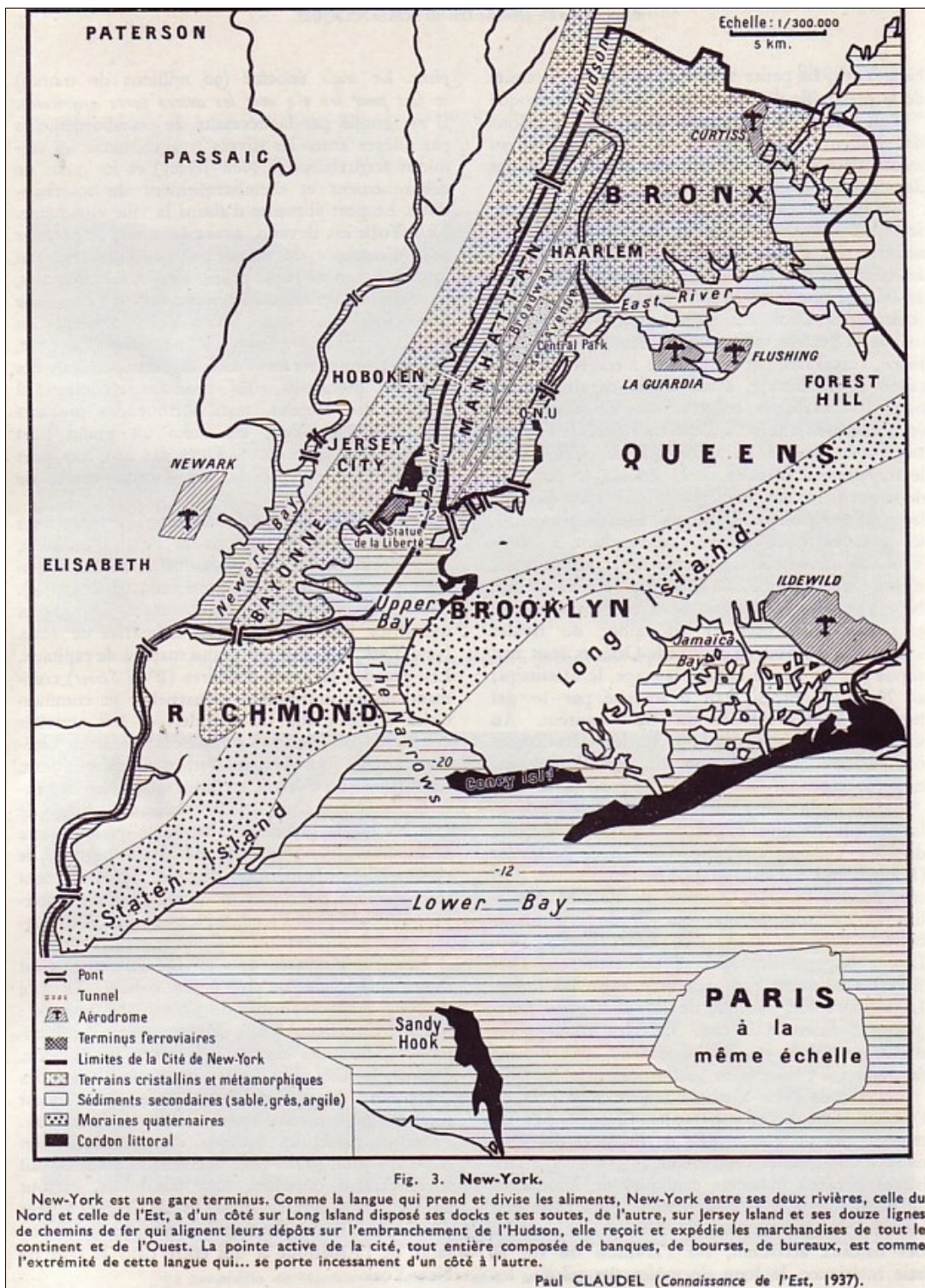


Figure 13 : New York. Carte géologique simplifiée du site de New York⁶³⁴.

634Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin p.76. Carte tirée de Baulig H., 1936, *Géographie Universelle, tome XIII, Amérique septentrionale*, Armand Colin, Paris, p.46.

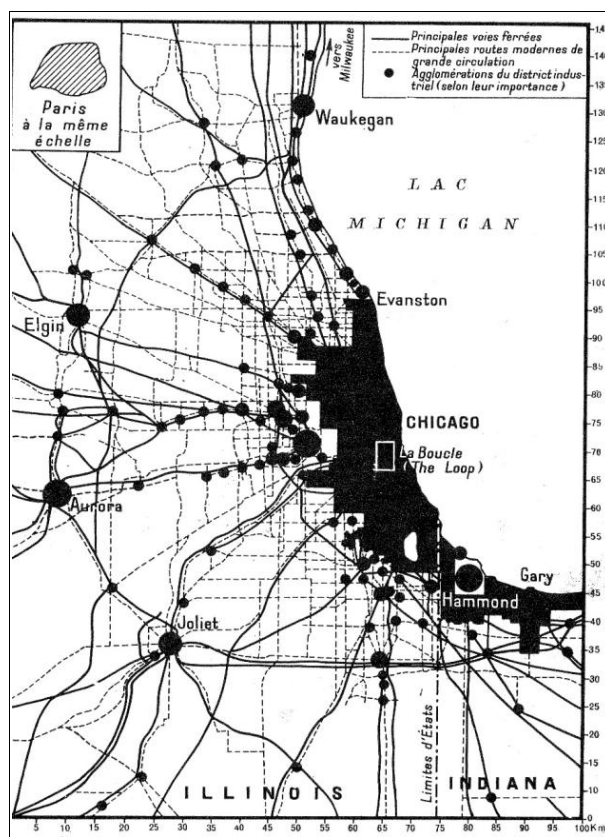


Figure 14: *Sans titre*. Plan de Chicago⁶³⁵.

Le modèle de Burgess, appelé par la suite modèle de Chicago, ne sera proposé que très tardivement dans les manuels scolaires. J. Garel et P. Clerc⁶³⁶ ont montré de quelle manière celui-ci, véritable modèle de sociologie urbaine, a été transmis en France par le sociologue de l'université de Strasbourg M. Halbwachs⁶³⁷, invité à l'université de Chicago au début des années 1930. Ce modèle sera adapté à la géographie par P. George en 1952⁶³⁸, J. Beaujeu-Garnier en 1963⁶³⁹, et J.-B. Racine en 1971⁶⁴⁰, mais ce n'est que dans les années 1980 que le modèle de Chicago imprègne le discours

635Allix A., 1961, *Le monde contemporain, Géographie, Classes terminales*, Hatier, p.40. Réédition d'un plan datant de 1939.

636Sur l'adaptation du modèle de Burgess dans le discours géographique, voir Clerc P. et Garel J., 1998, « La réception du modèle graphique de Burgess dans la géographie française des années 1950 aux années 1970 », *Cybergéo*, mis en ligne le 22 mai 1998. <http://www.cybergegeo.eu/index5332.html>

637Halbwachs M., 1932, « Chicago, expérience ethnique », *Annales d'histoire économique et sociale*, vol 4, numéro 13, pp.11-49.

638Dans son ouvrage, *La ville, le fait urbain à travers le monde*, P. George écrit en 1952 « Les villes ayant un siècle ou plus d'histoire se composent d'auréoles concentriques autour du centre, marquant comme les cercles du bois d'un tronc d'arbre l'âge de la ville. La première est celle des baraquements et des slums qui enveloppent les hautes pyramides de gratte-ciels, noyau fonctionnel de la cité ; la seconde est celle des maisons collectives construites à la fin du XIXe siècle ; la troisième marque le début de l'ère des pavillons, qui coïncide avec l'apparition de l'automobile, la quatrième s'aventure au-devant de la campagne, et préfigure la cité-jardin que prônent les urbanistes contemporains. Chacune de ces auréoles a son contenu social propre. La richesse et le succès sont aux deux extrêmes : au centre de la ville où s'exercent les fonctions économiques dirigeantes, et dans les bungalows les plus éloignés où l'homme d'affaires est porté par sa voiture dans le repos et le silence campagnard » (p.220).

639Beaujeu-Garnier J. et Chabot G., 1964, *Traité de géographie urbaine*, Armand Colin, Paris.

640Racine J.-B., 1971, « Le modèle urbain américain. Les mots et les choses », *Annales de géographie*, vol 80, n°440, pp.397-427.

géographique du secondaire, au moment où ce dernier utilise, en les adaptant, des outils de modélisation géographique⁶⁴¹.

Une réflexion à l'échelle du territoire des États-Unis sur l'histoire des villes et la constitution du réseau urbain commence à se développer dans quelques manuels des années 1950-60. P. George écrit dans le manuel scolaire dirigé par A. Cholley que la « *construction des villes va de pair avec celle des chemins de fer et fronts pionniers jalonnés par des lignes de villes*⁶⁴² ». V. Prévôt note que « *L'espace a été organisé grâce à la création de voies de communication et d'un réseau urbain remarquable*⁶⁴³ ». Dans son ouvrage sur la ville⁶⁴⁴, P. George présente « quelques caractères du réseau urbain en Amérique du nord » et classe les villes des États-Unis en trois groupes : la ville-champignon, dont la population augmente de plus de 100% en dix ans ; la ville-étoile dont le développement s'amointrit et la ville-stopée dont la population n'augmente presque plus ou marque un recul. Si ces deux dernières n'apparaissent pas dans le discours scolaire, le regard sur les villes-champignons, un des points importants de l'analyse urbaine scolaire de la période précédente, évolue. Le phénomène n'est plus dissocié de son contexte, mais est perçu comme le résultat d'un processus de colonisation du territoire américain qui résulte de l'avancée des infrastructures de transports vers l'ouest. En revanche, les recherches sur la structure des réseaux urbains⁶⁴⁵ ne s'inscriront pas dans les manuels avant les années 1980, même si le terme est employé dès les années 1960 dans ces ouvrages.

Enfin, peut-être en raison des crispations idéologiques au moment de la Guerre froide, certains auteurs de manuels scolaires posent un regard bien plus ethnocentrique et critique sur les villes des États-Unis que ce que l'on voyait durant la période précédente :

« Bâties sur un plan en échiquier (le plus simple, le plus facile à étendre), interchangeables, elles sont si impersonnelles que rues et avenues n'y sont désignées que par des numéros (la brève histoire américaine serait d'ailleurs bien incapable de fournir autant d'hommes célèbres que les villes ont de rues !⁶⁴⁶) »

« L'esthétique n'a guère de place dans cette poussée inégale, dans ce profil ébréché que fait la « skyline » de la cité⁶⁴⁷ ».

641Cf. chapitre 4.

642Cholley A.(dir), 1953, *Les puissances économiques du monde, Classe de philosophie*, Baillière.

643Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.37.

644George P., 1952, *opus cité*, pp.225-228.

645Sur l'analyse des réseaux urbains dans la géographie française des années 1950-60, voir Robic M.-C. et Pumain D., 1999, « réseaux urbains : des mots aux choses », *Urbanisme*, janvier-février 1999, n°304.

646Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.30.

647Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.52.

« Les villes américaines n'ont pas le charme et l'imprévu de nos vieilles cités européennes⁶⁴⁸ »

De façon générale, les années 1950-1970 sont une période de transition dans le discours scolaire comme dans le discours universitaire entre la géographie dite « postvidalienne⁶⁴⁹ » et une géographie renouvelée, mais sont aussi une période de transition entre une didactique encyclopédiste et une didactique plus modélisatrice. La majorité des auteurs de manuels continue de proposer une analyse classique des villes, telle qu'elle était pratiquée avant guerre, mais quelques manuels présentent les signes avant-coureurs de la rupture qui apparaîtra durant la décennie 1970 et sera transcrite dans le discours scolaire de terminale après la réforme de 1981.

2.2 New York, New York⁶⁵⁰ ...

« Avec les édifices les plus hauts et les plus somptueux, avec ses immenses « rues » transversales et « avenues » longitudinales, avec sa profusion de lumières multicolores, (New York) est pour les Américains une ville cosmopolite et à demi-européenne, image infidèle des immenses plaines agricoles et des monotones usines de l'intérieur. Mais elle est pour tout le reste de l'univers le symbole de la civilisation du Nouveau Monde, le phare d'attraction autour duquel sont venus se fondre en une race nouvelle des émigrés de toute la terre.⁶⁵¹ »

Dans les représentations sociales et le discours scolaire des années 1950-70, la ville américaine par excellence reste New York. Les manuels scolaires de cette période présentent New York en suivant un plan monographique : histoire de la fondation de la ville, description de son site portuaire et de sa situation au débouché atlantique des grands lacs, de sa population cosmopolite, des différents types d'activités (commerciales, industrielles, financières), description architecturale et quelquefois fonctionnelle des quartiers centraux et périphériques de l'agglomération, le tout étant illustré par quelques photos de Manhattan et par un plan de la ville qui diffère selon les auteurs. Alors que P. George est très scientifique dans son manuel, d'autres auteurs de manuels, plus littéraires, diffusent dans leurs pages de cours des représentations sociales sur New York dont la littérature générale et le cinéma sont les vecteurs.

2.2.1 Une ville mythifiée

Les représentations d'avant-guerre se perpétuent dans les années 1950-70 : tout comme les autres

648Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.51.

649Orain O., in Robic M.-C. (dir), 2006, *Couvrir le monde, Un siècle de géographie française*, ADPF, Paris.

650Ce film, réalisé par M. Scorsese en 1977, présente un New York mythifié des années 1950, tel qu'il n'a jamais été.

651Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.425. Le procédé d'écriture d'A. Allix est très littéraire.

villes des États-Unis, New York est une ruche ou une fourmilière. À la suite de la publication de l'ouvrage éponyme de J. Paço d'Arcos⁶⁵², c'est aussi une « forêt de ciment », dont le centre est une « touffe de bâtiments élevés et serrés dans une mer où domine la verdure⁶⁵³ ». Les auteurs des ouvrages littéraires auxquels nous nous sommes référés décrivent l'immensité des bâtiments qui écrasent des rues pourtant très larges, la modernité des installations, la frénésie de l'activité, mais aussi la misère d'une partie de la population. Ces témoignages des années 1950-60 dépeignent les snacks ou les restaurants, d'où l'on est sommé de repartir rapidement une fois le repas terminé, l'animation de Times Square, les cinémas, les hôtels, la séparation entre les Noirs et les Blancs, le cosmopolitisme de la ville et le fait que certaines rues restent très animées jusqu'à une heure avancée de la nuit.

Le discours de la géographie scolaire à propos de New York s'inscrit dans un ensemble de représentations sociales françaises. Si ces dernières subissent l'influence de la littérature française et américaine, elles subissent aussi et surtout celle du cinéma américain. En effet, depuis les accords Blum-Byrnes de 1946, toutes les salles de cinéma françaises doivent diffuser des productions américaines qui viennent majoritairement des studios de Hollywood et certaines d'entre elles situent leur action à New York. Mais en raison des difficultés à tourner dans la ville en extérieur, le New York présenté dans les films hollywoodiens des années 1950 et 1960 est une ville reconstituée en studios, et rendue plus attractive que nature. C'est une « célébration des flux de voitures et de taxis dans les rues embouteillées, des rencontres au hasard d'une promenade le long de l'Hudson, de la pluie qui fait briller les trottoirs, des illuminations nocturnes de la ligne de gratte-ciels⁶⁵⁴ » à l'image du New York de *Chantons sous la pluie*⁶⁵⁵.

Les auteurs de plusieurs manuels reprennent à leur compte ces images magnifiées :

Manhattan « est resté le centre des affaires, la ville des bureaux et des banques, des grands hôtels, des restaurants, des cinémas, dont les façades, le soir, ruissellent de lumières⁶⁵⁶ ».

Les gratte-ciels de New-York continuent à avoir une place spéciale dans les pages des manuels :

« les buildings sont fils de New-York⁶⁵⁷, resserrée dans l'île de Manhattan où la place manquait ; on a cherché l'espace en hauteur. Mais toutes les villes américaines, mêmes les

652Paço d'Arcos J., 1958, *La forêt de ciment*, Nouvelles éditions latines, Paris.

653Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.52.

654Body-Gendrot S., 2005, « New York, un État uni », in Jousse T. et Paquot T. (dir), 2005, *La ville au cinéma*, Encyclopédie, Cahiers du cinéma, Paris.

6551952, réalisation S. Donen et G. Kelly, production et distribution M.G.M.

656Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard, p.450.

657Les premiers gratte-ciels des États-Unis ont été érigés à Chicago après l'incendie de 1871.

plus largement étalées en possèdent⁶⁵⁸ »

V. Prévôt cite même Paul Morand dont l'ouvrage reste l'un des plus célèbres de la littérature française sur New York :

« Sans toits, couronnés de terrasses, ils (les gratte-ciels) semblent attendre des ballons rigides, des hélicoptères, les hommes ailés de l'avenir. Ancrés dans la chair vive du roc, descendant sous terre de quatre ou cinq étages maigreur ascétique, ils résistent⁶⁵⁹ »

Dans certains manuels scolaires, New York est le lieu de condensation⁶⁶⁰ des États-Unis et du monde :

« La diversité d'origine des habitants fait de New-York « un monde en raccourci ». Par son dynamisme, la grande cité semble résumer la civilisation du Nouveau Monde⁶⁶¹ » « son choix comme siège de l'ONU est symbolique : la ville est aussi internationale qu'américaine⁶⁶² ».

Les difficultés économiques que connaîtra la ville au milieu des années 1970, et la forte ségrégation socio-spatiale ne sont pas encore à l'ordre du jour, ou servent de prétexte à un discours teinté de racisme, pour certains, Harlem est *« abandonné aux Noirs et aux Portoricains⁶⁶³ »*.

2.2.2 L'apparition d'un discours sur la pauvreté urbaine à New York

Pourtant, l'extrême pauvreté d'une partie de la population New-Yorkaise commence à être présentée dans les manuels à partir du début des années 1960, au moment où les questions de la misère urbaine et de l'éradication des bidonvilles (Loi Debré de 1964) font partie de l'actualité en France :

« Non loin des banques les plus puissantes, des magasins les plus fastueux, des quartiers résidentiels où le luxe s'étale, subsistent encore des quartiers de taudis peuplés d'un prolétariat de toutes origines ethniques.⁶⁶⁴ »

Le terme de prolétariat qui fait surtout partie du vocabulaire marxiste, est très connoté ; mais il faut l'inscrire dans le contexte scientifique des années 1960 (prégnance des théories d'explication marxistes) et dans le contexte historique de la Guerre froide.

658Meynier A., Perpillou A., François L. et R. Mangin, 1950, *Géographie. Classe de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Hachette, p.234.

659Morand P., 1930, *New York*, cité dans Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.77.

660Voir Debarbieux B.,1995, « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », *L'Espace géographique*, n°2.

661Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.73.

662Dacier G., Pelletier J. et J. Virlojeux, 1971, *Géographie, Classes terminales*, Masson, p.143.

663Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.34.

664Gourou P. et Papy L., 1963, *Géographie. Classes terminales*, Hachette, p.28.

« *Socialement parlant, New York est une peau de panthère et l'on peut y prendre à 100 m de distance une photo qui ressemble aux beaux quartiers de Londres et une photo qui ressemble aux bas quartiers de Naples*⁶⁶⁵ ».

C'est en 1962 que sort au cinéma le très célèbre film *West Side Story*⁶⁶⁶ qui aura plus de 8 millions de spectateurs en France. Le prologue du film tourné en extérieur entre la 68th et 110th rue ouest, dans un quartier qui sera détruit au profit de la construction du Lincoln Center, donne une image de la ville bien éloignée de celle des studios d'Hollywood. On y voit deux bandes de jeunes New-Yorkais, les Jets, descendants d'immigrés polonais et irlandais et les Sharks, portoricains arrivés récemment aux États-Unis, s'affronter dans un décor de terrains vagues, de terrains de baskets et de rues dont les murs sont tagués et les sols défoncés.

En 1966, le maire de New York, Jonh Lindsay, fait en sorte qu'une partie des tournages de films se fassent à New York. Ainsi, 366 films sont tournés sous sa mandature au moment où la ville connaît de forts changements et où les prémices de la crise de 1975 se font ressentir⁶⁶⁷. L'image de New York et de la ville des États-Unis dans les manuels scolaires des années 1980 témoignera de cette évolution représentée par le cinéma et la presse.

Malgré tout, le discours scolaire sur New York reste assez neutre dans les manuels des années 1950 à 1970, et bien que quelques questions aient été posées, aucune polémique sociale ou urbaine n'est véritablement soulevée. C'est encore plus net pour Chicago.

2.3 Chicago, « la plus américaine des villes de l'Union »

« *Une ville dure, dure et laide, qui cache sa laideur derrière le masque du boulevard Michigan, belle et longue avenue au bord du lac, (dont) les gratte-ciel forment un contraste criant avec les quartiers pauvres (où) les enfants jouent parmi les immondices et les boîtes de conserve rouillées... Colosse de richesse et de misère, expression la plus exacte de la grandeur américaine, Chicago est la plus américaine des villes de l'Union*⁶⁶⁸ »

Chicago est l'exemple même de la ville-champignon qui a réussi, au point de devenir, dans la littérature géographique, l'archétype de la ville états-unienne. Si elle n'a pas la même importance

665Raymond Cartier, 1961, *les Cinquante Amériques*, Plon cité dans le manuel Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p 36.

Raymond Cartier n'était pas universitaire mais grand reporter pour la revue Paris-Match.

6661961, réalisation J. Robbins et R. Wise, production R. Wise, musique de L. Bernstein, sorti le 1er mars 1962 en France.

667Body-Gendrot S., 2005, *op. cit.*

668Paço D'arcos J, 1956, *op. cit.*, cité dans Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin.

que New York dans les textes des manuels, elle conserve néanmoins une place de choix, notamment en raison de sa structure, de son poids économique et démographique et du nombre d'études de géographie et de sociologie qui lui sont consacrées. Tous les manuels de 1950-70 soulignent que son développement est lié en partie à une situation favorable au bord du lac Michigan et de la voie d'eau des Grands lacs, à proximité du bassin houiller du midwest, dans une zone de transition entre la région industrielle du Nord-Est, consommatrice de produits agricoles et les grandes plaines productrices de grain et de bétail. C'est, dans les années 1950-60, l'un des carrefours ferroviaires majeurs du pays et la seconde place bancaire du pays⁶⁶⁹.

2.3.1 Les abattoirs de Chicago

Depuis la publication de *La Jungle* d'U. Sinclair en 1905⁶⁷⁰ et de sa traduction française l'année suivante, les abattoirs de Chicago font l'objet d'une fascination morbide qui transparaît dans des ouvrages littéraires dont les *Scènes de la vie future* d'A. Duhamel⁶⁷¹ est le plus célèbre en France. En raison de l'apparence de certains de ses quartiers et de ses activités industrielles, Chicago est vue comme une ville tumeur, une ville cancer par Duhamel, qui décrit longuement ses abattoirs. Cet intérêt apparaît aussi dans plusieurs manuels scolaires. Dans un encart sur les abattoirs, E. Baron écrit dans le manuel qu'il dirige :

« Chaque jour, 80 000 boeufs, 50 000 moutons, 300 000 porcs viennent se ranger dans ses barrières. [...] On sait comment les porcs, attachés à une chaîne roulante par une patte de derrière, défilent devant le couteau du boucher à la cadence de 20 bêtes à la minute. Le sang, qui coule de leur gorge coupée, tombe dans un réservoir; tandis que le corps est apporté par le mouvement de la chaîne dans une chaudière bouillante, puis amené sous un racloir qui l'écorche. Mécaniquement, les entrailles sont enlevées, le corps est divisé en morceaux. Tout cela a demandé cinq minutes. Tout est utilisé : la viande, placée dans un frigidaire en attendant d'être mise en conserve; les petits débris, mécaniquement agglomérés en saucisses; les soies, qui fourniront des brosses à dents; les os, les sabots qui seront transformés en gélatine, en savons, en engrais, en nourriture pour les volailles. « Il n'y a que le cri du cochon qui n'est pas utilisé », dit un adage américain.⁶⁷² ».

À l'égard des privations que les auteurs, les enseignants et les élèves ont subies durant la guerre, une telle abondance de produits repousse et attire tout à la fois. De plus, alors que l'abattage du

669George P., 1952, *op. cit.*, pp.240-241.

670Sinclair U., 1905, *The Jungle*, traduit en Français en 1905 et 1906, publié aux éditions Juven.

671Duhamel G., 1930, *Scènes de la vie future*, Mercure de France, Paris.

672Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard, p.457.

cochon reste encore un moment festif dans la France rurale d'après-guerre, l'industrialisation de cet acte le désacralise et l'intègre dans un processus d'une modernité étonnante. Victor Prévôt propose aux lecteurs de son manuel⁶⁷³ de travailler sur un extrait des *Scènes de la vie future* qui expose aussi le procédé d'abattage des bêtes. De telles descriptions seraient improbables dans les manuels de géographie du XXI^e siècle mais ici, la modernité du processus d'abattage et la taille des abattoirs impressionnent les observateurs français de la fin des années 1950.

Chicago est une ville industrielle par excellence et l'abattage industriel des bêtes venues de l'ouest du territoire américain n'est que l'une de ses multiples activités. Or, l'industrie américaine est un objet d'étude important de la géographie scolaire de terminale, tout comme l'est l'industrie soviétique. En effet, le contexte scientifique des années 1950-60 met la géographie économique à l'honneur au moment où l'état Français, qui a reçu l'aide économique et technique du plan Marshall, investit pour développer et décentraliser ses industries, notamment dans l'ouest de la France⁶⁷⁴. C'est l'une des raisons qui expliquent le poids de Chicago dans le discours scolaire sur les États-Unis, alors que Los Angeles, pourtant en forte croissance à la même époque, n'est évoquée que de façon allusive et rapide dans les manuels des années 1960.

2.3.2 Des questions sociales absentes

Le discours scolaire des années 1950 à 1970 passe sous silence les graves problèmes sociaux que connaît la ville à cette époque. Alors que la politique de la prohibition des années 1920-30 et la criminalité qui lui fut associée sont esquissées dans les manuels d'histoire de terminale de l'entre-deux-guerres, alors que Chicago a été sur-représentée comme un espace de crime et de corruption dans le cinéma américain de cette période⁶⁷⁵, pas un mot à ce sujet n'apparaît dans les manuels de géographie, que ce soit dans ceux d'avant ou d'après-guerre. La situation de la population noire de Chicago n'est pas non plus à l'ordre du jour dans les manuels de géographie des années 1950 à 70, et encore moins les émeutes d'avril 1968 qui suivirent l'assassinat de Martin Luther King. C'est à peine si la situation économique et sociale des Noirs américains est présentée dans la partie sur la population des États-Unis⁶⁷⁶. Géographie urbaine et géographie de la population sont séparées dans les manuels scolaires de cette époque.

Enfin, les travaux de rénovation de la ville mis en place à partir de 1955 sous le mandat de Richard

673Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin.

674Voir George P., « Nécessité et difficultés d'une décentralisation industrielle en France », *Annales de Géographie*, jan-fev 1961, pp.25-36.

675Matlock J., 2005, « Chicago », in Jousse T. et Paquot T. (dir), 2005, *La ville au cinéma*, Encyclopédie, Cahiers du cinéma, Paris.

676Cf. chapitre 6.

J. Daley sont absents du discours scolaire français sur Chicago, alors qu'ils font l'objet de l'attention de géographes. L'article de M. Philipponeau datant de 1957 publié dans *L'Information Géographique*⁶⁷⁷ en témoigne.

La dissociation de la géographie et de l'histoire, et les pré-carrés de chacune des disciplines, tend à appauvrir le discours géographique scolaire sur la ville en général et sur Chicago en particulier. Ce discours, encadré et très normé, reste assez abstrait et quelquefois éloigné de la réalité du terrain. Au moment où « la géographie des millions de tonnes » bat son plein, ce qui intéresse le plus, c'est la production de biens matériels venant de villes telles que Chicago. Les questions sociales liées aux espaces urbains ne sont pas encore développées dans la géographie du secondaire et ne le seront réellement qu'à partir de la fin des années 1970.

Un troisième espace apparaît après New York et Chicago dans les manuels scolaires des années 1950-70, c'est la Mégalopolis atlantique.

2.4 Mégalopolis : forme spatiale unique ou « ville tentaculaire » ?

Jean Gottmann, dans ses ouvrages de 1949⁶⁷⁸ et de 1961⁶⁷⁹, et ses articles de 1951⁶⁸⁰, 1957⁶⁸¹ et 1962⁶⁸², emploie le terme de Mégalopolis pour définir l'espace spécifique de la côte Atlantique des Etats-Unis allant « *du New Hampshire à la Virginie du Nord et de la côte Atlantique jusqu'au piémont des Appalaches*⁶⁸³ ». Cette zone regroupe plusieurs métropoles américaines séparées par des espaces ruraux et périurbains et forme une combinaison rural-urbain unique au monde. D'où un nom propre, Mégalopolis, pour définir un lieu unique.

Jusqu'aux années 1950, les manuels⁶⁸⁴ ne mentionnent pas d'organisation spécifique de l'espace des États-Unis, la population et la vie économique du pays sont traitées séparément et le territoire est

677Philipponeau M., 1957, « Chicago, l'aménagement d'une capitale régionale », *L'information géographique* n°4, septembre-octobre.

678Gottmann J., 1949, *L'Amérique*, Hachette, Paris.

679Gottmann J., 1961, *Megalopolis : the urbanized northeastern seaboard of the United States*, The twentieth century fund, New York.

680Gottmann J., 1951, « La région charnière de l'économie américaine », *Revue de la porte océane*, n°7 (71-72) pp.9-14 et (73-74) pp.11-20.

681Gottmann J., 1957, Megalopolis, or the urbanization of the Northeastern Seaboard, n° Economic geography, n°33, pp.189-200.

682Gottmann J., 1962, « Megalopolis: Région laboratoire de l'urbanisation moderne », *Cahiers de la République*.

683Gottmann J., 1961, *op. cit.*

684Pour réaliser cette étude sur la Mégalopolis, nous avons analysé tous les manuels à notre disposition publiés dans les années 1960. Nous avons donc ajouté à notre échantillon de manuels les ouvrages suivants :

Dacier G., Allix A. et Virlojeux J, 1961, *Géographie*, coll Max Derruau, Masson.

Coquery, Guglielmo, Lacoste, Ozouf, 1965, *Géographie classes terminales*, Fernand Nathan.

Prévôt V, 1966, *Géographie du monde contemporain*, Belin.

Bienfait J., Froment R. et Vallas F., 1968, *Géographie classes terminales. Les grandes puissances économiques du monde*, coll M. le Lannou, Bordas.

étudié région par région. La façade Atlantique Nord est souvent dissociée du Nord-Est des États-Unis, et New York est étudiée séparément, parfois dans la partie sur les villes des États-Unis, parfois dans la partie sur le Nord-Est ou la façade Atlantique Nord.

L'évocation de la Mégalopolis apparaît dès la fin des années 1950 dans la géographie scolaire mais ce mot n'est pas encore utilisé dans les manuels, même s'il existe dans *l'Amérique*⁶⁸⁵ de J. Gottmann. La zone est décrite comme une *Grand'rue* (Main street) de la nation américaine⁶⁸⁶ où se trouvent les lieux de pouvoir. La façade Atlantique est quelquefois définie comme une grande conurbation régionale⁶⁸⁷.

Après la parution de l'ouvrage éponyme de J. Gottmann en 1961, les manuels intègrent très vite le terme de Mégalopolis. En effet, le concept est utilisé dès 1963 par P. Gourou et L. Papy dans leur manuel de géographie⁶⁸⁸ et tous les manuels de la seconde moitié des années 1960 l'emploient. A partir de la fin des années 1960, le terme de Mégalopolis est progressivement considéré comme appartenant au vocabulaire commun de la géographie. Ce terme est alors transposé à d'autres pays que les États-Unis. Sous l'influence des travaux d'E. Juillard⁶⁸⁹, Mégalopolis devient « mégalopole », c'est nom commun utilisé pour définir les grandes conurbations du Japon et de l'Europe rhénane. Le mot « mégalopole japonaise » apparaît dès 1969 dans les manuels scolaires⁶⁹⁰.

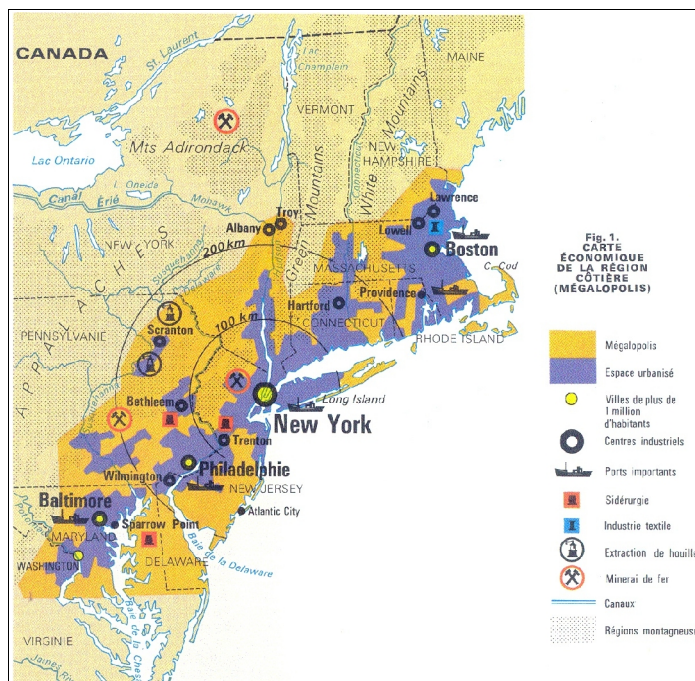


Figure 15 : « Carte économique de la région côtière (Mégalopolis) »⁶⁹¹

685Gottmann J., 1949, *op. cit.*

686 Dacier G., Allix A. et Virlojeux J., 1961, *Géographie*, coll Max Derruau, Masson. Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin.

687Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan.

688Gourou P. et Papy L., 1963, *Géographie. Classes terminales*, Hachette.

689Juillard E., 1968, *L'Europe Rhénane*, Armand Colin, Paris.

690Prévôt V., 1969, *Géographie du monde d'aujourd'hui, Classes terminales, Edition abrégée*, Belin.

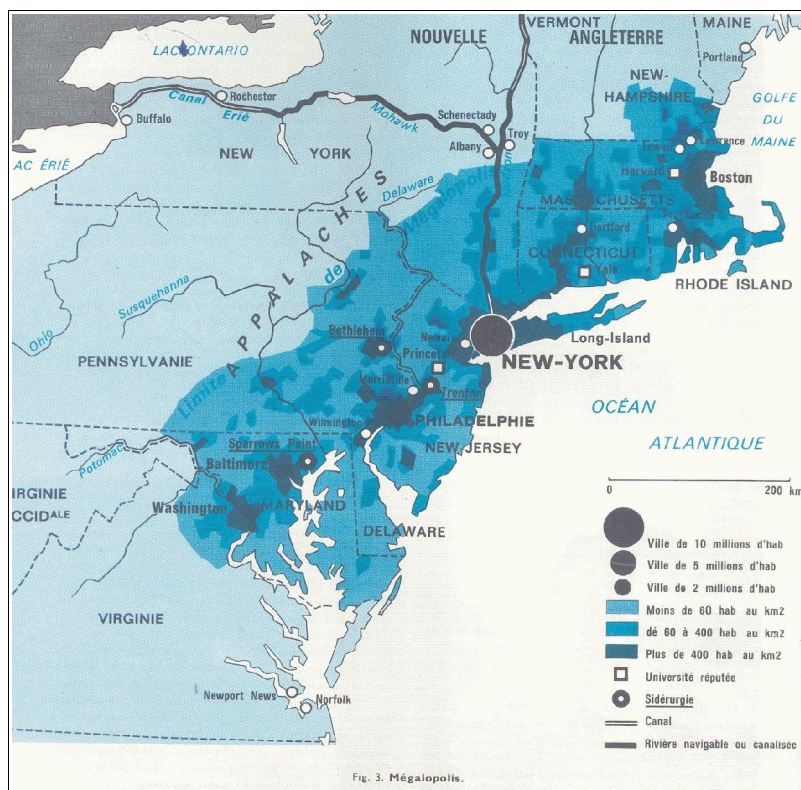
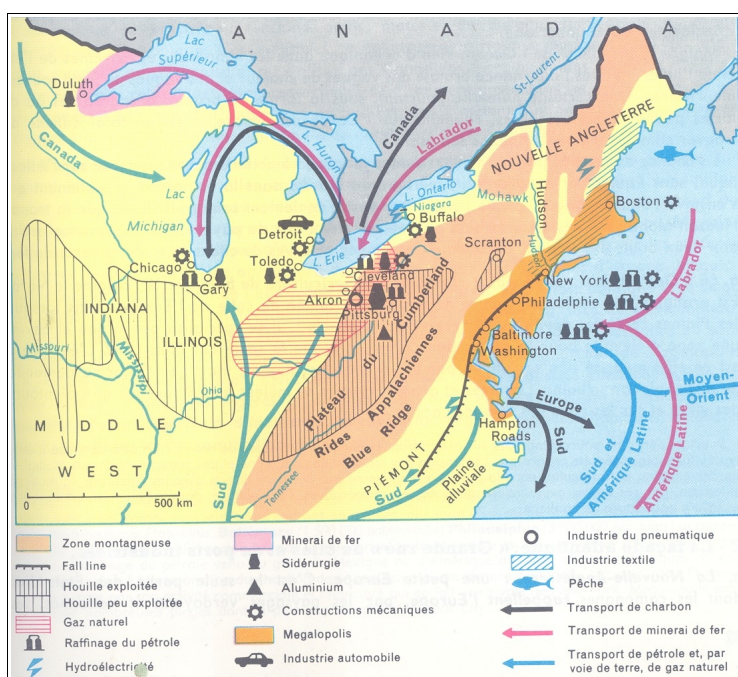


Figure 16 : « Mégapols »⁶⁹². Un figuré ponctuel est superposé à un figuré de surface pour représenter les densités de population dans la Mégapols.



Dans les manuels scolaires des années 1960, la Mégapols est présentée comme une grande

691 Bienfait J., Froment R. et Vallas F., 1968, *Géographie classes terminales. Les grandes puissances économiques du monde*, coll M. le Lannou, Bordas.

692 Prévôt V., 1966, *Géographie du monde contemporain*, Belin.

693 Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin.

conurbation de la façade Atlantique dont les limites sont assez floues, puisqu'elles évoluent en fonction des auteurs (figures 15 à 17) et vont de Boston à Baltimore, de la Nouvelle-Angleterre jusqu'au Sud, de Boston à Norfolk... :

« Sur la côte, une chaîne de cités géantes, de Boston à Baltimore, est à peine interrompue par des plages et des stations balnéaires fort fréquentées, comme Atlantic-city. Sur 600 km, s'étend une véritable zone urbaine, une grandiose conurbation qui est un des principaux foyers du monde du XXe s : la 'grand 'rue' (Main street) de la nation américaine.⁶⁹⁴ »

« Elle est principalement la zone où se rassemblent, en une chaîne presque ininterrompue, de formidables ensembles urbains aux activités les plus modernes et les plus variées. Les métropoles atlantiques se suivent des confins du Sud jusqu'en Nouvelle-Angleterre⁶⁹⁵ »

« Sur 900 km de côtes, de Boston à Norfolk, s'est formé l'ensemble urbain le plus riche et le plus puissant du monde. Trente-huit millions de personnes y vivent. La densité est de 275 habitants au km². 90% de cette population résident dans les villes⁶⁹⁶ ».

« Boston n'est que la plus septentrionale d'une succession de villes unique dans le monde, qui se poursuit de là jusqu'à Hampton Roads. Etablies sur les grands estuaires qui échancrent la plaine atlantique, au contact du Piedmont appalachien, elles forment la « Main Street », la grande rue de villes ou Megalopolis, la cité géante. 40 millions d'américains vivent là, sur 700km de long, et les surfaces bâties ne laissent plus à l'« agriculture de banlieue » que des parcelles d'espace.⁶⁹⁷ »

L'imbrication des espaces urbains et des espaces ruraux, originalité de la Mégapolis selon J. Gottmann⁶⁹⁸, disparaît progressivement des manuels scolaires des années 1960-70. Très peu d'entre eux traitent des espaces ruraux de la Mégapolis. En revanche, tous mettent l'accent sur le fait que l'activité économique et décisionnelle des États-Unis se concentre dans cette zone. Cela peut s'expliquer par le contexte intellectuel et politique français des années 1960.

En effet, le terme de « Mégapolis ou « mégalopole » n'a pas le même sens dans le vocabulaire courant que dans le vocabulaire géographique. Il est utilisé pour la première fois en 1906 par P.

694Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.72.

695Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.59.

696Gourou P. et Papy L., 1963, *Géographie. Classes terminales*, Hachette.

697Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin.

698« In this area, then, we must abandon the idea of the city as a tightly settled and organised unit in which people, activities and riches are crowded into a very small area clearly separated from its non-urban surroundings » (Gottmann, 1961, *op. cit.*, p.5).

Geddes⁶⁹⁹, planificateur urbain du début du XXe siècle et par L. Mumford pour définir une ville décadente, une ville à un stade avancé d'évolution⁷⁰⁰. Selon L. Mumford, un village qui suivrait une évolution urbaine deviendrait « métropole » (grande ville) puis « mégalopole » (ville étouffante, décadente et mégalomane) avant de finir « nécropole »⁷⁰¹.

Si cette acception est volontairement ignorée par J. Gottmann, elle est marquée dans les représentations sociales de la seconde moitié du XXe siècle et on la retrouve dans certains manuels scolaires des années 1960. Dans son manuel de 1961, V. Prévôt écrit que « *l'espace conquis a été occupé à la construction de fermes et de grandes cités, les Mégalopolis du Nouveau Monde*⁷⁰² ». En 1966, dans une nouvelle édition de son manuel scolaire, il commente une photographie du plus gros échangeur autoroutier de Los Angeles de la façon suivante : « *l'homme dans la Mégalopolis : Los Angeles*⁷⁰³. » Mégalopolis est ici une ville-piège dans laquelle l'homme est aliéné. Certes, V. Prévôt est le seul auteur de manuels à effectuer ce type de raccourci, mais son exemple n'est pas anodin. Une simple recherche internet nous l'a prouvé, en tapant « Mégalopolis » sur un moteur de recherche en 2007, nous avons trouvé de nombreuses références qui ne sont pas du tout liées aux travaux de J. Gottmann, mais entendent Mégalopolis comme le fait V. Prévôt. « Mégalopolis », dont le nom rappelle le célèbre *Metropolis* de Fritz Lang (1927), est le titre d'un opéra écologiste français de Herbert Pagani datant de 1972 qui dénonce la pollution des grandes villes et une société totalitaire, *Mégalopolis 1999*. C'est aussi l'intitulé d'un film d'animation japonais de K. Katayama datant de 1991, *Mégalopolis la cité du Démon*, présentant une ville « parfaite », Tokyo, créée par un démon, et en proie à ses velléités. Megalopolis est enfin le titre de plusieurs chansons françaises (Kent, L Chédid) qui décrivent une ville morne, triste, et déshumanisée, telle Los Angeles dépeinte par Philippe K. Dick dans *Les androïdes rêvent-ils de moutons électriques* ?⁷⁰⁴

L'apparition du concept de Mégalopolis dans les manuels coïncide avec la création de la DATAR le 14 février 1963. Les objectifs initiaux de la DATAR étaient de rééquilibrer le territoire français et il fallait remédier à la macrocéphalie parisienne face au « désert Français », pour reprendre le titre de l'ouvrage de J.-F. Gravier⁷⁰⁵ qui, s'il passe inaperçu lors de sa publication, connaît un réel succès lors de sa réédition de 1958⁷⁰⁶. Au début des années 1960, cette macrocéphalie garde quelque chose

699Geddes P., 1904, « An educational approach – a technical approach », In Hand J.E. (ed), *Ideals of science and faith*, George Allen, London, pp.170-216.

700Baigent E., 2004, « Patrick Geddes, Lewis Mumford and Jean Gottmann : divisions over 'megalopolis' », *Progress in human geography*, 28, 6, pp.687-700.

701Mumford L., 1938, *The culture of cities*, M. Secker and Wasburg, Londres.

702Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.37.

703Prévôt V., 1966, *Géographie du monde contemporain*, Belin, Paris.

704Dick P. K., 1968, *Do Androids Dream of Electric Sheep?*, publié en 1976 en France, Champ Libre éditions.

Adaptation au cinéma par R. Scott sous le titre *Blade Runner* en 1982.

705Gravier J.-F., 1947, *Paris et le désert français*, Flammarion, Paris.

706Marchand B., 2001, « La haine de la ville : « Paris et le désert français de Jean-François Gravier », *L'information*

d'effrayant, et fait écho à la mégalopolis de P. Geddes ou de L. Mumford, mais aussi à la notion de ville tentaculaire qui sera instrumentalisée par le discours politique de la fin des années 1950. En effet, en novembre et décembre 1958, cinq émissions hebdomadaires consacrées aux « Problèmes de la Construction en France » sont diffusées sur la télévision française. Dans ces émissions, le ministre de la Construction du gouvernement de De Gaulle, P. Sudreau, démontre aux Français que la région parisienne est victime de l'activité de Paris, ville tentaculaire qui s'étend sur les espaces alentours. La seule façon de remédier à ces problèmes soulevés par J.-F. Gravier est, selon P. Sudreau, de développer la construction moderne, l'urbanisme et l'aménagement du territoire⁷⁰⁷.

J. Gottmann est conscient de l'image déplorable associée aux grandes villes et aux conurbations. Il écrit que « l'expansion urbaine moderne est considérée par beaucoup comme une menace pour le progrès et le bien-être général. Ce qui se passe à Mégalopolis actuellement a été décrit comme un phénomène pathologique, une maladie, un cancer.⁷⁰⁸ » Mais, selon lui, les contrastes entre riches et pauvres existent aussi dans les espaces ruraux, ils sont seulement moins visibles, et « plus la population urbaine s'est densifiée dans les villes, plus elle a recherché à la fois la sécurité et la liberté⁷⁰⁹. » Finalement, « dans Megalopolis, la population est en moyenne en meilleure santé, la consommation est plus élevée et les opportunités d'avancement sont plus importantes que dans toutes les autres régions de la même taille⁷¹⁰ ». Ceux qui ont lu Gottmann – dont le livre n'a pas été traduit en français mais qui a publié plusieurs articles en Français sur la Megalopolis⁷¹¹ - ne pouvaient que remettre en question l'image de la ville tentaculaire associée à Mégalopolis.

Pourtant, si la Mégalopolis de J. Gottmann, enseignée comme une vaste région urbaine, connaît un succès rapide dans la géographie scolaire des années 1960-70, c'est parce qu'elle répond à deux attentes dont l'une est scientifique et l'autre politique. Scientifique parce que les géographes des années 1960 s'intéressent à l'aménagement du territoire, et la Mégalopolis est pour eux un bel objet d'étude. Politique, parce que la tendance française est au rééquilibrage du territoire en diminuant le poids de l'agglomération parisienne. J. Gottmann est d'ailleurs consulté pour l'élaboration des

géographique n°3, 2001, pp.234-253.

707Cohen E., 2004, « Expliquer Paris à la télévision : Pierre Sudreau et les problèmes de la construction (1958) », *Sociétés et représentations* 2004-1 (n°17), pp.117-127.

708«Modern urban sprawl is viewed by many as a threat to progress and general welfare. What is happening in Megalopolis today has been described as a pathological phenomenon, a sickness, a cancer.» Gottmann, 1961, *op. cit.*, p.13.

709«The more crowded people have become in cities the most they have craved both security and freedom.» Gottmann, 1961, pp.14-15.

710«in Megalopolis the population is on the average healthier, the consumption of goods higher, and the opportunity for advancement greater than in any other region of comparable extent.» (p.15).

711Gottmann J., 1951, « La région charnière de l'économie américaine », *Revue de la porte océane*, n°7 (71-72) pp.9-14 et (73-74) pp.11-20.

Gottmann J., 1962, « Megalopolis: Région laboratoire de l'urbanisation moderne », *Cahiers de la République*.

métropoles d'équilibre⁷¹². Le fait de décrire la Mégalopolis américaine dans les manuels comme une immense conurbation avec toute l'ambiguïté associée à son nom, permet alors de présenter, dans les années 1960, un contre-exemple mettant implicitement en valeur la politique française d'aménagement du territoire.

Les manuels des années 1950-60 et du début des années 1970 de notre échantillon sont les témoins des évolutions de la géographie scolaire et universitaire dans cette période de transition. Les changements ont été très progressifs et il faudra attendre la réforme des programmes scolaires du lycée de 1981, pour voir pleinement passer dans le discours scolaire les méthodes et objets, transformés et adaptés de la Nouvelle Géographie urbaine universitaire.

Le discours sur les villes de la période 1950-70 est construit de façon à faire écho à la situation française. Alors que la France se reconstruit après la guerre, aménage son territoire, repense son industrie et fait face aux questions sociales liées à l'arrivée de populations après la décolonisation, le cas des villes américaines fait à la fois figure de modèle et de repoussoir. Modèle car elles sont plus que jamais l'incarnation de la modernité et de la rationalité urbaine. En effet, la production industrielle impressionne toujours, la construction de grands ensembles à Chicago préfigure ce que deviendront les banlieues françaises, New York continue de susciter des rêves. Repoussoir, car la concentration et la constitution de régions urbaines polarisées n'ont pas bonne presse alors que la tendance est au « rééquilibrage » de l'espace français. C'est enfin durant la période 1950-70 qu'apparaissent, par petites touches progressives, les questions qui seront au coeur de l'enseignement du fait urbain aux États-Unis dans la période 1980-2004 : les inégalités socio-spatiales.

III - Ville ségréguée, ville gentrifiée. Un nouveau discours anti-urbain dans la géographie scolaire contemporaine? 1981-2004

« La croissance urbaine n'a cessé de poser des problèmes aux municipalités confrontées aux taudis (slums), à la circulation automobile, à la pollution... Les principaux symptômes de la crise de la société américaine sont de nature urbaine. D'où l'importance politique des problèmes urbains et la vogue des études d'urbanologie dans un monde marqué par la construction de vastes mégapoles⁷¹³ »

Les discours anti-urbains du XXe siècle ne sont pas récents car les réactions anti-urbaines sont

712Robic M.-C., 1989, *op. cit.*

713Artaud D, Benichi R et Vaisse M, 1978, *Lexique historique des Etats-Unis au XX e siècle*, A.Colin, cité dans le manuel scolaire : Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette, p.42.

apparues dès la naissance des villes. Les métropoles américaines, faisant l'objet d'une fascination et d'une répulsion forte, cristallisent plusieurs aspects de ces discours car certains, tels L. Mumford, y ont vu un stade avancé de l'évolution urbaine. Mais alors que les villes américaines incarnent la réussite économique et la modernité dans les représentations sociales européennes de la première partie du XXe siècle, les villes-centres des États-Unis vont connaître une crise économique et sociale sans précédent dans les années 1970. À ce moment-là, les études d'aménagement du territoire en France remettent en question la macrocéphalie parisienne et le poids des grandes villes dont le développement paraît dangereux.

En effet, en 1971, la DATAR publie *Une image de la France en l'an 2000, scénario de l'inacceptable*⁷¹⁴. Dans cette étude est annoncée une opposition entre une France riche et urbaine d'un côté, des régions pauvres condamnées aux subsides de l'autre, devenues terrains de loisirs des urbains aisés. Il faudrait remédier à la centralité parisienne considérée comme dangereuse pour l'équilibre national :

« L'objectif de bloquer la croissance de la région parisienne a très concrètement impliqué le gel des agréments industriels et des autorisations de construction de bureaux pour cette région sous le gouvernement de Giscard d'Estaing. Un rapport élaboré par la DATAR et publié en 1973⁷¹⁵ ne prévoyait rien de moins que l'arrêt pur et simple de la croissance de la région parisienne⁷¹⁶ ».

Des représentations sous-tendant la politique d'aménagement du territoire à celles influençant le discours géographique scolaire, il n'y a qu'un pas. Dans les manuels scolaires français des années 1980, l'exemple des grandes villes américaines est présenté implicitement comme un modèle-repoussoir à ne pas suivre dans un contexte français prônant un « harmonieux rééquilibrage » du territoire français et une diminution du poids des grandes villes. Dans les années 1990, ce discours anti-urbain est réactivé en France et la publication du recensement de 1992 faisant état de la croissance rapide de la région parisienne permet à Jean-Louis Guigou, alors responsable de la prospective à la DATAR de dénoncer la « marginalisation » et la dislocation du territoire, la « surconcentration » et le « dépeuplement » en même temps que le phénomène de métropolisation. En 1993, quand Charles Pasqua lance le *Débat sur l'aménagement national*, l'urbanisation est présentée comme étant en partie responsable de la « déchirure du lien social » alors qu'un retour à

714DATAR, 1971, « Une image de la France en l'an 2000, scénario de l'inacceptable », *Travaux et recherches de prospective*. Disponible en ligne sur le site de la DATAR à l'adresse suivante : http://www.datar.gouv.fr/fr_1/evaluation_prospective_48/prospective_235/memoire_prospective_237/ancienne_collECTION_trp_639/une_image_1248.html

715Groupe de coordination des études sur les fonctions internationales de Paris, 1973, *Paris, ville internationale, rôles et vocation*, Paris.

716Salomon Calvin J., 2005, *op. cit.*

l'espace traditionnel des petites villes et de la campagne serait un moyen de « ressusciter une forme d'organisation de l'espace qui a façonné notre pays des siècles durant » et « de retrouver des solidarités naturelles encore tenaces après des siècles d'histoire »⁷¹⁷.

Au moment où les métropoles des États-Unis connaissent une crise dont témoignent en France le cinéma, la littérature, la presse, la télévision etc., ces dernières n'incarnent plus la modernité face à une Europe en retard. Le décalage technologique entre les deux continents se comble et, en dehors de certains espaces urbains porteurs d'un symbolisme très positif (Manhattan, Sunset Boulevard à Los Angeles, San Francisco), les villes des États-Unis repoussent plus qu'elles ne font rêver. Le décalage entre les illustrations que l'on trouve dans les manuels de la période 1980-2000 et ceux de la période précédente est très net. Les villes sont devenues un lieu d'inégalités et de violence (voir figures 28 à 30).

Ainsi, dans les années 1980, le discours scolaire sur les villes des États-Unis rompt avec le passé :

- La didactique de la géographie, qui développe ses outils à partir de la fin des années 1960 en France, modifie fondamentalement les méthodes de l'enseignement à partir des années 1980.
- La Nouvelle géographie universitaire française trouve dans l'espace urbain et dans les question socio-spatiales ses objets d'études préférentiels, qui seront transposés dans la géographie scolaire.
- Les représentations sociales françaises sur les États-Unis évoluent. L'élection de R. Reagan à la présidence américaine en 1980 et en 1984 suscite, au moment où F. Mitterrand est au pouvoir en France, un enthousiasme de la part de la droite française pour l'action du gouvernement fédéral et la politique de réformes libérales mises en place aux États-Unis⁷¹⁸. En revanche, la gauche française, à laquelle sont favorables de nombreux géographes et enseignants dans les années 1980, s'interroge sur les répercussions sociales de ces mesures au moment où la question des inégalités socio-spatiales et raciales est soulevée par les sciences humaines des deux côtés de l'Atlantique.

3.1 Les structures de l'espace urbain américain

A partir du début des années 1980, sous l'influence d'une didactique modélisatrice et généralisante, les auteurs des manuels scolaires vont adapter à la géographie scolaire le modèle de Chicago tel qu'il a été transformé par la géographie universitaire. L'espace urbain est analysé en auréoles

⁷¹⁷Salomon Calvin J., 2005, *op. cit.*

⁷¹⁸Dunn M., 1987, « L'impact de la reaganomanie sur la politique sociale américaine », *Historiens et Géographes*, dossier « Regards sur les États-Unis », n°312, pp.461-469.

successives : au centre, le CBD, quartier des bureaux et des affaires où l'on ne réside pas, dans la première auréole, des quartiers d'habitat collectif ancien dégradé mais aussi quelques quartiers plus riches et/ou rénovés. Enfin, dans une seconde auréole, des quartiers périphériques des classes moyennes ou aisées, composés d'habitations individuelles pavillonnaires. Les modèles en secteurs de Hoyt ou polynucléaire de Harris et Ullmann seront peu repris par le discours scolaire.

Comme dans les décennies précédentes, les petites et moyennes villes ne sont pas analysées dans les manuels scolaires de notre échantillon. Ce sont les métropoles qui retiennent l'attention des auteurs. L'échelle d'étude est avant tout celle de l'agglomération. Il faut attendre la fin des années 1990 pour voir apparaître quelques études de cas proposant des cartes à l'échelle d'un quartier de la ville et ce sont en général les quartiers dits « ethniques » de Los Angeles qui sont les plus étudiés.

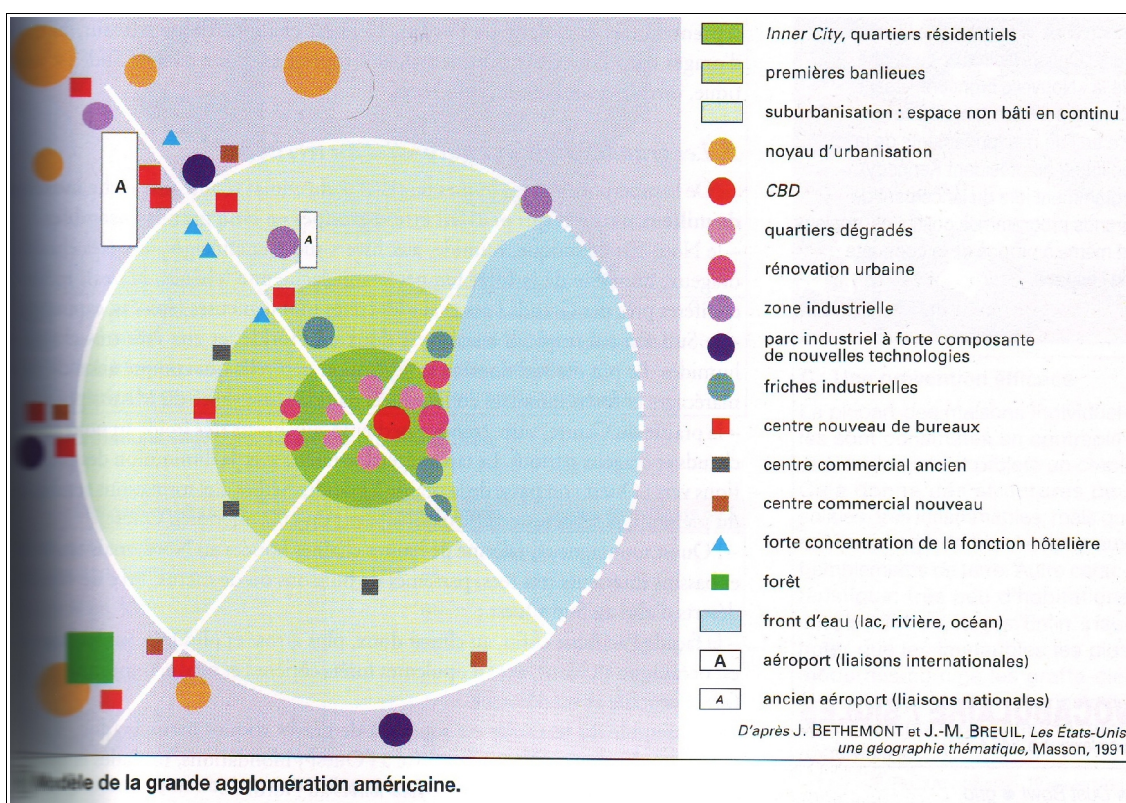


Figure 18 : *Modèle de la grande agglomération américaine*⁷¹⁹. Les auteurs de ce manuel reprennent un schéma réalisé par Bethemont et Breuil et inspiré du modèle de Burgess.

Quelques manuels des années 1980 réemploient le schéma d'organisation des grandes villes qui est présenté par G. Dorel et A. Reynaud dans leur ouvrage *Les États-Unis en devenir*⁷²⁰ (figures 19, 20 et 21).

⁷¹⁹Martin J. et Bouvet C., 1995, *Géographie, Terminales*, Hachette, p.165.

⁷²⁰Dorel G. et Reynaud A., 1973, *Les États-Unis en devenir*, Doin, Paris.

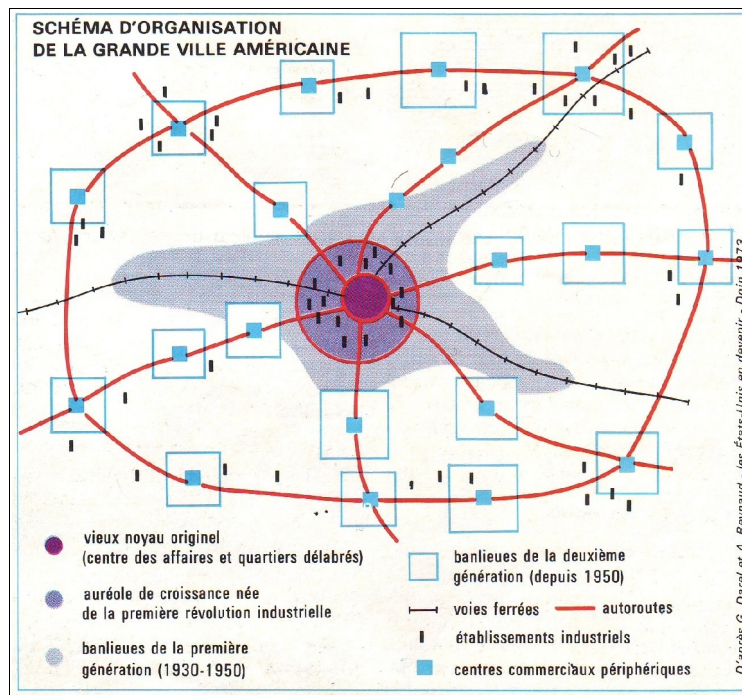


Figure 19 : « Schéma d'organisation de la grande ville américaine »⁷²¹.

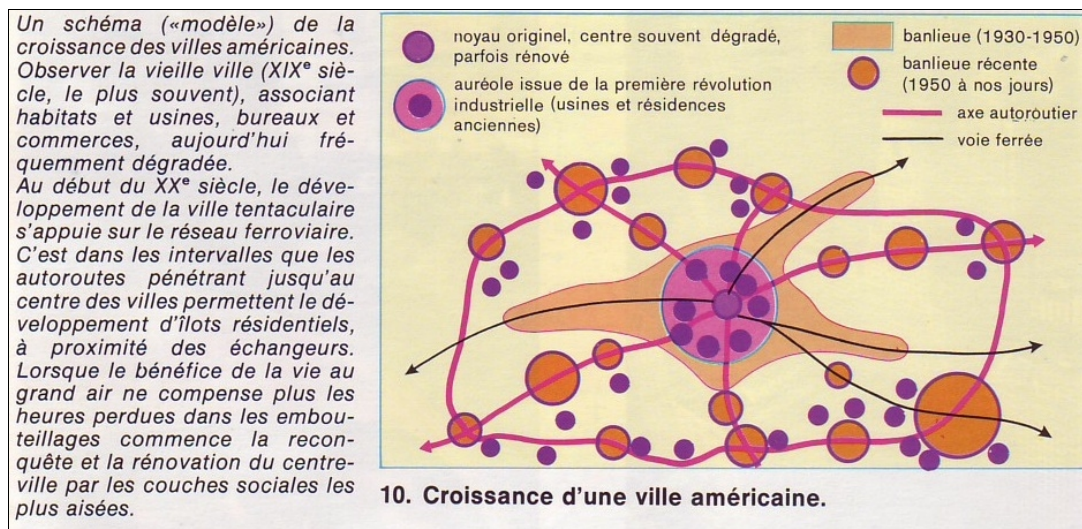


Figure 20 : « Croissance d'une ville américaine »⁷²².

Les figures 19 et 20 sont très similaires dans le graphisme et s'inspirent toutes deux de l'ouvrage de G. Dorel et A. Reynaud, *Les États-Unis en devenir*⁷²³. Si le modèle est identique, son adaptation graphique diffère (formes, couleurs) entre les deux schémas. La source n'est pas citée dans la figure 20.

721 Bras A. et Brignon J., 1983, *Géographie, Terminale*, Hatier, p.74.

722 Source : Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard, p.40.

723 Dorel G. et Reynaud A., 1973, *op. cit.*

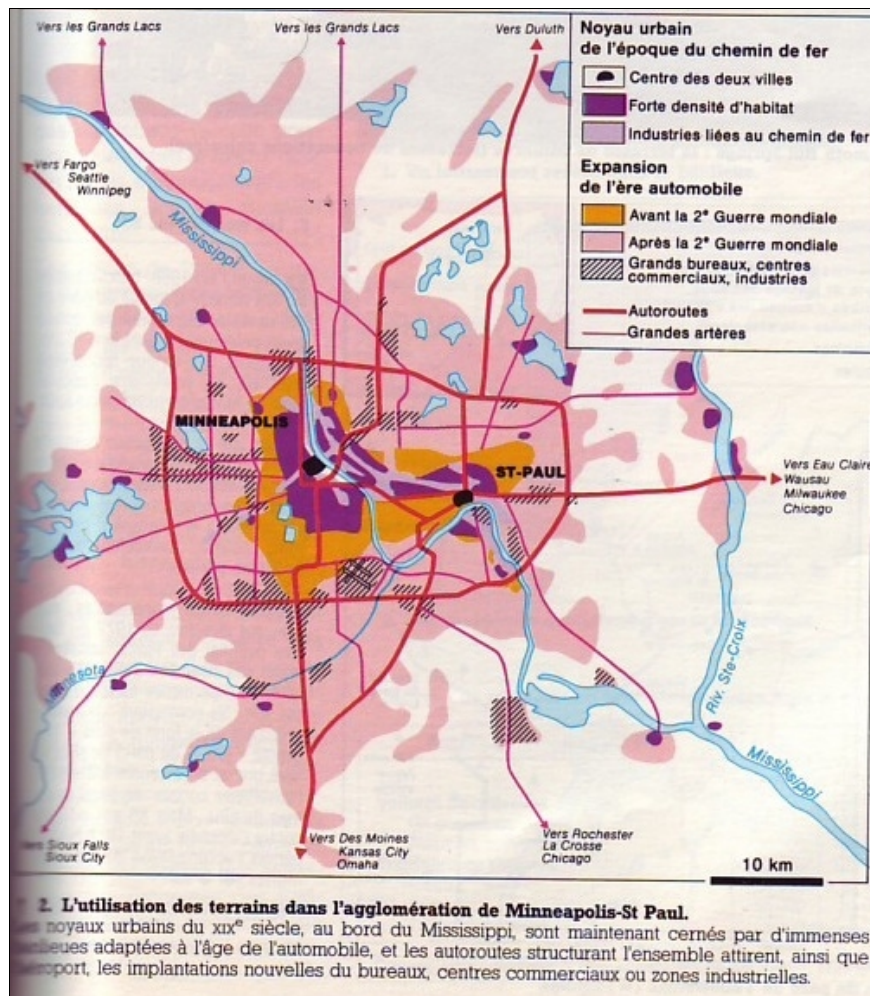


Figure 21 : « L'utilisation des terrains dans l'agglomération de Minneapolis-St Paul »⁷²⁴. L'agglomération Minneapolis-Saint-Paul est analysée selon le modèle de l'agglomération nord-américaine présentée par G. Dorel et A. Reynaud. C'est une nouveauté : l'agglomération Minneapolis-St Paul est citée dans les manuels scolaire depuis 1905, mais n'est jamais étudiée en tant que telle. L'expansion urbaine et la localisation des entreprises en périphérie sont expliquées par le développement de l'automobile.

⁷²⁴Pitte J.-R., 1989, *Géographie, Terminales*, Nathan, p.127.

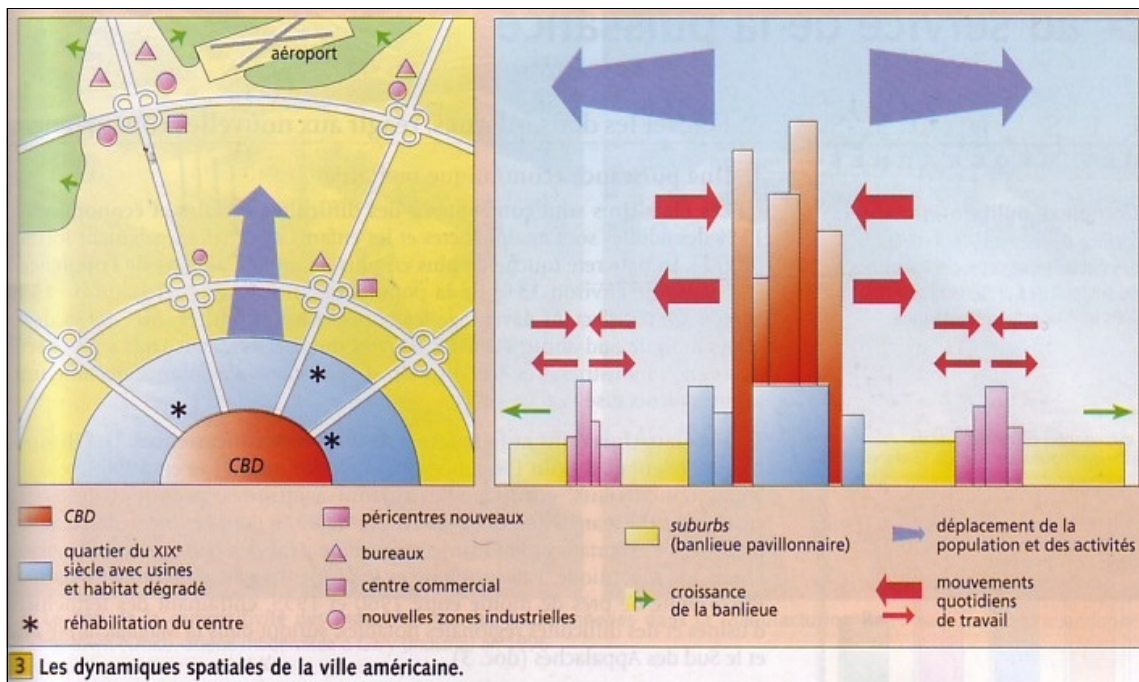


Figure 22 : *Les dynamiques spatiales de la ville américaine.*⁷²⁵ Le modèle de Chicago est adapté dans ce manuel mais le type de représentation qui juxtapose plan et coupe peut en rendre la lecture difficile.

Le traitement en coupe de modèles urbains est peu proposé dans la littérature scolaire d'avant les années 1990. On en trouve une exception dans un manuel de seconde datant de 1978:

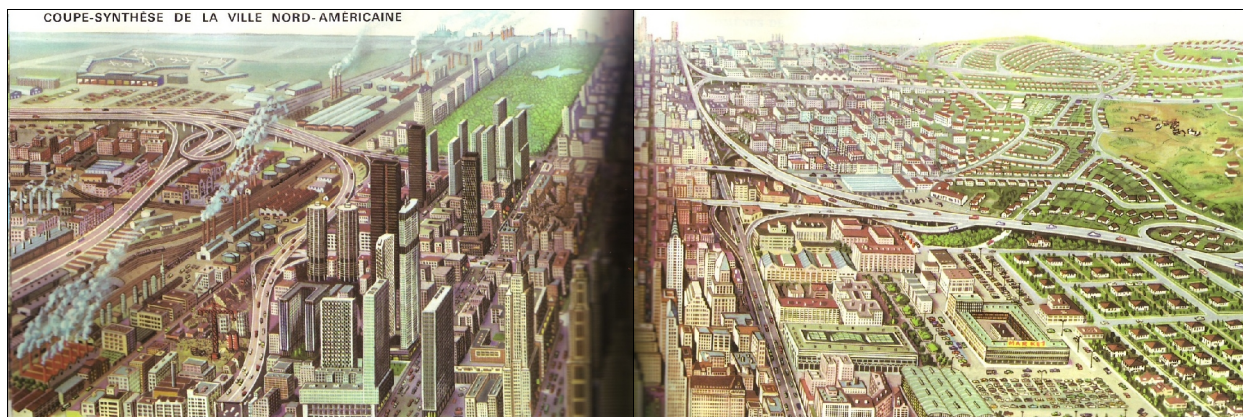


Figure 23 : « *Coupe-synthèse de la ville nord-américaine* »⁷²⁶. Ce type d'illustration n'apparaît pas dans les manuels de terminale de notre échantillon. Le traitement synthétique en vue panoramique des différents quartiers-types des villes nord-américaines est une exception.

La question du réseau urbain, des densités urbaines, et de l'évolution de la population des villes, qui apparaît dans les années 1950-60 dans les manuels est véritablement traitée dans la littérature scolaire à partir des décennies 1980-2000.

⁷²⁵Bouvet C., 1998, *Géographie, Terminales*, Hachette, p.97.

⁷²⁶Lacoste-Ghirardi, 1978, *Géographie seconde*, Nathan, pp.146-147.

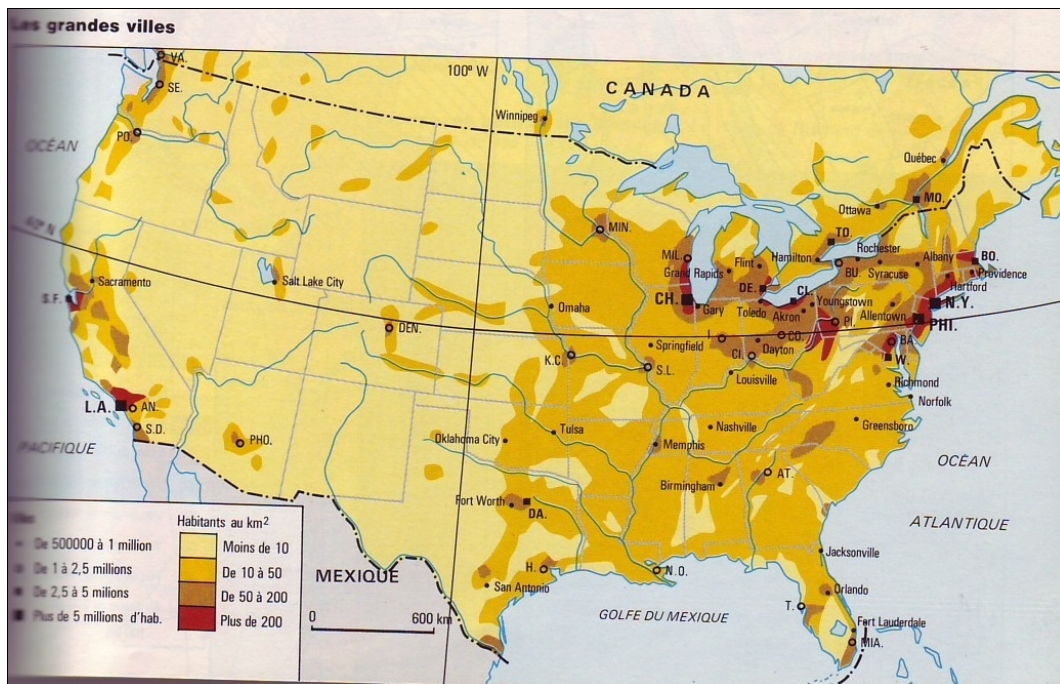


Figure 23 : « Les grandes villes⁷²⁷ ». Carte des densités aux États-Unis que l'on retrouve fréquemment dans les manuels scolaires de terminale.

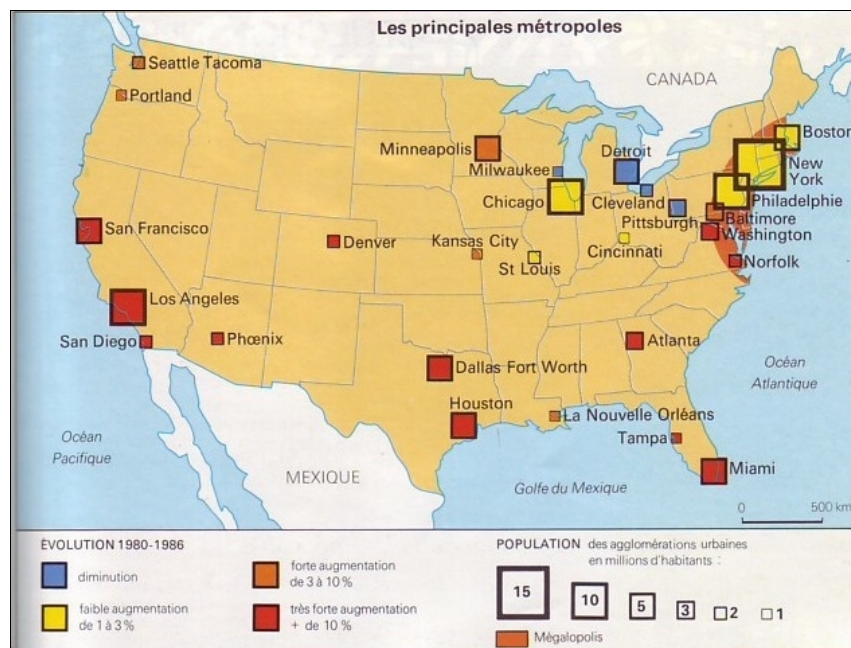


Figure 24 : « Les principales métropoles. »⁷²⁸ Les villes sont hiérarchisées en fonction de leur population et de l'évolution de celle-ci entre 1980 et 1986.

A partir des années 1990, au moment où la définition administrative de la ville française intègre l'idée de polarisation (le zonage en ZAU de l'INSEE), la ville américaine est définie dans les manuels en tant qu'aire urbaine, en fonction des catégories statistiques du *census* : Aires

727Froment R. et Kienast R., 1983, *Géographie, Terminales*, Delagrave, p.71.

728Barret C. et Brigon J., 1989, *Géographie, Terminale*, Hatier, p.223.

métropolitaines, MSA, SCSA etc... Certains processus sont décrits à partir de 1998 : suburbanisation, puis exurbanisation, littoralisation du réseau urbain, métropolisation des activités, fermeture de certains quartiers urbains (constitution de *gated communities*⁷²⁹). La majorité des manuels des années 1980-2002 rappelle que le système urbain est l'élément-clé de la structuration de l'espace territorial des États-Unis et la base de son économie.

A partir de 1998, et surtout de 2004, les programmes laissent moins de place à l'analyse urbaine, ce n'est plus tant la morphologie de la ville en soi qui intéresse que le rôle de ces dernières comme facteur de la puissance des États-Unis. L'étude de la morphologie de la ville se traite en seconde et non plus en terminale.

3.2 Développement suburbain et crise urbaine des années 1970-80, supports du discours anti-urbain de la fin du XX e siècle

3.2.1 Le développement des banlieues et la suburbanisation aux États-Unis

La question de l'échelle de la ville et de la constitution de régions urbaines apparaît dans le discours scolaire dès les années 1930 et s'accompagne, à partir des années 1950, d'un début de réflexion sur l'expansion des zones de banlieues. En effet, la banlieue a longtemps été un « angle mort du champ de la géographie urbaine française⁷³⁰ », malgré les travaux d'A. Demangeon sur la région parisienne dans les années 1930⁷³¹. Il faut attendre les travaux de P. George⁷³², qui affirme que la banlieue est une forme moderne du développement urbain, pour voir la question de la suburbanisation américaine apparaître dans le discours géographique universitaire et scolaire, bien que celle-ci ait commencé dès le XIXe siècle⁷³³.

Dans les manuels scolaires des années 1980 et dans certains manuels des années 1990, la banlieue est perçue comme un espace anti-urbain mais aussi anti-rural, une sorte de compromis insatisfaisant à travers lequel apparaît encore en filigrane l'image de la ville tentaculaire :

« A la ville même s'opposent les banlieues, responsables principales de l'extension urbaine dans l'espace et du nombre croissant de citoyens⁷³⁴ »

« Les villes, en s'étalant, absorbent l'espace rural environnant [...] les citoyens s'éloignent

729 Voir Le Goix R., 2003, *Les « gated communities » aux États-Unis, morceaux de villes ou territoires à part entière*, Thèse de doctorat sous la direction de T. Saint-Julien, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

730 Vieillard-Baron H., 2001, *op. cit.*

731 Demangeon A., 1933, *op. cit.*

732 George P., 1950, *Études sur la banlieue*, 12e cahier de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris.

733 Voir Ghorra-Gobin C., 1997, *op. cit.*

734 Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard, p.38.

du noyau originel de la ville pour échapper à la pollution du milieu, à l'insécurité, à l'entassement humain. Les régions périphériques leur donnent le calme, le grand air, les espaces verts, mais, en corollaire, un certain ennui né de l'uniformité des zones résidentielles où règnent le gazon et le pavillon familial⁷³⁵ »

« Telle une énorme pieuvre, la ville américaine happe des banlieues de plus en plus éloignées⁷³⁶ »

La banlieue américaine est analysée dans les manuels scolaires avec l'arrière-plan scientifique des recherches sur la banlieue française des années 1950 à 80, qui soulignent les processus de ségrégation socio-spatiale. Pourtant, la question de la relégation de la population ouvrière en périphérie au XIXe siècle et de la domination de la banlieue par le centre posée par P. George ne peut pas être envisagée de la même façon aux États-Unis qu'en France. Vivre en banlieue ne signifie pas la même chose selon que l'on soit d'un côté ou de l'autre de l'Atlantique. Le postulat français qui conçoit la ville comme une entité équilibrée et la banlieue comme un élément perturbateur⁷³⁷ doit être revu à propos des États-Unis. Ainsi, lorsque les auteurs de manuels indiquent que les Américains sont avant tout des banlieusards⁷³⁸, le terme est employé avec toute la connotation péjorative liée au regard français. Or, les travaux de C. Ghorra-Gobin sur Los Angeles en particulier et sur la banlieue américaine en général⁷³⁹ ont largement montré que le développement de la banlieue pavillonnaire aux États-Unis correspondait à un mode de vie proche d'un idéal transcendentaliste (proximité de la « nature », possession individuelle, maison et foyer au centre de la vie familiale quotidienne⁷⁴⁰) fondateur de la civilisation des États-Unis.

Cette idée est reprise par les auteurs du manuel édité en 1998 chez Hatier, qui reste une exception :

La banlieue « aligne à l'infini maisons individuelles posées sur des pelouses impeccables, des garages que rend indispensable l'usage de la voiture pour aller au travail ou gagner les centres commerciaux... et l'inévitable panneau de basket. Dans ces banlieues, les classes moyennes se prétendent proches de la nature, lient une sociabilité entre gens de même condition par opposition au centre-ville source de corruption. La maison individuelle symbolise la stabilité de la famille, les vertus domestiques et la réussite sociale.

735 Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette, p.44.

736 Hagnerelle M., 1993, *Géographie : présent/futur, L'organisation de l'espace mondial, terminales*, Magnard, p.258.

737 Vieillard-Baron H., 2001, *op. cit.*, p.41.

738 Martin J. et Bouvet C., 1995, *Géographie, Terminales*, Hachette.

739 Ghorra-Gobin C., 2002, *Los Angeles, le mythe américain inachevé*, 1e ed 1997, Paris, Editions du CNRS, 307p.

Ghorra-Gobin C., 1997, « les villes, les banlieues et leurs représentations. L'invention de la banlieue américaine. », in Calenge C., Lussault M., et B. Pagand (dir), 1997, *Figures de l'urbain. Des villes, des banlieues et de leurs représentations*, Maison des sciences de la ville, Université François Rabelais, Tours, pp.101-109.

740 Ghorra-Gobin C., 1997 et 2002., *op cit.*

Aujourd'hui, 75% des urbains résident dans les banlieues⁷⁴¹. »

Le discours scolaire français sur la ville décrit mais rejette la standardisation de l'habitat de banlieue, ce qui peut paraître décalé dans le contexte des États-Unis, où la standardisation est au fondement du développement économique et intégrée dans la vie quotidienne (figures 25 et 26).



Figure 25 : « Une banlieue : Sun City (Arizona) ⁷⁴²»

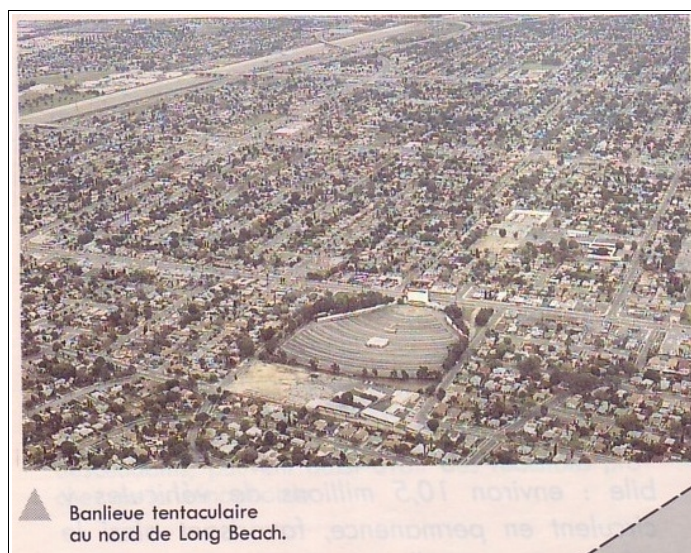


Figure 26 : « Banlieue tentaculaire au nord de Long Beach ⁷⁴³»

741 Ciattoni A., 1998, *Géographie, Terminale*, Hatier, p.78.

742 Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard, p.41.

743 Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.134.

3.2.2 Crises urbaines dans les villes-centres

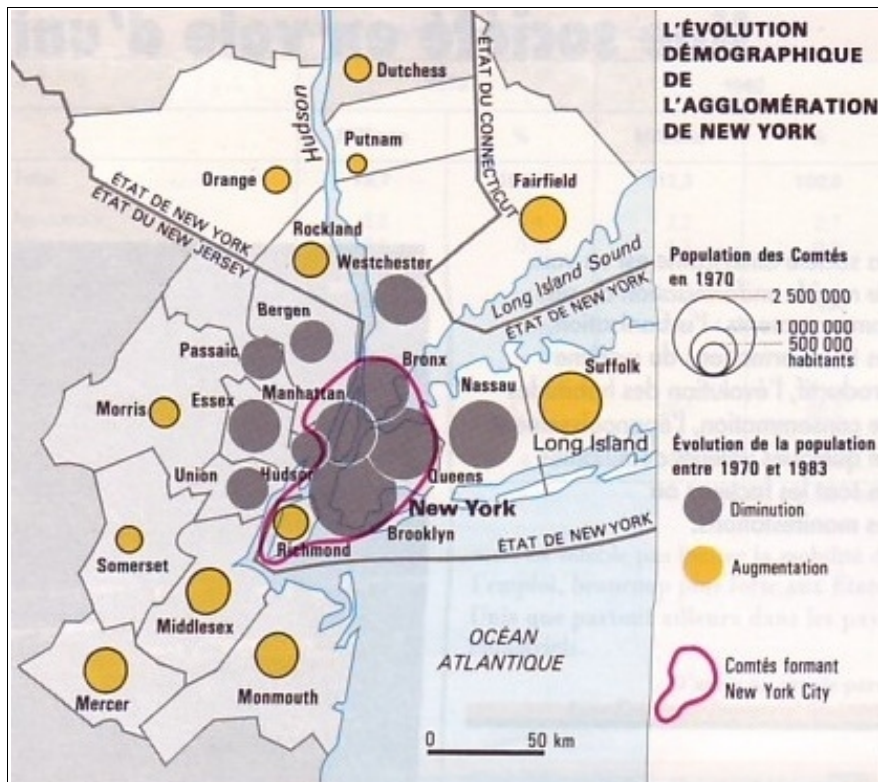


Figure 27 : « L'évolution démographique de l'agglomération de New York » Suburbanisation de l'agglomération de New York, 1970-1983⁷⁴⁴.

La crise industrielle américaine s'accompagne de la fermeture d'entreprises anciennes dans les villes-centres. Les nouvelles entreprises secondaires ou tertiaires se localisent en périphérie des villes-centres des agglomérations qui connaissent une crise sans précédent dans les années 1970. Ces difficultés sont accentuées par le déplacement des populations aisées et des classes moyennes vers la périphérie, quelquefois décrié par les auteurs de manuels français. Seules restent dans les villes-centres les entreprises installées dans le CBD auxquelles s'ajoutent les populations les plus pauvres de la première couronne, qui n'ont pas les moyens de vivre en banlieue ou de se déplacer, ne possédant pas de véhicule. Ce phénomène est décrit par tous les manuels scolaires à partir de 1980, dont les extraits suivants sont emblématiques :

« Le phénomène urbain, qui se présente comme un phénomène de suburbanisation, en fait très complexe, est générateur de graves problèmes. » Ici, la question sociale est posée en relation avec la forme urbaine : « Au sein des grandes agglomérations, le développement des banlieues s'est effectué au détriment des « centre ville ». Dans les quartiers des affaires, les bureaux ont chassé les résidents (phénomène de « city »). Dans les quartiers voisins du « business center », la population aisée émigrant vers les banlieues a laissé la place à des

⁷⁴⁴Knafou R., 1992, *Géographie, Le nouveau système monde, Terminales ABCD*, Belin, p.217.

citadins pauvres (minorités de couleur).⁷⁴⁵ »

« la motorisation individuelle, le transfert de certaines activités et le déplacement des classes moyennes en périphérie des villes ont entraîné une suburbanisation qui a affecté le tissu économique et social de la plupart des centres métropolitains⁷⁴⁶. »

Dans les années 1970-80, toutes les grandes villes des États-Unis connaissent la même évolution, ce qui a conduit certaines d'entre elles à connaître des difficultés financières extrêmes ; les populations restantes étant celles qui ont le plus besoin d'aides sociales et qui paient le moins d'impôts. La quasi-faillite de New York en 1975 est l'exemple-type de ce phénomène et la ville n'a pu être sauvée que par l'intervention de l'État fédéral⁷⁴⁷. Plusieurs manuels insistent, comme le montre l'extrait suivant, sur le fait que ce sont les blancs qui partent des villes-centres, or les classes moyennes noires s'installent elles aussi en périphérie. Ainsi, le quartier de Harlem à Manhattan, par exemple, a perdu une grande partie de sa population lors de la crise économique qui frappa New York dans les années 1970⁷⁴⁸ :

« La discrimination raciale jouant, le phénomène de substitution s'est accéléré. Il en est résulté une décrépitude du cadre de vie (extension d'îlots insalubres, véritables ghettos), accentuée par le déclin des ressources fiscales des collectivités publiques. Parallèlement, les migrations alternantes entre lieux de résidence (de plus en plus éloignés) et lieux de travail se sont amplifiées, posant des problèmes quasi insolubles de déplacement.⁷⁴⁹ »

Ces difficultés et l'état de délabrement de certains quartiers centraux dont le centre de Detroit est un exemple-type, font ressurgir un discours anti-urbain dans la géographie scolaire des années 1980. Ce discours n'est pas sans rappeler les critiques à l'encontre de la grande ville européenne, la ville malade qui avaient cours au XIX^e siècle. Les villes états-uniennes sont présentées dans la majorité des manuels des années 1980 comme des lieux de perdition et de violence où les gangs et la drogue sont monnaie courante. Il est bien entendu que la violence urbaine ne date pas des années 1970-80 aux États-Unis, mais jusque-là, les manuels l'esquivaient :

« La croissance urbaine n'a cessé de poser des problèmes aux municipalités confrontées aux taudis (slums), à la circulation automobile, à la pollution... Les principaux symptômes de la crise de la société américaine sont de nature urbaine. D'où l'importance politique des problèmes urbains et la vogue des études d'urbanologie dans un monde marqué par la

745Baleste M., 1980, *Les grandes puissances économiques, Classes terminales*, Armand Colin, p.147.

746Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.96.

747Le Goix R., 2009, *Atlas Mégapoles. New York*, Autrement, Paris.

748Le Goix R., 2009, *op. cit.*

749Baleste M., 1980, *Les grandes puissances économiques, Classes terminales*, Armand Colin, p.147.

construction de vastes mégapoles⁷⁵⁰ »

« Obligées de réduire leurs programmes d'aide et le nombre de policiers, les municipalités sont souvent impuissantes devant l'essor de la criminalité, trop souvent liée à la drogue et à la pauvreté.⁷⁵¹ » Les auteurs ont ici un ton moralisateur. Drogue et pauvreté sont associées et sont à l'origine, selon eux, de la criminalité.

« Les quartiers proches de la City, abandonnés aux plus pauvres, se dégradent et les promoteurs ne songent pas à la rénovation des taudis ou slums. Les finances municipales, elles, sont grevées des subsides distribuées aux nombreux assistés ; les budgets sont souvent en déficit et seuls les prêts fédéraux les sauvent de la faillite. Ainsi, le 17 octobre 1975, la ville de New York fut obligée de licencier 8000 employés municipaux, dont 900 policiers⁷⁵² ».

« Comme le centre-ville est peuplé par les plus défavorisés, le chômage s'y étend, surtout parmi les minorités et les jeunes ; une véritable lèpre sociale gagne certaines villes (Detroit, New York) par quartiers entiers. Les équipements collectifs (écoles, hôpitaux publics, transports en commun, ramassage des ordures ménagères) sont médiocres. Insécurité, alcoolisme, drogue, criminalité, ces maux y sévissent souvent davantage que dans bien des métropoles de l'Ancien Monde.⁷⁵³ »

Le cinéma américain témoigne de cette situation dans des films qui connaîtront un grand succès en France. A partir de la toute fin des années 1960, un grand nombre de films met scène le déclin des villes américaines et notamment New York. *Macadam Cowboy*, (*Midnight cowboy*, J. Schlesinger, 1969) par exemple, décrit la ville comme « une jungle sans refuge », et dans *Fort Apache the Bronx* (D. Petrie, 1981) ou *New York 1997 (Escape from New York)*, J. Carpenter, 1981) certains quartiers dévastés prennent des allures apocalyptiques⁷⁵⁴. A partir de 1981, les images de quartiers urbains très dégradés (le Bronx ou Harlem à New York, par exemple) montré par ce cinéma font leur apparition dans les manuels scolaires (figures 28 et 29).

750Artaud D, Benichi R et Vaisse M, 1978, *op. cit.*, cité dans Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette, p.42.

751Pitte J.-R., 1989, *Géographie, Terminales*, Nathan, p.126.

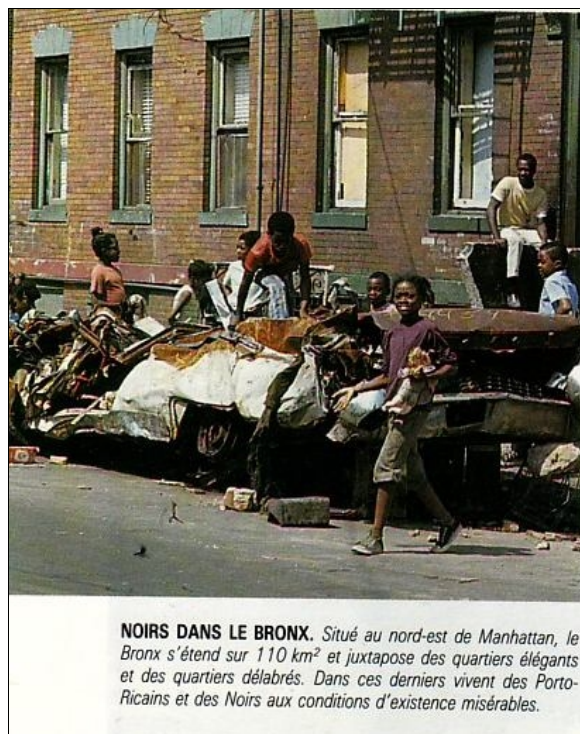
752Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette, p.45.

753Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard, p.40.

754Body-Gendrot S., 2005, *op. cit.*



Figure 28 : « *Enfants jouant dans une rue du South Bronx.*⁷⁵⁵ » Photographie du Bronx à New York, faisant partie d'un dossier documentaire intitulé « Pauvreté de la société américaine, la diversité des situations ». Le même manuel propose un dossier documentaire d'une double page intitulé « les villes et régions aux États-Unis » dans lequel les documents sur la crise financière de New York sont majoritaires et la seule photo présentée est celle d'un SDF dans les rues de New York.



NOIRS DANS LE BRONX. Situé au nord-est de Manhattan, le Bronx s'étend sur 110 km² et juxtapose des quartiers élégants et des quartiers délabrés. Dans ces derniers vivent des Portoricains et des Noirs aux conditions d'existence misérables.

Figure 29 : « *Noirs dans le Bronx.*⁷⁵⁶ »

⁷⁵⁵Lacoste Y., 1983, *Géographie, Classes terminales*, Nathan, p.21.

⁷⁵⁶Gauthier A., 1989, *Géographie, Terminales*, ABC Bréal, p.216.

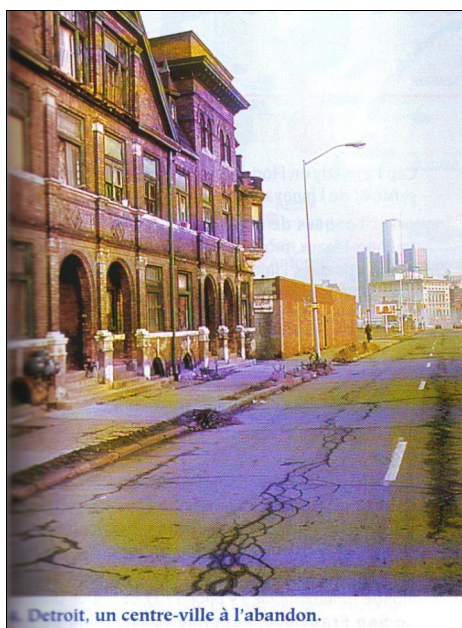


Figure 30 : « Detroit, un centre-ville à l'abandon.⁷⁵⁷ »

Dans les années 1990, les métropoles américaines continuent à être présentées dans les manuels scolaires comme des pôles répulsifs alors qu'une vision très négative de la ville en tant que lieu de crises, de nuisances et d'insécurité ne cesse de se diffuser en France⁷⁵⁸. Ainsi, on trouve dans le manuel publié chez Hatier en 1998 un texte intitulé : « La ville, espace de relégation », qui est un extrait d'un article publié par Gérard Dorel, dans le périodique *Historiens et géographes* n°358, en juillet-août 1997 et intitulé « la ville américaine est-elle encore un espace d'intégration? ». Or, l'organisation administrative des villes aux États-Unis rend possible la coexistence de plusieurs municipalités au sein d'une même MSA ou SMSA. C'est en général la municipalité centrale (la ville-centre) qui connaît les plus grosses difficultés (figure 30), aggravées par une fiscalité dissuadant toute nouvelle installation, tandis que les municipalités périphériques, au contraire, sont en croissance. La question de l'échelle de la ville n'est pas réellement soulevée dans les manuels scolaires et la périphérie de l'agglomération n'est pas vraiment considérée comme faisant partie de la ville, ce qui pose problème dans le cas des États-Unis.

3.2.3 Rénovation et gentrification des villes-centres

Face à ce dépeuplement des centres urbains, les géographes universitaires et scolaires ont très tôt noté l'existence d'un mouvement contraire, c'est-à-dire l'installation de classes sociales aisées dans certains centres-villes rénovés. Dès 1983, J. Soppelsa décrit, dans son manuel, l'inéluctable délabrement des grandes villes américaines comme un stéréotype dépassé :

⁷⁵⁷Hagnerelle M., 1998, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S*, Magnard, p.127.

⁷⁵⁸Salomon Cavin J., 2005, *op. cit.*

« Cette vision de la grande métropole américaine doit être actualisée! Au cours des cinq ou six dernières années, on a assisté à un renversement de cette tendance dans un nombre croissant de grandes villes, à Boston, Atlanta, Chicago [...] Une nouvelle spéculation foncière (jouant notamment sur l'attraction culturelle des centres-villes) se manifeste au sein des CBD [...] d'où « l'expulsion » des minorités défavorisées, la dégradation des premières banlieues, la reconquête par les nantis des quartiers centraux, ce qui revitalise la « city ». Ce phénomène de renaissance résidentielle des CBD, s'il se généralise, pourrait ainsi constituer un nouveau temps dans l'histoire urbaine des Etats-Unis, celui de la « parisianisation » des plus grands centres, celui de la redistribution spatiale de la ségrégation (« slurbanisation »)⁷⁵⁹ ».

Le terme de slurbanisation est utilisé comme un hapax puisqu'on ne le retrouve nulle part ailleurs dans le discours scolaire. Le terme de gentrification n'est pas employé par J. Soppelsa qui utilise celui de « parisianisation ». En effet, le mot gentryfication ou gentrification, qui apparaît au début des années 1980 dans la géographie anglo-saxonne⁷⁶⁰, ne sera transposé qu'à la fin des années 1980 en France⁷⁶¹.

Mais, bien que J. Soppelsa ne soit pas le seul à parler de « renaissance » des centres au début des années 1980, aucun autre auteur de manuel de cette période n'aborde ce sujet de façon aussi précise. Un grand nombre d'entre eux choisit de ne mentionner que très brièvement ce phénomène, qui n'est lié, selon eux, qu'à des questions de transports.

« Leur éloignement (celui de la population blanche aisée) par rapport aux lieux de travail des centres-villes entraîne des migrations quotidiennes assurées par l'automobile individuelle. L'augmentation du prix des carburants, consécutive à la crise de l'énergie, s'est récemment accompagnée d'un début de retour des catégories aisées vers le centre des villes⁷⁶² »

Dans les années 1990-2000, on parlera conjointement dans les manuels de la dégradation des villes-centres, mais aussi de la rénovation de certains de leurs quartiers. Le mot *gentrification* ou

759Soppelsa J., in Lacoste Y., 1983, *Géographie, Classes terminales*, Nathan, p.42.

760Voir :

Bassett K. et J. Short, 1980, *Housing and residential structure : alternative approaches*, Routledge and Kegan Paul, London and Boston.

Hamnet C. et P.R. Williams, 1980, « Social change in London, a study of gentrification », *Urban affairs Quarterly* 15, pp.469-87.

Logan W.S., 1982, « Gentrification in inner Melbourne », *Australian Geographical Studies*, 20, pp.65-95.

761Le terme n'apparaît pas dans le *lexique de géographie humaine et économique* dirigé par Claude Cabanne et édité en 1984 chez Dalloz dans lequel intervient J. Soppelsa alors qu'il figure dans les dictionnaires anglo-saxons de géographie de la même époque.

762Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal, p.25.

gentrification est alors utilisé, sans toujours être expliqué. A partir de la fin des années 1990, plusieurs manuels parlent de « reconquête des centres », même si quelques-uns indiquent que la ville reste inverse ou inversée⁷⁶³. La ville-centre ne sera plus alors présentée comme l'espace de tous les dangers mais comme celui de la ségrégation socio-spatiale, le lieu où peuvent exister conjointement des quartiers très aisés et des quartiers très pauvres. Elles sont aussi un espace de la fermeture où les lieux publics sont progressivement privatisés et ouverts à une population choisie.

Comme pour les décennies précédentes, certaines villes sont particulièrement étudiées ou représentées dans les manuels scolaires : New York, bien sûr, mais aussi Los Angeles, qui détrône Chicago, ou encore San Francisco, Seattle et Washington.

3.3 Images urbaines dans les manuels, 1981-2004

3.3.1 New York, lieu de condensation des Etats-Unis

Dans les manuels scolaires français des années 1980-2000, New York n'est plus le lieu de la modernité ou d'une certaine incarnation du rêve américain. De façon plus marquée que dans la période précédente, elle est présentée comme le lieu de condensation des Etats-Unis tels qu'ils sont perçus par les Français, à savoir un lieu dans lequel on retrouve toutes les caractéristiques de la société américaine⁷⁶⁴. Les aspects positifs et négatifs de la société américaine tels que les Français les envisagent sont mis en image par des exemples choisis dans cette ville. Ainsi, les manuels des années 1980-2000 offrent un panel d'illustrations iconographiques variées dans lesquelles plusieurs thèmes apparaissent :

- la puissance économique et la politique extérieure : le siège de l'ONU et la bourse de Wall Street sont montrées dans plusieurs manuels. Ces bâtiments sont souvent photographiés en contre-plongée afin d'en accroître l'importance. New York possède une influence politique et économique internationale prépondérante, à l'image des Etats-Unis eux-mêmes. New York, centre des Etats-Unis, eux-mêmes centre du monde, voilà un raccourci souvent proposé⁷⁶⁵.
- Les gratte-ciels de Manhattan qui demeurent un thème incontournable dans les manuels français, qui font désormais partie d'un patrimoine architectural célèbre.
- Les inégalités sociales : à l'image des Etats-Unis, New York est un lieu où les inégalité sociales sont flagrantes. Les images qui témoignent de la précarité des sans-logis au sein

763Bouvet C., 1998, *Géographie, Terminales*, Hachette ; Joyeux A., 2004, *Géographie. Terminales ES-L-S*, Hachette.

764Debarbieux B., 1995, « Le Lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », *L'Espace géographique*, n°2, pp.97-112.

765A. Gauthier (1998, *L'espace mondial, terminale*, Bréal, Paris) parle de Manhattan comme du « centre du centre ».

d'un quartier riche restent nombreuses.

- Les contraintes climatiques : Le climat des Etats-Unis est présenté comme étant très contrasté et violent. L'exemple de New York, sensible au lecteur, est souvent utilisé.
- Le multiculturalisme et le cosmopolitisme : bien que ce thème soit plus souvent associé, à partir des années 1980, à Los Angeles et à Miami qu'à New York, le cosmopolitisme reste un moyen employé pour analyser la population de la ville.

3.3.2 Los Angeles, l'anti-ville.

Tout au long du XXe siècle, le poids symbolique de Los Angeles est moins prégnant que celui de New York ou Chicago dans les manuels. Mais la ville, considérée comme hors-norme car elle ne répond pas au modèle de Burgess, suscite un grand intérêt de la part des géographes universitaires⁷⁶⁶ comme des auteurs de manuels scolaires de la fin du XXe siècle. En 1961, déjà, Victor Prévôt⁷⁶⁷ écrivait qu'il existait deux types de villes aux États-Unis, des villes de type ancien, telles que New York, et des villes de type récent telles que Los Angeles, qui prennent la forme d'une nébuleuse d'une centaine de kilomètres de diamètre et dont le centre d'affaires est fractionné en 65 noyaux avec parkings.

Los Angeles est une ville dont l'image est ambiguë. Dans le cinéma comme dans le roman noir américain, et notamment dans l'oeuvre de James Ellroy, Los Angeles est, selon Mike Davis, dotée de tous les traits de l'anti-ville⁷⁶⁸. C'est l'incarnation d'une modernité sans lumières, dans laquelle l'humanité se perd. La ville futuriste de *Blade Runner*⁷⁶⁹ c'est Los Angeles, tout comme la banlieue sans centre et sans fin de *Mulholland Drive* et de *Lost Highway*⁷⁷⁰ : « A rebours du chic supposé d'Hollywood et des villas de Beverly Hills, le cinéma a créé ou révélé une autre ville, sombre, tortueuse, perturbée et terriblement exotique⁷⁷¹ ». Pour M. Davis, le film noir est le regret d'un monde qui change plus vite que le coeur des humains et c'est pour cela que Los Angeles en est le cadre idéal. Or, c'est cette image de Los Angeles qui transparait dans les manuels scolaires de la fin du XXe siècle. À partir des années 1980, Los Angeles devient un support privilégié de la thématique anti-urbaine dans le discours géographique scolaire.

La ville est tout d'abord un enfer automobile, dont les échangeurs routiers sont le symbole, et

766M. Davis, D. Hayden, E. Soja, M. Dear, R. Keil, K. Lynch, C. Ghorra-Gobin...

767Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.51.

768M. Davis, 1998, *City of quartz*, cité dans Bouquet S., 2005, « Théorie Anglo-saxonne », in Jousse T. et Paquot T., 2005, *La ville au cinéma*, Cahiers du cinéma, pp.111-114.

769R. Scott, 1982, *Blade Runner*.

770D. Lynch, 1997, *Lost Highway* et 2001, *Mulholland Drive*.

771Higuin E. et Joyard O., 2005, « Los Angeles », in Jousse T. et Paquot T., 2005, *La ville au cinéma*, Cahiers du cinéma, pp.449-457, p.452.

notamment l'échangeur qui permet de passer de l'autoroute 150 à l'autoroute 10 à côté de l'aéroport international. Sa photo aérienne est publiée par plusieurs manuels des années 1990-2000 car elle est tirée de la *Géographie Universelle* de A. Bailly, G. Dorel, J.-B. Racine et P. Villeneuve⁷⁷². Automobile rimant avec pollution et encombrement, plusieurs articles et photos de manuels décrivent le fameux « smog », tout comme les embouteillages quotidiens que connaissent bien les Angelinos (figures 31 à 33).

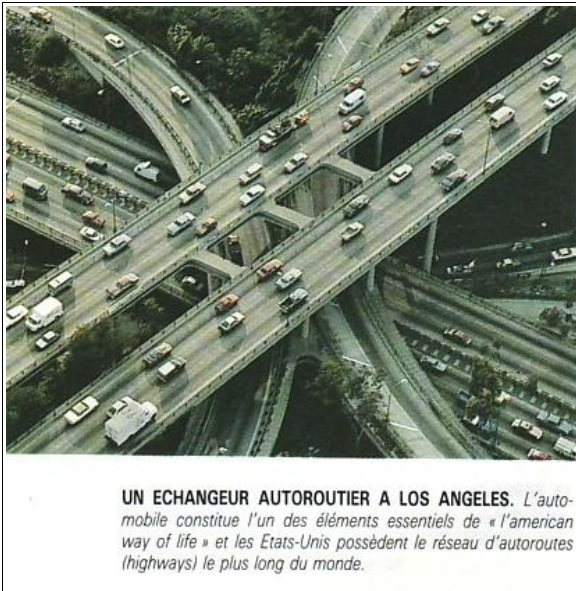


Figure 31 : « Échangeur routier à Los Angeles⁷⁷³. »

De nombreux manuels associent ce type de photographie à la ville de Los Angeles, bien que cette dernière ne soit pas la seule à posséder des échangeurs routiers.



Figure 32 : « Pollution à Los Angeles⁷⁷⁴ »

⁷⁷²Bailly A., Dorel G., Racine J.-B., Villeneuve P., 1992, *États-Unis, Canada*, Géographie universelle sous la direction de Roger Brunet, Reclus, Hachette, Paris.

⁷⁷³Gauthier A., 1989, *Géographie, Terminales*, ABC Bréal, p.210.

⁷⁷⁴Gauthier A., 1989, *Géographie, Terminales*, ABC Bréal, p.212.



Figure 33 : « *La structure des villes américaines : l'exemple de Los Angeles*⁷⁷⁵ » Malgré son éloignement vis-à-vis des modèles classiques de la ville américaine (Burgess, Harris et Ullmann), Los Angeles est pris ici comme un archétype de la ville américaine. L'échangeur autoroutier est au premier plan.

Los Angeles est présentée comme une banlieue illimitée, comme une ville consommatrice d'espace. Dans le discours scolaire, on fait souvent le lien entre étalement urbain et développement des infrastructures routières. Ceci, même si les travaux de C. Ghorra-Gobin⁷⁷⁶ ont montré que l'expansion urbaine et l'absence de centralité de Los Angeles étaient bien antérieurs au développement de l'automobile individuelle. On remarque un déplacement iconographique étonnant, la ville américaine contemporaine ne s'étend plus en hauteur mais elle s'étale en largeur et l'échangeur autoroutier prend la place du gratte-ciel dans la symbolique urbaine contemporaine.

Los Angeles, enfin, est décrite comme la ville de la multiculturalité. Les manuels publient des cartes ethniques des quartiers de Los Angeles et des photos urbaines montrant une foule multiethnique (figures 34 à 36). Mais cette multiculturalité⁷⁷⁷, est souvent présentée comme facteur d'instabilité, et non d'enrichissement culturel, les émeutes du quartier de Watts de 1992, dont parlent de nombreux manuels des années 1990-2000, en témoignent.

⁷⁷⁵Pitte J.-R., 1995, *Géographie, Terminales*, Nathan, p.153.

⁷⁷⁶Ghorra-Gobin C., 2002, *op. cit.*

⁷⁷⁷Cf. chapitre 6.

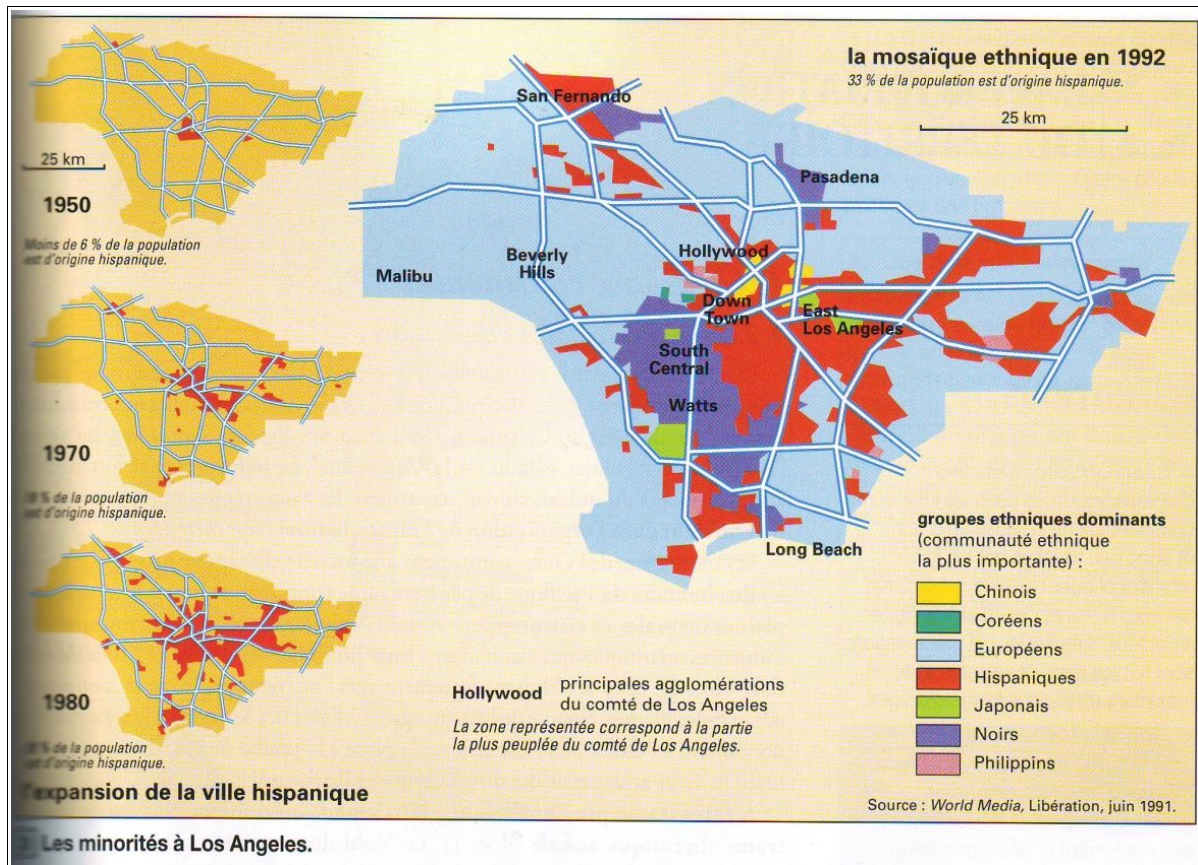


Figure 34 : « Les minorités à Los Angeles ⁷⁷⁸ ».



Figure 35 : « Le 'creuset' américain (enfants à Los Angeles) ⁷⁷⁹ ».

⁷⁷⁸Source : Martin J. et Bouvet C., 1995, *Géographie, Terminales*, Hachette.

⁷⁷⁹Ciattoni A., 1998, *Géographie, Terminale*, Hatier.

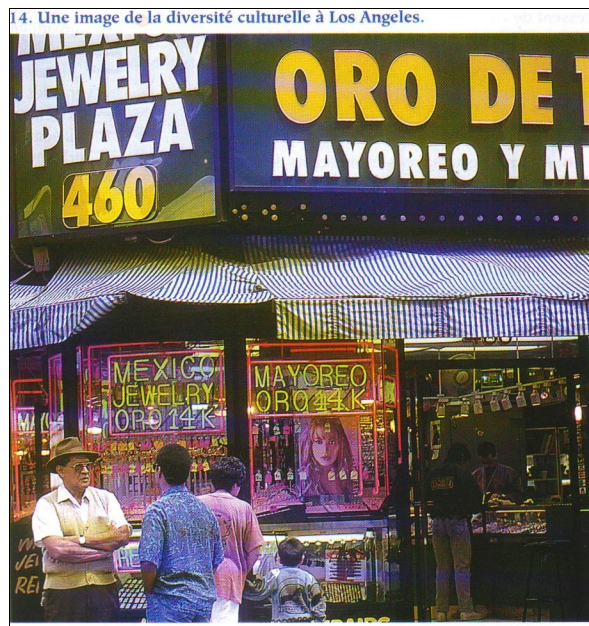


Figure 36 : « Une image de la diversité culturelle à Los Angeles⁷⁸⁰ ».

3.3.3 San Francisco, Seattle (Redmont) et Washington : haute technologie et puissance politique

Trois autres villes sont fréquemment mises en image dans les manuels de la période 1980-2004 : Washington, San Francisco et Seattle. Elles étaient déjà brièvement présentées dans les pages de textes des manuels précédents, mais elles apparaissent réellement dans les années 1980.

Washington. Dans la géographie scolaire, les Etats-Unis peuvent être résumés au concept de puissance⁷⁸¹. De 1905 à 2002, les programmes scolaires de terminale incluent « les grandes puissances » au sein desquelles les Etats-Unis ont une place privilégiée et croissante. Cette puissance américaine est à la fois politique mais aussi économique, culturelle et militaire. Dans ce contexte, la ville de Washington est entendue comme un espace de condensation de la puissance politique des États-Unis. A titre d'exemple, les chapitres consacrés à la géographie des Etats-Unis en tant que puissance débutent souvent, dans les années 1990-2000, par une page montrant une photo du Capitole, de la Maison Blanche ou de la perspective du Mall, la grande allée autour de laquelle sont disposés monuments commémoratifs, musées et bâtiments publics. Ce n'est pas la ville en soi qui intéresse les auteurs mais ce qu'elle représente. Bien que la moyenne annuelle des homicides à Washington entre 1999 et 2001 soit la plus importante des grandes villes occidentales, avec 43 crimes pour 100 000 habitants contre 9 à New York (et 18 à Moscou), Washington n'est pas présentée comme étant une ville dangereuse dans la littérature scolaire, contrairement à New York.

⁷⁸⁰Hagnerelle M., 1998, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S*, Magnard, p.95

⁷⁸¹Cf. chapitres 7 et 8.

Il faut dire qu'en dehors du Mall, aucun autre espace urbain n'est montré et certainement pas les nombreux quartiers défavorisés de Washington (figures 37 et 38).

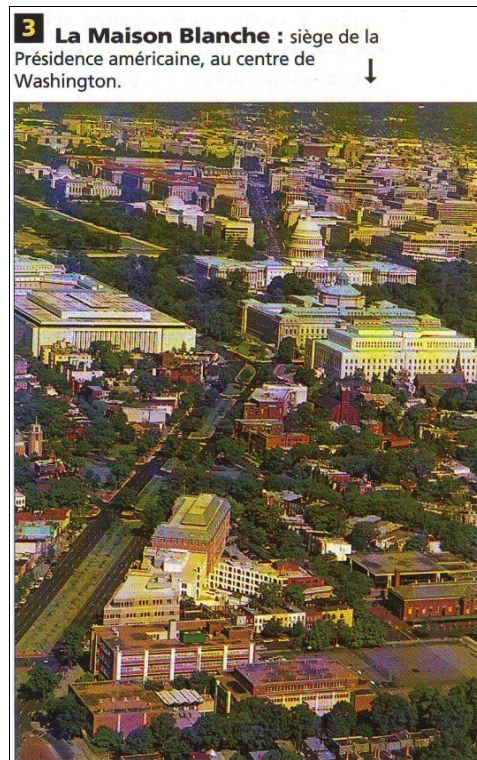


Figure 37 : « *La Maison Blanche, siège de la présidence américain, au centre de Washington.*⁷⁸² »

La Maison Blanche est très difficilement visible sur cette photo...



Figure 38 : *Sans titre*⁷⁸³. La Maison Blanche n'est pas nommée. Il semble aller de soi qu'elle soit reconnue.

San Francisco, associée à la Silicon Valley, incarne la haute technologie des Etats-Unis. Elle est le symbole, tout comme Seattle (siège de Microsoft), de la réussite scientifique américaine. Les communautés hippies de Haight Ashbury ou homosexuelles de Castro n'apparaissent pas, sauf

⁷⁸²Pitte J.-R., 1995, *Géographie, Terminales*, Nathan

⁷⁸³Hagnerelle M., 1998, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S*, Magnard, p.71.

exception, dans les manuels scolaires. Les manuels d'avant-guerre présentaient parfois la baie de San Francisco (et le Golden Gate Bridge), ce sera rarement le cas à partir des années 1980. La morphologie côtière a cédé la place à l'analyse du développement économique et scientifique de la ville.

Conclusion du chapitre 5

Les villes des États-Unis ne forment pas une exception dans le discours anti ou pro-urbain occidental. Les représentations de la ville américaine dans les manuels scolaires de terminale au XXe siècle doivent être replacées dans le contexte plus général de la perception de la ville dans les pays industrialisés. Alors que d'aucuns voient dans la ville un lieu de perdition, d'autres y trouvent l'expression la plus aboutie de la civilisation.

Dans les manuels de notre échantillon, les villes des États-Unis apparaissent comme un « concentré d'Europe », c'est à dire un espace à propos duquel les questions qui se posent en Europe sont exacerbées. Elles correspondent aussi à une image avant-gardiste de cette dernière, avec une attirance pour l'innovation, mais une répulsion pour le risque qu'elle comporte. Dans le discours scolaire français, les villes américaines sont un miroir déformant et déformé de la réalité française, leur analyse se fait à travers le prisme d'un discours français engagé et dans lequel d'importants parti-pris se situent bien loin des États-Unis. En traitant de l'autre, on parle avant tout de soi-même.

Alors qu'il faut éradiquer l'insalubrité urbaine en France, dans une perspective hygiéniste et dans une recherche du progrès et de la modernité, alors qu'il faut reconstruire et réorganiser des quartiers détruits par les guerres, la modernité et la rationalité des villes des États-Unis inspirées de l'urbanisme britannique et de la cité-jardin au XIXe siècle font office de modèle à des architectes et urbanistes français, tels que Le Corbusier. La ville américaine attire, ses lumières font rêver, même si certains lui préfèrent des espaces ruraux ou des villes témoignant d'un long passé.

Au moment où les villes-centres des États-Unis connaissent des difficultés économiques et une perte d'attractivité, plusieurs questions se posent en France, notamment le « rééquilibrage » de la centralité parisienne dans le cadre de la création de la DATAR et l'apparition de questions sociales difficiles dans certains quartiers urbains périphériques. Les villes et les conurbations urbaines des États-Unis, les formations spécifiques telles que Mégapolis, sont alors présentées implicitement dans le discours géographique du secondaire comme des modèles-repoussoirs, des exemples à éviter, alors même qu'elles sont étudiées en raison de leur intérêt géographique. Le rapport à la ville des États-Unis dans les manuels scolaires du XXe siècle témoigne donc de l'évolution du rapport de

la société française vis-à-vis de ses propres villes à la même période.

Chapitre 6 : Les figures américaines

« Un peuple est un miroir où chaque voyageur contemple sa propre image. En Amérique comme partout..., on ne trouve que ce qu'on apporte⁷⁸⁴. »

Introduction

Le discours géographique scolaire français du XXe siècle analyse la population des États-Unis sous ses aspects démographiques (natalité, mortalité, migrations), sociaux (pauvreté, richesse, inégalités etc.), mais aussi ethnologiques et culturels (mode de vie, culture, aspects somatiques...). Les programmes, peu fournis en la matière, laissent toute liberté aux auteurs de manuels comme aux enseignants pour traiter de la population comme ils le souhaitent. Les manuels scolaires sont d'excellents révélateurs des représentations en France des Américains et de leur pays, représentations que le discours scolaire contribue à amplifier à son tour. Quelle est l'image des Américains et de la société américaine transmise par les manuels de géographie du XXe siècle, et ainsi, dans le discours scolaire de cette période? Par quels vecteurs se forme cette image et en quoi reflète-t-elle la pensée contemporaine en France ? Voici les questions auxquelles nous proposerons des éléments de réponse.

En décrivant la population des États-Unis et le mode de vie des Américains, les textes des manuels scolaires présentent avant tout des figures-types dans lesquelles sont condensés certains caractères stéréotypés et quelquefois contradictoires, prêtés à une partie ou à l'ensemble des habitants des États-Unis. Le phénomène n'est pas propre aux États-Unis ou à la littérature scolaire : selon E. Saïd⁷⁸⁵, l'Orient créé par l'Occident est une scène théâtrale sur laquelle évolue un certain nombre de figures récurrentes (le sphinx, Cléopâtre, etc.). Cette métaphore peut aussi être employée à propos des États-Unis vus de France et ce n'est d'ailleurs pas un hasard si c'est au théâtre que se constitue, à partir du milieu du XIXe siècle, une série de figures américaines « en une représentation aussi immuable et conventionnelle que les masques de la comédie italienne⁷⁸⁶ ». Certains auteurs tels que Labiche ou Sardou contribueront à créer les archétypes de l'Américain adorateur de la machine, mais aussi excentrique, naïf, grandiloquent, aux manières grotesques et saugrenues, fort riche et immature. On voit apparaître, sur la scène des « États-Unis scolaires⁷⁸⁷ » français, plusieurs figures

784Maurois A., 1947, *Conseils à un jeune français partant pour l'Amérique*, Atlantic Monthly, CXLVIII 1931, pp.273-278.

785Saïd E. W. 2005, *L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, 1e édition 1978, traduit de l'anglais par Catherine Malamoud, Le Seuil, Paris.

786Huvos K., 1972, *Cinq mirages américains. Les États-Unis dans l'oeuvre de Georges Duhamel, Jules Romains, André Maurois, Jacques Maritain et Simone de Beauvoir*, Librairie Marcel Didier, Paris, p.29.

787Cf. chapitre 1.

américaines qui se perpétuent tout au long du XXe siècle et que nous allons analyser dans ce chapitre.

I - 1905 - années 1960. « l'Américain » est blanc, riche et optimiste...

1.1 Une nation de Yankees 1905 - années 1930

1.1.1 Les grandes heures de l'immigration aux États-Unis

Au moment où notre période d'étude commence, la grande vague d'immigration européenne aux États-Unis (1820 – 1882), qui constitue l'une des migrations occidentales les plus importantes de l'histoire contemporaine, est en baisse⁷⁸⁸. Pourtant, elle reste effective et c'est d'ailleurs comme cela qu'elle est décrite dans les manuels scolaires du début du siècle :

« En 1900, 10 millions d'individus étaient nés à l'étranger ». L'immigration « subit le contrecoup de tous les événements politiques et économiques qui surviennent en Europe, redoublant d'intensité quand sévit sur le vieux continent un malaise commercial ou social⁷⁸⁹ »

L'arrivée d'immigrants européens aux États-Unis provoque au XIXe siècle des tensions sociales entre Américains « *natalists* » (se revendiquant de souche) et nouveaux venus, mais aussi entre immigrants pauvres et habitants des grandes villes des États-Unis, qui déplorent l'arrivée massive d'Européens miséreux. En effet, c'est la ville bien plus que l'Ouest qui attire les immigrants aux États-Unis durant la seconde moitié du XIXe siècle⁷⁹⁰. Il faut dire que l'immigration est perçue très tôt comme un exutoire pour tous ceux qui ne trouvent plus leur place en Europe, mais aussi pour des États souhaitant se débarrasser d'une population indésirable. Dès les premières heures de la colonisation, au XVIIe et XVIIIe siècle, la Grande-Bretagne ira jusqu'à financer en partie les trajets de ceux qu'elle souhaitait voir quitter le pays⁷⁹¹.

On pourrait supposer que les auteurs de manuels français du début du XXe siècle seraient favorables à cette émigration et se placeraient du côté des immigrants dont ils partagent l'origine européenne, mais l'Europe semble alors être une notion géographique bien plus qu'un élément autour duquel se cristallise une identité collective. Ainsi, les différents auteurs des manuels français

788 Voir Daniel D. et Deschamps B., 1998, *L'immigration aux États-Unis de 1607 à nos jours*, Ellipses, Paris.

789 Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.378.

790 Mélandri P., 2006, *Histoire des États-Unis contemporains*, André Versailles, Bruxelles, p.107.

791 Daniel D. et Deschamps B., 1998, *op. cit.*

du tout début du XXe siècle émettent les mêmes craintes que l'opinion publique américaine vis-à-vis des immigrants pauvres européens. Les grandes migrations européennes vers les États-Unis se développent à un moment où apparaît une certaine défiance vis-à-vis des plus pauvres et notamment des ouvriers urbains, défiance résumée en 1958 par l'historien Louis Chevalier dans la phrase « classes laborieuses, classes dangereuses⁷⁹² ». P. Vidal de la Blache et P. Camena d'Almeida, puis F. Schrader et L. Gallouédec écrivent ainsi :

« Parmi les immigrants de nos jours, un trop grand nombre, malgré les mesures prises par le gouvernement des Etats-Unis, va grossir le prolétariat des grandes villes⁷⁹³ »

« C'est vainement que le gouvernement des Etats-Unis, pour n'être pas submergé par ces flots d'arrivants de qualité inférieure, a multiplié des lois restrictives dans l'immigration. Il y a là un fait grave dont se préoccupe justement l'opinion publique américaine⁷⁹⁴ »

L'affirmation par F. Schrader et L. Gallouédec de l'infériorité de certains groupes d'immigrants doit être replacée dans le contexte des théories raciales scientifiques du début du siècle : l'humanité était divisée en races hiérarchisées, certaines inférieures à d'autres. Durant le premier XIXe siècle, ce sont les Allemands et les Irlandais qui sont l'objet de toutes les critiques aux États-Unis, en raison de grandes vagues migratoires issues de ces pays, ils seront remplacés durant le second XIXe siècle et au début du XXe siècle par les Slaves, les Italiens et les Juifs d'Europe centrale. Ces critiques sont reprises dans le discours scolaire :

« les Irlandais sont particulièrement nombreux, mais ce sont de pauvres gens arriérés, incapables de défendre leur originalité⁷⁹⁵. »

Un groupe particulier fait l'objet de toutes les critiques, celui des Chinois et des Japonais venant s'installer sur la côte ouest des États-Unis. En effet, les auteurs français du début du siècle se font l'écho des craintes de la population américaine vis-à-vis du « péril jaune ». L'expression daterait de la fin du XIXe siècle et viendrait d'Allemagne (*Gelbe Gefahr*). Elle aurait été très rapidement traduite en anglais (*yellow peril*) et en français. La peur se place avant tout sur un plan économique : les pays industrialisés redoutent pour leurs ouvriers la concurrence des ouvriers chinois, qui acceptent des salaires moins élevés. Aux États-Unis, cette frayeur commence en 1870 après la signature du Burlingame Treaty qui accorde aux Chinois immigrés aux États-Unis les mêmes droits que les autres immigrés. Les *nativists* accusent rapidement les Chinois d'accepter des

792Chevalier L., 1958, *Classes laborieuses et classes dangereuses pendant la première moitié du XIX e siècle*, Plon, Paris.

793Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.378.

794Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.501.

795Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *op. cit.*, p.499.

salaires misérables, d'être des briseurs de grève, voire de se livrer à des rites étranges et inacceptables. Les lobbies nativistes font alors passer des lois discriminatoires ; en 1882, le gouvernement américain fait voter le Chinese Exclusion Act qui interdit l'immigration chinoise pendant dix ans. La loi prendra effet en 1892⁷⁹⁶.

Cette peur du « péril jaune » fait également partie des préoccupations de l'opinion publique française. Malgré l'article de Jacques Novicow de 1897⁷⁹⁷ qui critique les arguments en faveur d'un soi-disant « péril jaune », la peur persiste. Elle est d'autant plus forte qu'elle ne se place pas seulement sur un plan économique, mais aussi sur un plan militaire. En effet, la victoire du Japon sur la Russie en 1905, dénoncée par de nombreuses campagnes de presse américaines et européennes, a prouvé qu'une puissance asiatique pouvait l'emporter sur une puissance européenne. Le discours scolaire français du début du siècle sur les États-Unis relaye ces inquiétudes et, loin de dénoncer les mesures discriminatoires américaines à l'encontre des Asiatiques, P. Vidal de la Blache et P. Camena d'Almeida, comme H. Hauser ou M. Dubois et J.-G. Kergomard les justifient :

« Venus en Californie à la suite d'un traité conclu avec la Chine pour l'ouverture de ses portes au commerce étranger, travaillant à des salaires très bas, faisant aux ouvriers blancs une concurrence écrasante, les Chinois n'ont pas tardé à se rendre impopulaires (...) Les Japonais, envers lesquels il est difficile de prendre des mesures du genre de celles qui ont enrayé l'immigration chinoise, étaient, en 1900, au nombre de 24 000 aux États-Unis⁷⁹⁸ »

« Les Chinois, élément impossible à assimiler, nous l'avons vu, et les Japonais que leurs récents succès rendent encore plus audacieux, ont commencé à envahir la Californie et les pays voisins. En 1904, il y avait 330.000 Chinois et 150.000 Japonais dans ces États. Des lois sévères s'opposent à l'immigration jaune⁷⁹⁹ »

« L'entrée du sol américain a été interdite à 'John Chinaman'. Seuls les Japonais peuvent encore, et non sans difficulté, pénétrer aux États-Unis⁸⁰⁰ » .

De façon générale, alors que la plupart des auteurs de manuels du premier XXe siècle sont enthousiastes face au développement économique des États-Unis, ils ne voient pas dans l'apport

796Jacquin P., Royot D. et S. Whitfield, 2000, *Le peuple américain. Origines, immigration, ethnicité et identité*, Seuil, Paris.

797Novicow J., 1897, « Péril jaune », *Revue internationale de sociologie*, Paris.

798Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.378.

799Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, pp.360-361.

800Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.492.

migratoire une source directe d'enrichissement pour le pays⁸⁰¹. M. Dubois et J.-G. Kergomard sont les seuls à considérer l'immigration comme étant un avantage pour les États-Unis.

« Aussi les États-Unis ont-ils bénéficié à la fois de l'afflux de robustes paysans d'Europe qui abandonnaient leurs champs, ne pouvant plus y vivre de leur travail, et de la venue d'ouvriers habiles qui recherchaient en Amérique des salaires plus forts ou des satisfactions plus immédiates de leur esprit inventif.⁸⁰² »

En effet, dans la majeure partie des manuels du premier tiers du siècle, la faible densité de la population aux États-Unis est considérée comme un atout, car les richesses et ressources seront divisées en un faible nombre de personnes et la part de chacun sera par conséquent plus importante qu'en Europe. La prise en compte de la population comme un facteur de richesse et de puissance n'apparaîtra qu'après la Seconde guerre mondiale dans les manuels étudiés.

1.1.2 Devenir américain, c'est devenir Yankee

Jusque dans les années 1930, les Américains sont souvent désignés, dans les manuels géographiques de terminale comme dans certains ouvrages généraux, par le terme de *Yankee*. Les historiens s'accordent pour dire que le mot *Yankee* viendrait de *Yanke*, « petit Jan » en néerlandais, et serait un sobriquet xénophobe employée par les Britanniques à l'encontre des Américains durant la Guerre de Sept ans (1756-1763)⁸⁰³. En effet, la chanson caricaturale *Yankee Doodle* qui serait apparue durant ce conflit, sera reprise par les troupes britanniques et lors de la Guerre d'Indépendance. Les habitants de la Nouvelle-Angleterre se sont ensuite réappropriés ce terme qui, depuis, est devenu un étendard identitaire. Durant la Guerre Civile américaine, les unionistes seront appelés *Yankees*.

La position française est ambiguë à propos de ces derniers. Les élites françaises condamnent l'esclavage mais elles accordent souvent leur préférence aux confédérés, notamment pour des raisons culturelles et sociales. Cette sympathie s'explique par les liens économiques existant entre l'Europe et le sud des États-Unis (notamment à travers le commerce du coton), mais aussi en raison de l'idée généralement répandue que la moitié des habitants du Sud aurait du sang français⁸⁰⁴. Les *Yankees* sont alors ceux qui ne sont pas de sang latin, ce sont les anglo-saxons, et, par extension,

801 Sur l'impact de l'immigration sur le développement économique des États-Unis au XIX^e siècle, voir Atack J. et Passell P., 1994, *A new economic view of American history*, second edition, W. W. Norton & company, New York et Londres. Les auteurs insistent également sur le rôle des investissements étrangers dans le développement économique des États-Unis au XIX^e siècle, notamment dans le développement des infrastructures de transport.

802 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.357.

803 Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Editions du Seuil, Paris, p.214.

804 Roger P., 2002, *op. cit.*

tous les Américains blancs du début du XXe siècle, regroupés dans une même race⁸⁰⁵. Le mot reste péjoratif en France mais devient un terme d'usage courant, ce qui explique le fait qu'il soit souvent employé comme un synonyme du terme « Américain » dans les manuels scolaires du début du XXe siècle. Ainsi, dans un manuel datant de 1906, on peut lire :

« Frère Jonathan (*c'est le surnom que l'on donne en Amérique aux habitants des Etats-Unis, aux Yankees*) se rapproche surtout de l'anglais, son principal ancêtre.⁸⁰⁶ »

L'historien Philippe Roger souligne un paradoxe à ce propos car « c'est au moment où les grandes vagues d'immigration bouleversent la composition ethnique de l'Amérique du Nord que la France fixe sur le *Yankee* la lorgnette anglo-saxonne⁸⁰⁷ ». Mais la contradiction n'est qu'apparente car on peut être immigrant non anglo-saxon et voir ses descendants devenir *Yankees*. C'est ce que souligne le discours scolaire français du début du siècle qui met l'accent sur la question de la construction de la nation américaine au moment où la France élabore son unité nationale sur le plan linguistique et culturel et impose, non sans résistances, les principes assimilateurs de la Troisième République⁸⁰⁸. Comment devient-on *Yankee*? En s'assimilant à la race ou à la société *Yankee*.

Pour certains auteurs de manuels, les descendants des immigrants perdraient leurs caractéristiques raciales européennes pour prendre celle des *Yankees* :

« *Le type physique lui-même (de l'Européen) s'est modifié sous l'action d'une race nouvelle : le ciel habituellement serein et lumineux, l'air sec et électrique, les grands écarts de température maxima et minima, resserrent les tissus, affinent le squelette, font grisonner la peau, rapetisser les pieds et les mains, font saillir les apophyses, creusent l'orbite, sculptent les chairs par le relief des os, exaltent l'activité nerveuse, et produisent une capacité d'endurance supérieure à celle des autres peuples⁸⁰⁹.* »

« *D'un bout à l'autre des immenses territoires des États-Unis, l'uniformité d'un climat excessif a créé un type physique, bien moins semblable à l'Anglo-Saxon qu'à l'Indien Peau-Rouge, avec lequel cependant il n'y a pas eu de croisement ; l'air sec et les écarts de température font grisonner la peau, rendent les traits plus anguleux et la charpente osseuse plus saillante, exaltent les énergies et augmentent l'endurance⁸¹⁰.* »

805 Nous traiterons plus loin de la notion de race.

806 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.498.

807 Roger P., 2002, *op. cit.*, p.241.

808 Lefort I., 1992, *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France 1870-1970*, Paris, CNRS.

809 Boutmy E., 1902, *Psychologie du peuple américain*, Armand Colin, Paris, in Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.494.

810 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France)*, *Classe de philosophie*, Delagrave, p 435, phrase reprise dans la réédition de 1947.

L'ancienne thèse de la dégénérescence des êtres sur le continent américain développée au XVIIIe siècle par Buffon, l'abbé Raynal et Cornélius de Paw⁸¹¹, bien que dépassée, n'est pas encore complètement oubliée. Ces considérations peuvent sembler étranges au lecteur du XXIe siècle, familier des questions d'hérédité, mais elles font appel aux théories monogénistes de la première moitié du XIXe siècle qui indiquent que les particularités physiques des races sont dues à l'influence du milieu. Les individus transplantés sous d'autres ciels verraient leur apparence physique se transformer⁸¹². Ces théories sont encore présentes au milieu du XIXe siècle chez Élisée Reclus, qui affirme avoir vu, lors de son premier séjour aux États-Unis, les Noirs de Louisiane présenter des traits négroïdes moins accentués que ceux des Noirs vivant en Afrique. Ils s'étaient, selon lui, rapprochés des Blancs non pas en raison du métissage, mais grâce à l'influence du climat des États-Unis⁸¹³. Ces thèses seront discréditées et abandonnées dans le monde scientifique dès la seconde moitié du XIXe siècle et il est surprenant de pouvoir en retrouver des réminiscences dans le discours scolaire jusque dans les années 1930.

L'adaptation des immigrants se fait aussi et surtout par l'intégration à la société américaine. La métaphore du *melting-pot* (ou creuset), qui est popularisée dans une pièce d'Israël Zangwill datant de 1908⁸¹⁴, n'apparaît pas avant 1957 dans les manuels scolaires français de notre analyse. Mais l'idée selon laquelle les immigrants perdent leur identité culturelle pour appartenir à une nouvelle nation unique la « société Yankee », est prégnante dans le discours scolaire français du premier tiers du XXe siècle, comme nous le montrent les exemples suivants :

« Malgré le flot de l'immigration, le caractère américain est resté très net ; les immigrants, facilement noyés dans la masse prennent vite l'empreinte de leur nouveau milieu⁸¹⁵ »

« Ils ont oublié leur patrie d'origine et désappris leur langue, ou tout au moins appris la langue anglaise (...) ils ont formé un peuple, une nation, une patrie : le peuple yankee (pour le désigner par ce sobriquet), la nation yankee, la patrie yankee⁸¹⁶ »

« Les Immigrants qui se déversent chaque année » se sont amalgamés au point de former une nation bien homogène et fort originale : la nation américaine⁸¹⁷ »

811Huvos K., 1972, *op. cit.* et Roger P., 2002, *op. cit.*

812Cohen W.B., 1981, *Français et Africains. Les Noirs dans le regard des Blancs 1530-1880*, Gallimard, Paris, p.323

813Reclus E., « le Mississippi, études et souvenirs », *Revue des Deux Mondes*, 2e série, 5, 1er août 1859, p.624 Cité dans Cohen W.B., 1981, *op. cit.*, p.323

814Zangwill I., 1908, *The Melting-Pot*.

815Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.362.

816Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.494.

817Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave, p.435.

Il y a une exception néanmoins. Alors que l'assimilation des immigrants à la nation américaine est considérée comme nécessaire, c'est, au contraire, la résistance des Français à cette assimilation (il y a eu à peine 750 000 immigrants français aux États-Unis entre 1820 et ...1980⁸¹⁸) qui est soulignée positivement par les manuels scolaires de notre échantillon ! Pour les Français, s'intégrer à la société américaine est souhaitable, certes, mais à condition de ne pas s'y assimiler. On sent, chez F. Schrader et L. Gallouédec, par exemple, une fierté vis-à-vis de la réminiscence de certains points de culture français aux États-Unis. La vente de la Louisiane au tout début du XIXe siècle ne semble pas toujours acceptée :

« Tenaces, ils gardent leur allure naturelle et restent français. On les trouve dans la Louisiane, ancienne colonie française ; ils forment des groupes non négligeables dans la région du haut Mississippi et les lacs Canadiens et l'on trouve des villes et des villages qui s'appellent Vincennes, Paris, Belleville, Racine, Saint-Cloud. Dans ces stations lointaines, dit un voyageur français, on retrouve vivantes plus d'une de ces chansons, plus d'une de ces danses populaires qui égayaient avant la révolution les campagnes du nord de la France⁸¹⁹. »

1.1.3 Être Yankee, c'est avoir l'audace du pionnier

Avec quelles caractéristiques le *Yankee* est-il représenté dans le discours scolaire du premier tiers du XXe siècle ? C'est d'abord une figure de l'audace, de la vivacité, incomparable pour son esprit d'entreprise et d'aventure. En cela, la littérature scolaire de terminale ne se démarque pas de son contexte car ce thème est présent dans la littérature française dès le XIXe siècle. Jules Verne, par exemple, ne manque pas de peindre dans ses romans d'anticipation des personnages Américains souvent pleins de vigueur, de hardiesse et d'initiative, quelquefois avec outrance⁸²⁰. Ces représentations semblent liées au fait que, dans l'imaginaire européen, le *Yankee* reste avant tout un pionnier, ou son descendant, et par cela possède toutes les qualités. C'est en tout cas ce qui transparaît à travers la littérature scolaire que nous avons analysée :

« On dit le Yankee aussi vif et prompt que l'Anglais est calme et flegmatique, aussi capable de brusques entraînements que l'Anglo-Saxon d'Europe est apte à s'en garder : mieux vaudrait se contenter de dire que ce pays magnifique et neuf suscite tant l'initiative des Européens devenus citoyens des États-Unis, quelle que soit leur origine, qu'on y observe

818 Voir Creagh R., 1988, *Nos cousins d'Amérique. Histoire des Français aux États-Unis*, Payot, Paris.

819 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, pp.499-500.

820 Jeune S., 1963, *De F.T. Graindorge à A.O. Barnabooth, Les types américains dans le roman et le théâtre français (1861-1917)*, Didier, Paris.

certaines caractères de vivacité, d'audace et d'esprit d'invention (...) au moral, l'Américain est un Anglo-Saxon, qui a gardé les qualités et les défauts de la race, mais modifiés par les conditions mêmes du pays : la lutte entre les hommes et les éléments hostiles a exalté l'initiative et la volonté, l'énergie est tendue vers le but à atteindre.⁸²¹»

On ne peut omettre le fait que les États-Unis soient encore, au début du XXe siècle, considérés comme le pays où tous peuvent faire fortune individuellement et quelle que soit leur origine sociale. Le mythe du *self-made-man* traverse l'Atlantique, il attire et repousse à la fois. C'est le « symbole de la démocratie et de l'égalité sur l'aristocratie et les privilèges⁸²² » et, selon l'expression courante, de « l'ascension du groom vers le président » (*from bell-boy to President*⁸²³). Dans la réalité, seule une infime minorité des magnats industriels des États-Unis provient réellement des couches populaires ; l'ascension d'Andrew Carnegie, fils autodidacte de tisserands écossais qui immigre en 1848 avec sa famille et fait fortune dans l'acier, est une exception. Comme l'indique Pierre Mélandri, « les nouveaux maîtres du pays sont des fils de notables protestants qui ont réussi, et dont les couches moyennes ne se sentent encore pas trop lointaines⁸²⁴ ».

Si le terme n'est pas employé dans le discours scolaire du premier tiers du XXe siècle, on retrouve chez certains auteurs telles que F. Schrader et L. Gallouédec une admiration pour la réussite individuelle aux États-Unis :

« Jeté dans un monde neuf, sans traditions, largement ouvert à toutes les entreprises individuelles, recruté d'ailleurs parmi une masse d'individus aventureux et n'ayant lui-même rien à perdre, l'Américain est lui-même artisan de sa destinée (...) Le monde américain a sa noblesse ; un souffle héroïque y vibre ; on y respire la poésie de la force et de la volonté humaines. Nulle autre part au monde, l'idée n'est plus près de l'action⁸²⁵. »

Elle peut se doubler, chez d'autres, d'un agacement à l'encontre de l'orgueil ou du matérialisme des Américains.

« Le but poursuivi par l'Américain est la fortune, acquise par un travail acharné, fiévreux, et recherchée plus pour la gloire qu'il en tire que pour les satisfactions qu'on a l'habitude d'en attendre : ses visées sont grandes, son désir est d'éblouir. L'orgueil américain est célèbre, « the best of the world », est une formule qui revient constamment dans les

821Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.361.

822Pauwels M.C., 1997, *Le rêve américain*, Hachette, Paris.

823Pauwels M.C., 1997, *op. cit.*

824Mélandri P., 2006, *op. cit.*, p.112.

825Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.498

*appréciations portées sur les choses d'Amérique*⁸²⁶. »

*« Il a une confiance imperturbable en lui-même et, par suite, un air de supériorité hautaine. On peut lui reprocher des goûts uniquement pratiques et utilitaires, un amour du gain excessif, passé en proverbe : « la chasse au dollar » ; le rêve qui le hante c'est de devenir millionnaire et même milliardaire, un roi de l'or, du pétrole ou des chemins de fer*⁸²⁷. »

À l'image d'un pays vertueux et révolutionnaire au XVIIIe siècle, se substitue celle d'un pays consolidé, démocratique, dynamique, industriel, de plus en plus riche et puissant⁸²⁸.

À partir de 1921 et de 1924, le vote du *Nationality Origins Act* réduit drastiquement le nombre d'immigrants aux États-Unis en raison de la mise en place de quotas. Et contrairement à toute attente, ces quotas sont remis en question par plusieurs auteurs de manuels alors que, vingt ans plus tôt, leurs prédécesseurs n'étaient pas favorables à une trop forte immigration aux États-unis :

*L'Amérique « a redouté à la fois de perdre son caractère ethnique et moral primitif et de voir se constituer un prolétariat misérable (...) le peuplement américain a voulu maintenir son caractère origine, mais ce qui reste à développer de ses richesses naturelles n'en souffrira-t-il pas quelque retard? Ne manquera-t-on pas de main-d'oeuvre?*⁸²⁹ »

*« La dernière loi sur l'immigration de 1924, entrée définitivement en vigueur le 1er juillet 1927, fixe le nombre des immigrants à admettre, pour chaque pays d'origine, à 2 p.100 du chiffre de ses nationaux résidant aux États-Unis lors du recensement de 1890. Cette réglementation sévère vise à « rendre à la nation américaine sa tonalité anglo-saxonne » ; en limitant en outre le nombre des entrées annuelles à 153.700 seulement, les États-Unis désormais ne s'ouvriront plus qu'aux peuples riches.*⁸³⁰ »

En effet, entre-temps, les États-Unis ont gagné une place prépondérante dans le monde et sont devenus une puissance concurrente de l'Europe. Au moment où l'amélioration des transports transatlantiques rend le voyage plus facile et plus rapide, alors que les États-Unis sont plus que jamais un pays attirant et présent dans le paysage intellectuel français (voyages aux États-Unis, importation de musique et de cinéma, séjour d'écrivains américains à Paris durant l'entre-deux-

826Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.362

827Fallex M. , Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave, p.436.

828Huvos K, 1972, *op. cit.*

829Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin, p.333.

830Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave, p.435.

guerres etc.), l'immigration et le séjour aux États-Unis sont rendus plus complexes⁸³¹. On ressent à la lecture des lignes de ces manuels, un sentiment mêlé d'amertume et de désir face à ce pays qui n'a plus besoin des Européens, au moment où certains intellectuels et géographes français déplorent le déclin de l'Europe⁸³².

1.2 Après la Seconde Guerre Mondiale : la figure de « l'Américain moyen » dans les manuels scolaires

1.2.1 A l'origine de la notion

La notion d' « homme moyen » a été développée en 1835 par le mathématicien et statisticien belge Adolphe Quételet dans un ouvrage intitulé *Sur l'homme ou le développement de ses facultés, ou essai de physique sociale*⁸³³. Après avoir calculé de nombreuses caractéristiques physiques et intellectuelles humaines « moyennes » (taille, poids, mais aussi type de mariage, propension au suicide etc.), A. Quételet définit le type de l'homme moyen, qui n'est pas un être vivant mais un individu statistique. Les caractéristiques de l'homme moyen se situeraient au centre d'une courbe de Gauss qui regrouperait l'ensemble des données statistiques caractérisant les êtres humains. La connaissance de l'homme moyen permettrait d'analyser, avec un référentiel commun, les spécificités culturelles, physiques et sociales des groupes humains comme des individus. Dans le contexte du développement de la phrénologie, définir une moyenne physique et sociale chez les humains permettrait alors d'analyser les écarts à la moyenne, écarts rendus responsables des déviances, crimes etc... Au fil du temps, cette notion quitte la sphère statistique pour intégrer le champ de la sociologie et elle est discutée en 1912 par le sociologue Maurice Halbwachs dans sa thèse complémentaire intitulée *La théorie de l'homme moyen : essai sur Quételet et la statistique morale*⁸³⁴.

Aux États-Unis, la notion d'Américain moyen est utilisée durant la Première guerre mondiale lors de la pratique de tests de quotient intellectuel sur les soldats américains. La notion de moyenne est ensuite appliquée après la guerre à un programme visant le marché de grande consommation. La psychologie comportementale est utilisée par les fabricants de produits de consommation courante

831 Georges Duhamel a trouvé humiliants les examens médicaux pratiqués lors de son passage par Ellis Island, alors qu'il se rendait aux États-Unis en automne 1928 pour un séjour temporaire (Huvos K., 1972, *op. cit.*)

832 Cf. chapitre 3.

833 Quételet A., 1835, *Sur l'homme ou le développement de ses facultés, ou essai de physique sociale*, Bachelier, Paris. Disponible en ligne sur Gallica : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k81570d.image.f3> et consulté en septembre 2010.

834 Halbwachs M., 1912, *La théorie de l'homme moyen : essai sur Quételet et la statistique morale*, Alcan, Paris disponible en ligne à l'adresse <http://www.archive.org/details/lathoriedelhom00halbuoft> et consulté en septembre 2010.

et les publicitaires pour décrypter le comportement « moyen » des consommateurs et influencer leurs choix. Enfin, le développement des sondages en politique s'appuyant sur un échantillonnage précis calculé grâce à des probabilités statistiques popularise la notion d'Américain moyen à travers la notion d'opinion publique⁸³⁵. On retrouve cette notion en France dans un livre publié en 1931 et intitulé *Middletown : ethnographie de l'Américain moyen*⁸³⁶, qui est la traduction française d'un ouvrage dans lequel les auteurs américains R. S. Lynd et H. M. Lynd, font une analyse ethnographique de ce qu'ils révéleront plus tard être la petite ville de Muncie dans l'Indiana en partant du postulat que celle-ci était représentative de toute la civilisation des États-Unis.

L'homme moyen, ici Américain moyen, est donc à la fois l'Américain dont les caractéristiques sociales se situent dans la moyenne des États-Unis, mais aussi l'individu qui représente l'ensemble des autres individus aux États-Unis. En quelque sorte c'est le spécimen qui représente l'espèce. Cette deuxième acception va se généraliser, le terme d'Américain moyen prendra le sens d'Américain ordinaire, une sorte de monsieur-tout-le-monde, un John Doe. Ce sens est adopté notamment par Paul Mousset, journaliste et écrivain français, qui publie en 1958 un *Essai sur l'Américain moyen : philosophie d'une incompréhension*⁸³⁷ dans lequel il décrit ce qu'il pense être les caractéristiques réelles de la société américaine moyenne.

Le terme *Yankee* disparaît progressivement du discours scolaire dans les années 1930 et sera remplacé par le terme générique d'Américain, ou, plus spécifique, d'Américain moyen. Mais alors que le mot *Yankee* était très lié, dans nos manuels, aux contextes politiques et sociaux de la Guerre Civile américaine, celui d'Américain ou d'Américain moyen sera associé, après la Seconde guerre mondiale à un mode de vie relayé en France par la presse et le cinéma (on pense notamment à la filmographie américaine du très célèbre britannique Alfred Hitchcock). On retrouve ainsi, dans la littérature scolaire que nous avons analysée, des descriptions très stéréotypées de « l'Américain moyen » :

« l'Américain moyen, l'ouvrier ou l'employé de bureau, habite une petite maison blanche en bois, précédée d'une pelouse impeccable, à bonne distance du centre encombré de la ville, de la « downtown ». Dans son « home », il joue au rentier confortable, tond sa pelouse, arrange son intérieur, suit les programmes de la télévision. Son épouse, pour préparer le repas, met un tablier immaculé sur une robe qui a l'air de sortir d'une boîte et... emploie d'innombrables appareils de cuisine ⁸³⁸»

835Zunz O., 2000, *Le siècle américain, Essai sur l'essor d'une grand puissance*, Fayard, trad P. Ndiaye, Paris, p.77.

836Lynd R et H, 1932, *Middletown : ethnographie de l'américain moyen*, traduction abrégée de Lynd R. et H, 1929, *Middletown : a study in modern american culture*, Hartcourt, Brace and Company, New York.

837Mousset P., 1958, *Essai sur l'Américain moyen, philosophie d'une incompréhension*, Génin, Paris.

838Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*,

La lecture de ces lignes, qui font écho aux couvertures de magazines féminins français louant les vertus de l'économie ménagère, met en avant le fait que, dans la société française des années 1960, le mode de vie des Américains / de l'Américain moyen incarne un grand confort.

1.2.2 Le mode de vie de l'Américain moyen : une image inversée du mode de vie des Français ?

Ce confort est réel. Les années 1950 et le début des années 1960 sont celles de la prospérité économique aux États-Unis, mais aussi celles d'une grande confiance de la part des Américains dans la capacité de leur pays à permettre l'accès pour tous à un mode de vie basé sur la consommation de masse. P. Mélandri écrira à ce propos : « La consommation devient, pour les Américains, l'expérience culturelle dominante, largement comme l'avaient été, au XVIIe siècle, la religion et, au XIXe siècle, l'industrialisation⁸³⁹. »

Le niveau de vie élevé des ménages américains impressionne les Français qui vivent dans un pays qui a connu le rationnement alimentaire et qui subit la pénurie de logements liée, entre autres, aux destructions de la guerre. La présence de bases américaines en France et leur impact sur l'économie des villes où se situaient les troupes⁸⁴⁰, l'importation de produits de consommation courante jusqu'alors inconnus en France (stylos-bille, chewing-gum, lait en poudre...) tout comme la diffusion de films hollywoodiens après les accords Blum-Byrnes concourent à renforcer, en France, l'image d'une vie outre-Atlantique facile et confortable. Elle est rendue possible par le développement industriel et la modernité, en un mot, par le progrès. Bien avant la guerre, la modernité des États-Unis, tant urbaine qu'industrielle, était l'un des thèmes les plus fréquemment associés à ce pays dans les manuels scolaires analysés⁸⁴¹. Il le sera encore plus après-guerre, et ce, jusque dans les années 1970.

Bien que le terme ne soit pas utilisé dans le discours scolaire français avant les années 1980, c'est bien *L'American Way of life*, défini comme le mode de vie facile et moderne de la classe moyenne qui fascine les auteurs des manuels des années 1960. J.-P. Moreau, J. Ozouf, F. Lentacker et Y. Pasquier, par exemple, décrivent en détail certains aspects de la vie quotidienne aux États-Unis, à la manière d'un récit de voyage :

« La vie aux États-Unis frappe par son modernisme, par l'usage systématique des dispositifs mécaniques et automatiques, par l'application pratique des inventions les plus récentes. La

Nathan, pp.52-53.

839Mélandri P., 2008, *op. cit.*, p.372.

840Voir Bergeret-Cassagne A., 2008, *Les bases américaines en France. Impacts matériels et culturels. 1950-1967 au seuil d'un nouveau monde*, l'Harmattan, Paris.

841Cf. chapitres 5 et 7.

simplification pratique de tous les détails de la vie quotidienne, l'allure directe et cordiale qui s'imposent dans les relations publiques plaisent vite à l'Européen. Ainsi l'attente aux guichets et l'accueil plus ou moins agréable d'employés surmenés ne font guère partie de l'existence américaine. Pour prendre le métro, l'insertion, dans une fente, d'une pièce de monnaie ou d'un jeton acheté à l'avance commande le fonctionnement d'un tourniquet qui livre passage au voyageur ; celui-ci peut ne pas rencontrer un seul employé. La moyenne des Américains connaît un niveau de vie qu'ignore encore la majorité des Européens et que permettent des salaires élevés et l'usage habituel du crédit⁸⁴². »

L'admiration pour le niveau de vie se double, dans les représentations sociales françaises, d'une critique à l'encontre du matérialisme de la société américaine. Le thème est ancien car l'on trouve cette forme de reproche dès le XVIII^e siècle, au travers les correspondances des soldats français envoyés outre-Atlantique pour soutenir l'indépendance des 13 colonies britanniques⁸⁴³. La critique est très développée en France dans les années 1930, et G. Duhamel, par exemple, dont les *Scènes de la vie future*⁸⁴⁴ sont lues par un grand nombre des intellectuels des années 1930, emploie le matérialisme comme argument principal d'accusation contre la civilisation américaine, laquelle représente selon lui le stade le plus avancé de ce qu'il déteste : machinisme et matérialisme. Après-guerre, cette critique sera reprise par le mouvement intellectuel regroupé autour de J.-P. Sartre⁸⁴⁵.

Pourtant, ce thème reste très nuancé dans les manuels scolaires depuis le début du XX^e siècle, comme nous le montrent ces deux exemples, proches par l'idée bien que distants de plus de cinquante ans, qui sont écrits par M. Dubois et J.-G. Kergomard en 1905 pour le premier et V. Prévot en 1961 pour le second :

« Ce serait (...) calomnier les citoyens des États-Unis que de les considérer comme occupés uniquement des questions de négoce et d'argent : avec la même audace qui leur a permis d'improviser toutes neuves des industries supérieures à celles du Vieux Monde, ils ont doté des universités, fondé des institutions scientifiques avec une générosité admirable et une libéralité magnifique ; et la générosité des riches citoyens de l'Union ne s'est pas arrêtée aux frontières des États-Unis. C'est là, en somme, une société très intéressante par ses caractères de vitalité et d'énergie.⁸⁴⁶ »

842Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.52.

843Huvos K, 1972, *op. cit.*

844Duhamel G., 1930, *Scènes de la vie future*, Mercure de France, Paris.

845Voir Granjon M.-C., 1986, « Sartre, Beauvoir, Aron, les passions ambiguës », in Lacorne D., Rupnik J. et M-F Toinet, 1986, *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversion*, Hachette, Paris.

846Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.362.

« Matérialisme, certes. Mais aussi générosité d'un peuple cordial qui sait pratiquer l'aide fraternelle comme l'aide intéressée et garde le sens du 'compagnonnage humain'. Les américains se soucient davantage à chaque génération de développer les humanités, les arts libéraux.⁸⁴⁷ »

Le matérialisme bien sûr, mais contrebalancé par la générosité. Dans un contexte économique et politique de développement de la productivité agricole et industrielle, que ce soit durant la Révolution Industrielle ou au moment des Trente Glorieuses, la critique du matérialisme est hors du propos d'un discours scolaire qui érige le système économique américain comme modèle à suivre⁸⁴⁸. Néanmoins, les écrits de ces auteurs sont peut-être les plus mesurés de leur époque à propos des États-Unis : Victor Prévôt, notamment, dont les manuels sont très érudits et font appel à de nombreuses références littéraires, s'efforce en permanence de s'éloigner de toute position trop extrême dans ses écrits.

1.2.3 Jeunesse et optimisme mais aussi mal de vivre

En comparaison avec les pays européens, les États-Unis sont un pays dont la création est récente, ce que ne manquent pas de souligner les auteurs de manuels du XXe siècle en parlant de « pays neuf » ou de « Nouveau Monde ». L'histoire commune des Américains ne débute même, selon certains auteurs, qu'au XVIIIe siècle, au moment de l'Indépendance. Alors que l'on date le début de l'histoire avec l'apparition de textes écrits, le passé des peuples amérindiens, sans écrits, est au mieux vu de France comme une protohistoire dont on ne sait que peu de choses, au pire sans existence réelle. C'est ce que notent J.-P. Moreau, J. Ozouf, F. Lentacker et Y. Pasquier dans leur manuel :

« À l'opposé des peuples de la vieille Europe, le peuple américain est un peuple neuf, occupant depuis peu des contrées longtemps restées à l'état de nature⁸⁴⁹ »

P. Raison, R. Oudin et R. Fischer ont un positionnement assez condescendant vis-à-vis de l'histoire américaine. En effet, ces auteurs effectuent un raccourci, ils sont les seuls à le faire, qui donne à chaque individu les caractéristiques de l'ensemble de la société. Le pays est « jeune » et les citoyens le sont aussi. L'expérience collective influence l'existence individuelle, et bien que les échelles de temps soient différentes, les quelques quatre-vingt ans de vie des individus sont comparables aux siècles de l'histoire américaine. La toute relative brièveté de l'histoire des États-Unis aurait ainsi une influence sur la psychologie collective mais aussi individuelle de la population américaine. Selon

⁸⁴⁷Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.37.

⁸⁴⁸Cf. chapitre 7.

⁸⁴⁹Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.53.

eux :

« Pour les Américains, l'histoire nationale remonte à quelques générations : un Buffalo Bill y fait figure de Jeanne d'Arc, tel shérif légendaire y tient lieu de Saint Louis! Cette absence d'histoire et d'expérience a pour conséquence une jeunesse d'esprit souvent fort sympathique, mais qui provoque aussi parfois le sourire indulgent des vieux peuples d'Europe et d'Asie. Peu compliqué, le peuple américain garde une simplicité, un naturel bon enfant, une cordialité qui sont ses plus grands attraits. L'enthousiasme est facile, et l'Américain se laisse aisément prendre à ce qui, pour l'Européen, ne serait qu'un jeu⁸⁵⁰. »

Les États-Unis, enfance de l'Europe, voilà un thème développé en France dès l'indépendance de l'Union, et qui sera contredit par Tocqueville qui voit, au contraire, ce pays comme l'avenir de l'Europe⁸⁵¹. Les deux visions ne sont pas antagonistes, l'enfance présuppose un âge adulte, qui se place dans un avenir à plus ou moins long terme. Et, dans les manuels scolaires des années 1950-60, cet avenir est présenté comme étant radieux en raison, notamment, d'une confiance absolue de la part des Américains dans le progrès et la nouveauté, comme le soulignent V. Prévôt en 1961 ou E. Berl en 1956 dont le texte est repris par J. Ozouf, F. Lentacker, J-P Moreau et Y Pasquier dans leur manuel de 1960 :

« L'individu peut être maître de sa destinée et le progrès lui ouvre des perspectives illimitées (...) L'individu sait passer d'une condition sociale à l'autre en manifestant un grand pouvoir d'adaptation. Le pauvre d'aujourd'hui sera riche demain. Le succès récompense le juste (...) La nature semée d'embûches doit être soumise à la volonté de l'homme et, s'il le faut, reconstruite. La confiance dans la libre entreprise et dans une certaine forme de démocratie, le culte des hauts rendements s'accompagnent du goût de l'artificiel et du grandiose⁸⁵² »

« La différence la plus profonde entre l'Américain et nous Européens, c'est probablement que nous pensons toujours comme si le progrès était presque achevé, et lui, comme s'il était à peine commencé. Pour nous, il s'agit moins de développer le progrès que de le diffuser et d'en mieux répartir les fruits. L'Américain, lui, est persuadé que le progrès ne cessera pas de s'accélérer, qu'il apportera nécessairement aux hommes la paix et la justice. Sa confiance est encore accrue parce qu'il sait que les États-Unis sont, jusqu'à nouvel ordre, en tête du progrès⁸⁵³. »

850Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *op. cit.*, p.29.

851Tocqueville A. de, 1848, *De la démocratie en Amérique*, Folio, ed. 1986, Paris.

852Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.37.

853Berl E., *La table ronde*, septembre 1956, cité dans Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960,

En général, le discours scolaire des années 1950 et 1960, très positiviste, décrit avec emphase et admiration l'idée du progrès aux États-Unis et de la confiance dans celui-ci.

Mais la société américaine peut être aussi présentée sous une facette plus sombre dans les manuels de géographie de terminale, qui témoignent notamment de la percolation dans le discours scolaire des idées de certains milieux intellectuels français à l'encontre des États-Unis. Dans l'entre-deux-guerres, on parle déjà en France et aux États-Unis, en littérature de *Lost Generation* à propos d'un groupe d'écrivains américains dont E. Hemingway et F. F. Fitzgerald sont les célébrités en France. Les auteurs de littérature géographique universitaire ou de littérature générale qui ont séjourné aux États-Unis avant et après la Seconde guerre mondiale ont souvent relaté dans leurs récits le témoignage d'un certain mal-être individuel et collectif aux États-Unis. Dans son *Tableau des États-Unis*⁸⁵⁴, par exemple, A. Siegfried emploie en 1954 la notion développée par W.H. Auden d'*Age of anxiety* pour décrire une période où l'anxiété, le *restlessness*, le *nervous breakdown* résultent du conflit entre la « lenteur de pensée, de parole, de mouvements » des Américains et le « rythme trépidant, implacable » de la civilisation industrielle du Nouveau monde⁸⁵⁵. Après-guerre, André Maurois, Georges Duhamel, Simone de Beauvoir et Jean-Paul Sartre décrivent eux aussi l'ennui, la solitude et le mal-être que ressentiraient les Américains, et contre lesquels ces derniers lutteraient en gardant une activité frénétique et en ayant recours à la boisson ou à la psychanalyse⁸⁵⁶.

Ces thèmes, fréquents dans la littérature générale française des années 1930 à 1960, se retrouvent chez quelques auteurs de manuels scolaires tels que P. Raison, R. Oudin et R. Fischer, les plus virulents de leur période à l'encontre du mode de vie aux États-Unis :

« La monotonie et l'ennui, les « complexes » et les « refoulements » (qui font la fortune des psychanalystes) ont pris dans la vie américains la place de l'aventure et du risque (...) l'orgueil de la réussite, le confort matériel, le « bonheur en boîte » tiennent lieu de philosophie au peuple américain (...) Si les valeurs américaines sont nées d'une révolte, d'un anti-conformisme chez tous ces transfuges venus pour créer « autre chose », c'est un véritable conformisme qui entend maintenant assurer la défense de ces valeurs : des coutumes intangibles, d'innombrables ligues et associations étouffent toute velléité d'originalité individuelle, ne serait-ce que dans l'ordre vestimentaire⁸⁵⁷ »

Il faut néanmoins nuancer le fait que la géographie scolaire des années 1960 soit antiaméricaine,

Nouveau cours de géographie, Classes terminales, Nathan, p.53.

854Siegfried A., 1954, *Tableau des États-Unis*, Armand Colin, Paris.

855Huvos K., 1974, *op. cit.*

856Huvos K., 1974, *op. cit.*

857Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *op. cit.*, p.30.

que cet antiaméricanisme soit de gauche ou de droite. V. Prévot, par exemple, remet en question la vision de Sartre d'une « Amérique qui a la rage », mais aussi celle de Maritain, du « continent de la mort » :

« Les Américains 'chassent les sorcières' mais ils aiment également la libre discussion, la recherche de la vérité, l'ouverture de l'esprit (...) Il est trop simple de définir l'Amérique comme le continent de la mort⁸⁵⁸, où les immigrants attirés par une plus grande espérance deviendraient homogènes, interchangeables. Le pluralisme existe véritablement si l'on considère la multiplicité des associations, des unions, des confréries bien vivantes ou les nombreux courants de pensée au sein des grandes universités⁸⁵⁹.

Ces exemples nous montrent que dans le contexte de la Guerre Froide, qu'ils soient de droite comme de gauche⁸⁶⁰, certains auteurs prennent ouvertement position contre un certain modèle américain dans leurs manuels scolaires alors que d'autres souhaitent garder une posture la plus neutre et objective possible, si tant est que cet objectif soit réalisable. Il est donc inapproprié de délimiter une ligne directrice unique que suivrait la géographie du secondaire des années 1950-70 vis-à-vis des États-Unis ; tout au moins peut-on définir des tendances.

Dans le discours scolaire des années 1950-60, le niveau de vie des Américains est toujours montré comme très élevé. La prospérité est réelle : au début des années 1960, 60% des Américains bénéficient d'un niveau de vie qualifiée par P. Mélandri de « confortable ».⁸⁶¹ Les inégalités entre les classes sociales, les sexes et les races, la présence de poches de pauvreté font partie du paysage Américain depuis longtemps et ne seront pas présentés dans le discours scolaire avant la fin des années 1960. L'Américain est riche, ambitieux, indépendant et dynamique. Des pauvres, il y en a, mais ils ne font pas partie du groupe « Américain » et sont analysés dans une catégorie à part dans les manuels scolaires jusque dans les années 1970, celle des populations qui ne sont pas blanches.

Enfin, on retrouvera le terme d'« Américain moyen » sous la plume R. Froment et R. Kienast en 1983, mais aussi de M. Sivignon qui rédige le chapitre sur les États-Unis du manuel dirigé par A. Frémont en 1989 :

« L'Américain moyen n'a d'ailleurs plus le niveau de vie le plus élevé du monde (1er Suisse...10e USA) et l'inégalité, à l'intérieur des USA, qui avait régressé dans les années

858La métaphore du « continent de la mort » est tirée du roman *Le serpent à plumes* de D.H. Lawrence (1926). Elle sera discutée par J. Maritain dans ses *Réflexions sur l'Amérique* (1958). Il est probable que V. Prévôt fasse référence à l'oeuvre de Maritain, plutôt qu'à celle de Lawrence, les écrits du philosophe étant utilisés plusieurs fois dans les pages de texte du manuel scolaire publié chez Belin en 1961.

859Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.37.

860Cf. chapitre 3.

861Mélandri P., 2008, *op. cit.*, p.369.

1960, a augmenté depuis 1973⁸⁶² »

« L'Américain moyen n'hésite pas à dire que son pays possède les plus hauts gratte-ciels, les plus grandes voitures, la plus puissante des agricultures, la technologie la plus avancée, le niveau de vie le plus élevé (...) de la planète (...) L'Américain moyen est parfois devenu chauvin, attribuant les malheurs de son pays aux autres nations qui seraient plus égoïstes (...) Il ne sait rien ou presque de ce qui se passe en dehors de ses frontières car les chaînes ABC, CBS, NBC font peu pour l'ouvrir au monde tant les informations nationales priment sur les autres⁸⁶³ »

Alors que l'auteur du premier texte (1983) fait référence à la notion statistique d'homme moyen, M. Sivignon, ajoute une connotation bien particulière à cette notion : l'Américain moyen est ici l'Américain médiocre, peu éduqué, peu cultivé, peu ouvert sur le monde. Il semble que cette acception soit devenue courante dans la langage populaire français. Nous avons effectué une recherche internet sur le moteur de recherche Google en octobre 2010 qui s'est avérée emblématique. Le terme recherché était « Américain moyen ». Les résultats sont éloquentes, sur les deux premières pages, tous les liens affichés proposent d'aller sur des sites ouvertement critiques à l'encontre de la politique étrangère des États-Unis ou du mode de vie et du prétendu manque de culture des « Américains moyens ».

II - Les figures de l'exclusion : Amérindiens, Noirs et Hispaniques. 1905 – Années 1970

2.1 Les Amérindiens

Durant la première moitié du XXe siècle, le regard posé par la France sur les autochtones des États-Unis est assez positif et n'est pas celui qu'elle porte sur les autochtones de ses propres colonies. En effet, le « mirage américain » qui précède le départ des colons et des migrants vers l'Amérique du Nord s'illustre, notamment, par la quête d'un monde meilleur⁸⁶⁴. Or la simplicité, le prétendu bonheur et la soi-disant sagesse innée des Amérindiens concourent, dès la période d'exploration et jusqu'à la fin XVIIIe siècle, à les intégrer à cette quête. L'histoire de la colonisation française en Amérique du Nord comporte de nombreux événements montrant que les échanges entre les colons français et les tribus amérindiennes d'Amérique du Nord ne furent pas seulement violents. Les membres de certaines tribus amérindiennes, associés aux « bons sauvages » de Rousseau et

⁸⁶²Froment R. et Kienast R., 1983, *Géographie, Terminales*, Delagrave, p.66.

⁸⁶³Frémont A., 1989, *op. cit.*, p.126.

⁸⁶⁴Voir Huvos K., 1972, *op. cit.*

Montaigne, sont les alliés des coureurs des bois du Canada, mais aussi et surtout les anciens compagnons de guerre contre les Anglais dans le Nouveau-Monde⁸⁶⁵. Cette sympathie, qui s'accompagne malgré tout d'une certaine condescendance (le bon sauvage n'est pas un être « civilisé ») s'exprime d'autant plus que, comme les Français aux États-Unis, les Amérindiens ont été repoussés par la colonisation britannique puis américaine.

Ainsi, la colonisation du territoire des États-Unis par les Anglais puis par les Américains est décrite dans la littérature scolaire du début du XXe siècle comme un désastre pour les populations amérindienne, et aucun parallèle n'est fait avec la colonisation européenne en Afrique ou en Asie. Autre lieux, autres enjeux, autres questions, comme nous le montrent ces extraits qui vont de 1906 à 1961 :

« Ces pauvres populations primitives ne pouvaient faire obstacle à la colonisation étrangère (...) Refoulés peu à peu vers les régions arides, voyant leurs territoires de parcours sans cesse réduits, inaptes à passer assez rapidement de l'état de peuple chasseur à celui de peuple agricole, offrant une proie facile à toutes les maladies que leur apportaient les blancs, victimes de guerres suivies de répressions souvent impitoyables et parfois même de la transplantation de tribus entières, les Indiens ont vu leur nombre décroître ; ils ne sont plus que 257000 aujourd'hui, et ils ne comptent, pour ainsi dire, plus dans la vie du pays⁸⁶⁶ »

Les Indiens sont parqués dans des réserves *« où ils ne peuvent continuer leur vie habituelle, et qui leur sont sans cesse disputés par les blancs⁸⁶⁷ »*.

« Il est vrai qu'on a procédé contre eux à des exécutions en masse, leurs biens ont été confisqués et le gouvernement les a parqués dans des « réserves » le long de la frontière du Canada et dans les montagnes rocheuses ; ceux-là sont condamnés à disparaître (...) Certains d'entre eux s'assimilent et deviennent citoyens américains⁸⁶⁸ »

« Le contact fut pour ceux-ci le plus souvent meurtrier : les guerres, les mauvais traitements, l'abus de l'alcool et les maladies décimèrent les tribus dont les débris furent refoulés vers l'Ouest et vers le Nord ⁸⁶⁹»

865 Roger P., 2002, *op. cit.*

866 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, pp.490-491.

867 Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.491.

868 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave, p.434.

869 Meynier A., Perpillou A., François L. et R. Mangin, 1950, *Géographie. Classe de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Hachette, p.229.

Ce sont de « *Pauvres tribus nomades vivant de cueillette, de chasse et de pêche, parfois d'une culture rudimentaire du maïs, très proches encore de l'humanité paléolithique*⁸⁷⁰. »

Les auteurs des manuels de la première moitié du XXe siècle soulignent la fragilité des tribus amérindiennes face aux colonisateurs blancs. La colonisation aurait, selon eux, été facile car elle s'est seulement opposée à une population peu nombreuse et peu développée, ne formant pas une véritable civilisation. Il n'est jamais fait mention, dans le discours scolaire étudié, de ce que l'on a appelé plus tard « les guerres indiennes », ni des marchés de dupes contractés avec les membres des tribus indiennes pour récupérer leurs terres⁸⁷¹. Dans le contexte colonial français de l'époque, la supériorité de la civilisation occidentale (ici américaine) sur les groupes indigènes n'est pas discutée, elle fait partie des évidences. Certes, le massacre des Amérindiens et la place de leur descendance dans la société américaine pose question mais, au fil du temps, le problème perd de son importance. Installés dans des réserves ou vivant en ville, les Indiens ne gênent guère une société dans laquelle ils sont peu nombreux, donc peu visibles... Les « points chauds » sont ceux de l'intégration de la population noire.

2.2 Les Noirs

2.2.1 Une « race noire » inassimilable (1905-1940)

Alors que les Amérindiens font l'objet d'une certaine sympathie de la part des auteurs de manuels du début du XXe siècle, les Noirs sont présentés de façon bien plus ambiguë dans le discours scolaire de cette période.

Si la discrimination à l'égard de la population noire aux États-Unis est unanimement critiquée, de nombreux auteurs de manuels français de la première moitié du XXe siècle projettent sur les Noirs des États-Unis des représentations semblables à celles qui sont associées aux indigènes africains des colonies européennes. En effet, dans la pensée occidentale du premier XXe siècle, tous les Noirs, quelle que soit leur culture ou leur pays font partie d'une même « race » définie par des critères physiques et psychologiques semblables. La lecture des manuels scolaires français du début du XXe siècle illustre ce que Pap Ndiaye a écrit en 2008 dans un essai sur la condition noire en France : « Etre noir n'est ni une essence, ni une culture, mais le produit d'un rapport social : il y a des Noirs parce qu'on les considère comme tels⁸⁷² ».

870Allix A., 1961, *Le monde contemporain, Géographie, Classes terminales*, Hatier, p.26.

871Voir Debo A., 1994, *Histoire des Indiens des États-Unis*, Albin Michel, Paris. Édition originale, 1970, *A history of the indians of the United States*, University of Oklahoma press.

872Ndiaye P., 2008, *La condition noire. Essai sur une minorité française*, Calmann-Levy, p.71.

Il faut replacer la question dans son contexte. La notion de race humaine, bien qu'elle n'ait aucune réalité biologique, est l'un des fondement des sciences sociales, et notamment de l'ethnologie, à partir de la fin du XIXe siècle et jusqu'à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Le fait de classer les individus selon des critères morphologiques supposés afin de définir des groupes raciaux hiérarchisés (au sommet desquels se trouve la race des hommes blancs de type caucasien) ne pose aucun problème de validité scientifique avant-guerre. De plus, puisque les races accusent des dissimilitudes physiques, il semble logique, selon le principe de la physiognomonie qui veut que le corps représente l'extériorisation de l'âme, que ces dernières produisent des variations intellectuelles et morales parmi les divers groupes humains⁸⁷³. Alors que la couleur blanche de la peau témoigne de l'élévation de l'âme, la noirceur démontre sa bassesse. Ainsi, indigènes des colonies africaines, descendants des esclaves aux États-Unis, Antillais et Réunionnais font partie, dans la majorité des représentations françaises métropolitaines de la première moitié du XXe siècle d'un même groupe humain, d'une même race, définie par ses traits ou sa couleur de peau, malédiction de Cham témoignant de la bassesse de leur âme.

Les clichés associés à ce groupe supposé sont nombreux et peuvent être féroces dans la France d'avant-guerre. Certains auteurs doutent de l'humanité des Noirs, qui seraient des êtres mi-hommes, mi-bêtes⁸⁷⁴. C'est en tout cas ce qu'écrit A. Siegfried dans *Les États-Unis d'aujourd'hui* : « Avez-vous lu *L'Île du docteur Moreau*, de Wells, l'histoire fantastique de ces animaux qu'un savant transforme en demi-humains, qui réclament les mêmes droits que l'homme et qu'on finit par tuer, tous? C'est cela la question nègre⁸⁷⁵. » Pour lui, le « bloc nègre », est « ethniquement inassimilable » aux États-Unis. Il ne faut pas oublier que les théories de l'infériorité, voire de l'animalité des Noirs qui se sont développées dès l'arrivée des Français à l'embouchure du fleuve Sénégal au XVe siècle, sont très présentes dans toutes les sociétés savantes ou populaires de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle. Même les anti-esclavagistes du XIXe siècle ne firent rien pour détruire cette idée d'une infériorité de la supposée « race noire »⁸⁷⁶.

Alors que les Afro-américains font partie des toutes premières populations non autochtones à peupler les États-Unis (en 1740 déjà, la majorité des esclaves noirs des 13 colonies britanniques étaient nés sur le sol américains⁸⁷⁷), la question de l'impossible assimilation des Noirs à la population blanche aux États-Unis, c'est à dire à la nation américaine, transparait aussi dans le

873Cohen W.B., 1981, *op. cit.*

874Cohen W.B., 1981, *op. cit.*

875Siegfried A., 1927 *Les États-Unis d'aujourd'hui*, Armand Colin, Paris.

876Cohen W.B., 1981, *op. cit.*, p.16.

877Conniff M. L. et Davis T. J., 1994, *Africans in the Americas, A history of the black diaspora*, St Martin's press, New York, p.124.

discours scolaire français et notamment chez M. Fallex, A. Gibert et A. Mairey :

« Bien que relevée en partie de la déchéance où elle vivait par l'envoi de missionnaires et par la création d'écoles, la population (noire des États-Unis) n'en apparaît pas moins comme peu civilisée et difficilement assimilable.⁸⁷⁸ » (Notons le vocabulaire qui appartient à un registre colonial : « envoi de missionnaires », « population peu civilisée »).

Les raisons de l'impossibilité de l'assimilation sont les caractères prêtés aux Noirs qui semblent tous souffrir, pour les sociétés blanches dont font partie les auteurs de manuels de l'époque, des mêmes maux supposés : indolence, infériorité intellectuelle, lascivité, sauvagerie et crédulité.

« Une part notable de la population des États-Unis se composera donc de gens de couleur, qui ne sont pas sans mériter une large part des reproches qu'on leur adresse⁸⁷⁹ »

« Les nègres diffèrent singulièrement de la population blanche des États-Unis ; indolents d'esprit, paresseux, ils apparaissent aux blancs comme une race inférieure et inassimilable⁸⁸⁰ »

Henri Hauser, lecteur de Booker T. Washington dont l'ouvrage *Up from Slavery*⁸⁸¹ eut un fort succès auprès de la population blanche américaine cultivée, se garde de proférer un jugement trop tranché dans son manuel scolaire. Bien qu'il ne remette pas en question les stéréotypes habituels, il rend néanmoins la population blanche en partie responsable de ces maux :

« On leur reproche, il est vrai, leur paresse, leur ivrognerie, leur immoralité, leur manque de science politique. Ces défauts, leurs anciens maîtres et leurs concitoyens blancs en sont en grande partie responsables. Ils s'opposent même aux efforts que l'on tente pour relever l'intelligence et la moralité de la race noire⁸⁸² ».

On peut cependant remarquer dans cette citation l'expression « relever l'intelligence et la moralité de la race noire » qui témoigne d'une ambiguïté de la part de H. Hauser. Tous les auteurs s'inscrivent bien dans le contexte intellectuel de leur époque.

Non seulement il y a des races humaines, inégales, mais encore chacune appartient à un milieu bioclimatique spécifique auquel elle est adaptée : milieu tempéré pour les Blancs, milieu tropical pour les Noirs. Sur ce point, il n'y a pas de différence entre ce que l'on peut lire dans les manuels

878 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France)*, Classe de philosophie, Delagrave, p.433. Phrase reprise dans la réédition de 1947 de ce manuel.

879 Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.377.

880 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.502.

881 Washington B. T., 1901, *Up from Slavery*, ed actuelle Lavoisier, 2007.

882 Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.492.

scolaires sur les Noirs américains et ce que l'on y trouve à propos des indigènes africains, notamment dans les manuels dirigés par L. Gallouédec en 1906 et 1932 :

« Les nègres ont été importés d'Afrique aux Etats-Unis par la traite, pour le travail des plantations de la Virginie et de la Caroline, dont le climat humide et chaud ne convenait pas aux Européens⁸⁸³ »

« Les Nègres et Mulâtres, descendants d'anciens esclaves [...] sont surtout nombreux dans la région tropicale, où leur présence est rendue nécessaire par l'incapacité des Blancs à fournir un long travail sous ce climat. Ils sont mal vus de la population blanche⁸⁸⁴ »

Durant toute la première moitié du XXe siècle, la croissance du nombre de Noirs aux États-Unis effraye et leur taux de fécondité plus élevé que celui des Blancs suscite un certain nombre de clichés qui décrivent la sexualité supposée débridée et perverse des femmes comme des hommes noirs, que l'on trouve dès les premières missions du XVe siècle jusqu'au XXe siècle. Bien qu'il ne soit pas question de faire mention de sexualité dans des manuels du secondaire de la première moitié du XXe siècle en France, ces stéréotypes restent sous-jacents jusque dans les années 1930 :

« Depuis lors (l'abolition de l'esclavage), ils n'ont cessé de s'accroître, non par l'immigration, mais par la reproduction⁸⁸⁵ »

« Après avoir craint leur pullulement (sic), on s'aperçoit qu'ils augmentent moins rapidement que les Blancs ; ils ne restent pas en effet cantonnés dans les Etats du Sud, où leur natalité reste forte, mais, attirés dans les villes du Nord, par le travail industriel, ils y sont exposés à une très forte mortalité⁸⁸⁶ »

« Le grand nombre de nègres et leur forte natalité créent un fort problème national (...) sa présence (la « population nègre ») dans une des parties les plus riches de l'union entrave l'immigration et, pour compliquer encore le problème, malgré une mortalité infantile très forte, elle s'accroît plus vite que la population blanche⁸⁸⁷. »

Sous la plume des auteurs de manuels de la première moitié du XXe siècle, les indigènes aux États-Unis ne sont donc pas ceux que l'on croit. Ce ne sont pas tant les Amérindiens, bénéficiant d'une certaine sympathie, que les Noirs américains que l'on assimile aux indigènes africains. Et les choses

883Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.501.

884Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette, p.447.

885Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.501.

886Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin, p.331.

887Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave, p.433, phrase reprise dans la réédition du manuel en 1947.

ne changeront que très tardivement ; d'après l'historien américain W.B. Cohen :

« Bien que l'anthropologie se fût débarrassée du racisme dont elle était imprégnée, le grand public n'en continua pas moins, jusque dans les années 1970, non seulement de reléguer le Noir à l'un des stades les plus primitifs de l'évolution humaine mais de voir en lui un être condamné à l'infériorité par sa propre biologie et destiné à servir un maître blanc sans lequel il serait incapable de survivre⁸⁸⁸. »

2.2.2 Une paradoxale dénonciation de la ségrégation raciale aux États-Unis

Bien que les auteurs de manuels du début du XXe siècle s'inscrivent dans les théories raciales de leur époque, ces derniers dénoncent paradoxalement la ségrégation raciale violente couramment pratiquée aux États-Unis.

Il faut reconnaître que la place des Noirs dans la société française, et tout particulièrement après la Première guerre mondiale, témoigne des perceptions ambiguës dont ils font l'objet. Les Noirs vivant en France au début du XXe siècle, au demeurant fort peu nombreux dans la population totale, « n'étaient pas en permanence soumis au racisme d'infériorisation proposé par les expositions, revues de cabaret, zoos humains, images fixes et animées. Ils n'étaient pas constamment objets de moqueries et d'avanie⁸⁸⁹ ». De plus, la présence de près de 300.000 soldats noirs (tirailleurs des colonies et soldats américains) durant la Première guerre mondiale en France permet à une partie de la population blanche française de connaître des hommes qui se révèlent être bien différents des stéréotypes. De nombreux témoignages de l'époque montrent combien ces soldats, souvent plus contrôlés par leur hiérarchie que leurs homologues blancs, étaient appréciés⁸⁹⁰. Certes, le cliché du sauvageon anthropophage est souvent remplacé par celui du tirailleur débonnaire et naïf, emblème des chocolats *Banania*, mais la question de l'animalité des Noirs, si elle est soulevée par certains universitaires comme A. Siegfried, n'appelle en général plus de réponse simple et stigmatisante. Enfin, les échanges entre quelques artistes noirs des États-Unis et une certaine intelligentsia française, tout comme la « négrophilie » d'avant-garde de l'Entre-deux-guerres contribuent à forger, dans un milieu intellectuel parisien, une image positive des Noirs, bien que stéréotypée et mâtinée d'exotisme.

L'inégalité sociale entre les Noirs et les Blancs aux États-Unis pose problème aux auteurs de manuels scolaires français, notamment parce qu'elle contrevient aux lois démocratiques mises en place dans l'Union après l'abolition de l'esclavage. Dans une France attachée au principe d'égalité

888Cohen W.B., 1981, *op. cit.*, p.393.

889Ndiaye P., 2008, *op. cit.*, p.128.

890Ndiaye P., 2008, *op. cit.*

légale entre ses citoyens, même si elle n'est pas toujours respectée dans les faits, l'institutionnalisation de la ségrégation raciale, alors même qu'elle est interdite par la loi, choque. Ainsi, pour de nombreux auteurs, de 1905 jusque dans les années 1950, de P. Vidal de la Blache à E. Baron, y compris H. Hauser, c'est avec la ségrégation raciale que la démocratie des États-Unis atteint ses limites :

« Si le nègre a conquis la liberté et tous ses droits, il n'en est pas moins l'objet de fortes préventions, et, malgré les idées démocratiques, il est tenu à l'écart par la population blanche, les conflits sanglants ne sont pas rares⁸⁹¹. »

« Bien qu'ils représentent plus de 10 p.100 de la population totale, les Noirs sont considérés par les Américains comme un corps étranger dans l'organisme social des États-Unis. Malgré l'égalité qui leur est garantie depuis 1865 par un amendement de la Constitution, ils sont méprisés et haïs par leurs concitoyens blancs. Non seulement on les confine dans des voitures spéciales en tramway ou en chemin de fer, non seulement on viole à leur détriment les règles élémentaires de la justice, mais certains états ont trouvé le moyen de les dépouiller pratiquement du droit de suffrage⁸⁹². »

« Affranchis depuis 1863, les Nègres ont été mis sur un pied de parfaite égalité avec les Blancs, mais les haines de race sont d'une extrême violence, la loi n'est pas obéie et, en réalité, le Nègre est privé de sa capacité électorale (...) Dans les États du sud, la question de la couleur est devenue très aigüe : aux crimes commis par les Noirs les Blancs ripostent par des « lynchages », c'est-à-dire par des massacres sans jugement.⁸⁹³ »

« Ils sont citoyens américains. Mais dans la réalité, ils sont tenus plus ou moins à l'écart par les Blancs⁸⁹⁴ »

La ségrégation atteint le paroxysme de sa brutalité vers 1915-30 dans les États du Sud des États-Unis avec l'augmentation de la fréquence des lynchages, des assassinats et des intimidations. Cette violence, relayée en Europe par la presse et la littérature, dont celle de W. Faulkner, est unanimement critiquée dans le discours scolaire français.

891 Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.377.

892 Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.492.

893 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France)*, *Classe de philosophie*, Delagrave, p 433, phrase reprise dans la réédition du manuel en 1947.

894 Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard, p.477.

2.2.3. Un changement de regard après la Seconde guerre mondiale?

La fin de la Seconde guerre mondiale amorce un second tournant dans la perception scolaire ou non des Français à l'égard des Noirs des États-Unis. Après l'armistice, la question de l'inégalité entre les races, qui fut l'un des fondements de l'idéologie nazie, est délégitimée, ce qui contribue à affaiblir la notion de race humaine. Certes, en France, certains chantres des conceptions raciales d'avant-guerre continuent de s'exprimer. Roberd Debré et Alfred Sauvy considèrent dans *Des Français pour la France* (1946), « comme impossible l'assimilation des Asiatiques et des Noirs » et, selon P. Ndiaye, « reprennent à leur compte les pires lieux communs racistes de l'entre-deux-guerres sur les Arabes, les Levantins et les Israélites d'Europe centrale⁸⁹⁵ ». Mais, comme l'indique P. Ndiaye, « cette génération héritière des conceptions raciales des années 1930 s'effaça progressivement⁸⁹⁶ ».

Dans les années 1950-60, les manuels scolaires français témoignent de ce changement. En effet, plusieurs événements concomitants conduisent à une évolution dans les représentations sociales françaises. L'arrivée d'Antillais en région parisienne après les crises agricoles des années 1950 puis l'immigration de Maliens et de Sénégalais après la décolonisation augmentent le nombre de Noirs présents en France métropolitaine. Aux États-Unis, après des décennies de revendications, qui s'avéraient inopérantes, en faveur de la fin de la violence raciale, la médiatisation de l'assassinat d'Emmett Till et du procès qui le suivit, la crise scolaire de Little Rock de la fin des années 1950 et surtout l'affaire Rosa Parks de 1955⁸⁹⁷ marquent le début de l'intensification et de la radicalisation des mouvements pour l'égalité des droits civiques qui furent relayés par les médias européens. Enfin, au moment où la décolonisation s'achève et alors que le racisme biologique s'efface du monde scientifique, toute justification de la ségrégation raciale aux États-Unis disparaît du discours géographique scolaire français, qui devient d'autant plus véhément que l'antiaméricanisme populaire de gauche comme de droite se développe. Alors qu'elle était plus ou moins légitimée par l'infériorisation des Noirs dans les manuels du premier XXe siècle, la ségrégation raciale aux États-Unis est présentée, à partir des années 1960 en France, comme absolument intolérable à tous les auteurs de manuels, dont les écrits de F. Lentacker, J. Ozouf, J.-P. Moreau et Y. Pasquier nous semblent, dans ce cas, représentatifs :

« Plus on s'enfonce dans le Sud, plus la ligne de séparation raciale s'affirme, plus la ségrégation apparaît partout sous ses aspects odieux ou ridicules. Pour l'observateur européen, cela commence au wagon-restaurant où des rideaux discrètement tirés isolent les

895Ndiaye P., 2008, *op. cit.*

896Ndiaye P, 2008, *op. cit.*, p.207.

897Voir Bacharan N. 1994, *Histoire des Noirs américains*, Complexe, Bruxelles et Bacharan N, 2008, *Les Noirs américains, Des champs de coton à la Maison Blanche*, Panama, Paris.

clients noirs des autres... Partout on retrouve l'indication « For coloured » apposée sur les wagons, les salles d'attente, les toilettes, les taxis (...) Le problème noir demeure le plus grave problème humain des Etats-Unis. Les Noirs américains ont évolué depuis le siècle dernier ; ils comptent dans leurs rangs une véritable élite et sont fiers d'être Américains depuis plus longtemps que la plupart des Blancs. A leur légitime désir d'émancipation, les lois fédérales donnent de plus en plus satisfaction en interdisant les diverses formes de ségrégation, mais l'attitude des Blancs reste souvent hostile à ces changements et met la loi en échec. L'éducation seule pourra faire tomber, dans l'esprit des générations américaines futures, de tenaces préjugés raciaux⁸⁹⁸ »

2.2.4 La contestation raciale des années 1960-70 : un mouvement relayé par la géographie scolaire

La contestation raciale des années 1960-70 aux États-Unis, qui a lieu non sans violence, est relayée par les médias français de la même période. Plusieurs reportages sur cette question sont diffusés à la télévision française à la fin des années 1960. On peut noter, par exemple, *L'été noir*, film de 22 minutes, réalisé par Maurice Ferro en 1967 pour l'ORTF qui allie images d'archives et interviews de journalistes américains et *Messe pour les hommes noirs*, un montage d'images d'archives de 6 minutes, réalisé en 1968 pour les Actualités Françaises⁸⁹⁹. Ces mouvements marquent fortement l'opinion française et ils seront repris, sans être décrits précisément dans tous les manuels scolaires, qui, généralement, affichent une position leur étant manifestement favorable, à l'image de celle de V. Prévôt en 1969 :

« C'est un problème de décolonisation et de sous-développement au sein de la nation la plus évoluée économiquement du monde (...) Les Noirs souffrent de la ségrégation raciale et ressentent amèrement leur infériorité économique. Ils constatent que la couleur de la peau a plus d'importance que la valeur des titres. Ils résistent à l'oppression, se révoltent même et entretiennent des guérillas dans les villes. Ils veulent devenir des Américains Noirs, des citoyens à part entière⁹⁰⁰»

Seuls P. Raison, R. Oudin et R. Fischer, plus conservateurs, sont réticents face à la violence de ces mouvements et à certaines revendications extrêmes :

« Au « racisme » blanc commence aujourd'hui à s'opposer un « racisme » noir, dont les

898Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *op. cit.*, p.49.

899Voir le dossier de l'INA, « regards sur la lutte afro-américaine », constitué le 18/02/2010 et disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.ina.fr/histoire-et-conflits/grandes-dates/dossier/1606/regards-sur-la-lutte-afro-americaaine.20090331.AFE86001101.non.fr.html> consulté le 2 mars 2011.

900Prévôt V., 1969, *Géographie du monde d'aujourd'hui, Classes terminales, Edition abrégée*, Belin, p.119.

éléments les plus violents vont jusqu'à réclamer une nouvelle « sécession » et la constitution d'un Etat noir aux États-Unis⁹⁰¹ »

La toute fin des années 1960 et le début des années 1970 marquent un tournant dans les mouvements contestataires. R. Nixon, élu en 1968, souhaite mettre fin à la violence en la réprimant avec une violence plus forte encore, le mouvement des Black Panthers connaît une répression sans précédent et décline après l'exécution controversée de Fred Hampton par le FBI en 1969. Progressivement, les mouvements noirs entrent en politique et abandonnent la révolution. Cette évolution est remarquée dans certains manuels scolaires, dont celui dirigé par M. Baleste, qui traite de certains événements de l'histoire immédiate :

« A la revendication de l'égalité des droits devant rendre possible l'intégration, succèdent, dans les années 60, les prises de position de dirigeants révolutionnaires qui se réclament du « pouvoir noir », condamnent l'intégration et revendiquent la reconnaissance du droit des Noirs comme minorité distincte. La secte religieuse des Blacks Muslims (...) se développe dans les années 50 et 60 (...) Le slogan « Black Pover » est lancé en 1966 par Stockely Carmichaël président du SNCC (Student Non Violent Coordinating Commitee). La même année les « Black Panthers » (...) se constituent en groupe d'auto-défense en Californie. Cependant, au cours des dernières années, l'agitation violente a diminué⁹⁰². »

Une stratégie d'intégration des Noirs aux États-Unis commence à voir le jour sous le mandat de Nixon avec la mise en place sporadique de l'action affirmative (*affirmative action*, traduite souvent par discrimination positive), qui se développe ensuite progressivement sous le mandat de J. Carter⁹⁰³. Mais durant la présidence de R. Reagan, le gouvernement des États-Unis entend réduire les dépenses publiques et notamment les dépenses sociales. La population noire est particulièrement touchée, d'autant plus que l'action affirmative est remise en question. Pourtant, une proportion croissante de Noirs entre en politique (près de 6000 élus noirs en 1985, contre 2500 dix an auparavant⁹⁰⁴), une classe moyenne et élevée peut de plus en plus s'exprimer. Le discours scolaire français témoigne de ces évolutions. Certains auteurs reconnaissent qu'une classe moyenne noire se développe, mais les Noirs des États-Unis restent souvent présentés dans les manuels scolaires français des années 1980 comme les victimes impuissantes d'un système fondamentalement inégalitaire, ce que soulignent V. Prévot en 1983 et A. Gauthier en 1989 :

901Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.29.

902Baleste M., 1980, *Les grandes puissances économiques, Classes terminales*, Armand Colin, p.171.

903Bacharan N., 2008, *op. cit.*

904Bacharan N., 2008, *op. cit.*

« *L'industrialisation a attiré massivement les Noirs dans le Nord et dans l'Ouest, où ils vivent souvent dans les centres-villes délabrés, dans des quartiers devenus de véritables ghettos comme Harlem à New York, Watts à Los Angeles (...) des progrès sociaux et politiques ont été réalisés (...) les hauts fonctionnaires noirs sont plus nombreux, des métropoles comme Washington ou Atlanta ont élu un Noir comme maire. Pourtant, la communauté noire dans son ensemble reste à la traîne des Blancs (...)*⁹⁰⁵ »

« *Sous-payés et connaissant une grande insécurité de l'emploi (le taux de chômage est le double de celui des Blancs), les Noirs vivent souvent dans de mauvaises conditions de logement. Ils habitent les quartiers du centre des villes qui constituent de véritables ghettos (...) Les jeunes Noirs souffrent de retards en matière d'instruction et les classes moyennes blanches s'opposent au ramassage scolaire (« busing ») qui permettrait aux élèves noirs de fréquenter les écoles des quartiers blancs*⁹⁰⁶ »

Les clichés racistes ont globalement disparu des manuels scolaires des années 1980, ce qui n'empêche pas certains auteurs d'écrire des textes qui rendent compte du profond ancrage inconscient de certains stéréotypes. Ainsi, en 1983, V. Prévôt écrivait :

« *Le Noir est à la fois et simultanément Africain et Américain. Le souci, fréquent parmi les jeunes de retrouver les sources africaines inspire le roman « Racines » d'Alex Haley. L'Amérique doit aux Noirs une partie de sa vigueur sportive, de sa musique et de sa spiritualité, sans que les Noirs aient obtenu dans la société américaine la place à laquelle ils ont droit*⁹⁰⁷. »

Si V. Prévôt parle de la place à laquelle les Noirs ont le droit d'occuper dans la société américaine, à savoir meilleure que leur place actuelle, il n'en reste pas moins figé dans certains préjugés. La question de l'origine africaine est rappelée alors que les Noirs ont été les premières populations immigrées aux États-Unis. Cela ne veut pas dire que la question des racines africaines des Noirs américains désintéresse ces derniers : le feuilleton télévisé « racines » (*roots*), tiré du roman d'Alex Haley que cite V. Prévôt est, en 1977, le plus grand succès de l'histoire de la télévision américaine⁹⁰⁸. De plus, l'expression *african-american* est utilisée à partir des années 1980 pour remplacer le terme bien plus péjoratif et connoté de *coloured*. Mais affirmer l'appartenance africaine d'individus qui ne sont, en très grande majorité, jamais allés sur le « continent noir », et c'est le cas

905Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard, p.33.

906Gauthier A., 1989, *Géographie, Terminales*, ABC Bréal, p.216, réédition du manuel Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal.

907Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard, p.33.

908Bacharan N., 2008, *op. cit.*

aussi pour leurs parents, grands-parents ou arrière-grands-parents, paraît réducteur. Enfin, selon Prévôt l'apport des Noirs aux États-Unis s'est fait avant tout dans les domaines que les Blancs leurs concèdent traditionnellement : la musique, le sport, la religion. C'est ignorer l'apport des intellectuels, écrivains, hommes politiques noirs dans l'histoire des États-Unis avant et après l'indépendance de l'Union⁹⁰⁹ et présumer implicitement de leur incapacité dans ces domaines.

2.3 Les Hispaniques – un groupe oublié?

Jusqu'en 1983, les manuels scolaires analysés ne mentionnent pas la population latino-américaine aux États-Unis. Pourtant, l'immigration hispanique est véritablement visible dès les années 1920 aux États-Unis ; en effet, les politiques de quotas de 1921 et 1924 ne s'appliquaient pas aux populations venant d'Amérique latine. Ainsi, alors qu'elle ne représentait que 4% des entrées en 1919, la population hispanique constituait près de la moitié des entrées en 1928⁹¹⁰. Elle connaît un fort accroissement à la fin du XXe siècle : de 4 millions en 1950 elle passe à 14,6 millions en 1980⁹¹¹.

Dans les années 1980-90, certains auteurs parlent de *Wet backs* pour désigner les immigrants illégaux qui franchissent le Rio Grande à la nage, d'autres de Latinos ou de Latino-américains mais c'est le terme « Hispanique » qui s'impose progressivement dans le discours scolaire de la fin du XXe siècle. Ce terme est utilisé par le bureau du recensement (*US census*) pour désigner les personnes (citoyennes des États-Unis ou non) originaires des pays d'Amérique et parlant espagnol. La population hispanique n'est pas toujours représentée favorablement dans le discours scolaire, elle est montrée comme illégale, clandestine, et on lui reproche son manque d'intégration ainsi que le fait de ne pas parler anglais :

« Les États-Unis connaissent une irrésistible invasion de latino-américains, habitués aux bas salaires, qui ne menacent pas moins leur équilibre économique que leur équilibre culturel et refusent même quelquefois d'apprendre l'anglais. Le melting-pot ne fonctionne plus. »⁹¹²

Pour certains, ce sont même les WASP qui prennent les codes des hispaniques « *Certains groupes ethniques revendiquent le droit à la différence (...) tant dans la mode des robes brodées, dans l'engouement pour les plats brésiliens que dans la multiplication des radios*

909Bacharan N., 2008, *op. cit.*

910Mélendri P., 2008, *op. cit.*, p.213.

911Cordasco F., 1990, *Dictionary of American Immigration History*, The scarecrow Press, Inc. Metuchen New jersey & London.

912Grell J. et Gaudin G., 1983, *Dossiers de géographie. Terminale*, Istra, p.53.

espagnoles locales (...), on assiste, par exemple, à une certaine acculturation hispanique de la part de la majorité anglo-saxonne, surtout dans la Mexamérique⁹¹³ »

Peu de chose transparait sur la diversité de la population dite hispanique aux États-Unis, pourtant, en dehors de la langue espagnole, les points communs sont rares entre des citoyens portoricains de New York, certains réfugiés politiques cubains de la haute bourgeoisie à Miami et certains ouvriers agricoles mexicains employés dans les plantations fruitières de Californie.

III - Du melting-pot au multiculturalisme

L'inégalité entre les Noirs et les Blancs aux États-Unis est présentée très tôt comme une limite à la construction nationale et à la théorie du melting-pot aux États-Unis. Mais progressivement, et à partir des années 1960, la société américaine connaît une évolution que vont relayer les manuels scolaires français. Elle devient multiple, et intègre progressivement les personnes que l'on appellera les membres des minorités. Le discours scolaire abandonnera les figures raciales classiques pour promouvoir une société multiple et multiculturelle avec une volonté d'effacer les différences.

3.1 La théorie du melting-pot dans la géographie scolaire.

Le terme de creuset (traduction française du mot *melting-pot*), apparaît dans les manuels de géographie de terminale en 1957, sous la plume d'E. Baron :

« Les États-Unis ont fondu dans ce gigantesque creuset (...) tous ces immigrants qui différaient au début par la langue, la religion, le milieu social, les idées politiques. Ainsi se sont constituées, avec des éléments si divers, une nation et une civilisation américaine d'une incontestable puissance⁹¹⁴. »

La notion de *melting-pot* sera employée par plusieurs auteurs de manuels scolaires⁹¹⁵ dans les années 1960. Mais c'est au moment où ce terme est diffusé dans la littérature scolaire française que paraît, en 1963, l'ouvrage Nathan Glazer et Daniel Moynihan, *Beyond the Melting Pot*⁹¹⁶, dans lequel ces deux auteurs démontrent que le creuset est un mythe qui n'a jamais véritablement existé. En effet, le *melting-pot* aurait témoigné d'un volontarisme assimilationniste face à la masse des immigrés plutôt que d'une réalité et ce terme ne figure déjà plus dans les débats des sociologues

913Hagnerelle M., 1993, *Géographie : présent/futur, L'organisation de l'espace mondial, terminales*, Magnard, p.261.

914Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard, p.479.

915Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, pp.48-49.

Allix A., 1961, *Le monde contemporain, Géographie, Classes terminales*, Hatier, p.34.

916Glazer N. et Moynihan D., 1963, *Beyond the Melting-Pot*, MIT Press, 2nd édition 1970., Cambridge.

américains à partir des années 1920, même si la presse en garde l'usage populaire⁹¹⁷.

Ceci-dit, il ne faudrait pas présupposer hâtivement d'une méconnaissance de la situation américaine de la part des auteurs de manuels scolaires français, qui emploieraient sans la questionner une notion discutable. Très rapidement, dans les manuels de géographie terminale de la fin des années 1960 et du début des années 1970, le *melting-pot* sera décrit comme une idéologie assimilatrice, l'une des bases de la civilisation des États-Unis bien plus qu'une réalité dans les faits. Trop d'exemples montrent ses limites à un moment-clé de l'histoire sociale des États-Unis : comment parler d'assimilation des nouveaux immigrants aux États-Unis lorsque la population noire, est toujours exclue ? Le discours géographique scolaire ne manque pas de souligner les diversités au sein de ce processus d'assimilation et trouve un accommodement : le *melting pot* existe (il est difficile d'éliminer une notion-clé), mais pour certains groupes seulement, ce que soulignent G. Dacier, J. Pelletier et J. Virlojeux en 1971 :

« On sait que les immigrants de race blanche se fondent rapidement dans l'uniformité américaine : on a dit que le pays était un gigantesque melting pot, un creuset où s'élaborait une civilisation commune à la manière d'un alliage produit par plusieurs métaux ; dès la seconde génération, la langue d'origine est mal connue tandis que la mentalité et les moeurs font du fils d'immigrant un Américain comme les autres, facile à reconnaître, quand il est à l'étranger, par son type physique et son comportement. Toutefois, certaines ethnies, rassemblées par quartiers dans les grandes villes, résistent plus longtemps : c'est le cas des Juifs, des Italiens et des Asiatiques⁹¹⁸. »

Les mouvements de contestation des années 1960-1970 permettent de redéfinir de nouveaux modèles d'unité sociale aux États-Unis et d'abandonner le paradigme culturel du melting-pot pour adopter celui du multiculturalisme, qui sera transféré, de façon différée, dans le discours scolaire français.

3.2 De la question des minorités au paradigme multiculturel

3.2.1 L'apparition de la question des minorités

Dans la sociologie américaine, la notion de minorité est ancienne. Elle est développée dans les années 1930 par Donald Young⁹¹⁹, qui appartient à l'école de sociologie de Chicago, et permet de

917Jacquin P., Royot D. et Whitfield S., 2000, *op. cit.*, p.54.

918Dacier G., Pelletier J. et J. Virlojeux, 1971, *Géographie, Classes terminales*, Masson, p.131.

919Young D., 1932, *Minority People : A Study in Racial and Cultural Conflicts in the United States*, New York, Harper and Brother.

définir un groupe en fonction du critère de l'expérience sociale partagée selon certains marqueurs physiques (peau noire, traits asiatiques...). Cette idée est reprise et développée en 1945 par Louis Wirth qui définit une minorité comme un groupe qui « en raison de caractéristiques physiques ou culturelles, est soumis à des traitements différenciés dans la société et qui se considère comme objet d'une discrimination collective⁹²⁰ ».

Mais la notion n'apparaîtra dans le discours scolaire français que dans les années 1980, à un moment où la pédagogie est renouvelée, tout comme le seront les programmes et les manuels scolaires. Les regroupements ne seront plus raciaux mais sociaux. Ainsi, dans les années 1980, les Noirs ne sont plus considérés dans le discours géographique scolaire comme un groupe spécifique mais comme les membres d'un ensemble de personnes qui sont les *minorités ethniques* des États-Unis. Au fil des années 1980, et plus encore de 1990 à 2000, la question de l'intégration des Noirs, qui jusque-là était traitée comme un problème spécifique, est englobée, dans le discours scolaire, par celle de l'échec du *melting pot* et de l'intégration des minorités, dont la part est croissante dans la société des États-Unis.

3.2.2 Le paradigme multiculturel dans le discours scolaire

Dès 1924, le philosophe américain Horace Kallen développe, dans son ouvrage *Culture and Democracy in the United States*⁹²¹, une théorie de la diversité culturelle qui s'oppose à la notion de l'intégration par le *melting pot*. En effet, face à la multiplicité des immigrants, H. Kallen réfute le constat de l'unité nationale aux États-Unis et entrevoit dans ce pays la possibilité d'une fédération de nationalités. Selon lui, toute tentative pour promouvoir une entité unique par la force irait à l'encontre des idéaux démocratiques et des institutions légués par les Pères Fondateurs. H. Kallen préconise donc la mise en place d'une république fédérale composée de nationalités différentes pour laquelle l'anglais serait la langue commune mais dans laquelle les langues d'origine seraient maintenues. En revendiquant le pluralisme culturel, H. Kallen refuse l'acculturation, fondement de l'intégration à la société américaine⁹²².

Aux États-Unis, la question du multiculturalisme est mise à l'écart jusqu'aux années 1960. En France, les thèses d'H. Kallen, méconnues, n'apparaissent pas dans le discours scolaire qui reprend, nous l'avons vu, l'idéologie du *melting pot*. Cette dernière correspond mieux à la politique d'intégration et de laïcité à la française. L'idée de l'existence d'oppositions au discours national

920Wirth L. 1945, « The Problem of Minority Groups » in Linton R. (ed), *The Science of Man in the World Crisis*, New York, Columbia University Press, p.347.

921Kallen H., 1924, *Culture and Democracy in the United States*, Boni and Liveright.

922Jacquin P., Royot D. et Whitfield S., 2000, *op. cit.*

intégrateur des États-Unis n'a pas sa place dans le discours scolaire géographique français qui prône l'unité nationale⁹²³.

Mais le multiculturalisme est à nouveau présent aux États-Unis lors de la crise de confiance qui agite le pays entre 1960 et 1980, la contestation de la politique du gouvernement au Vietnam, l'affirmation d'une « contre-culture qui allie individualisme hédonique et utopie communautaire⁹²⁴ », les mouvements pour les droits civiques des Noirs réactualisent la critique d'une société qui définit les valeurs euro-péo-centrées comme étant supérieures aux autres.

Cette contestation n'est pas ignorée de certains auteurs tels que M. Baleste ou M. Sivignon qui décrivent vingt ans d'évolution culturelle aux États-Unis :

« La multiplication des mouvements contestataires depuis la fin des années 50, traduit des inquiétudes, des situations de crise (...) Contestation des minorités raciales et en particulier des Noirs dont le mouvement d'émancipation se « radicalise » (...) Contestation de mouvements de jeunes, aux formes diverses et changeantes (beatniks, hippies, yippies...) qui affichent leur mépris des valeurs traditionnelles, dénoncent les contraintes et s'en libèrent, condamnent la « civilisation de la consommation », la sacralisation du profit, la montée des nuisances⁹²⁵».

« Depuis la fin du Maccarthysme, la contestation du système n'est plus une activité « anti-américaine » et elle s'exerce tous azimuts dans l'Amérique contemporaine (...) on ne rencontre pas un secteur aux USA qui ne fasse l'objet de critique et de contestation ⁹²⁶ »

Mais il faudra attendre 1992-93 pour voir apparaître dans le discours scolaire géographique français l'idéologie du multiculturalisme, souvent illustrée par les métaphores du *Salad Bowl*⁹²⁷ ou de la mosaïque ethnique. En effet, la question est au centre des débats dans la sphère francophone au début des années 1990, quand l'ouvrage de Charles Taylor, *Multiculturalisme, différence et démocratie*⁹²⁸ est publié au Canada. De plus, un événement installe ces questions sur la scène médiatique française : ce sont les émeutes de Watts à Los Angeles en 1992, qui font suite à des violences policières racistes et à l'incompétence de la justice américaine à les condamner. A ce moment-là, un fait surprend l'opinion publique : des Hispaniques et des Noirs ont pillé des magasins coréens qui cristallisaient les tensions inter-ethniques. On réalise en France que les tensions ne sont plus là où on les trouvait d'ordinaire, c'est-à-dire entre Noirs et Blancs, mais elles peuvent opposer,

923Cf. introduction.

924Jacquin P., Royot D. et Whitfield S., 2000, *op. cit.*

925Baleste M., 1980, *Les grandes puissances économiques, Classes terminales*, Armand Colin, p.171.

926Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.126.

927 La salade composée, dont chaque élément est indispensable pour que le goût de l'ensemble soit agréable.

928Taylor C., 1992, *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Aubier, Paris.

entre eux, plusieurs groupes ethniques minoritaires. La violence de ces émeutes est prise en considération par les médias français et elles sont mentionnées, dès 1992, dans tous les manuels que nous avons analysés, dans les pages qui traitent de Los Angeles.

Par essence relativiste, la théorie du multiculturalisme plaide pour une égalité entre les cultures et refuse la dualité entre majorité et minorité. Pourtant elle s'accompagne en pratique d'une séparation entre les groupes sociaux et ethniques, ce qui est l'antithèse du modèle républicain d'intégration à la française, et cela explique qu'elle soit décrite par certains auteurs comme un facteur de fragilisation de la société américaine :

« L'assimilation des minorités remet en cause le melting pot. L'amalgame créateur d'un homme nouveau à partir de l'adhésion aux valeurs américaines a surtout fonctionné pour les populations de souche européenne. La fragmentation remplace l'intégration. Chacun revendique sa différence et les communautés se côtoient sans se mélanger (salad bowl) (...) Les inégalités entre communautés fragilisent de l'intérieur la puissance américaine. La pauvreté qui affecte surtout les Noirs et les Latinos produit une société à plusieurs vitesses, et des tensions (...) La violence qui couve aboutit parfois à des heurts avec d'autres minorités, tels les Hispaniques, ensemble hétérogène uni par la langue et le catholicisme ou les Asiatiques, souvent exemplaires dans leur réussite économique. Los Angeles, divisée en quartiers ethniques, où l'on parle plus de 80 langues, a connu en 1992 de terribles émeutes⁹²⁹. »

La présentation d'une société multiculturelle aux États-Unis est devenue incompatible avec celle de l'Américain moyen. Chaque groupe ethnique devant être pris en compte à égalité avec les autres, il ne peut plus être question d'une moyenne. Le marketing publicitaire des années 1980 aux États-Unis s'intéresse d'ailleurs bien plus à la diversité ethnique de la population qu'à une moyenne américaine qui n'a plus de réalité. Les auteurs des manuels des années 1990-2000, qui consacrent tout au plus une page à la population américaine, évitent de définir ce qu'est « l'Américain » et insistent à la place sur la diversité ethnique de la population américaine.

Conclusion du chapitre 6.

À une exception près⁹³⁰, les fondements culturels des États-Unis tout comme la place de la religion dans la société américaine sont ignorés par les auteurs de manuels de géographie de terminale. Le discours sur la population américaine est assez marginal dans la géographie scolaire de terminale

929Bouvet C., 1998, *Géographie, Terminales*, Hachette, p.94.

930Frémont A., 1989, *op. cit.*

car ce n'est pas son objet d'étude principal, lequel traite essentiellement du territoire et de la puissance des États-Unis.

La population des États-Unis semble peu étudiée par la géographie scolaire car la civilisation américaine fait plutôt partie du cours d'anglais ou d'histoire que du cours de géographie. De 1905 jusque dans les années 1980-90, la société des États-Unis est analysée selon un modèle dual qui oppose population blanche et population de couleur puis majorité et minorité. Dans les fait, l'opposition se place entre un groupe inclus dans la société et un ensemble de personnes qui en sont exclues. D'un côté, les *Yankees* puis « Américains » ou « Américains moyens », sont les figures auxquelles est associée la population des États-Unis, supposée blanche (et masculine). De l'autre, les populations non blanches, principalement Noires, Amérindiennes, Hispaniques et Asiatiques sont présentées comme des figures de l'exclusion qui incarnent les limites de l'intégration, du *melting-pot* et de la démocratie aux États-Unis. Cette opposition tend à être repensée dans les années 1990-2000 alors que le modèle de construction nationale évolue aux États-Unis vers la mise en valeur du multiculturalisme. Ce modèle s'oppose à celui de l'intégration à la française qui est questionné à la fin du XXe siècle.

Troisième partie : La puissance des États-Unis.

Introduction de la troisième partie.

L'association de la notion de puissance à celle d'État serait apparue au milieu du XIXe siècle dans la géographie allemande. En effet, l'un des premiers textes à parler de « grande puissance » est écrit par Léopold Von Ranke en 1833, il est intitulé « Die Grossen Mächte », c'est-à-dire les grandes puissances⁹³¹. Selon L. Von Ranke, les grandes puissances ont une influence dans l'histoire mondiale que n'ont pas les autres pays, ce sont des « acteurs de l'histoire ». Nous avons étudié plusieurs dictionnaires de la langue française de la seconde moitié du XIXe siècle et du début du XXe siècle⁹³² et dans tous ces ouvrages, la notion de puissance est double. Dans un premier sens, elle définit une force, un pouvoir réel ou imaginaire, une domination⁹³³, la possession des moyens nécessaires à l'accomplissement de la volonté⁹³⁴ ; mais employée comme substantif, elle prend un second sens et devient synonyme « d'État souverain⁹³⁵ ». Dans le monde colonialiste de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle, les puissances sont donc des États qui possèdent pleinement leur pouvoir politique et économique ; un territoire colonisé ne peut pas être une puissance en soi, mais contribue à faire de sa métropole une puissance. Tout État souverain est une puissance s'il exerce une domination, entendue comme la possession de territoires coloniaux, mais aussi comme l'influence diplomatique ou économique sur des territoires non possédés. Ces puissances peuvent être, selon les dictionnaires que nous avons analysés, continentales et/ou maritimes⁹³⁶ mais aussi petites ou grandes⁹³⁷.

Entre 1905 et 1980, la géographie de terminale étudie une quinzaine de grandes puissances et, à partir de 1981, le nombre et la localisation de celles-ci évoluent selon les périodes mais seuls 2 à 4 États seront analysés⁹³⁸.

Les critères qui permettent de définir la puissance des États souverains sont discutés car ils évoluent selon les époques et selon les auteurs. En 1848, Guillaume Tell Poussin, alors ministre plénipotentiaire de la République française aux États-Unis publie un ouvrage intitulé « de la puissance américaine⁹³⁹ ». Cette dernière est envisagée comme militaire, politique, agricole,

931 Voir Raffestin C. (dir), 1995, *Géopolitique et histoire*, Payot, Paris.

932 Nodier C. et Barré L., 1851, *Dictionnaire universel de la langue française*, Boiste.

Lachatre M., 1868, *Nouveau dictionnaire universel*, Librairie du progrès

Dupiney de Vorepierre B., 1875, *dictionnaire français illustré et encyclopédie universelle*, Dupiney de Vorepierre.

Augé P., 1928, *Larousse du XXe siècle en six volumes*, Larousse.

933 Nodier C. et Barré L., 1851, *op. cit.*

934 Lachatre M., 1868, *op. cit.*

935 Nodier C. et Barré L., 1851, *op. cit.* ; Lachatre M., 1868, *op. cit.* ; Dupiney de Vorepierre, 1875 ; *op. cit.*, Augé P., 1928, *op. cit.*

936 Lachatre M., 1868, *op. cit.* et Dupiney de Vorepierre, 1875, *op. cit.*

937 Augé P., 1928, *op. cit.*

938 Cf. chapitre 2.

939 Poussin G.T., 1848, *De la puissance américaine*, Guillaumin et Cie, Paris.

commerciale et industrielle. La notion de puissance « maritime » (en anglais *sea power*), c'est à dire d'État souverain ayant un pouvoir commercial et militaire sur les mers du monde est analysée par Alfred Mahan dans son ouvrage intitulé *The Influence of Sea Power upon History, 1660-1783*⁹⁴⁰. Une nation est une puissance maritime si elle peut prétendre à la maîtrise des mers, à leur domination. Cinquante ans plus tard, le géographe américain N. Spykman⁹⁴¹ identifiait, en 1942, dix facteurs qui rendent un État puissant : la surface du territoire, la nature des frontières, le volume de la population, l'abondance des matières premières, le développement économique et technologique, la force financière, l'homogénéité ethnique, le degré d'intégration sociale, la stabilité politique et « l'esprit national »⁹⁴².

Le degré de puissance des États souverains est variable, et toutes les puissances du monde ne sont pas des puissances mondiales. Dès le milieu du XIXe siècle, F. Ratzel conçoit les *Weltmächten* (puissances mondiales) comme des empires capables d'embrasser et d'influencer politiquement l'ensemble des terres connues, mais en occupant des emplacements suffisamment stratégiques pour éviter leur dislocation⁹⁴³. De plus, selon A. C. Coolidge⁹⁴⁴, la puissance mondiale associerait une certaine forme d'ubiquité (être partout dans le monde ou être partout écouté) à une forme de division géographique de l'influence (la Russie ne sera pas consultée sur les questions sud-américaines, les États-Unis ne participent pas au règlement de l'Empire Ottoman...). Il n'y aurait ainsi, selon le géographe américain, que 5 puissances mondiales au début du XXe siècle : l'Empire britannique, la Russie, la « plus grande France », les États-Unis et l'Allemagne.

Dans le contexte intellectuel du début du XXe siècle, les États-Unis ne sont pas seulement l'une des puissances du monde, ils sont considérés comme une puissance mondiale⁹⁴⁵. Élisée Reclus écrira à leur propos : « cette immensité mondiale de la République nord-américaine, ce géant qui étend les bras d'un côté sur l'Atlantique, de l'autre sur le Pacifique, n'a pris forme et vie dans l'ensemble des nations que depuis un petit nombre de décades. Un peuple nouveau a surgi soudain parmi les autres peuples, et de tous le plus puissant.⁹⁴⁶ »

940Mahan A., 1892, *The Influence of Sea Power upon History, 1660-1783*, Little, Brown & Co, New York.

941Spykman N., 1942, *America's Strategy in World Politics : The United States and the Balance of Power*, New York, Harcourt, Brace and Company.

942Rosière S., 2007, « Puissance », *Hypergeo, encyclopédie de la géographie*, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article391>

943Korinman M., 1990, *Quand l'Allemagne pensait le monde. Grandeur et décadence d'une géopolitique*, Fayard, Paris, p.71. cité par Arrault J.-B., 2007, *Penser à l'échelle du monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie (fin XIXe s / entre deux guerres)*, thèse de doctorat sous la direction de Marie-Claire Robic, Université Paris I panthéon Sorbonne, p.286.

944Coolidge A.C., 1908, *Les États-Unis puissance mondiale*, Armand Colin, Paris, trad. Par Robert L. cru, XVI + 417 p., cité par Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*, p.279

945Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*

946Reclus É., 1908, *L'homme et la terre*, vol VI, librairie universelle, Paris, p.97.

Le substantif de « puissance », qui était employé pour définir des États souverains et dominants, se maintient après la décolonisation. Or, à l'heure actuelle, les géographes contemporains semblent embarrassés par cette notion qui s'applique à des réalités qui ont évolué. A notre connaissance, peu de géographes universitaires de la fin du XXe siècle et du début du XIXe siècle ont tenté de redéfinir la puissance alors même que ce terme est très présent dans le discours géographique scolaire.

Nous n'avons trouvé que trois dictionnaires actuels de géographie (dont un pluridisciplinaire) qui proposent une définition de la puissance : *Les mots de la géographie* dirigé par R. Brunet, R. Ferras et H. Théry⁹⁴⁷, le *Dictionnaire d'histoire, économie, finance et géographie* dirigé par F. Teulon⁹⁴⁸ et le *Dictionnaire de géopolitique* d' Y. Lacoste⁹⁴⁹. Le terme est absent du dictionnaire de la géographie de l'espace des sociétés dirigé par J. Lévy et M. Lussault⁹⁵⁰, par exemple. R. Brunet fait du mot « puissance » un synonyme d'État (la notion de souveraineté disparaît). Il indique néanmoins que tous les États ne sont pas des puissances car, selon lui, il serait « dérisoire » de parler de moyenne ou de petite puissance. Dans son discours, ne sont des puissances que les « grandes puissances ». F. Teulon emploie le terme de « grande puissance » pour définir une « économie possédant des ressources naturelles, un capital humain et une force armée de première importance ». La Chine est une grande puissance, mais n'est pas une économie dominante. Pour l'auteur, la notion de puissance est uniquement économique, et exclut la notion de domination, ce qui ne nous semble pas justifié. Enfin, H. Couteau-Bégarié définit, dans le dictionnaire de géopolitique dirigé par Y. Lacoste, la notion de « puissance maritime » en reprenant les travaux d'Alfred Mahan. Mais aucune de ces définitions ne nous paraît totalement satisfaisante. J.-P. Renard a proposé en 2005, dans une conférence, une réflexion sur la notion de puissance⁹⁵¹, mais cette dernière, publiée sur le site de l'académie de Lille, s'inscrit dans le cadre de la géographie en tant que discipline scolaire.

Les dictionnaires de géographie anglophones permettent de mieux cerner la notion de puissance appliquée à la géographie. Le mot « puissance » est traduit par *power* en anglais, terme qui signifie autant « puissance » que « pouvoir ». Susan Mayhew⁹⁵², entend *power* comme la capacité de faire ou d'agir, c'est-à-dire le pouvoir. Le pouvoir d'une société se reflète dans sa vie économique, sociale et politique et elle a sa propre expression spatiale, qu'elle soit capitaliste ou socialiste. Pour R.J.

947Brunet R., Ferras R. et Théry H. (dir), 1992, *Les mots de la géographie dictionnaire critique*, Reclus, La documentation française, Montpellier-Paris.

948Teulon F. (dir), 1999, *Dictionnaire d'histoire, économie, finance, géographie*, PUF, Paris.

949Lacoste Y., 1993, *Dictionnaire de géopolitique*, Flammarion, Paris.

950Levy J. et M. Lussault, 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris.

951Renard J.-P., 2005, *La notion de puissance, réflexion géographique*, conférence du 16 mars 2005, disponible sur le site internet de l'académie de Lille. http://www4.ac-lille.fr/~heg/site_academique/.

952Mayhew S., 1997, *Dictionnaire of geography*, Oxford University Press, Oxford, New York.

Johnston⁹⁵³ le mot *power* correspondait, en 1986, à la capacité de poursuivre certains buts, et était souvent utilisé comme un synonyme de capacité, don, talent⁹⁵⁴. Dans la dernière édition de son dictionnaire⁹⁵⁵, *power* est utilisé comme synonyme d'influence, le concept étant employé pour définir des relations entre personnes et entre groupes, et notamment entre États. Le *power* d'un État s'exerce à partir d'une place centrale sur un territoire unifié (délimité par des frontières reconnues).

S. Rosière offre une définition assez complète de cette notion dans l'encyclopédie de la géographie en ligne *Hypergéó*⁹⁵⁶ et selon lui, « dans la norme du système international, le pouvoir est aux mains des États qui disposent de la souveraineté⁹⁵⁷ ». On retrouve ici la référence à la souveraineté des États dans la notion de puissance. Tandis qu'au début du XXe siècle, un État souverain est de facto une puissance, à la fin du XXe siècle, une puissance est non seulement un État souverain, mais ce dernier doit avoir un *power*. Celui-ci peut s'exercer à des échelles variables, régionale, continentale ou mondiale et il se développe grâce à la combinaison de critères économiques, politiques, culturels, diplomatiques, militaires etc. internes et externes.

Pour comprendre réellement ce qu'est la puissance, il faut enfin faire appel aux dictionnaires de relations internationales et de sciences politiques. Selon ces disciplines, la puissance d'un État ne se situe pas dans l'absolu mais dans l'interaction, c'est-à-dire dans le cadre d'une relation dynamique entre deux ou plusieurs unités politiques. Or, le jeu des interactions entre les États puissants – les puissances – est à l'origine de conflits armés⁹⁵⁸. C'est ce qu'annonce dès le Ve siècle av J.-C. l'historien grec Thucydide, considéré comme le précurseur de la pensée réaliste, lorsqu'il fait de l'excès de la puissance Athénienne l'origine de la guerre du Péloponnèse contre Sparte. La puissance est une notion de base du réalisme politique, ce que montre le spécialiste américain des relations internationales Hans Morgenthau. Après-guerre, dans un essai intitulé *Politics among Nations*⁹⁵⁹, ce dernier développe une théorie de l'intérêt des États définis en termes de puissance. Pour lui, les États cherchent, en toute rationalité, à accroître leur pouvoir pour promouvoir leur intérêt national. C'est la thèse que défend le néoréaliste R. Gilpin lorsqu'il élabore sa théorie de la stabilité hégémonique selon laquelle une puissance doit rester menaçante pour demeurer crédible. En

953Johnston R.J., « Power », in Johnston R.J (ed), 1986, *The dictionary of human geography*, Second edition, Blackwell, Oxford.

954« *The ability to achieve certain ends ; often used as a synonym for such characteristics as capacity, skill, and talent* »

955Johnston R.J., « Power », in Johnston R.J (ed), 2000 *The dictionary of human geography*, fourth edition, Blackwell, Oxford.

956Rosière S., 2007, « Puissance », *Hypergéó, encyclopédie de la géographie en ligne*, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article391>

957Rosière S, 2007, *op. cit.*

958Smouts M.-C., Battistella D. et Vennesson P., 2006, *Dictionnaire des relations internationales. Approches, concepts, doctrines*, Dalloz, Paris.

959Morgenthau H., 1948, *Politics among the nations, the struggle for power and peace*, Alfred A. Knopf, New York.

promouvant son intérêt national, elle suscite des antagonismes qui peuvent évoluer en conflits armés⁹⁶⁰. La puissance est à l'origine de conflits.

Si la géographie scolaire ne reprend pas directement ces théories, elle s'en inspire lorsqu'elle traite de la puissance des États-Unis. Le discours scolaire formel a longtemps valorisé certains critères au détriment d'autres pour définir la puissance des États et pendant la majeure partie du XXe siècle, l'accent est mis sur l'analyse des faits économiques. Les puissances sont entendues comme des États possédant une économie de première importance dans le monde. Dans ce cadre, et jusqu'aux années 1980, l'origine de la puissance des États-Unis est essentiellement envisagée de par son poids économique dans le monde. A partir des années 1980, le programme de 1981 étant un tournant, la puissance est présentée dans le discours scolaire comme la combinaison d'un ensemble de facteurs qui ne sont plus seulement économiques et dans lesquels la part du militaire, du diplomatique et du culturel sera croissante.

Nous étudierons dans un premier temps⁹⁶¹ la façon dont la puissance économique des États-Unis est analysée dans le discours scolaire, et ce, de 1905 à la fin des années 1970. Ensuite⁹⁶², nous mettrons en évidence le fait que le discours contemporain sur la puissance des États-Unis se double d'un rejet de ce que certains appelleront « l'impérialisme américain », que nous définirons. Ce rejet, s'il n'est pas récent puisqu'on en trouve des traces tout au long du XXe siècle, prend une dimension nouvelle et généralisée dans le discours scolaire des années 1980 à 2004.

960Nay O. (dir), 2008, *Lexique de science politique. Vie et institutions politiques*, Dalloz, Paris.

961Chapitre 7.

962Chapitre 8.

Chapitre 7 : La puissance, un fait économique ? (1905 – 1980)

« Les États-Unis sont aujourd'hui, au point de vue agricole, la contrée qui produit la plus grande somme de denrées alimentaires et de matières premières ; au point de vue minier, la plus riche en combustibles et en métaux usuels ; au point de vue industriel, la manufacture la plus vaste et la mieux outillée ; au point de vue commercial, le foyer de l'activité incessante et mobile d'une des nations les plus entreprenantes : c'est sans exagération qu'on peut les qualifier d'immense et intense laboratoire des phénomènes économiques⁹⁶³ »

Introduction

L'analyse scolaire de la puissance économique des États-Unis évolue très lentement tout au long du XXe siècle. Les bases sont posées avant 1914 et la méthode perdurera jusque dans les années 1970. La présentation de la « puissance économique américaine » suit la description des conditions naturelles et démographiques des États-Unis, ce qui s'ordonne selon le plan de l'analyse régionale développée au sein de l'École française de géographie⁹⁶⁴. Elle correspond à une étude, dans l'ordre, de l'agriculture puis de l'industrie et enfin des transports et du commerce.

Il n'y a pas de critique de la puissance économique des États-Unis en soi dans les manuels de géographie français. La puissance économique des États-Unis n'est pas envisagée comme un potentiel facteur de conflits, elle est, bien au contraire, érigée en modèle. Dans le contexte intellectuel positiviste des deux premiers tiers du XXe siècle qui valorise le progrès, les États-Unis sont envisagés comme une puissance prométhéenne : le développement économique est lié au gigantisme du pays, à sa modernité, au pouvoir de l'homme sur la machine et de la machine sur la nature.

Vis-à-vis de cette puissance, les auteurs de manuels se positionnent de manière duale. D'une part, ils s'efforceront de rester fidèles à la réalité américaine telle qu'elle leur parvient en France. Et d'autre part, le tableau de la puissance américaine se voulant, dans les manuels de géographie de terminale, le plus honnête possible, se doublera, dans ces mêmes ouvrages d'une comparaison entre la puissance des États-Unis et celle des pays d'Europe. Un jeu de miroir entre les États-Unis et la France apparaîtra en filigrane, alors qu'engouements et crispations témoignent de la « fascination réticente⁹⁶⁵ », de l'opinion française face à cette puissance située outre-Atlantique.

963E. Levasseur, cité par Hauser H. dans Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.505.

964Orain O., 2006, « La géographie comme science », in Robic M.-C. (dir), 2006, *Couvrir le monde, un grand XX e siècle de géographie française*, ADPF, Paris, pp.90-123.

965Portes J., 1990, *Une fascination réticente, Les États-Unis dans l'opinion française*, Presses universitaires de Nancy.

I - Les États-Unis, une puissance prométhéenne (1905-1914)

1.1 Une agriculture scientifique et rationnelle

1.1.1 Des milieux agricoles américains analogues à ceux du vieux monde

Tous les auteurs des manuels analysés décrivent les États-Unis comme une « grande puissance agricole ». Bien que l'industrie soit, au début du XXe siècle, l'activité économique la plus rentable aux États-Unis, l'agriculture est traitée en premier dans les manuels scolaires.

La méthode employée dans les manuels scolaires est avant tout descriptive ; les principales productions agricoles sont localisées, les modes de cultures et les quantités produites sont décrits. L'une des premières explications proposées par les auteurs de manuels pour décrire l'origine de la puissance de l'agriculture américaine est l'existence de milieux naturels très variés, qui s'avèrent être favorables à tous types de pratiques agricoles et notamment à la production de coton. C'est une production rentable et stratégique au début du XXe siècle, comme le montre cet exemple :

« Nulle part au monde la culture du coton n'a trouvé de conditions aussi favorables qu'aux États-Unis, conditions de sol et de climat⁹⁶⁶ ».

Les auteurs de manuels scolaires analysent tous les milieux naturels des États-Unis en les classant selon de grands types aisément identifiables⁹⁶⁷. Or, pour que ces derniers puissent être signifiants pour les élèves, ils sont quelquefois comparés à des types considérés comme similaires situés en Europe (milieu normand, milieu méditerranéen etc..) ou dans les colonies européennes d'Afrique et d'Asie. C'est ce qu'indiquent M. Dubois et J.-G. Kergomard, par exemple :

« La situation géographique et la nature des pays qui composent l'Union leur permet de récolter à peu près tous les produits naturels du monde ; sur le Pacifique se développent des États qui seront à ceux de l'est ce que sont l'Italie, l'Espagne et l'Algérie aux pays de l'Europe du nord-ouest. Les grandes plaines à climat continental du centre, et de la région nord leur sont comme des Roumanie, des Hongrie ou des Russie ; dans leurs provinces que baigne le golfe du Mexique, les Américains ont leur Soudan ou leurs Indes : enfin, sur la façade de l'océan Atlantique s'échelonnent de l'extrême nord à l'extrême sud des pays qui rappellent l'Europe du nord-ouest.⁹⁶⁸ »

966Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.346.

967Orain O., 2006, « *La géographie comme science* », in Robic M.-C. (dir), 2006, *Couvrir le monde, un grand XXe siècle de géographie française*, ADPF, Paris, pp.90-123.

968Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.366.

La connaissance scolaire fait appel à la reconnaissance. Ici, elle procède par analogie avec des régions déjà familières (celles de l'Europe et des colonies européennes) qui permettra aux élèves d'appréhender les milieux des États-Unis. On montre implicitement que les États-Unis possèdent dans leur espace national, présenté comme gigantesque, les attributs que les puissances européennes recherchent dans leurs colonies. Le lien entre milieux familiers et milieux étrangers est quelquefois hiérarchisé, M. Dubois et J.-G. Kergomard placent certains milieux des États-Unis sur une échelle de valeurs qui leur permettra de les comparer à des milieux français et européens proches, la comparaison étant en général en faveur de l'Europe :

« Cependant, pour l'élevage, les conditions de climat ne sont nulle part aussi favorables aux États-Unis que dans les Iles-Britanniques ou dans notre Normandie. Les étés sont trop chauds et les hivers trop froids⁹⁶⁹ »

1.1.2 L'agriculture américaine : une image inversée de la situation française ?

Entre 1870 et 1900, la surface américaine cultivée augmente considérablement tandis que la population agricole double⁹⁷⁰. Ceci à cause de la mise en valeur des prairies qui se situent à l'ouest du Mississippi en vertu du Homestead Act de 1862 et de la spéculation foncière que pratiquent les compagnies de chemin de fer⁹⁷¹. Parmi tous les auteurs de manuels scolaires d'avant 1914, seul H. Hauser fait véritablement de l'accroissement de la surface cultivée l'origine de la croissance de la production agricole au XIXe siècle :

« L'agriculture et l'élevage disposent, aux États-Unis, d'immenses espaces, qui ont été sans cesse en s'accroissant depuis les débuts de la colonisation. En 1850, on évaluait à 118 millions d'ha la superficie cultivée : en 1890, elle était de 300 millions d'ha (près de 6 fois la France.)⁹⁷² »

Les autres auteurs des manuels étudiés expliquent surtout les très bons résultats agricoles des États-Unis par la modernité de son agriculture. Ce qui impressionne, en France, c'est la mécanisation des méthodes de cultures mais aussi la connaissance scientifique du territoire agricole, comme le montre cet extrait de l'ouvrage écrit par F. Schrader et L. Gallouédec :

« Le gouvernement des États-unis a beaucoup fait pour l'exploitation scientifique et

969 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.372.

970 Danbom D., 1995, *Born in the Country, a History of Rural America*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London, p.132.

971 Atack J. et Passell P., 1994, *A New Economic View of American History. From colonial Times to 1940*, 1st edition 1979, W.W. Norton & company, New York, London.

972 Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.505.

raisonnée du pays. Il fait rédiger des statistiques très bien faites et tenues à jour. Il existe au ministère de l'agriculture un bureau des sols occupé à dresser la carte agricole des États-Unis, carte où sont indiquées, pour toutes les parties du pays, la profondeur de la terre arable, la composition chimique et minéralogique du sol, la nature des engrais qui conviennent, etc. Ces indications ont amené l'exploitation agricole des États-Unis à réaliser de très grands progrès⁹⁷³ »

En effet, les géographes français du tournant du XXe siècle s'intéressent vivement au travail des différents organismes de recensement américain (*census bureau, weather bureau* etc...) qui ont pour but d'améliorer la connaissance du territoire des États-Unis⁹⁷⁴.

L'agriculture américaine du début du XXe siècle ambitionne non seulement la production locale, mais aussi l'exportation et tend à s'insérer dans le commerce mondial. Elle est décrite dans la littérature scolaire de terminale comme sachant s'adapter à la demande internationale, ce qui est possible, selon M. Dubois et J.-G. Kergomard, grâce au bon niveau d'instruction des agriculteurs.

« Ce qu'il faut surtout observer, c'est l'admirable entente et le jeu parfaitement harmonique qui existent entre le commerce de la grande République et son agriculture dont on modifie perpétuellement le caractère au gré des chances diverses de vente que présentent les marchés étrangers. L'agriculture américaine n'est d'ailleurs si bonne affaire de commerce en Amérique que parce qu'elle est essentiellement objet d'industrie, parce que le cultivateur ou l'éleveur est un homme instruit, connaissant l'état des marchés étrangers et capable de projets à longue échéance⁹⁷⁵. »

Le tableau est idyllique et, à en croire les textes des manuels scolaires d'avant la Grande guerre, tout se passerait pour le mieux pour les agriculteurs des États-Unis, qui vivraient facilement d'une activité fort lucrative grâce aux progrès de la connaissance scientifique du terrain, aux améliorations des techniques agricoles et à l'exportation de leurs produits sur les marchés internationaux. Pourtant, la réalité est différente : à partir des années 1870, en raison, entre autres, de l'entrée dans le commerce mondial de pays tels que l'Argentine ou l'Australie, les cours des matières premières agricoles chutent dans le monde. Ainsi, le prix d'une livre de coton était de 23 cents aux États-Unis en 1870, il sera de 7 cents en 1894. Alors qu'ils avaient encore « la conviction qu'ils incarnaient la nation américaine⁹⁷⁶ » jusqu'à la fin des années 1860, les agriculteurs américains subissent de plein

973Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, pp.516-517.

974Cf. chapitre 3.

975Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.373

976Mélrandri P., 2008, *Les États-Unis contemporains*, André Versaille éditeur, p.118.

fouet la chute des prix agricoles au moment où ils se sont lourdement endettés pour mécaniser et moderniser leurs exploitations.

Si l'agriculture américaine est présentée d'une façon si positive dans certains manuels scolaires d'avant 1914, c'est nous semble-t-il parce qu'elle fait face, comme de l'autre côté du miroir inversé d'Alice, à l'agriculture française de la même époque. Et cette dernière est source de préoccupations en ce tout début du XXe siècle. En effet, la baisse des prix agricoles des années 1870 touche aussi la France, dans un contexte de crise économique. Au moment où M. Dubois et J.-G. Kergomard rédigent leur manuel, l'exode rural est important (et déploré par certains milieux intellectuels urbains), les vigneron du Midi sont en pleine révolte, et le monde rural est en recul sur de nombreux points. La superficie des terres labourables baisse de 9% entre 1882 et 1912, surtout dans les régions de montagne⁹⁷⁷. Bien sûr, un certain nombre d'exploitations emploient des engrais chimiques, des semences et des animaux sélectionnés, la mise en place du crédit aux agriculteurs à la toute fin du XIXe siècle permet de financer mécanisation et modernisation, mais les véritables progrès techniques ne concernent encore qu'une minorité d'exploitations et l'on constate plutôt une adaptation des techniques agricoles qu'une réelle modernisation de ces dernières⁹⁷⁸. Face à la situation française, le monde rural américain semble un modèle de rationalité et de modernité.

De plus, le monde rural français et le monde rural américain paraissent profondément dissemblables culturellement. M. Dubois et J.-G. Kergomard admirent dans leur manuel le niveau d'instruction du « farmer » américain, lequel leur paraît supérieur à celui du paysan français. En effet, le système éducatif américain du XIXe siècle est considéré comme un modèle pour les Républicains français au moment où ces derniers mettent en place un système gratuit, universel et laïc⁹⁷⁹. Certes, le niveau d'éducation des paysans français n'est pas aussi faible qu'on a pu le supposer. En effet, le niveau d'alphabétisation progresse nettement au cours du XIXe siècle en France, seuls 15% des conscrits (parmi lesquels se trouve encore une majorité de paysans) sont illettrés en 1887, et ils ne seront plus que 4 % en 1914. Mais les fils de paysans qui obtiennent le certificat d'études avant 1914 sont rares, les jeunes lecteurs des manuels de terminale d'avant 1914 étaient eux-mêmes exceptionnellement fils de paysans. Et c'est bien de cela dont parlent M. Dubois et J.-G. Kergomard : le fait de savoir lire, écrire et compter ne leur semble pas suffisant et le niveau d'éducation moyen en France est largement distancé par le niveau américain au tout début du XXe siècle pour des apprentissages qui vont plus loin que les fondamentaux⁹⁸⁰.

977Moulin A., 1988, *Les paysans dans la société française*, Seuil, Paris, p.129.

978Moulin A., 1988, *op. cit.*

979Portes J., 1990, *op. cit.*

980Sur le système éducatif américain au XIXe et au XXe siècle, voir Katz M.B., 1987, *Reconstructing american education*, Harvard University Press, Cambridge and London.

L'admiration pour la modernité de l'agriculture américaine n'empêche pas le fait que la mise en valeur des terres cultivables soit quelquefois perçue de manière critique. Avant 1914, ce n'est pas l'érosion du sol qui est déplorée, comme cela sera fait durant l'entre-deux-guerres, mais le déboisement aux États-Unis quelle qu'en soit la finalité, la mise en culture des sols ou l'exploitation du bois.

1.1.3 La question de la préservation de la forêt

En effet, le défrichage des terres, l'utilisation du bois pour la construction et la papeterie aux États-Unis ont été largement accompagnés de la destruction d'un milieu forestier primaire auquel les auteurs de manuels français accordent une valeur positive. Depuis longtemps, les forêts ne sont plus considérées comme des lieux répulsifs en France : la valorisation littéraire du « sauvage » au XVIIIe siècle, le romantisme du XIXe siècle, mais aussi la mode hygiéniste du grand air ont contribué à modifier le regard sur ce milieu. Au XIXe siècle on voit s'affirmer une administration rationnelle des eaux et forêts en France⁹⁸¹. C'est à cette période qu'ont lieu plusieurs campagnes de plantations forestières, dont les plus célèbres d'entre elles sont celles des forêts de Sologne et des Landes de Gascogne, notamment pour l'exploitation industrielle du bois et de la résine et pour l'éradication des zones incultes ou marécageuses.

Dans ce contexte, les déboisements pratiqués aux États-Unis au XIXe siècle et au début du XXe siècle paraissent intolérables à certains auteurs de manuels de géographie. F. Schrader et L. Gallouédec semblent les plus vindicatifs à ce sujets :

« Les forêts étaient nombreuses à l'origine : forêts de mélèze, de sapins et de chênes, au nord-est ; forêts d'essences tropicales, au sud-est ; forêts d'arbres verts (sequoia gigantea), au nord-ouest. On les a dévastées sans réflexion pour les besoins des constructions, du chauffage, des chemins de fer, des mines ; elles ont disparu au point qu'on s'en montre inquiet et qu'on songe à créer une réserve nationale forestière dans le sud des Appalaches⁹⁸². »

Pourtant, au moment de l'écriture des manuels, le « Great Barbecue », c'est à dire l'exploitation frénétique des forêts, fait l'objet de questionnements aux États-Unis. Le président Roosevelt ordonne le recensement systématique de toutes les ressources naturelles qui n'appartiennent pas à des sociétés privées. En 1909, il convoque une conférence des gouverneurs de toute la nation sur la question de la préservation des richesses nationales et, 18 mois plus tard, 41 États auront créé une commission chargée de traiter des problèmes de conservation. En 1916 sera établi un bureau

981 Histoire de l'administration française, 1987, *Les eaux et forêts du 12e au 20e siècle*, Éditions du CNRS, Paris.

982 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.517.

fédéral, le National Park Service, qui entre en compétition avec le service des forêts « à l'approche plus utilitariste⁹⁸³ ». Les différentes politiques de conservation vont intéresser les géographes français et, en rentrant des États-Unis, E. de Martonne écrira en 1913 un article sur le parc national du Yellowstone dans les *Annales de géographie*. P. Vidal de la Blache, de retour des États-Unis⁹⁸⁴, décrira, lui, les débuts cette politique dans le manuel qu'il rédige avec P. Camena d'Almeida :

« Le gouvernement central et divers États ont dû intervenir et créer des réserves forestières : 250.000 kilomètres carrés de forêt sont aujourd'hui sous la protection de l'Etat, et près de 15 000 sont compris dans divers « parcs nationaux », où l'exploitation est interdite. Ces réserves forestières se trouvent surtout dans la Sierra Nevada, les Cascades, le Colorado (22.000 kilomètres carrés en Californie, 20.000 dans le Washington, 13.000 dans le Montana)⁹⁸⁵. »

La puissance de l'agriculture américaine, qui est réelle, est analysée en fonction de la réalité outre-atlantique, mais aussi au regard des blocages de la coutume paysanne en France. Elle semble d'autant plus forte que l'agriculture française subit les contrecoups de la crise économique de la fin du XIXe siècle, de la concurrence des producteurs australiens, argentins et américains sur les marchés mondiaux et d'un retard technique face à ces pays. Ce qui est observable pour l'agriculture l'est aussi pour l'industrie des États-Unis.

1.2 Une industrie puissante.

1.2.1 Richesses naturelles, innovation et production de masse.

J. Atack et P. Passell⁹⁸⁶ situent l'origine de la puissance industrielle des États-Unis à l'intersection de trois éléments : la politique d'innovation développée au sein du pays, le grand nombre de ressources naturelles présentes sur le territoire national et la taille du marché de consommation interne. De ces trois fondements, c'est avant tout la richesse naturelle des États-Unis qui intéresse les auteurs des manuels scolaires d'avant 1914 :

« Peu de pays sont mieux pourvus que les États-Unis de richesses minérales de toute sorte, minerais précieux, minerais utiles à l'industrie, combustibles⁹⁸⁷ »

« Non seulement les Américains ont été fastueusement dotés par la nature, mais encore ils

983Mélendri P., 2008, *op. cit.*, p.168.

984cf. chapitre 3.

985Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, 1906, p.34.

986Atack J. et Passell P., 1994, *op. cit.*

987Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.524.

ont su tirer parti de leurs richesses et créer la plus complexe des industries, la plus capable d'écouler ses produits sur les plus grands marchés du monde⁹⁸⁸ ».

La localisation des industries aux États-Unis est définie, dans les manuels scolaires étudiés, par la présence de ressources énergétiques et/ou minières. Tous les manuels datant d'avant 1914 dressent la liste sur plusieurs pages des ressources énergétiques et minérales des États-Unis et de leur localisation ; ensuite, ils décrivent le type d'industrie développée dans chaque grande région⁹⁸⁹. Or, au tournant du siècle, les États-Unis paraissent fastueusement pourvus face à la France dont la situation énergétique est difficile. En effet, l'utilisation de machines à vapeur nécessite de grandes quantités de charbon et, entre 1820 et 1904, la consommation de charbon est multipliée par 25. Or, l'extraction charbonnière française est nettement insuffisante pour faire face à la demande. Les importations sont indispensables pour soutenir la croissance industrielle française, en 1880 par exemple, les importations fournissaient déjà près de 40% de la consommation de charbon⁹⁹⁰.

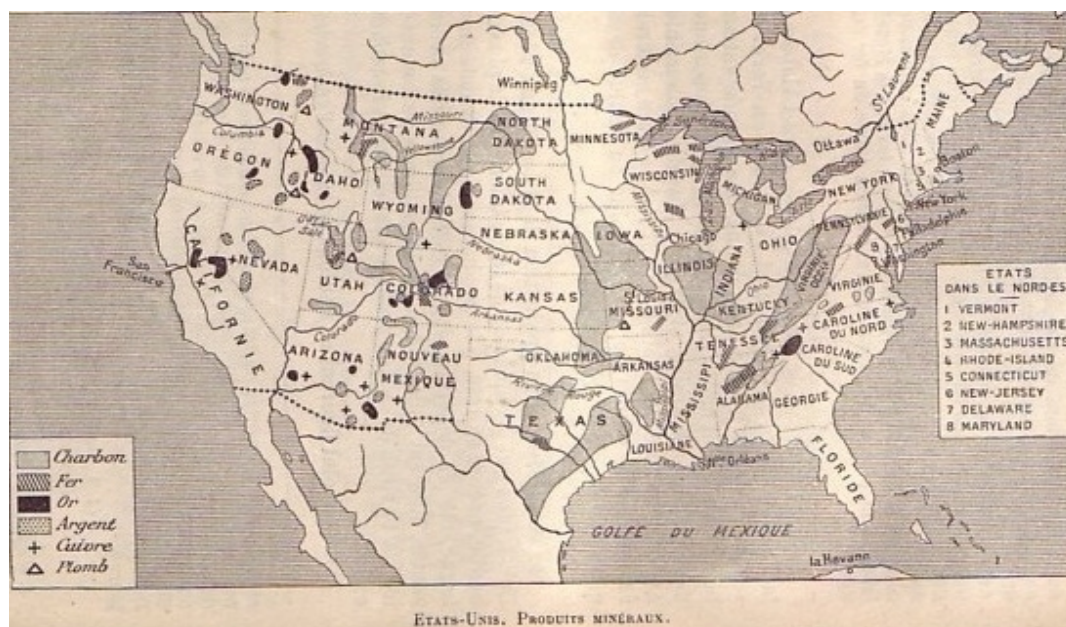


Figure 1 : « États-Unis. Produits minéraux »⁹⁹¹. Ce type de carte est courant durant tout le XXe siècle dans les manuels scolaires.

Le développement industriel des États-Unis paraît inouï vu de France. En quelques années, la production passe de l'artisanat à l'usine (« from workshop to factory »), selon l'expression employée

988Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.377.

989Cf. chapitre 4.

990Cayez P., 1996, « Le nouveau tissu industriel », in Lévy-Leboyer M. (dir), *Histoire de la France industrielle*, Larousse, Paris, pp.160-181.

991Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.354.

par Atack et Passell⁹⁹² et la production de masse standardisée révolutionne la vie quotidienne des Américains en rendant accessible à bas prix et en grand nombre ce qui était rare et cher⁹⁹³. Le niveau technique de la production manufacturière des États-Unis a fait un bond fulgurant durant la seconde moitié du XIXe siècle, permettant ainsi une production élevée à bas coût salarial, ce fait est souligné notamment P. Vidal de la Blache et P. Camena d'Almeida :

« Une seule exploitation, sans occuper plus de 100 ouvriers, peut donner 10 000 tonnes de minerai en un jour⁹⁹⁴ »

Cette production s'accompagne d'une distribution de masse : les moyens de transports modernes (train, canaux..) et de communication (télégraphe, amélioration du système postal) mettent rapidement en relation acheteurs et producteurs. Le commerce de gros se développe, les grossistes se fournissent directement chez le producteur pour ensuite revendre aux commerces de détail au lieu de toucher une simple commission sur les ventes⁹⁹⁵. Mais l'organisation de la distribution aux États-Unis ne fait pas partie du discours sur la puissance des manuels scolaires qui se contentent de parler de l'immensité du marché interne.

En effet, les auteurs décrivent l'industrie aux États-Unis de la même façon qu'ils décriraient l'industrie dans tout autre pays. Ils sont intéressés par les types de production et les quantités produites. Cette industrie est envisagée comme étant un phénomène stable dans l'espace, ou plus précisément, qui n'est pas susceptible d'évoluer rapidement. Or l'une des caractéristiques mêmes de l'industrie aux États-Unis est sa grande mobilité spatiale et temporelle : les entreprises se déplacent, les types d'exploitation évoluent dans des temporalités bien plus courtes qu'en Europe. Seuls P. Vidal de la Blache et P. Camena d'Almeida mettent l'accent sur cette spécificité, sur ce qui fait « l'américanisme » de l'industrie aux États-Unis⁹⁹⁶. Ils voient la puissance des États-Unis comme quelque chose qui évolue dans le temps :

« Tandis que dans nos pays d'espaces limités l'on voit souvent des industries persister là où elles sont nées alors même que les conditions qui les ont fait naître ont disparu, les industries américaines changent assez vite un emplacement devenu défavorable contre un meilleur. Ainsi, la verrerie, qui a recherché au début le voisinage des forêts, s'est concentrée

992Atack J. et Passell P., 1994, *op. cit.*, p.458.

993Selon Maury Klein, le développement industriel rapide des États-Unis serait à l'origine de ce que certains observateurs ont appelé « l'optimisme américain ». Le fait que l'industrialisation soit perçue comme un phénomène illimité aurait fait croire que le progrès et la modernité pouvaient améliorer en permanence la vie quotidienne des Américains, et que le futur serait inéluctablement meilleur que le présent. (Klein M., 2007, *The Genesis of Industrial America 1870-1920*, Cambridge University Press, New York.)

994Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.353.

995Atack J. et Passell P., 1994, *op. cit.*, p.470.

996Vidal de la Blache P., 1905, « À travers l'Amérique du Nord », *La revue de Paris*, mars-avril, pp.513-531.

autour de Pittsburgh quand le charbon a remplacé le bois dans la fabrication de verre : de nos jours, elle s'installe auprès des poches de gaz naturel, combustible qui lui convient mieux que la houille.⁹⁹⁷»

1.2.2 Les trusts

La rapide croissance industrielle de la seconde moitié du XIX^e siècle amplifie la concurrence entre les entreprises américaines, lesquelles doivent augmenter en permanence leurs chiffres d'affaires pour rester rentables. Cela conduit certaines d'entre-elles à intégrer leurs concurrents afin de créer de grands groupes réunissant plusieurs entreprises opérant dans des domaines similaires. Le premier trust des États-Unis fut la Standard Oil trust, créée en 1882 par D. J. Rockefeller grâce à la ruine et/ou au rachat par la Standard Oil company de la quasi-totalité de ses concurrents. A ce moment, le Standard Oil trust contrôle 90 % de la capacité de raffinage de pétrole des États-Unis⁹⁹⁸.

L'intégration verticale de ces trusts ou holdings fascine les observateurs français⁹⁹⁹ car la puissance industrielle américaine est associée à la puissance des entreprises elles-mêmes, ce dont témoigne ce texte écrit par M. Dubois et J.-G. Kergomard :

« De puissantes sociétés appelées « trusts » groupent toute une série d'industries solidaires, de telle sorte qu'il y a une grande économie de frais de bureaux d'administration, de transport etc. Par exemple, le « trust » de l'acier possède des houillères, des hauts fourneaux, des usines, des voies ferrées, et réunit tous les industriels de cette catégorie, réduisant ainsi les frais de production et de vente. Il faut ajouter que les propriétaires de « trusts » ont de telles fortunes qu'ils peuvent résister à des crises dont le résultat inévitable en Europe est la faillite¹⁰⁰⁰. »

Mais les trusts provoquent aussi une certaine inquiétude. Ce terme revient fréquemment dans la littérature française anti-américaine de l'entre-deux-guerres¹⁰⁰¹ car, selon P. Roger, les trusts seraient associés, dans l'imaginaire français, à « l'accapareur » de l'Ancien Régime et sont considérés comme une menace pour la stabilité économique, notamment celle de la France. Ils se rendent d'ailleurs rapidement impopulaires aux États-Unis dès leurs débuts en s'opposant au principe de la libre-concurrence par la création de monopoles¹⁰⁰². Les réticences d'une partie de l'opinion française

997Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *op. cit.*, p.362-363.

998Atack J. et Passell P., 1994, *op. cit.*, p.481.

999Portes J, 1990, *op. cit.*, p.332-333.

1000Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *op. cit.*, p.374.

1001Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Editions du Seuil, Paris, p.295.

1002En 1890 fut voté le Sherman Antitrust act qui rendait illégal tout monopole, mais la loi eut peu d'effets et fut contournée par la constitution de holdings et par l'emploi de sous-traitants.

à propos des trusts américains transparaissent dans le discours scolaire et sont évidentes chez M. Dubois et J.-G. Kergomard qui voient dans les techniques de dumping un danger pour l'industrie européenne :

« Les États d'Europe que menace, sur les grands marchés du monde et même chez eux, cette victorieuse expansion, espèrent que l'organisation si puissante des trusts sera prochainement détruite grâce à l'hostilité d'un grand nombre de citoyens des États-Unis qui se plaignent que l'industrie de leur pays vende très cher sur place pour vendre beaucoup à l'étranger et à bon marché¹⁰⁰³. »

1.2.3 Des réticences françaises face à la « supériorité » technique des États-Unis.

L'industrie française paraît en retrait face à la puissance et à la modernité de l'industrie américaine, ce qui questionne les auteurs de manuels. En effet, selon F. Caron, l'industrie française du début du XXe siècle connaît des difficultés par rapport à ses concurrents. Certains choix techniques sont erronés (l'utilisation du courant électrique continu en France, alors que l'Allemagne et les États-Unis développent le courant alternatif à haute tension, ce qui permet le transport électrique sur de longues distances), les marchés nationaux et internationaux restent étroits, les pouvoirs sont quelquefois réticents face à l'innovation. Enfin, l'application industrielle de la recherche scientifique reste centrée, contrairement à celles de l'Allemagne et des États-Unis, sur une stratégie d'excellence orientée autour de quelques produits seulement¹⁰⁰⁴. Cela ne signifie pas pour autant que l'industrie française ne soit pas performante, mais celle des États-Unis apparaît, face à elle, comme indéniablement plus développée et moderne, en un mot plus puissante.

Or, cette supériorité est difficile à exprimer dans un discours scolaire qui doit valoriser l'image de la France et la rendre conforme à celle que veulent en donner les instances publiques. Et justement, au début du XXe siècle, l'accent est mis sur la modernité. L'un des enjeux de la réforme du lycée de 1902 sera de moderniser la culture des jeunes en leur faisant connaître et comprendre le monde contemporain¹⁰⁰⁵. La société française donne à voir ses progrès techniques, notamment au travers des expositions universelles, l'exposition de 1900 se déroule à Paris. Comment alors montrer aux lycéens du début du XXe siècle, futures élites, la supériorité technique des États-Unis sans toutefois minimiser l'innovation française? Aucune comparaison ne sera faite entre les deux, voilà une solution choisie par certains auteurs ou, autre solution, en indiquant explicitement que l'une n'a pu

1003Dubois M. et J.-G. Kergomard, *op. cit.*, p.379.

1004Caron F., 1996, « Changement technique et culture technique », in Lévy-Leboyer M., 1996, *Histoire de la France industrielle*, Larousse, Paris, pp.232-253.

1005Gispert H., Hulin N. et Robic M.-C., 2007, *Science et enseignement, L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX e siècle*, INRP, Vuibert, Paris.

exister sans l'autre, voire que l'une a copié l'autre. Ainsi, selon M. Dubois et J.-G. Kergomard, si les États-Unis ont un niveau technique supérieur à celui de l'Europe, c'est parce qu'ils ont repris et amélioré les innovations du Vieux Monde alors que ce dernier, gêné par le poids de son histoire, ne pouvait pas suivre la rapidité de l'évolution du Nouveau monde :

« Ils (les États-Unis) ont pris ce qu'il y avait de meilleur dans les inventions industrielles de l'Europe et en ont fait des applications immédiatement avantageuses, tandis que leurs concurrents du Vieux Monde étaient obligés d'amortir un ancien matériel de fabrication et de transport, d'utiliser des outils déjà vieillis et imparfaits, c'est-à-dire de porter la coûteuse servitude d'un long passé.¹⁰⁰⁶ »

L'histoire reste un prétexte bien commode en cours de géographie car elle permet de justifier non seulement la supériorité intellectuelle et culturelle de l'Europe¹⁰⁰⁷ mais aussi son infériorité technique... Les réticences du discours scolaire français face à la technique américaine sont durables et l'on retrouvera épisodiquement dans les manuels scolaires quelques éléments montrant que le sujet reste sensible comme l'indiquent ces deux exemples tirés de manuels écrits à cinquante ans d'intervalle :

« L'habitude de fabriquer par séries les machines les plus compliquées, comme les locomotives, qui réduit au minimum les frais généraux, et qui permet les réparations économiques par pièces interchangeables, le sacrifice, quelquefois regrettable, de toutes les dépenses d'ornementation et d'achèvement, qui font le charme des machines françaises, par exemple, sont les traits caractéristiques de l'industrie mécanique d'outre-Atlantique¹⁰⁰⁸ »

« Il ne faudrait pas croire cependant que le produit industriel américain surclasse irrémédiablement l'article manufacturé d'Europe : il est de qualité certes, même celui fabriqué en série, mais le produit européen garde encore aux États-Unis un prestige certain, dû à l'ingéniosité et au goût dont il témoigne souvent¹⁰⁰⁹ »

On trouve le même genre de réticences à propos des transports aux États-Unis. Le développement industriel et économique des États-Unis est lié au développement des moyens de transports¹⁰¹⁰ et les

1006 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *op. cit.*, p.365.

1007 Cf. chapitre 6.

1008 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *op. cit.*, p.378.

1009 Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.83.

1010 L'historiographie a évolué à propos de la nature de ce lien. Les historiens et géographes américains et français de la première moitié du XXe siècle placent l'une des origines de la puissance industrielle, agricole et commerciale des États-Unis dans le développement des canaux et surtout dans celui des transports ferroviaires ; sans voies de chemin de fer, pas de relation entre producteurs et consommateurs, entre lieux d'extraction et de fabrication, pas d'industrie de masse. Cette théorie selon laquelle le développement industriel des États-Unis serait la conséquence du développement des transports sera remise en question dans les années 1960 par R. Fogel (Fogel R., 1964, *Railroads*

auteurs des manuels scolaires sont en général admiratifs à l'égard du système de transports des États-Unis :

« Aucune région de la terre n'est mieux desservie aujourd'hui que les États-Unis¹⁰¹¹ »

« Nulle part plus qu'aux États-Unis, le développement de la richesse publique n'est intimement lié à l'accroissement et au perfectionnement des voies de communication de toute nature¹⁰¹². »

Mais face au plan Freycinet et à la planification des transports ferroviaires à la française¹⁰¹³, la construction des chemins de fer aux États-Unis paraît quelquefois anarchique, non maîtrisée, improvisée et, en raison de tout cela, critiquable. C'est le cas dans certains manuels tels que celui de F. Schrader et L. Gallouédec :

« Sauf dans certaines régions des Rocheuses, où certaines voies ferrées ont dû s'élever jusqu'à plus de 2500 mètres d'altitude, l'établissement des chemins de fer a été facilité, aux États-Unis, par l'immense étendue des plaines. Aussi en a-t-on un peu abusé. Dans certaines régions, en particulier dans le nord-est, les lignes abondent ; mais beaucoup d'entre elles sont établies au hasard, avec des remblais mal tassés, des ponts et des viaducs peu solides, des courbes d'un trop faible rayon.¹⁰¹⁴ »

Ce thème ne disparaîtra que lentement du discours scolaire, puisqu'en 1947, on pouvait lire encore dans les écrits d'A. Gibert et de G. Turlot :

« Le réseau ferré américain, construit par des compagnies rivales, n'a pas la régularité de notre réseau français dont les grandes lignes rayonnent de Paris. Aux États-Unis, les lignes convergent en faisceaux vers les grands centres de commerce, elles s'entremêlent, dans les contrées du Nord-Est, en un fouillis que l'on a peine à démêler.¹⁰¹⁵ »

Comme pour l'industrie et l'agriculture, la comparaison entre les transports américains et ceux de

and American Economic Growth : Essays in Econometric History, Johns Hopkins University Press, Baltimore) et A. Fishlow (Fishlow A., 1965, *American Railroads and the Transformation of the Ante-Bellum Economy*, Harvard University Press, Cambridge). Selon eux, c'est la croissance économique liée aux débuts de l'industrialisation qui permet la création des transports ferroviaires, ces derniers ayant ensuite une influence sur la croissance industrielle. Cette influence est multiple : la fabrication de wagons et de rails permettent aux industries sidérurgiques et mécaniques de se développer, les chemins de fer et les innovations qui lui sont liés (wagons réfrigérés, par exemple), permettent à certaines industries, et notamment à l'agro-alimentaire de connaître un grand essor car elle pouvait atteindre un large marché national.

1011 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.511.

1012 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *op. cit.*, p.380.

1013 Si les chemins de fer ont été construits en France par des compagnies privées, leurs ingénieurs ont en grande majorité été formés à l'École polytechnique, institution de l'État, et ont, bien plus qu'aux États-Unis, mis l'accent sur la rationalité et la durabilité de la construction.

1014 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *op. cit.*, p.512.

1015 Gibert A. et G. Turlot, 1947, *Principales puissances, cours de philosophie et de mathématiques*, Delagrave, p.416.

France et d'Europe est implicite mais permanente. Tous les auteurs s'accordent à décrire la supériorité du réseau ferroviaire américain sur le système européen, mais ici encore, cela ne se fait pas sans quelques résistances, notamment chez F. Schrader et L. Gallouédec :

« Le réseau fluvial, rivières et canaux n'équivaut pas à celui de l'Europe : et, si les États-Unis comptent plus de voies ferrées, l'Europe a un réseau routier bien supérieur qui supplée facilement à cette infériorité¹⁰¹⁶ »

1.3 Des exportations américaines qui concurrencent les produits européens.

Dès la fin du XIXe siècle, les États-Unis sont perçus par les Français comme une puissance concurrente de l'ensemble des pays européens en raison des exportations américaines de produits agricoles vers l'Europe¹⁰¹⁷. Les manuels scolaires français se font l'écho de cette idée et déplorent à la fois la concurrence américaine sur les marchés internationaux mais aussi la dépendance européenne vis-à-vis des matières premières et produits manufacturés américains.

P. Vidal de la Blache et P. Camena d'Almeida soulignent ce fait dans leur manuel scolaire :

« Bien que les salaires aient haussé, le prix de revient a diminué (en raison de la mécanisation), et c'est ce qui rend si dangereuse la concurrence des États-Unis¹⁰¹⁸ »

« Les prunes de Californie luttent contre celle de France non seulement aux États-Unis, mais en Angleterre¹⁰¹⁹ » Mais *« les hautes températures de l'été en hâtent la maturation, mais l'apparence vaut mieux que le goût et les fruits doivent être conservés ou rapidement consommés¹⁰²⁰. »*

Pour F. Schrader et L. Gallouédec, la dépendance vis-à-vis des produits américains est une source légitime d'inquiétude :

« Tout en restant les grands exportateurs de produits agricoles, les États-Unis deviennent grands exportateurs de produits manufacturés, et la rapidité de leurs progrès sur ce terrain est un fait qui préoccupe le plus justement l'Europe¹⁰²¹ »

M. Dubois et J.-G. Kergomard exhortent le lecteur à ne pas céder au pessimisme, et prévoient même

1016Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *op. cit.*, p.514.

1017Portes J., 1990, *op. cit.*

1018Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.164.

1019Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *op. cit.*, p.346.

1020Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *op. cit.*, p.346.

1021Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *op. cit.*, p.537.

un déclin possible de l'industrie cotonnière des États-Unis :

« Une nouvelle concurrence surgit, qui risque de retirer aux États-Unis cette rente de monopole dont les hommes d'affaires ont fait sentir le poids à l'industrie européenne en inquiétant le marché des cotons par d'incessantes fluctuations du cours de la marchandise ; c'est ce qui a déterminé la France et l'Angleterre à naturaliser dans leurs colonies tropicales la culture des belles variétés de coton. Il est certain dès maintenant que la primauté assurée des États-Unis ne sera plus de longue durée¹⁰²². » « Les Européens paraissent s'être trop vite découragés en face de l'invasion des produits industriels d'au delà de l'Atlantique¹⁰²³ »

La présence en Europe de produits venant des États-Unis est unanimement critiquée et seuls P. Vidal de la Blache et P. Camena d'Almeida soulignent le fait que ce commerce puisse être aussi une source d'enrichissement pour l'économie portuaire européenne :

« On conçoit dès lors le redoublement d'activité que le développement des États-Unis a valu aux grands ports du nord-ouest de l'Europe, les mieux placés pour assurer des échanges de valeur croissante¹⁰²⁴ »

Ces importations et cette concurrence américaines sont d'autant plus difficiles à supporter qu'elles s'accompagnent d'une quasi-fermeture des frontières américaines aux exportations européennes car seul le luxe européen peut être exporté. En effet, plusieurs tarifs douaniers ont été instaurés pour protéger le développement industriel et agricole américain : le Tarif Dingley, par exemple, mis en place en 1897, élève à 57% du prix les droits sur les marchandises importées¹⁰²⁵. Les rapports semblent inégaux. Les États-Unis ne sont pourtant pas les seuls à avoir mis en place des tarifs douaniers protectionnistes durant la crise économique de la fin du XIXe siècle. Une grande partie des pays européens a fait de même, et la France a instauré le tarif Méline en 1892. Mais ce qui est une réponse protectionniste à une crise générale est perçu par certains auteurs comme une réponse légitime une sorte d'« oeil pour oeil, dent pour dent » face au protectionnisme américain. M. Dubois et J.-G. Kergomard, par exemple, ne manquent pas de faire état de l'indépendance française vis-à-vis des États-Unis tout en écornant au passage l'empire d'Allemagne, puissance ... impuissante face aux États-Unis.

« Les États européens ont dû répondre, par des tarifs protecteurs, à cette politique

1022 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *op. cit.*, p.371.

1023 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson, p.380.

1024 Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *op. cit.*, p.369.

1025 Mélandri P., 2008, *op. cit.*, p.137.

d'exclusion de la grande République. Mais tous ne sont point assez fortement armés pour le faire. La Grande-Bretagne, grâce à ses colonies tempérées du Canada, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et de l'Afrique australe, peut (...) suppléer à l'envoi de céréales et de bétail des États-Unis (...) La France est assez riche sur son territoire même, et par malheur assez médiocrement peuplée pour se passer du blé et du bétail d'Amérique : elle aussi possède des colonies tropicales qui pourront lui fournir le coton. Le cas est beaucoup plus grave pour l'Allemagne qui n'a que des colonies insuffisantes (...) C'est ce que viennent de démontrer les récentes querelles douanières entre le grand empire d'Europe et la grande République d'Amérique : les Américains ont envisagé avec une parfaite sérénité les menaces de représailles de l'empire d'Allemagne qui ne peut rien contre eux.¹⁰²⁶ »

Avant 1914, le système productif et économique des États-Unis semble être une machine d'une puissance extrême. Peu d'auteurs prendront, à cette époque, la mesure de la fragilité de l'économie américaine. Le seul à le faire sera H. Hauser en 1911 :

« Cette politique douanière facilite la formation des gigantesques combinaisons industrielles (trusts) et le développement des banques. New York, en particulier, est un prodigieux marché de capitaux, où la spéculation s'exerce sur des valeurs parfois bien factices. C'est un pays où les fortunes, édifiées en un jour, croulent tout d'un coup dans un krach retentissant¹⁰²⁷. »

II - Le modèle américain de l'Entre-deux-guerres, menace ou modèle à suivre ?

2.1 Une admiration des auteurs de manuels pour la richesse des États-Unis

Durant l'entre-deux-guerres, les États-Unis semblent être un terre d'abondance vue par une Europe qui se reconstruit après la guerre. Alors qu'ils devaient 3,7 milliards de dollars à l'Europe en 1914, les États-Unis sont devenus une nation créditrice à laquelle les pays européens devaient 12,6 milliards en 1920¹⁰²⁸. Jusqu'en 1929, l'après-guerre est une période de forte croissance économique aux États-Unis, malgré un épisode difficile entre 1920 et 1921. Les raisons de ce boom économique sont l'augmentation de la consommation nationale et internationale de produits industriels

1026 Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *op. cit.*, p.397.

1027 Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan, p.517.

1028 Atack J. et Passell P., 1994, *op. cit.*, p.572.

américains qui permet de concrétiser un ensemble de très nettes améliorations, commencées à la fin du XIXe siècle, dans le système de production industriel qui seront à l'origine d'un mouvement que les historiens ont appelé la « deuxième révolution industrielle ». Indéniablement, les années 1920 seront celles de l'accélération de la production industrielle aux États-Unis et de la commercialisation des produits *made in America*. Or, la crise des années 1930 est présentée comme un problème conjoncturel, qui ne remet pas en question la structure de la production américaine.

Le champ lexical employé par les auteurs des manuels que nous avons analysés est une accumulation de superlatifs ou d'adjectifs de l'ordre de la démesure et du merveilleux :

- « *La richesse agricole des États-Unis est merveilleuse¹⁰²⁹* » « *ce développement (économique) a été prodigieux¹⁰³⁰* »
- « *Les faits économiques y atteignent des proportions colossales, inconnues et même irréalisables ailleurs¹⁰³¹* »
- « *Des montagnes de farine, une infinité de produits alimentaires qui tiennent une place considérable dans la consommation nationale sous le nom de 'céréales' et sont presque inconnus ailleurs¹⁰³²* » « *Nul pays au monde ne produit et ne consomme autant de conserves, de viande, de salaisons, d'oeufs, de fruits frais ou conservés et de denrées de confiserie¹⁰³³* » « *On s'explique la profusion de lumières multicolores de leurs grandes cités, et la surabondance de l'électricité pour tous les emplois industriels et électriques¹⁰³⁴* »

Cette richesse est expliquée, dans la géographie du lycée, par la présence de ressources naturelles en grande quantité dans le sol américain. En effet, le discours géographique de l'entre-deux-guerres offre une vision naturaliste des faits humains et la relation homme-nature est entendue comme celle de l'influence du milieu naturel sur les sociétés humaines qui vont, à leur tour, le modifier. Certains exemples sont caricaturaux dans la littérature scolaire. C'est le cas de cette phrase de Georges Legaret en 1930 dans laquelle à la personnification de la « nature » s'ajoute l'idée d'une prédétermination des faits humains en raison même de l'influence de cette nature :

« La nature avait tout préparé : les éléments favorables étaient la simplicité de structure, la facilité d'établissement des voies de communication, la variété des climats qui, à l'Est,

1029 Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin, p.358.

1030 Legaret G., 1930, *op. cit.*, p.357.

1031 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *op. cit.*, p.441 et Gibert A. et G. Turlot, 1947, *op. cit.*, p.400.

1032 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.442.

1033 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *op. cit.*, p.442.

1034 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *op.cit.*, p.444.

rapprochent des productions allant de celles du Soudan à celles de l'Europe septentrionale, la richesse du sous-sol s'ajoutant à celle du sol. Tout cela était à exploiter, n'attendait que des bras¹⁰³⁵ »

En raison de la richesse des éléments du milieu et du sous-sol, les États-Unis n'avaient, d'après G. Legaret, pas d'autre possibilité que de se développer économiquement. La nuance avec le discours de la période précédente est ténue, mais elle est à notre sens significative. Avant 1914, les faits économiques étaient expliqués en grande partie par les ressources naturelles disponibles. Après la guerre, c'est parce que les ressources naturelles étaient très importantes que les États-Unis se sont développés économiquement. Ce développement est une évidence, la richesse en ressources naturelles conduisant forcément les sociétés à leur exploitation. Par ce fait, nous pouvons remarquer le poids du déterminisme naturel dans l'explication causale des faits géographiques durant l'Entre-deux-guerres.

En 1939, A. Allix, lui, propose dans son manuel une réflexion sur la puissance et sur les critères qui font d'un pays une grande puissance. Selon lui, ce n'est ni la superficie d'un territoire ni sa population, même si ces facteurs comptent, mais « *la possession de certains produits indispensables à la vie moderne* ¹⁰³⁶ » : ce sont ces produits-clés qui permettent de développer des industries-clés. Autrement dit, la puissance est avant tout liée à la présence de ressources naturelles valorisables dans le monde moderne.

Un deuxième facteur explique, de façon annexe, la puissance des États-Unis dans le discours scolaire de l'entre-deux-guerres, c'est la faible densité de sa population (qui n'est pas encore perçue comme un facteur de puissance). En effet, la surpopulation fait partie des thèmes expliquant, dans les années 1930, la pauvreté d'un pays¹⁰³⁷ :

« Sur les incroyables richesses offertes par la nature vit une population relativement peu nombreuse. Ainsi s'explique la vie aisée, large, confortable, des Américains pris dans leur ensemble, depuis l'époque de la première colonisation¹⁰³⁸. »

À ces facteurs naturels s'ajoutent des facteurs humains et le système productif américain est traité de

1035 Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin, p.357.

1036 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, Préface.

1037 Les théories néo-malthusiennes des années 1920-1930 sont mises en avant dans la géographie universitaire de l'entre-deux-guerres avant pour répondre à un éventuel surpeuplement de la terre. Mais elles sont en décalage par rapport à la situation démographique réelle qui est parfois, en Europe du moins, la dénatalité et la dépopulation. Face à cela, Albert Demangeon, par exemple, propose, dès 1938, de libéraliser les circulations et de favoriser l'égalisation naturelle du peuplement humain de la terre. (Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*)

1038 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *op. cit.*, p.446.

façon privilégiée dans les manuels de géographie terminale de l'entre-deux-guerres.

2.2 Une valorisation du système productif américain.

La technique, la modernité et l'utilisation de machines dans l'industrie sont analysées et valorisées dans le discours scolaire français de cette période. Certes, l'abattage industriel des bêtes à Chicago repousse tout autant qu'il fascine les auteurs de manuels de l'Entre-deux-guerres¹⁰³⁹ mais le système productif industriel américain est décrit avec attention et admiration en raison de ses forts rendements. Bien qu'ils aient probablement été lecteurs de G. Duhamel (il est souvent cité à propos des abattoirs de Chicago), les auteurs de manuels de l'Entre-deux-guerres ne remettent pas en question le machinisme américain. La géographie scolaire décrit et admire l'efficacité et le productivisme américains.

La standardisation et l'organisation du travail selon les principes du taylorisme sont les deux grandes évolutions qui seront présentées dans tous les manuels de cette période. Le texte suivant nous a semblé le plus significatif :

« La grande industrie se caractérise aux États-Unis par les deux traits suivants : par la spécialisation et la concentration des fabriques : chaque usine ne fabrique qu'un seul objet, et même parfois qu'une seule pièce d'un objet, mais en quantités énormes, selon un petit nombre de types déterminés : c'est ce qu'on appelle la méthode de la standardisation (...) »¹⁰⁴⁰

C'est aussi à ce moment-là que les États-Unis sont considérés comme étant la « civilisation de l'automobile ». En 1929, avant la crise, 26.500.000 voitures étaient déjà en circulation et la production annuelle était de 5 millions de voitures¹⁰⁴¹. Tous les manuels scolaires mettent l'accent simultanément dans leurs textes et dans leurs images sur le développement de l'industrie automobile aux États-Unis et sur la possession de voitures par les Américains :

« Les États-Unis sont de tous les pays celui qui possède le plus grand nombre et la plus forte proportion d'automobiles (1 voiture pour 4 habitants) »¹⁰⁴²

Les chaînes de production des usines Ford sont montrées par A. Allix, A. Leyritz et A. Merlier (figure 2), alors que les espaces de stockage des hydrocarbures, destinés à la consommation automobile, sont présentées par M. Fallex, A. Gibert et A. Mairey (figure 3). La modernité

1039Cf. chapitre 5.

1040Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette, p.475.

1041Mélrandri P., 2008, *op. cit.*

1042Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *op. cit.*, p.449.

américaine, c'est avant tout l'industrie automobile et pétrolière, et il se doit de la décrire et de la montrer dans les manuels.

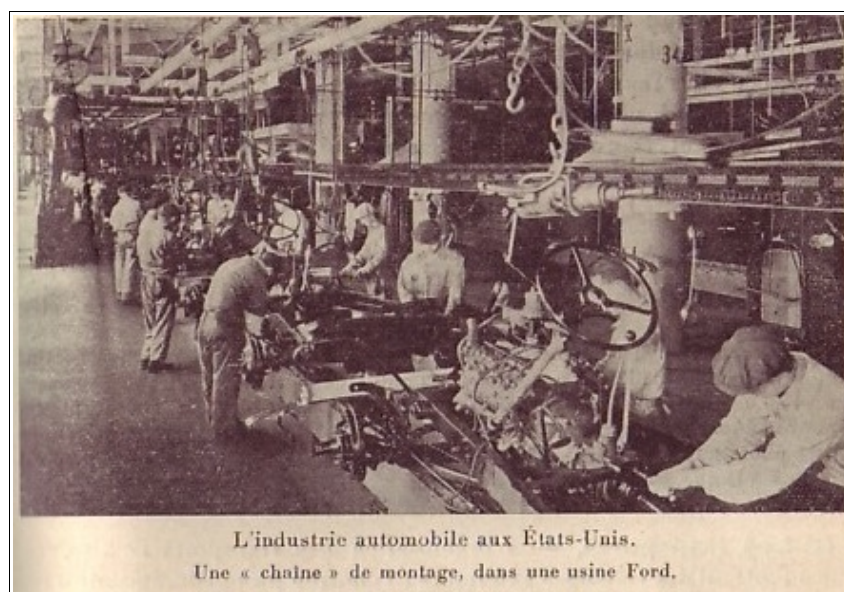


Figure 2 : « *L'industrie automobile aux États-Unis. Une chaîne de montage dans une usine Ford.* »¹⁰⁴³.



Figure 3 : « *Tanks (réservoirs de pétrole) à Long Beach (Californie)*¹⁰⁴⁴ » Une image de la modernité dans les années 1930 : des réservoirs de pétrole en Californie, dont la consommation est

1043 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.447 et Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1950, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.341.

1044 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France)*, *Classe de philosophie*, Delagrave, p.449.

liée à l'automobile. L'image est une vue aérienne oblique.

Cette idée se retrouvera bien après la Seconde guerre mondiale, comme le montrent l'extrait suivant qui date de 1966 et la figure 4, qui est une illustration reprise dans plusieurs manuels des années 1960 :

« Une 'civilisation de l'automobile'. 70 millions de voitures de tourisme et 13 millions de véhicules utilitaires, soit sensiblement la moitié du parc mondial, disposent d'un réseau routier techniquement remarquable de 5 millions de km, équipé de 'motels' et de 'restauroutes', et de toutes sortes de 'drive in', où, sans quitter son automobile, on peut assister aussi bien à une séance de cinéma en plein air qu'à un office religieux. Rares sont les familles qui ne possèdent pas leur automobile, et plus nombreuses sont celles qui en possèdent deux (en moyenne plus d'une pour trois personnes). Tant à la ville qu'à la campagne, la civilisation américaine suppose l'automobile, sans laquelle elle serait impossible¹⁰⁴⁵. »



Figure 4 : Usines Ford et leurs parkings¹⁰⁴⁶. Les auteurs mettent l'accent sur le fait que les ouvriers de chez Ford possèdent leur propre voiture, ce qui est loin d'être le cas en France dans les années 1960.

2.3 La réserve face à la puissance économique des États-Unis.

Pourtant, la production industrielle des États-Unis et l'exportation des produits américains

1045Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.61.

1046Allix A., 1961, *Le monde contemporain, Géographie, Classes terminales*, Hatier, p 60 et Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.59.

crystallisent un certain nombre de critiques françaises durant l'entre-deux-guerres et l'on assiste à la progression dans l'opinion publique française de sentiments mitigés vis-à-vis des États-Unis, dont le discours scolaire se fait l'écho. Le premier sentiment est celui de l'injustice. Selon P. Roger, une partie de l'opinion publique penserait que la puissance américaine a pu se développer grâce aux fortes pertes subies par l'Europe durant la Première guerre mondiale¹⁰⁴⁷. Cette idée se retrouve sous la plume de G. Legaret qui écrit en 1930, dans son manuel :

« L'effroyable destruction des richesses accumulées de l'Europe, de 1914 à 1918, a donné aux Américains, peu nombreux en somme, une fortune moyenne, un standard of life très supérieur dans l'ensemble, à celui de l'Europe surpeuplée. La possession d'une automobile – une par 5 habitants en Amérique – est considérée un peu comme l'étalon d'une richesse ordinaire (...) Mais il semble que les Américains oublient un peu trop les circonstances exceptionnelles dont ils ont profité pendant les vingt dernières années, et leur activité, développée avant tout sous la pression croissante d'une demande continue, semble devoir subir un temps d'arrêt¹⁰⁴⁸ »

Le second sentiment est la réserve vis-à-vis de la production américaine qui effraye, la crise de 1929 étant présentée dans le discours scolaire des années 1930 comme une crise de surproduction, ce que l'on retrouve chez A. Allix, A. Leyritz et A. Merlier :

« La spéculation illimitée a entraîné, autant et plus qu'en matière industrielle, une surproduction dangereuse et des exploitations risquées. Aussi l'agriculture américaine a-t-elle souffert de la crise encore plus gravement que l'industrie, et les problèmes que cette crise a posés sont encore loin d'être résolus¹⁰⁴⁹. »

Enfin, certains développent une théorie selon laquelle les États-Unis partiraient, volontairement ou non, à la conquête économique et financière du monde en raison de leurs exportations. Loin d'être considérée comme fantaisiste, cette idée est suffisamment légitimée dans les milieux scientifiques pour que l'on puisse la retrouver dans une majorité manuels de l'Entre-deux-guerres dont ces deux extraits nous semblent représentatifs¹⁰⁵⁰:

« Les industries mécaniques, disposant d'un outillage prodigieux, que ne peut faire travailler à plein un marché intérieur qui manifeste des symptômes de saturation, visent à la

1047 Roger P., 2002, *op. cit.*

1048 Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin, pp.375-376.

1049 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, pp.443-444.

1050 Cette idée se retrouve encore ponctuellement après la guerre : en 1966, P. Raison, R. Oudin et R. Fischer écrivaient encore dans leur manuel à la page 51 : *« les États-unis inondent le monde de leurs surplus »*

*conquête du monde*¹⁰⁵¹ »

« *Affranchis du Vieux Monde, ils se protègent contre lui par une législation prohibitive sans cesse renforcée et ils le concurrencent jusque dans la fabrication des articles finis qui semblaient sa spécialité. Cette expansion économique, devenue pour l'Europe une menace redoutable, a été singulièrement favorisée par la Grande guerre. (...) Ces caractères s'accusent d'avantage d'année en année, et il n'est pas exagéré de dire que les États-Unis marchent à la conquête économique du monde.*¹⁰⁵² »

En effet, l'exportation de produits américains dans le monde, décriée avant 1914, est perçue après la guerre comme un danger de plus en plus présent. Henri Baulig publie en 1931 dans les *Annales de géographie* un article intitulé « L'Amérique à la conquête de l'Europe »¹⁰⁵³ où il rend compte des thèses développées par Charles Pomaret dans son ouvrage éponyme¹⁰⁵⁴. Le fait qu'H. Baulig souhaite présenter le travail de C. Pomaret à la communauté des géographes et que les *Annales* publient cet article témoigne de l'intérêt d'une partie des géographes pour ces théories. Mais H. Baulig est plus nuancé que C. Pomaret. Il ne remet pas en question l'idée, développée par ce dernier, selon laquelle la surproduction américaine est dangereuse, mais pour lui, elle est le résultat de la conjoncture économique bien plus que d'une volonté délibérée d'envahir l'Europe. Ceci dit, l'auteur parle d'une conquête économique et financière de l'Europe et du monde. Il y a les dettes de guerre, mais aussi « les prêts ultérieurs consentis par les particuliers aux États, aux municipalités, aux personnes publiques en général¹⁰⁵⁵ », qui rendent l'Europe et la France dépendantes des États-Unis.

La solution proposée par C. Pomaret et reprise par H. Baulig est intéressante, car elle correspond à la pensée du moment, mise en avant dans la géographie du lycée :

« ce sera d'abord l'imitation intelligente, non servile, de l'exemple américain : standardisation, perfection de la technique, organisation raisonnée des entreprises, économie dans l'utilisation de la matière et de la main-d'oeuvre, concentration des entreprises (ce qui ne signifie pas concentration des établissements), amélioration des salaires¹⁰⁵⁶ »

1051 Legaret G., 1930, *op. cit.*, p.371.

1052 Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave, p. 456.

La réédition de 1947 a été revue et est plus mesurée, l'idée selon laquelle les États-Unis partiraient à la conquête du monde a été supprimée : « *Affranchis du vieux monde, ils se protègent contre lui par une législation prohibitive et sans cesse renforcée et ils le concurrencent dans la fabrication des articles finis qui semblaient sa spécialité. Cette expansion économique, devenue pour l'Europe une menace redoutable, a été singulièrement favorisée par les deux guerres (...) Ces caractères s'accusent d'avantage d'année en année et les États-Unis deviennent une nation d'un type de plus en plus industriel.* » (p.419)

1053 Baulig H., 1931, « L'Amérique à la conquête de l'Europe », *Annales de Géographie*, vol 40, n° 228, pp.669-670.

1054 Pomaret C., 1931, *L'Amérique à la conquête de l'Europe*, Armand Colin.

1055 Baulig H., 1931, *opus cité*, p.669

1056 Baulig H., 1931, *opus cité*, p.670

La perception de la modernité telle que C. Chaplin l'exprime en 1936 dans son film *Les Temps modernes* n'a pas lieu d'être dans la géographie scolaire de l'entre-deux-guerres. La puissance économique, que l'on souhaite voir développée en France, est liée, dans les mentalités, à la modernité du système de production, et le pays qui l'incarne le mieux sera les États-Unis. Il n'est donc pas envisageable de percevoir ce pays comme un territoire qui possède aussi ses archaïsmes, il est montré comme une puissance prométhéenne redoutable qu'il faut imiter pour contrer. Cette idée, qui se développe en France durant l'entre-deux-guerres, prendra véritablement corps dans l'opinion publique et dans le discours scolaire après 1945.

Enfin, cela n'empêchera pas certaines réticences vis-à-vis d'un sujet sensible en France : l'exploitation de la terre. En effet, plusieurs auteurs de manuels des années 1930 s'accordent pour déplorer le fait que l'agriculture aux États-Unis ne soit pas pratiquée dans les règles convenues en Europe, qu'elle épuise les sols, voire qu'elle ne respecte pas la terre (bien que certains décrivent aussi les politiques de conservation des sols développées à la même période) :

« Sauf dans l'Est, où les conditions du travail agricole rappellent celles de l'Europe, ces cultures sont pratiquées sans soin, sans fumure, par des procédés larges, mais épuisants (d'où les jachères)¹⁰⁵⁷ »

« Le farmer américain ne peut se comparer à notre paysan de France qui cultive un petit bien avec sollicitude, avec économie. Là-bas on n'exploite souvent qu'une partie du sol et, le plus longtemps qu'on le peut, sans fumure : s'il est épuisé, on le laisse en friche et l'on passe à une autre portion.¹⁰⁵⁸ »

Ces images disparaissent progressivement des manuels scolaires après la guerre mais on en retrouve quelques réminiscences dans les années 50 sous la plume d' E. Baron notamment :

« le paysan américain n'a pas pour la terre qu'il cultive l'amour que lui porte le paysan français. Dès qu'un « fermier » des États-Unis a gagné de l'argent, il quitte la campagne pour aller vivre en ville¹⁰⁵⁹ »

Ce type de reproche semble nouveau car, près de vingt ans plus tôt, la géographie du lycée encensait au contraire la modernité et la rationalité de cette activité économique. Certes, l'épuisement des sols décrit est bien réel : en 1934, les États-unis connaîtront de terribles tempêtes de poussière (*Dust Bowls*) contraignant des milliers de paysans de l'Oklahoma et de l'Arkansas à aller s'installer plus

1057 Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin, p.359.

1058 Fallex M. , Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France)*, Classe de philosophie, Delagrave, p.442.

1059 Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard, p.477.

loin vers l'Ouest, mais c'est autre chose qui transparaît dans ces textes.

On y lit plutôt l'attachement de la part de ces auteurs français à un monde paysan magnifié dans un contexte où la Première guerre mondiale et l'exode agricole et rural des années 1920 ont renforcé l'idéologie agrarienne¹⁰⁶⁰. La grande culture mécanisée s'oppose au « petit bien » des paysans que la politique de l'État français du premier tiers du XXe siècle vise à valoriser en favorisant l'exploitation familiale en faire-valoir direct. La petite propriété rurale est alors considérée comme un facteur de stabilité et de paix sociale. A. Moulin le rappelle : « l'exploitation familiale (...) est glorifiée par l'agrarisme de gauche car elle est le symbole d'une société relativement égalitaire. Il faut renforcer une paysannerie devenue un modèle incontesté¹⁰⁶¹ ». Dans les manuels scolaires de notre échantillon, un « ici » familial (le monde paysan) est opposé à un « là-bas » étranger (la grande culture américaine) que l'on décrie. Ce n'est pas tant l'industrie américaine qui est présentée comme déshumanisée durant l'Entre-deux-guerres, car elle permet le développement économique, que l'agriculture aux États-Unis. Cette agriculture interroge les fondements agrariens de la France de la Troisième République.

L'article de H. Baulig intitulé « l'Amérique à la conquête du monde » se termine par une ouverture sur le contexte mondial. Pour lui, « le problème est encore plus général que ne le dit l'auteur (Pomaret), il est mondial¹⁰⁶² », il faut repenser le système capitaliste, non pas le remettre en question mais revoir les principes de « la concurrence illimitée, avec prééminence exclusive de la production sur la consommation et de la création des richesses sur leur usage¹⁰⁶³.» Cette remarque est d'autant plus moderne car elle préfigure déjà les interrogations qui seront développées durant la seconde partie du XXe siècle.

III - Le productivisme américain, un modèle à suivre durant les Trente Glorieuses.

3.1 Une mise en scène du productivisme américain dans les manuels scolaires

Après-guerre, la géographie se teinte de marxisme¹⁰⁶⁴ et les géographes universitaires se regroupent autour d'un consensus de gauche bien plus que dans un militantisme pur et dur. Si les méthodes de

1060Moulin A., 1988, *op. cit.*, p.179.

1061Moulin A., 1988, *op. cit.*, p.181.

1062Baulig H., 1931, *op. cit.*, p.670.

1063Baulig H., 1931, *op. cit.*, p.670.

1064cf. chapitre 3.

la nouvelle génération de géographes d'après-guerre restent proches de celles des élèves de P. Vidal de la Blache, ces géographes adoptent un nouveau système de causalité géographique : le déterminisme économique se substitue au déterminisme – ou au possibilisme – naturaliste et l'explication des faits de société tiendra à des facteurs économiques et politico-économiques (capitalisme, socialisme, sous-développement)¹⁰⁶⁵

Les textes des manuels scolaires postérieurs à 1945 suivent cette évolution. Les ressources du milieu ne seront plus considérées comme étant la cause principale de la puissance économique des États-Unis, mais comme un simple facteur faisant partie d'un ensemble causal dont l'élément prédominant est la technique, l'exploitation du territoire et sa mise en valeur dans le but de développer la production. Ce système d'explication est développé dans la géographie universitaire par P. George, et sera repris par tous les auteurs de manuels d'après-guerre, dont P. George lui-même fait partie :

« Les U.S.A. représentent la plus grande puissance matérielle et politique du monde à l'heure actuelle. Le fait s'explique non seulement par l'énorme étendue de territoire groupée sous une même autorité politique (le gouvernement fédéral) – par l'abondance des ressources du sous-sol – par les possibilités d'une production massive dues à l'uniformité, sur de grandes étendues, du climat et du sol – mais avant tout par la façon dont ces ressources ont été mises en valeur¹⁰⁶⁶. »

Durant les Trente glorieuses, plus encore qu'avant-guerre, l'enjeu économique en France est la modernisation du pays par la production, l'exportation de produits français compétitifs et la croissance économique : « Produire ! L'impératif est martelé dans les discours, dans la presse, à la radio, sur les lieux de travail comme dans les cabinets qui prennent les décisions¹⁰⁶⁷ » et après-guerre, cette production se fait avec l'aide économique et en suivant le modèle des États-Unis.

En effet, le plan Marshall joue un rôle stratégique dans la modernisation de l'appareil productif français grâce à l'arrivée de capitaux mais aussi grâce à l'importation de matériels et de savoirs-faire américains. Il est alors impossible de se procurer ailleurs qu'aux États-Unis les machines élaborées dont l'économie française a besoin pour se reconstruire¹⁰⁶⁸. Grâce à des financements américains, 35.000 tracteurs et autres matériels agricoles sont importés des États-Unis, ainsi que des locomotives, des matériels de transports, des machines-outils, des navires (les fameux *liberty ships*),

1065 Robic M.-C. et al., 2006, *Couvrir le monde. Un grand XXe siècle de géographie française*, ADPF, Paris.

1066 George P. in Cholley A., 1953, *Les puissances économiques du monde, Classe de philosophie*, Bétaillère, p.317.

1067 Rioux J.-P., 1980, *op. cit.*, p.97.

1068 Bossuat G., 2000, « Le plan Marshall dans la modernisation de la France », in Berstein S. et Milza P., 2000, *L'année 1947*, Presses de Sciences Po, Paris, pp.45-73.

du matériel aéronautique, des équipements pour les mines et les travaux publics etc. dont le montant total est estimé à 560 millions de dollars¹⁰⁶⁹. De même, l'aide Marshall participe à hauteur de 7,4% au financement des mines de potasse, 29,7 % de la sidérurgie, 12,6% du raffinage de pétrole, 29,5% des centrales électriques, 40,6% d'Air France¹⁰⁷⁰.

Pour éviter de se déclasser face aux États-Unis, l'Europe et la France doivent imiter ce pays : le système productif américain doit être copié. Le plan Monnet de reconstruction et de modernisation de la France d'après-guerre aura pour but, entre autres, d'affronter les mouvements d'échanges mondiaux dominés par les États-Unis¹⁰⁷¹. Ce sera encore la thèse du « défi américain » que popularisera à la fin des années 1960 Jean-Jacques Servan-Schreiber¹⁰⁷². Pour faire face au poids économique des États-Unis, l'Europe devra trouver « les voies de la contre-offensive », c'est-à-dire atteindre un niveau de production similaire à celui des États-Unis et un modèle qui lui permettra de résister. Tout ceci explique le fait que le système productif américain soit présenté comme un modèle à suivre après la guerre par une géographie du secondaire qui met l'accent sur les modes de production et les résultats obtenus.

Cela explique aussi l'impressionnante mise en scène de la modernité et de l'efficacité de l'appareil productif américain dans les manuels de terminale des années 1950 à 1970. Les photos que l'on retrouve dans ces manuels peuvent être regroupées selon quatre grands thèmes :

- L'agriculture : des paysans sont photographiés en train de pratiquer une activité agricole (repiquage du riz à la main en Chine ou moisson mécanisée aux États-Unis).
- L'Industrie : photos d'usines, de ports industriels, de mines, voire d'oléoducs, gazoducs et voies ferrées.
- Les paysages urbains : en général la capitale politique et économique et quelques autres grandes villes.
- Photos de paysages « naturels » considérés comme « typiques », points de vue admirables à la manière de guides Michelin... (Le Grand Canyon aux États-Unis, par exemple).

Quel que soit le pays analysé, on trouve en général des photos de chacun de ces thèmes, auquel s'ajoute un cinquième pour les pays qui seront dits « du Tiers Monde » à partir de 1952¹⁰⁷³ : des photos de personnes (individus seuls, en général des enfants, ou groupes d'individus) considérées

1069Bossuat G., 2000, *op. cit.*, p.54.

1070Bossuat G., 2000, *op. cit.*, p.61.

1071Rioux J.-P., 1980, *La France de la IV e République. 1- l'ardeur et la nécessité 1944-1952*, Points, Seuil, Paris, p.241.

1072Servan-Schreiber J.-J., 1967, *Le défi américain*, Denoël, Paris, p.342.

1073Sauvy A., 1952, « Trois mondes, une planète », *L'Observateur*, journal du 14 août 1952.

comme emblématiques à la fois des caractères physiques des habitants du pays, mais aussi du sous-développement et de la pauvreté.

En ce qui concerne les États-Unis, si le nombre de photos présentées dans chaque domaine (agriculture, industrie, ville, paysages « naturels ») est à peu près équivalent, la grande majorité d'entre-elles montre des machines (tracteurs, machines-outils etc.), des usines ou des bâtiments modernes etc. (figures 5 à 9). La tradition, voire l'archaïsme sont ignorées par le discours scolaire français sur les États-Unis durant les Trente Glorieuses, même s'ils font pourtant partie du paysage américain, notamment dans les Appalaches ou en Nouvelle Angleterre. Nous avons choisi de reproduire quelques-unes des photos qui nous semblaient les plus significatives dans notre série de manuels scolaires :

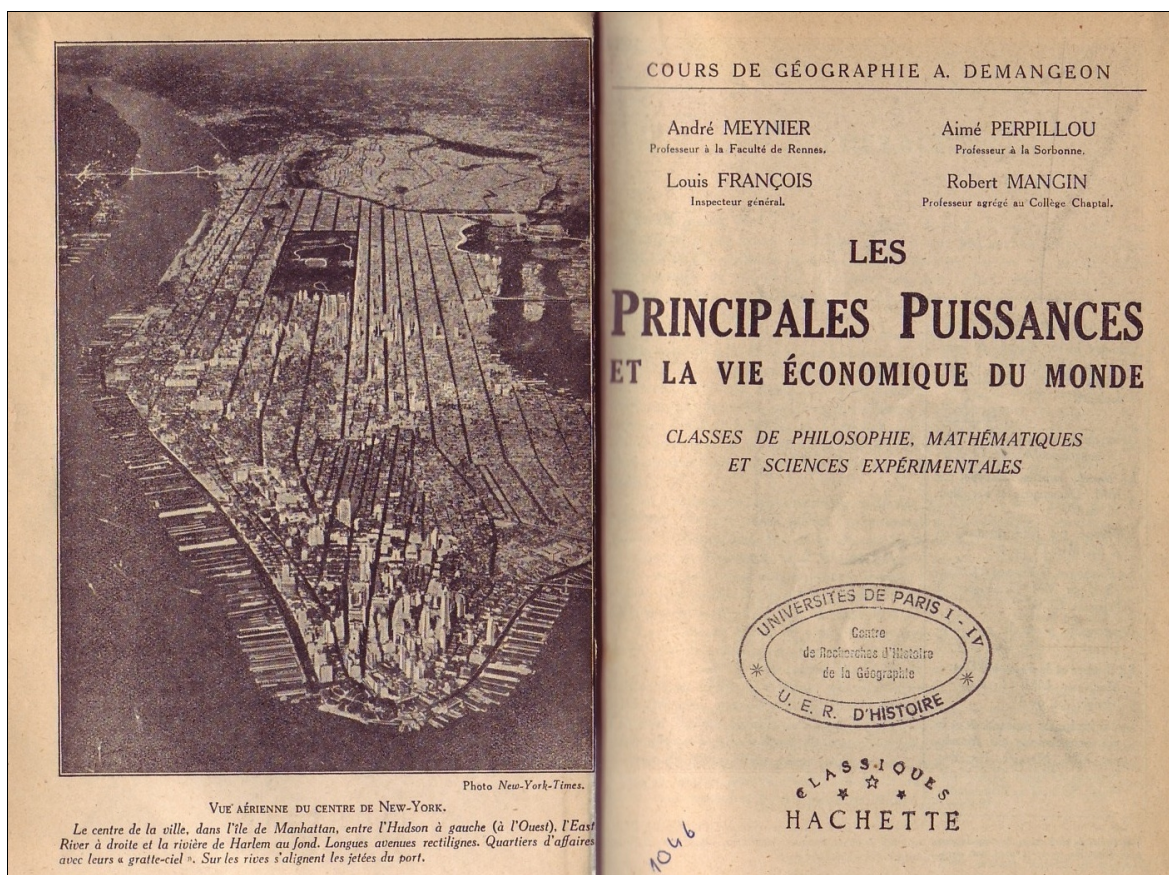


Figure 5 : En 1950, Dispositif opposant une photo aérienne de New York sur une page entière à la première de couverture¹⁰⁷⁴. New York apparaît face aux mots « principales puissances ». On a ici un phénomène d'association et de condensation : la puissance est associée aux États-Unis, qui sont eux-même condensés dans la ville de New York, symbole de la modernité urbaine¹⁰⁷⁵.

1074Meynier A., Perpillou A., François L. et R. Mangin, 1950, *Géographie. Classe de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Hachette.

1075cf. chapitre 5.



Figure 6 : « Croisement de routes aux approches d'une grande ville américaine.¹⁰⁷⁶ » La modernité dans les années 1960 est incarnée par l'automobile. Un échangeur routier en vue aérienne oblique. C'est la première photo de ce genre dans les manuels qui deviendra un stéréotype fréquent employé à propos de plusieurs villes des États-Unis et surtout de Los Angeles¹⁰⁷⁷.

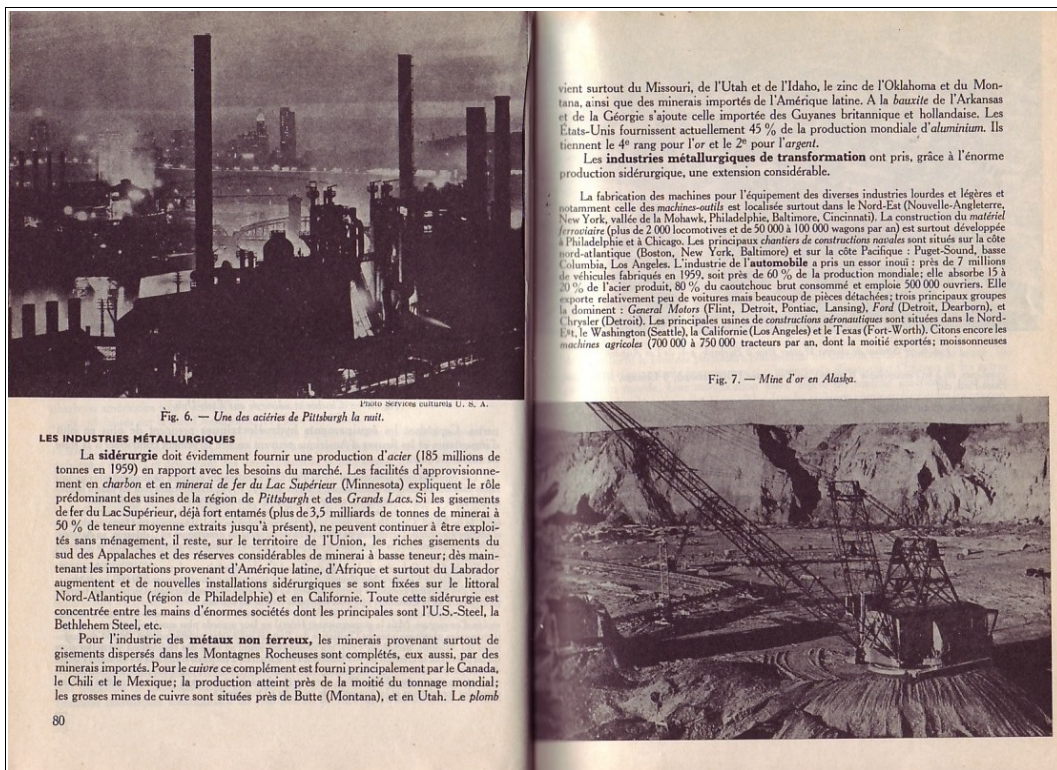


Figure 7 : Dispositif d'une double page d'un manuel de 1960 présentant les industries métallurgiques aux États-Unis¹⁰⁷⁸.

1076Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.57.

1077Voir chapitre 5.

1078Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, pp.80-81.

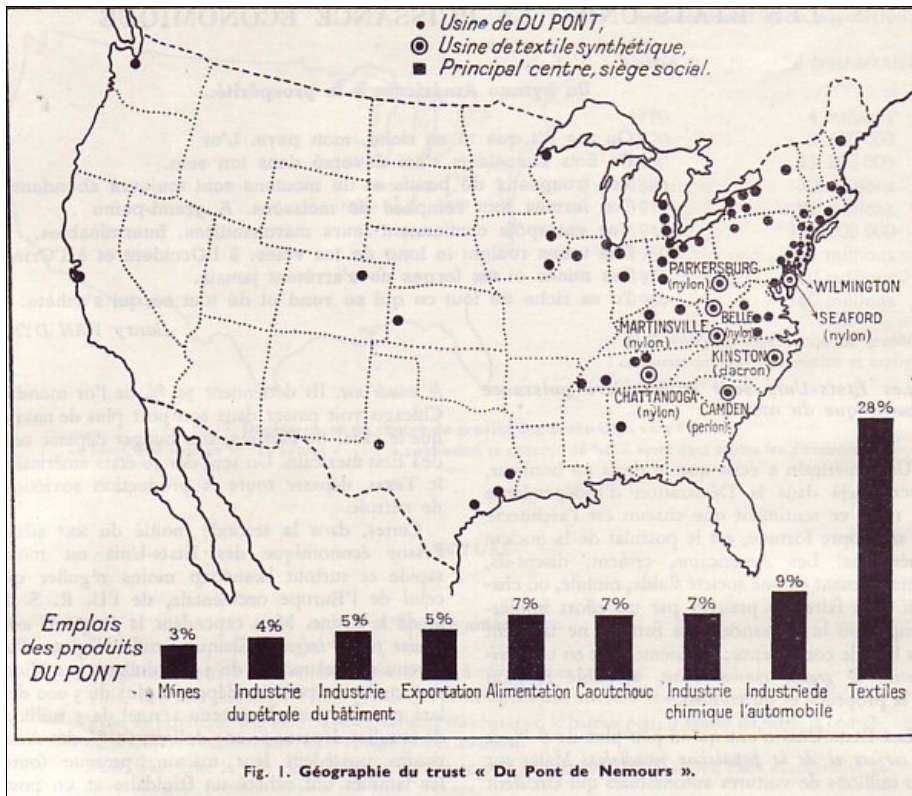


Figure 8 : « Géographie du trust « du Pont de Nemours »¹⁰⁷⁹ ». L'emprise spatiale du trust Dupont de Nemours aux États-Unis. L'industrie chimique – et notamment celle des textiles synthétiques – se développe après-guerre. Présenter Dupont de Nemours correspond à montrer le développement d'une industrie de pointe dans les années 1960.

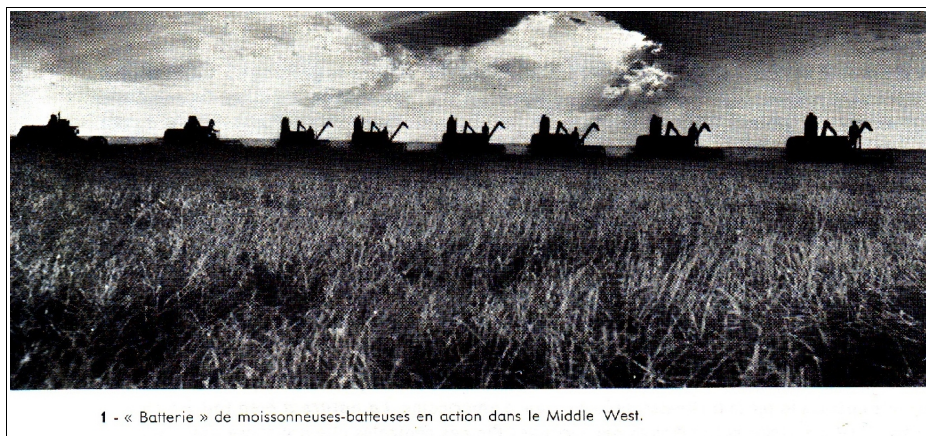


Figure 9 : « Batterie de moissonneuses-batteuses en action dans le Middle West¹⁰⁸⁰ ». Mécanisation rurale.

1079Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.54.

1080Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.38.

3.2 Le modèle du capitalisme « contrôlé » par l'État

Après la Seconde guerre mondiale, les États-Unis appartiennent au « Premier Monde » capitaliste face à un « Second Monde¹⁰⁸¹», les pays d'économie socialiste. Alors qu'il était le seul modèle économique avant-guerre, le modèle américain est maintenant confronté à un autre système possible, le modèle soviétique, ce que P. George retrace dans ses écrits universitaires. La comparaison scolaire ne s'établit plus entre États-Unis et Europe, mais entre États-Unis et URSS. Cet extrait est représentatif de ce que l'on trouve alors dans tous les manuels de terminale :

« Les États-Unis n'en sont pas moins, avec l'U.R.S.S. la plus grande puissance agricole du monde. La collectivisation des terres mise à part, les deux agricultures présentent bien des caractères communs (...) Les États-Unis disposent des productions tempérées et des productions tropicales. Comme en U.R.S.S., ces productions sont tout à la fois énormes et variées.(...) Les États-Unis et l'U.R.S.S. sont les deux greniers les plus importants du monde (...) Deuxième producteur de blé après l'U.R.S.S. (...), les États-Unis en sont le deuxième exportateur après le Canada¹⁰⁸². »

C'est à ce moment-là que le système économique des États-Unis est présenté comme capitaliste. L'une des premières mentions de ce terme apparaît dans un manuel datant de 1957 :

« Les méthodes économiques américaines ont d'abord été celles d'un pays capitaliste, jeune, audacieux, et disposant de grandes ressources¹⁰⁸³ ». « Ce sont des capitaux privés qui ont créé l'économie américaine. L'État n'est pas intervenu¹⁰⁸⁴. »

Or c'est très tardif pour nommer un principe économique développé dès le XIXe siècle en Europe et aux États-Unis. En effet, dans la géographie scolaire, ce terme appartient au champ lexical de la Guerre Froide, c'est une notion qui s'inscrit dans une vision bilatérale du monde. Selon F. Teulon, ce terme a pendant longtemps « surtout été utilisé par les critiques notamment marxistes qui y voyaient le régime de la propriété privée, des moyens de production et de l'accumulation du capital aux seuls fins de l'exploitation de travailleurs¹⁰⁸⁵ ». Le mot capitalisme est devenu dans le discours scolaire synonyme de « système économique de l'Ouest », comme en témoignent ces extraits de manuels écrits par des auteurs qui se placent plutôt à droite ou au centre dans l'échiquier politique :

« A la suite de Ford, le capitalisme américain a réussi à accroître le pouvoir d'achat des

1081Sauvy A., 1952, *op. cit.*

1082Meynier A., Perpillou A., François L. et R. Mangin, 1950, *Géographie. Classe de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Hachette, pp.262 -263.

1083Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard, p.479.

1084Baron E., 1957, *op. cit.*, p.480.

1085Teulon F. (dir), 2004, *Dictionnaire d'histoire, économie, finance, géographie*, PUF, Paris, p.90.

*consommateurs en fabriquant en grande série des articles à bas prix.*¹⁰⁸⁶ »

*« La recherche du profit, la foi en un avenir que rien ne semblait limiter, la possibilité pour les plus audacieux de 'faire fortune', ont fait de ce pays le paradis de la libre entreprise. Mais en même temps s'est ouverte une ère de concurrences féroces, de 'capitalisme sans entrailles' (sic) où seule comptait la réussite quelle qu'en fut les moyens. Le pionnier, défrichant une terre vierge, n'avait pas l'âme d'un paysan mais celle d'un homme d'affaires : il n'avait en vue que la revente avec bénéfice de son lot pour recommencer plus loin.*¹⁰⁸⁷ »

Dans la géographie du secondaire, le terme de capitalisme est lié au contexte de la Guerre Froide si bien qu'il disparaît progressivement des manuels scolaires au moment de la chute du mur de Berlin, lorsque l'opposition entre monde socialiste et monde capitaliste devient obsolète, alors même que le capitalisme devient le système économique majoritaire dans le monde. A ce moment-là, il est remplacé par les notions d'« économie de marché » et de « libéralisme économique » qui ne sont pourtant pas exactement synonymes.

Quelle que soit leur appartenance politique, la majorité des auteurs de manuels des années 1950 aux années 1970 se situent nettement en faveur de l'intervention de l'État dans le système économique et social des États-Unis. Certains y voient même le déclin de capitalisme, c'est le cas d'E. Baron qui écrit en 1957 :

*« Le déclin du capitalisme. Le capitalisme, qui était jusqu'ici le seul facteur de l'économie américaine, a perdu beaucoup de sa force (...) Le président et le congrès sont intervenus à plusieurs reprises dans la vie économique pour combattre la puissance abusive des trusts. (...) La domination économique, arrachée aux trusts, est alors passée aux mains des grands banquiers (...) la réalisation du plan (dit New-Deal) du président Franklin Roosevelt a amené le déclin de ces banques. La puissance économique des États-Unis se répartit aujourd'hui entre quelques grands secteurs d'activité (...) le capitalisme a ainsi perdu beaucoup de sa puissance, et l'on a calculé que la rente des capitaux ne représentait plus que 20% du revenu national.*¹⁰⁸⁸ »

Pour F. Lentacker, J.-P. Moreau et J. Ozouf, l'interventionnisme de l'État américain rendrait plutôt compte d'une évolution vers un système fordiste (le terme n'est pas utilisé) qui laisse une plus grande place aux salariés et à leur épargne :

1086Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.54.

1087Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.51.

1088Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard, p.481.

« Depuis la Seconde Guerre mondiale, l'expansion est dirigée, dans une large mesure, par les autorités fédérales : celles-ci contrôlent la distribution du crédit, surveillent les trusts, encouragent les entreprises moyennes et petites ; elles favorisent le 'capitalisme du peuple', c'est-à-dire l'épargne et l'investissement par l'intermédiaire des compagnies d'assurance, des banques de dépôt, des caisses de retraites, des sociétés mutuelles.¹⁰⁸⁹ »

P. Raison, R. Oudin et R. Fischer notent que le système capitaliste porte en lui les ferments de sa propre chute. Ils reprennent, sans les rendre explicites, les thèses de Joseph Schumpeter¹⁰⁹⁰ selon lesquelles le capitalisme secrèterait inéluctablement sa propre destruction en donnant naissance à une classe d'intellectuels hostiles à ses principes mêmes.

« La direction réelle des entreprises, en raison de sa complexité et des compétences qu'elle exige, échappe de plus en plus aux financiers pour passer aux mains d'un état-major de techniciens : directeurs, ingénieurs, spécialistes de « l'organisation du travail », des « public relations » ou de la publicité, « managers » divers. Ces techniciens, si hauts que soient leurs salaires, n'en sont pas moins des salariés, pour qui la sécurité de l'entreprise, son avenir à long terme, l'emportent sur la recherche du profit des actionnaires. Il y a là, peut-être un point de rencontre pour l'avenir entre l'économie américaine et l'économie soviétique.¹⁰⁹¹ »

Comment expliquer ces prises de position ? Les auteurs que nous avons cités ne sont pas communistes mais ils sont républicains, et le contexte politique français dans les années 1950-60 est celui d'une intervention délibérée de l'État pour le développement d'une « économie concertée¹⁰⁹² ». Ce n'est pas tant le capitalisme en soi qui est remis en question par les auteurs que le fait d'abandonner l'ensemble du système économique aux capitaux privés. Or, le lendemain de la Seconde guerre mondiale sera marqué par une phase d'interventionnisme étatique dans une grande partie des pays d'économie de marché. Ainsi, l'intervention de l'État américain débuté par Roosevelt lors de la politique du New Deal, se poursuit après le conflit et a une influence réelle sur la puissance économique des États-Unis. Le produit net réel augmente de 5,2% par an entre 1960 et 1965, contre 2,8% entre 1957 et 1960¹⁰⁹³. Cette évolution est très nettement valorisée par les auteurs des manuels de cette période qui, en accord avec leur époque, défendent un productivisme soutenu

1089Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan, p.74.

1090Schumpeter J.,1942, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, traduction française, 1951, Payot, Paris.

1091Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin, p.53.

1092Bloch-Lainé F., 1964, *À la recherche d'une économie concertée*, ed de l'Épargne. Selon cet auteur, à partir des années 1960, l'État français substituera progressivement des investissements privés aux investissements publics.

1093 Mélandri, 2008, *op. cit.*, p.404.

par l'État.

3.3 Les revers de la puissance américaine

Les difficultés économiques, la pauvreté et les inégalités sociales ne sont pas récentes aux États-Unis mais elles ne sont que très peu traitées par les géographes scolaire français jusque dans les années 1960. Seules les difficultés des Noirs sont mentionnées, mais dans un chapitre à part sur la population, lequel associe implicitement pauvreté et couleur de la peau¹⁰⁹⁴. C'est à partir du milieu des années 1960 que le chapitre sur la puissance économique des États-Unis comporte, dans plusieurs manuels, une dernière partie sur les problèmes ou sur les difficultés que peut connaître ce pays

En effet, la décennie 1960 est une période de croissance économique de chaque côté de l'Atlantique : en France, la période 1959-1970 est celle au cours de laquelle le PIB français a connu la croissance la plus spectaculaire, elle atteint près de 7% par an au début des années 1970¹⁰⁹⁵. Aux États-Unis, de 1960 à 1970, le PNB passe de 2157 à 3050 dollars par personne, soit une augmentation de 41%,¹⁰⁹⁶. Mais la période 1965-69 est aussi celle de « la fin des illusions » dans les deux pays. Aux États-Unis, c'est à ce moment-là qu'apparaissent des contestations multiples et variées et que naît la « contre-culture ». La nation américaine connaît un fort tumulte. Selon P. Mélandri :

« Dans la première moitié de la décennie, la conviction qu'il n'était aucun problème que *l'homo americanus et technologicus* ne pût surmonter avait constitué l'idéologie dominante de la société. Mais, à sa fin, cette certitude s'est dissipée et un climat de désillusions s'installe : la nation doute autant de son avenir que de sa mission.¹⁰⁹⁷ »

Plusieurs thèmes apparaissent à ce moment-là dans les manuels scolaires que nous avons analysés. Nous ne présentons ici que les plus significatifs :

1- La critique du gaspillage et du matérialisme aux États-Unis. Le système économique américain – le capitalisme américain – est maintenant quelquefois présenté comme un système moralement répréhensible car la consommation et le gaspillage sont nécessaires à sa survie :

« *Le profit à longue échéance implique une prospérité nationale durable. Le capitalisme américain est devenu ainsi solidaire non pas de la misère mais de la surconsommation, du*

1094Cf. Chapitre 6.

1095Berstein S., 1989, *La France de l'expansion I- La république gaullienne*, Points, seuil, Paris, p.152.

1096Mélandri P., 2008, *op. cit.*

1097Mélandri P., 2008, *op. cit.*, p.459.

gaspillage même, à la faveur de la vente à crédit, des gigantesques entreprises de la publicité¹⁰⁹⁸ »

2- L'inégalité de la prospérité et la persistance de la pauvreté malgré la croissance économique. L'opinion américaine - comme française - réalise que les richesses ne sont pas équitablement réparties aux États-Unis. La question de la misère commence à être soulevée et de nouvelles images urbaines de quartiers difficiles apparaissent dans les manuels¹⁰⁹⁹.

« La civilisation de 'l'opulence' n'a supprimé ni le chômage, ni la pauvreté, ni la discrimination raciale au sein du peuple américain lui-même¹¹⁰⁰. »

3- Le ralentissement de la production industrielle. La prospérité même du modèle américain commence à être discutée au début des années 1970. C'est à ce moment que la production industrielle connaît un net ralentissement et que les chocs pétroliers remettent en question la politique énergétique des États-Unis. Les manuels des années 1970 donnent une image plutôt pessimiste de l'état de la puissance des États-Unis.

« Depuis une quinzaine d'années, la balance des comptes est déficitaire (...) L'économie américaine peut connaître, comme en 1969-70, un ralentissement global de sa production qui s'accompagne d'un chômage excessif (4,5%) et d'une tendance trop rapide à la hausse des prix et des salaires. Mais, dans le cadre de la prospérité générale des États-Unis depuis la deuxième guerre mondiale, il ne s'agit que de difficultés passagères contre lesquelles luttent les responsables : gouvernants, économistes, dirigeants d'entreprises et syndicats¹¹⁰¹ »

1098Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin, p.67.

1099Cf. chapitre 5.

1100Prévôt V., 1969, *Géographie du monde d'aujourd'hui, Classes terminales, Edition abrégée*, Belin, p.119.

1101Dacier G., Pelletier J. et J. Virlojeux, 1971, *Géographie, Classes terminales*, Masson, p.184.

3. Quartiers noirs de Chicago.

Les Noirs forment un peuple en mouvement. Depuis le début de ce siècle, les Noirs quittent le Sud et peuplent les grandes métropoles du Nord. Sur 6 millions d'habitants, Chicago compte 800 000 Noirs. Ruraux déracinés, ces Noirs s'entassent dans les quartiers les plus pauvres alors que les Blancs s'éparpillent dans les banlieues (*suburbs*). La photo est prise du métré aérien.



Figure 10 : « *Quartiers noirs de Chicago*¹¹⁰² » Première image de quartiers dégradés dans un manuel scolaire (1969). La réussite économique du pays cache mal les inégalités sociales, celles que Michael Harrington a décrites dans *l'Autre Amérique*¹¹⁰³.

Tous ces éléments préfigurent une nouvelle façon d'aborder la puissance des États-Unis à partir des années 1980. Le pays n'est plus une puissance prométhéenne sans entraves, mais une puissance mondiale dont les faiblesses se révèlent.

Conclusion du chapitre 7

Les États-Unis sont considérés comme une puissance mondiale dès la fin du XIXe siècle, mais si le discours scolaire évoque le rôle diplomatique et militaire de ce pays dans le monde¹¹⁰⁴, les programmes et manuels mettent avant tout l'accent sur les faits économiques. Durant la période de 1905 à la fin des années 1970, la puissance des États-Unis est avant tout considérée comme une affaire d'économie.

Jusqu'à la fin des années 1970, la puissance économique des États-Unis est montrée tant comme un modèle à suivre qu'un potentiel danger pour l'Europe. Si les thèses du déclin de l'Europe perdent de leur importance après la Seconde guerre mondiale, celles du défi américain perdurent jusque dans

1102Prévôt V., 1969, *op. cit.*, p.107.

1103 Harrington M, 1967, *L'autre Amérique ; la pauvreté aux Etats-Unis*, Gallimard, Paris

1104Cf. chapitre 8.

les années 1960, alors que l'un des objectifs du système économique français est la croissance constante de la production. Il est nécessaire de faire connaître le fonctionnement du système productif américain aux élèves.

Les revers de la croissance et de la puissance économique sont peu représentés. Certes, la crise de 1929 n'est pas ignorée, mais elle n'est pas considérée comme une possible faiblesse du système économique américain. L'opposition entre système communiste et système capitaliste ne remet pas en question ce dernier, et l'intervention de l'État aux États-Unis est considérée comme une force qui modifie le visage du capitalisme américain. Les crises industrielles et énergétiques des années 1970-80 vont bousculer certains fondements de la puissance économique des États-Unis, et le discours scolaire va progressivement modifier son angle d'approche de cette puissance. A partir des années 1980, le poids de l'économie, s'il reste important, diminue par rapport aux autres critères de puissances tels que le pouvoir diplomatique, militaire, et culturel.

Nous allons maintenant essayer de démontrer comment le discours scolaire évolue sur la puissance des États-Unis. Évolution qui, progressivement, substituera à une admiration à l'égard du modèle économique américain un rejet du *soft power* considéré comme facteur essentiel de l'impérialisme américain dans le monde.

Chapitre 8 : Les États-Unis dans le monde : une puissance impérialiste ?

Introduction

Au tout début du XXe siècle, plusieurs historiens français et américains partagent l'idée selon laquelle les États-Unis seraient une puissance impérialiste. A.C. Coolidge, par exemple, donne des conférences en 1906-1907 à la Sorbonne traitant de « l'irruption de ce qu'on appelle l'impérialisme américain dans ce qu'on nomme la politique mondiale », H. Hauser publie en 1905 un ouvrage intitulé *L'Impérialisme américain*¹¹⁰⁵. Mais le terme d'impérialisme n'a pas le même sens au début et à la fin du siècle. Durant la première moitié du XXe siècle, l'impérialisme est essentiellement défini comme étant un phénomène territorial et colonial. Les États-Unis sont une puissance mondiale dès le début du siècle, et comme toute puissance, ils sont un État dominant. Or, cette domination s'étend à la fois sur le continent américain, en vertu de la doctrine Monroë, et outre-mer, par la conquête de territoires possédés avant 1898 par l'Espagne. C'est ce premier sens qui sera employé par Lénine, en 1916, lorsqu'il décrit l'impérialisme comme le « stade suprême du capitalisme¹¹⁰⁶ ». Pour lui, l'exportation de capitaux ne peut s'accompagner que d'une expansion, voire d'une invasion territoriale et du partage du monde entre les pays capitalistes. Trente-cinq ans plus tard, Hannah Arendt considère l'impérialisme comme étant l'une des origines du totalitarisme¹¹⁰⁷. Selon elle, l'impérialisme de la première moitié du XXe siècle correspond à l'expansion politique continue sur des territoires divers et nombreux, et s'effectue à la fois outre-mer, telle l'expansion coloniale, et sur la terre, à l'échelle des continents (pangermanisme ou panslavisme etc.¹¹⁰⁸). Les États-Unis sont considérés dans le discours scolaire de cette période comme une puissance coloniale comme les autres, donc impérialiste.

Néanmoins, dès la fin du XIXe siècle, certains auteurs voient l'impérialisme américain autrement. L'écrivain Edmond Johanet¹¹⁰⁹ rédige au moment de la guerre contre l'Espagne, un article intitulé « le monde aux Américains », publié en 1898 dans *Le Correspondant*. Il fonde son texte à partir du « sentiment d'un impérialisme américain d'échelle mondiale¹¹¹⁰ ». Or, en 1898 les États-Unis ne

1105Hauser H., 1905b, *L'impérialisme américain*, Bibliothèque nouvelle, Paris.

1106Lénine, 1916, *L'impérialisme stade suprême du capitalisme. Essai de vulgarisation*.

1107Arendt H., 1951, *Les origines du totalitarisme. Tome 2. L'Impérialisme*, trad française 1982 Fayard, Paris.

1108Arendt H., 1951, *op. cit.*

1109L'oeuvre la plus célèbre d'E. Johanet est un recueil de notes de voyages en Floride intitulé *Un Français dans la Floride*, publié en 1889 chez Alfred Mame et fils, éditeurs à Tours. Ouvrage disponible en ligne sur Gallica, site de la Bibliothèque Nationale de France à l'adresse suivante : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k408971k.r=Floride.langFR> consulté le 10 mars 2011.

1110Arrault J-B, 2007, *Penser à l'échelle du monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie (fin*

possèdent pas, loin s'en faut, l'ensemble des territoires du monde, et leur influence politique directe reste limitée à une partie du continent américain, aux Philippines et à plusieurs îles du Pacifique. Qu'a voulu dire E. Johanet? Les travaux actuels de Neil Smith¹¹¹¹ permettent d'analyser le point de vue de l'écrivain. Selon N. Smith, les États-Unis ont eu très tôt besoin de s'étendre, mais cet expansionnisme n'aurait pas été colonial au sens européen, c'est à dire territorial. Il s'est fait « au-delà de la géographie » (*beyond geography*), plus exactement, sauf exception, sans désirer posséder de territoires. L'« impérialisme américain » du XXe siècle est un expansionnisme économique, diplomatique et culturel, et non un processus de colonisation de nouveaux territoires. L'extension mondiale de la puissance américaine ainsi que la constitution de ce que N. Smith appelle un empire serait expliquée par le fait qu'elle s'appuie sur un espace relationnel, un réseau, et non sur un espace continu. Les États-Unis auraient, selon N. Smith, établi le premier empire qui soit véritablement mondial, non pas en raison de la possession de tous les territoires mondiaux, mais par leur influence sur ces derniers. Les autres empires (la Chine, L'Empire britannique...) auraient été nationaux ou internationaux, mais pas totalement mondiaux. Contrairement à ce que l'on retrouvera dans le discours scolaire de la première moitié du XXe siècle, l'impérialisme américain est aussi perçu dès la fin du XIXe siècle comme étant a-territorial et « l'empire » est envisagé comme une aire d'influence. C'est ce qu'E. Johanet sous-entendait.

Cette seconde acception de la notion d'impérialisme deviendra prépondérante dans le discours scolaire de la fin du XXe siècle. En effet, la notion de puissance, qui est séparée de celle d'impérialisme dans le discours scolaire de terminale, lui sera progressivement associée à partir des années 1980. À partir du moment où la puissance américaine évolue de la sphère économique à la sphère culturelle, diplomatique et militaire, c'est-à-dire à partir du moment où les États-Unis passent d'un *hard* à un *soft power*¹¹¹², le discours scolaire mettra en place un lien direct entre puissance et impérialisme.

XIXe.s. / entre deux guerres), thèse de doctorat sous la direction de Marie-Claire Robic, université Paris I Panthéon Sorbonne.

1111Smith N., 2003, *American empire. Roosevelt's geographer and the prelude to globalization*, University of California Press, Berkeley.

1112Nye J., 1990, *Bound to Lead. The Changing Nature of American Power*, Basic Book, New York.

I - Les États-Unis dans le concert des puissances mondiales

1.1 Le déclin de l'Europe et l'expansion mondiale des États-Unis (1905-1939)

1.1.1 Expansion ou péril américain ?

Au début du XXe siècle, Cuba, les Philippines, Hawaï ou Porto-Rico sont considérées comme des colonies américaines. Dans le discours géographique scolaire, la politique expansionniste américaine dans le monde et sur le continent américain est associée à une politique colonialiste qu'une majorité d'auteurs scolaires appelle « impérialisme américain ». Cette politique est considérée comme normale¹¹¹³, ce dont témoigne le texte de F. Schrader et L. Gallouédec :

« L'expansion des États-Unis, ou l'impérialisme américain, est la conséquence naturelle des progrès économiques réalisés par les États-Unis¹¹¹⁴ »

Mais si le « colonialisme » américain est accepté par tous, le mode d'acquisition de ces « colonies » pose problème. En effet, la guerre de 1898 contre l'Espagne suscite des passions, elle est suivie par tous les quotidiens français (dont certains reçoivent des financements espagnols) dans lesquels paraît tous les deux jours en moyenne un éditorial à propos de la guerre¹¹¹⁵. Avec la victoire américaine contre l'Espagne en 1898, les pays d'Europe prennent conscience du fait que les États-Unis ont la capacité militaire de vaincre l'un d'entre eux. Les géographes scolaires s'inscrivent dans cette mouvance et le fait que les États-Unis aident Cuba à obtenir leur indépendance vis-à-vis de la couronne d'Espagne est présentée comme une conquête américaine par plusieurs auteurs dont P. Vidal de la Blache et surtout M. Dubois et J.-G. Kergomard :

« L'union douanière très étroite qui vient d'être conclue entre les États-Unis d'Amérique et l'État de Cuba a assuré aux Américains une très avantageuse importation des sucres de canne de l'ancienne colonie espagnole et les a libérés en grande partie des importations de sucre de betterave européen. Il semble bien d'ailleurs que c'est dans cet intérêt que fut entreprise la guerre dont le prétexte officiel fut la libération de Cuba¹¹¹⁶ »

En effet, c'est au moment de la guerre contre l'Espagne qu'est redécouverte en France la doctrine

1113Portes J., 1990, *Une fascination réticente. Les Etats-Unis dans l'opinion française. 1870-1914*, Presses universitaires de Nancy, Nancy.

1114Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, p.539.

1115Portes J., 1990, *op. cit.*, p.356.

1116Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson p.370.

Monroë dont H. Hauser indique, dans son ouvrage sur *L'impérialisme américain*¹¹¹⁷, qu'elle a été déviée de son principe premier, pacifiste, pour justifier la domination du continent américain par les États-Unis : « l'Amérique aux Américains', cela veut dire : depuis 1895, l'Amérique, c'est-à-dire le continent américain, aux Américains... du Nord, l'Amérique aux Yankees¹¹¹⁸. » P. Camena d'Almeida et P. Vidal de la Blache sont critiques à propos de cette doctrine :

« Les États-Unis avaient pris conscience de leur future grandeur. Ils en ont donné la preuve lorsque, sous la présidence de Monroë, John Quincy Adams formula la doctrine célèbre d'après laquelle il est du devoir des États-Unis d'empêcher l'acquisition par une puissance européenne d'un territoire quelconque dans les limites d'un État indépendant du Nouveau-Monde (...) leur attitude a montré plus d'une fois qu'ils sont prêts à passer de la théorie aux actes, et la guerre contre l'Espagne n'a été qu'une manifestation aiguë de l'intransigeance avec laquelle les États-Unis se réservent de surveiller les destinées du continent américain tout entier.¹¹¹⁹ »

Le développement économique et militaire des États-Unis dans le monde est un sujet sensible dès le tout début du XXe siècle¹¹²⁰. Pourtant, la formule « péril américain », qui évoque le « péril jaune », bien qu'elle n'ait pas la même connotation raciste¹¹²¹, n'est pas reprise dans la littérature géographique scolaire alors qu'elle se répète à plusieurs reprises dans la littérature générale de cette période¹¹²². En effet, elle est questionnée par plusieurs historiens et géographes, dont H. Hauser, qui reste une référence essentielle de son époque à propos des États-Unis. H. Hauser estime qu'il n'y a pas de péril américain car il n'y a pas de raison pour que l'Europe et que la France soient en déclin face à la montée des États-Unis. Il écrit :

« Qu'est-ce d'ailleurs que cette notion vieillotte d'une civilisation qui se transmettrait comme un flambeau, et qui laisserait retomber dans la nuit les rivages qu'elle vient d'éclairer? Pourquoi supposer que la civilisation américaine ne peut vivre que si la nôtre meurt?¹¹²³».

Le livre d'H. Hauser fait partie des sources utilisées dans la littérature du secondaire de ce début de siècle¹¹²⁴. Les géographes scolaires se gardent de toute polémique sur le péril américain, alors que des références au péril jaune existent dans les manuels de la même époque¹¹²⁵. Cela n'empêche pas

1117Hauser H. 1905b, *op. cit.*

1118Hauser H., 1905b, *op. cit.*, p.76.

1119Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin, p.381.

1120Cf. Chapitre 7.

1121Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*

1122Portes J., 1990, *op. cit.*

1123Hauser H., 1905b, *op. cit.*, p.112.

1124Cf. chapitre 2.

1125Cf. chapitre 6.

certaines réticences exprimées par les auteurs de manuels face à l'éventuel bellicisme des États-Unis, dont le texte de F. Schrader et de L. Gallouédec est le plus représentatif :

« La nécessité de s'approvisionner de produits qui leur manquaient et d'écouler le surplus de leur production industrielle les a rendus belliqueux et conquérants : aujourd'hui leur politique embrasse, comme celle des grandes puissances européennes, l'étendue toute entière du monde (...) Un fait certain c'est que les États-Unis, puissance de second ordre vers 1870, comptent aujourd'hui parmi les plus grandes puissances du globe¹¹²⁶ »

1.1.2 Un nouvelle mondialité après la Première guerre mondiale ?

Après 1914, les manuels de géographie de terminale n'ont pas une approche bien différente de celle d'avant-guerre. L'application de la doctrine Monroe, le panaméricanisme et le colonialisme américain continuent à être développés. Les possessions extérieures des États-Unis sont considérées comme des colonies par L. Gallouédec, qui, en 1932 comme en 1906, trouve ce processus normal :

« Les États-Unis, devenus grande puissance industrielle, ne peuvent plus se suffire, ni pour approvisionner totalement en matières premières leurs industries, ni pour absorber entièrement les objets manufacturés qu'elles produisent. Il est donc naturel que, comme les grandes puissances industrielles et maritimes de l'Europe, ils aient adopté une politique coloniale¹¹²⁷. »

En revanche, leur statut est plus ambigu pour les autres auteurs de manuels : s'agit-il de colonies ou de dépendances ? Les choses ne sont pas nettes, et seul A. Allix développe une réflexion originale à ce sujet :

Selon lui, « les véritables colonies des États-Unis sont sur leur propre territoire. Ce sont les immenses espaces à peu près déserts, et ouverts à l'exploitation, dans le Sud et dans l'Ouest. Cependant, les États-Unis possèdent, en dehors de leurs frontières, un petit nombre de dépendances¹¹²⁸. »

La question de la mondialisation des échanges est traitée depuis 1906 à la fin des manuels dans une partie sur « la vie économique du globe » qui décrit les grandes voies de communication terrestres

1126 Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette, pp.539-540.

1127 Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette, p.481.

1128 Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier, p.449.

et maritimes¹¹²⁹. Durant l'Entre-deux-guerres, l'expansion des États-Unis dans le monde n'est pas envisagée dans le discours scolaire comme une manifestation de la mondialisation alors que les deux sont liées dans la géographie universitaire des années 1930. En effet, selon J.-B. Arrault¹¹³⁰, la mondialisation serait prise en compte par les géographes au moment où l'Europe perd du poids face au Japon et aux États-Unis. Alors que l'unité du monde au XIXe siècle était fondée sur son européanisation, elle repose sur sa « déeuropéanisation » au XXe siècle. Ce processus ne se situe pas sur le plan politique, car les empires coloniaux n'ont jamais été aussi étendus qu'en 1914, mais économique. Le passage d'une mainmise européenne sur le monde à une déprise après la Première guerre mondiale permet l'entrée du monde dans la mondialisation au sens propre, dans laquelle les États-Unis et le Japon deviennent deux acteurs essentiels.

Mais la géographie scolaire de l'Entre-deux-guerres ne décrit pas ce phénomène car l'influence des États-Unis dans le monde est décrite comme étant territoriale. L'une des cartes publiées en 1939 dans le manuel écrit par A. Allix, A. Leyritz et A. Merlier en témoigne (figure 1). La carte est intitulée « Les États-Unis dans le monde », mais la représentation cartographique, centrée sur le Pacifique, exclut l'Atlantique, l'Europe et le continent africain. Il est possible que le cartographe n'ait pas souhaité représenter, pour des raisons de place, les continents sur lesquels les États-Unis n'avaient pas de possessions extérieures. Cette contraction de l'espace de la carte semble témoigner d'une représentation d'un double monde, celui qui se trouve sous influence territoriale américaine est montré, et celui sous influence européenne ne l'est pas.

1129Cf. Chapitre 2.

1130Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*



Figure 1 : « *Les États-Unis dans le monde*¹¹³¹ ». Les auteurs ont cartographié les possessions extérieures des États-Unis, qui sont situées en grande partie dans le Pacifique. Les différences des statuts n'apparaissent pas dans la carte puisque Cuba et le Nicaragua, républiques indépendantes, l'Alaska ou Hawaï, possessions territoriales, par exemple, sont présentées avec des figurés identiques sur la carte.

Les États-Unis, grandes puissances coloniales mondiales comme les autres puissances, deviennent, après la Seconde guerre l'un des deux leaders économiques et politiques mondiaux, et leur image scolaire apparaît quelquefois inquiétante face à celle de l'URSS.

1.2 Les États-Unis, l'une des deux grandes puissances mondiales. 1945 - années 1970

1.2.1 Les mondes de la Guerre Froide

La notion de « superpuissance » est employée pour la première fois au milieu des années 1940 par William T.R. Fox, professeur de politique étrangère à l'université de Columbia¹¹³², pour décrire la position supérieure des États-Unis, de l'URSS et de l'Empire britannique (durant la période

¹¹³¹Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *op. cit.*, p.450.

¹¹³²Fox W.T.R., 1944, *The Superpowers : The United States, Britain and the Soviet Union – Their Responsibility for Peace*, Harcourt, Brace and Co.

coloniale) vis-à-vis des autres grandes puissances. À la conférence de Yalta, qui réunit Roosevelt, Staline et Churchill afin de préparer la fin de la guerre, le partage de l'Europe se fait entre l'URSS et les États-Unis qui s'attribuent chacun une zone d'influence¹¹³³. En effet, seuls ces deux pays restent au rang de superpuissance après la guerre. Ce terme, issu des relations internationales sera très employé dans la presse de la seconde moitié du XXe siècle, mais il ne se généralisera qu'à partir de 1983 dans les manuels de géographie de terminale, au moment où l'Europe ne sera plus placée dans le groupe des quatre puissances mondiales¹¹³⁴.

Après la Seconde guerre mondiale, deux visions du monde s'opposent : l'une socialiste, l'autre capitaliste. Les continents sont divisés en grands ensembles géopolitiques et économiques qui seront appelés en 1952 « mondes » différents (premier, second et tiers monde) par le démographe français Alfred Sauvy¹¹³⁵. A ce moment-là, selon C. Grataloup, « deux mondialisations entrent en concurrence¹¹³⁶ »

Mais ces mondes ne sont pas uniformes : les « pays de l'Est » sont séparés de l'URSS par « un second rideau de fer », la rupture entre l'URSS et la Yougoslavie est consommée en 1948 alors que celle avec la Chine le sera en 1964¹¹³⁷. A l'ouest, les dissensions géopolitiques entre la France et les États-Unis par exemple s'amplifient sous le gouvernement du Général de Gaulle. Pourtant, dans la géographie scolaire, les différences internes au sein de chaque monde sont atténuées. En effet, la réforme des programmes de 1961 impose de traiter, dans un chapitre propédeutique, « la situation de l'Europe devant la montée de nouvelles puissances ; l'émancipation des pays coloniaux ; les contrastes entre pays inégalement développés ; l'économie capitaliste et l'économie socialiste ; les poussées démographiques ». Dans ce premier chapitre, les manuels scolaires présenteront l'espace terrestre divisé en trois blocs relativement compacts. Si la carte proposée par P. Gourou et L. Papy dans leur manuel par exemple (figure 2) montre les différences au sein des « États à direction communiste », le bloc de l'ouest est uniforme dans ce document. Il correspond à l'ensemble des pays appartenant directement à l'OTAN ou ayant des accords militaires avec les États-Unis. Les non-alignés sont réunis dans un groupe unique, quelle que soit leur situation économique (pays développés ou en développement) ou politique (monarchies, dictatures, démocraties...)

1133Boniface P. (dir), 1945, *Atlas des relations internationales*, Hatier, Paris, p.18.

1134Voir plus loin.

1135Cf. chapitre 7.

1136Grataloup C., 2007, *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du monde*, Armand Colin, Paris, p.192.

1137Grataloup C., 2007, *op. cit.*

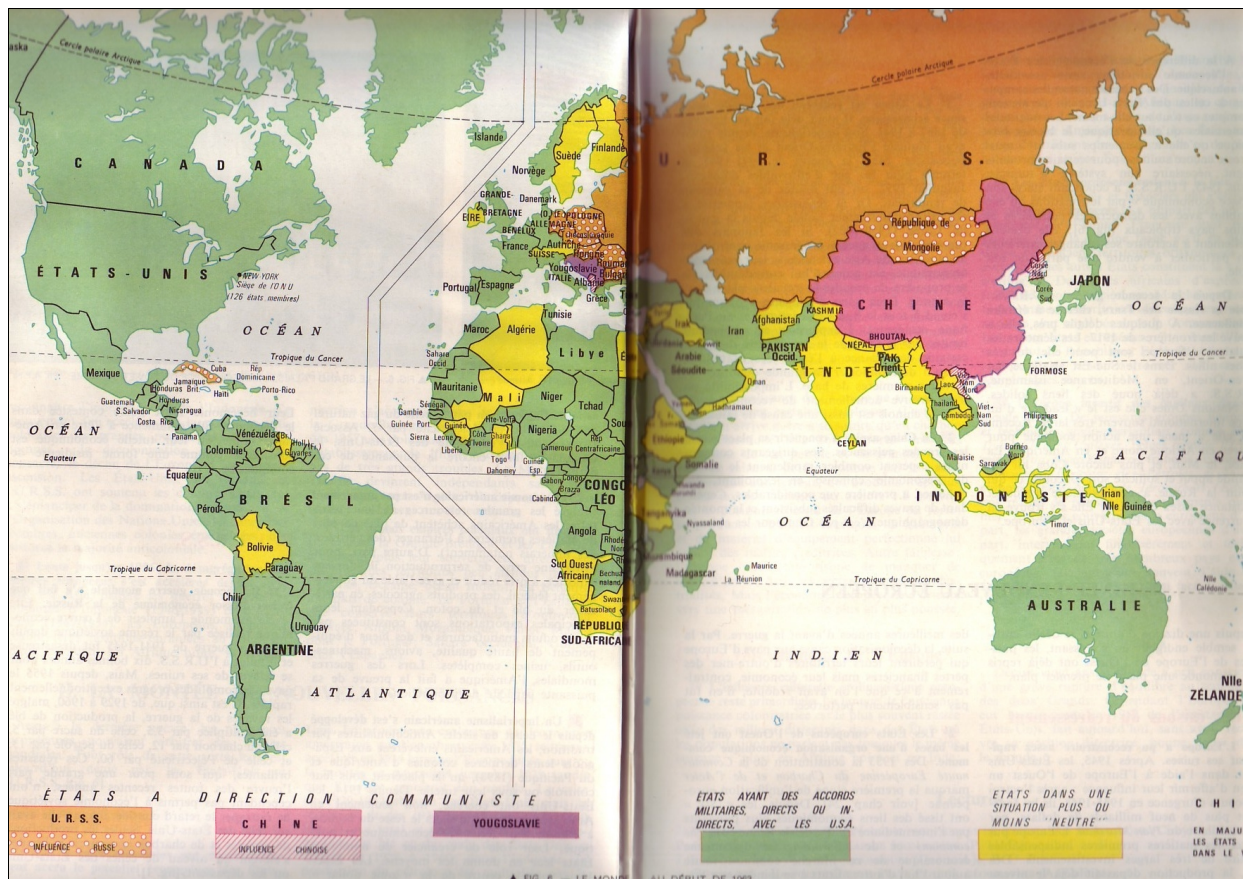


Figure 2 : « Le monde au début de 1963¹¹³⁸ ». En orange, l'URSS et en orange à points blancs, les « pays sous influence russe » en violet, la Yougoslavie, en rose, la Chine, en tirets roses « influence chinoise », ces trois groupes faisant partie des « États à direction communiste ». En vert, les « États ayant des accords militaires directs ou indirects avec les États-Unis » (pas de mention du mot « capitalisme ») en jaune, les « États dans des situations plus ou moins neutres ».

La confusion entre les degrés d'influence des États-Unis sur les espaces du bloc de l'ouest est fréquente dans les manuels de terminale des années 1950 à 1970. La carte proposée en 1960 par F. Lentacker, J.-P. Moreau, J. Ozouf et Y. Pasquier (figure 3) montre que cette simplification peut s'appliquer aussi au continent américain. En effet, ce document est centré sur l'Amérique et il présente les États-Unis comme une métropole qui s'approvisionnerait en matières premières diverses sur tout le continent. L'absence de frontières nationales et la nomenclature lacunaire (certains pays sont nommés, pas d'autres...) renforcent l'impression d'unité des espaces qui se trouvent sous l'influence directe des États-Unis. La nature de la dépendance vis-à-vis des États-Unis n'est pas expliquée.

1138Gourou P. et Papy L., 1963, *Géographie. Classes terminales*, Hachette, pp.9-10.

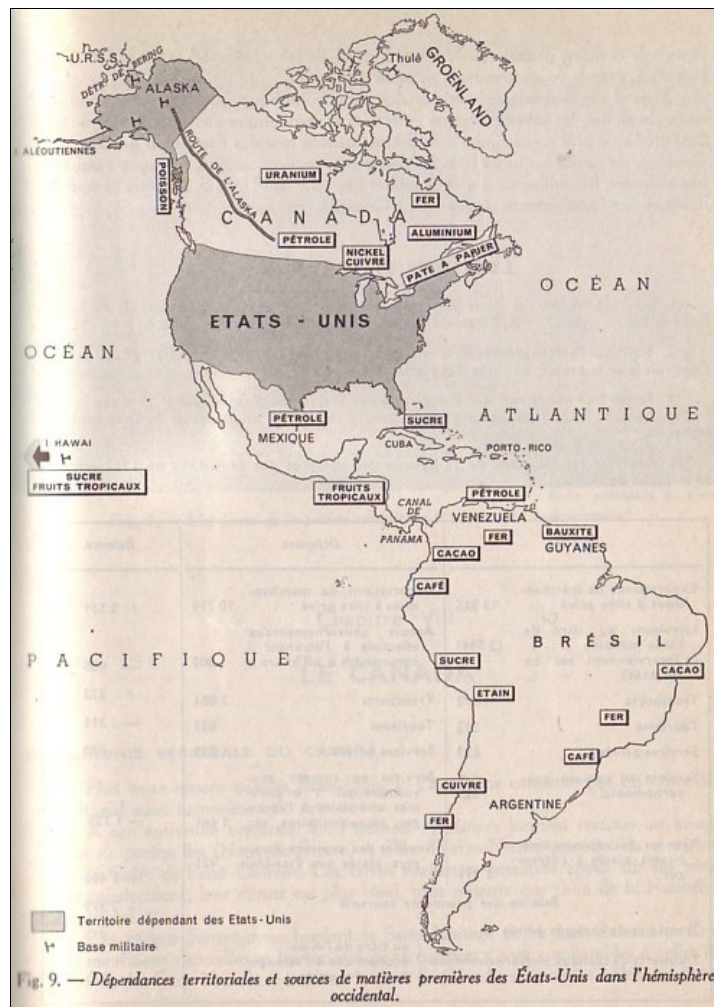


Figure 3 : « Dépendances territoriales et sources de matières premières des États-Unis dans l'hémisphère occidental¹¹³⁹ ». La notion d'hémisphère occidental, qui est la traduction française du terme américain « western hemisphere », est critiquable. Comment situer la ligne de démarcation entre l'hémisphère occidental et l'hémisphère oriental?

Ce type de raccourci est pourtant évité par certains géographes universitaires français. Dans ses *Principes de géographie humaine*¹¹⁴⁰, Max Sorre, par exemple, indique que l'influence américaine dans le monde s'exprime avant tout par aires successives emboîtées. La première aire serait celle des États-Unis et de leurs « possessions extérieures », qui sont sous influence directe de l'État américain et des acteurs politique et économiques du pays. La deuxième serait l'aire d'influence des États-Unis dans le monde, c'est à dire celle du « groupe États-Unis », plus exactement le continent américain dont M. Sorre dira : « l'hégémonie matérielle et jusqu'à un certain point spirituelle des États-Unis sur tout le Nouveau Continent est l'une des données les plus importantes de la

1139Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *opus cité*, p.85.

1140Sorre M., 1950, *Les fondements de la géographie humaine, Tome II, Les fondements techniques*, Armand Colin, Paris.

géographie politique au milieu du XXe siècle.¹¹⁴¹ ». La troisième aire est le bloc de l'Ouest, et la quatrième, le monde, dans lequel, selon M. Sorre, les États-Unis ont une place particulière¹¹⁴². Mais cet emboîtement scalaire n'est pas visible dans la géographie scolaire française des années 1950-1970 et M. Sorre ne fait pas l'unanimité parmi les géographes de cette période.

Le fait de placer sur des plans équivalents les possessions extérieures, les aires d'influence politique et militaire et les aires d'économie capitaliste tend à rendre l'influence américaine inquiétante pour le jeune lecteur. Il peut confondre l'influence politique directe des États-Unis en Amérique centrale pas exemple et celle de ce pays sur l'économie et la politique des pays d'Europe.

1.2.2 Une rivalité au lycée entre les États-Unis et l'URSS?

Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, une majorité de manuels scolaires développe une position qui reste plutôt modérée durant la Guerre Froide à l'égard de l'influence des États-Unis dans le monde. La vulgate qui voudrait que l'enseignement des deux Grands en terminale ait été un procès à charge contre les États-Unis et une défense inconditionnelle de l'URSS nous semble excessive. Le traitement des deux puissances se fait, dans les manuels, selon un nombre de pages équivalent. La méthode employée est celle de la monographie géographique et elle met en avant les atouts de chacune des puissances tout en soulignant leurs faiblesses. La géographie économique de terminale témoigne d'une admiration pour le productivisme soviétique, mais aussi américain¹¹⁴³. Cela n'a probablement pas empêché certains enseignants d'avoir des parti-pris, mais l'étude des manuels et des programmes scolaires nous montre un souci de relative équité dans l'analyse des deux puissances.

Pourtant, plusieurs aspects de la politique extérieure des États-Unis posent problème dans certains manuels. Il faut dire que la situation de la France est particulière dans le bloc de l'Ouest : un an après sa ratification, un tiers seulement des Français se déclaraient favorables au plan Marshall¹¹⁴⁴. La propagande communiste française d'après-guerre fait du plan le « cheval de Troie » des États-Unis et durant la période des trente glorieuses un certain rejet des États-Unis se développe en France, à la fois dans les couches populaires et chez les élites¹¹⁴⁵.

1141 Sorre M. 1950, *op. cit.*, p.190.

1142 « Gorgés d'or, suréquipés, c'est-à-dire nantis d'une incroyable facilité de production, les États-Unis sont la première puissance du monde. Ils ont leurs faiblesses intérieures (...) mais ils pèsent d'un poids souverain sur un Univers qui ne peut se reconstruire sans eux. Ils inspirent quelque chose des sentiments que font naître les sorciers chez les primitifs. La possession d'un formidable secret, fruit d'un labeur international, leur confère au moins pour un temps une autorité irrésistible. Avec l'autorité, tous les prestiges, les tentations mauvaises de la puissance, si dangereuses chez les peuples de bonne conscience. (Sorre M., 1950, *op. cit.*, p.199.)

1143 Cf. chapitre 7.

1144 Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Editions du Seuil, Paris, p.422.

1145 Cf. chapitre 3.

Quelques manuels proposent dans leur chapitre introductif sur l'état du monde une comparaison entre l'URSS et les États-Unis, et pas seulement entre l'économie capitaliste et socialiste, dont les États-Unis ne sortent pas indemnes. Nous avons analysé, à titre d'exemple, les pages d'introduction du manuel édité en 1963 chez Hachette sous la direction de L. Papy et de P. Gourou. Les auteurs confrontent les deux pays selon trois critères : l'influence de la guerre sur l'économie, l'extraversion de l'économie nationale et l'expansion internationale (figure 4).

	États-Unis	URSS
Influence de la guerre	« Les guerres mondiales ont considérablement accru le potentiel économique des États-Unis. »	« La Seconde guerre mondiale n'a fait que freiner l'essor économique de la Russie. »
Extraversion de l'économie	« L'économie américaine n'est pas autarcique : malgré les grandes ressources de leur territoire, les Américains achètent de plus en plus de matières premières à l'étranger (...) D'autre part, pour éviter la surproduction ils doivent exporter, à prix réduit et avec l'aide du gouvernement fédéral, des produits agricoles, en particulier du blé et du coton. Cependant, leurs principales exportations sont constituées par des produits manufacturés et des biens d'équipement de haute qualité »	« A la différence de l'économie des États-Unis, l'économie soviétique reste essentiellement autarcique : Des richesses naturelles comparables à celles des États-Unis lui permettent de compter en tout sur elle-même. Les méthodes commerciales qu'elle pratique, le blocus qu'elle a longtemps subi (...) rendent nécessaire son système d'autarcie. Depuis 1945, l'URSS a cependant élargi son « espace économique » par des relations qu'elle a établies avec les démocraties populaires et certains pays tropicaux. »
Expansion internationale	« Un impérialisme américain s'est développé depuis le début du siècle : Anticolonialistes par tradition, les Américains enlevèrent aux Espagnols leurs dernières colonies d'Amérique et du Pacifique (1898), qu'ils placèrent sous leur tutelle. Depuis 1914, les États-Unis ont cherché, non seulement en Amérique mais encore dans le reste du monde, à étendre leur influence économique et politique. Leur rôle de créancier de nombreux États leur en donna les moyens. Les États-Unis sont le centre de la « zone dollar ». Leur hégémonie n'est guère contestée dans le Pacifique. Elle commence à l'être en	Depuis la Seconde guerre, l'URSS, comme la Russie des Tsars, cherche à étendre son influence : à quelques détails près, elle cherche à retrouver les frontières de 1917. Les démocraties populaires d'Europe sont pour elle de très proches alliés. Dans le Sud-Est asiatique, au Moyen-Orient, en Méditerranée islamique, l'U.R.S.S. a déjà noué des liens solides. Aux Nations Unies, elle est le leader d'un groupe international souvent très large. Récemment, elle a mené une action soutenue pour pénétrer en Afrique noire et en Amérique. Le Guinée, le Mali, et plus encore Cuba lui ont

	Amérique latine où leur tutelle économique est considérée comme une forme insidieuse de colonialisme »	demandé appui et sollicité son concours ce qui conduit la Russie à une politique d'aide et d'assistance assez onéreuse, elle s'y trouve en concurrence avec les États-Unis et l'Europe. »
--	--	---

Figure 4 : Comparaison États-Unis / URSS Chapitre II « La montée de nouvelles puissances ¹¹⁴⁶»

La comparaison entre les deux puissances est sans appel : autarcique, l'économie soviétique paraît moins dangereuse pour l'Europe de l'ouest, alors que l'économie américaine est montrée comme une menace pour les puissances européennes du bloc capitaliste. Comme l'a indiqué P. George dans son article de 1947¹¹⁴⁷, l'URSS, qui a connu un blocus économique et s'est reconstruite après la guerre, paraît plus méritante que les États-Unis, bien que la puissance économique de ces derniers soit supérieure. Enfin, les États-Unis sont présentés comme une puissance impérialiste alors que l'expansionnisme soviétique est admis de par son déterminisme historique. L'URSS cherche à retrouver ses frontières de 1917, ce qui est envisagé ici comme un droit naturel, indiscutable. La politique internationale de l'URSS est décrite comme étant une politique d'aide et d'assistance aux pays en développement alors que la politique des États-Unis en Amérique Latine est perçue comme un colonialisme insidieux...

Néanmoins, la majorité des auteurs de manuels essaient en général de se tenir éloignés de toute critique anti-américaine trop simpliste. C'est ce qui explique le fait qu'ils n'emploient plus que très rarement la notion d'impérialisme après la guerre. Elle alors devenue péjorative et trop liée à la doctrine stalinienne. En effet, en 1947 en URSS, A. Jdanov reprend en partie les thèses de Lénine de 1917. Pour A. Jdanov, l'impérialisme serait la stratégie des multinationales américaines affirmant : « tout ce qui est bon pour... est nécessairement bon pour les États-Unis », il serait aussi une politique « d'agression » menée par Washington contre les « mouvements anti-impérialistes de libération nationale ». Le leader du camp anti-impérialiste et pacifiste serait l'URSS qui s'opposerait au bellicisme américain¹¹⁴⁸. La doctrine Jdanov montre le lien qui s'établit, à l'Est, entre impérialisme et agression venant de la part des États-Unis en particulier et de l'Ouest en général. Tout cela explique la relative éviction du terme « impérialisme » dans le vocabulaire scolaire¹¹⁴⁹. Il y a quelques exceptions : A. Meynier, A. Perpillou, L. François et R. Mangin, par exemple, emploient

1146Gourou P. et Papy L., 1963, *Géographie. Classes terminales*. Hachette, pp.6-10.

1147George P., « Effort de guerre et reconversion aux États-Unis et en URSS. Essai d'étude d'économie comparée », *L'information géographique*, n° 1, 1947, pp.1-7. Voir analyse de cet article au chapitre 3.

1148Nouschi M., 1999, « Impérialisme » in Teulon F., 1999, *Dictionnaire d'histoire, économie, finance, géographie*, Presses Universitaires de France, Paris, pp.342-344.

1149Mao parlera aussi, dans une allocution de 1956, de l'impérialisme américain comme d'un « tigre de papier », selon l'expression populaire en mandarin : « vu de l'extérieur, c'est un tigre, mais il est fait en papier et ne peut résister ni au vent ni à la pluie ».

ce terme en 1950 pour qualifier la politique pétrolière des États-Unis, souvent critiquée en France à cette période¹¹⁵⁰:

« La production totale des États-Unis représente les deux tiers de la production mondiale. Mais dans ce pays où circulent 35 millions de voitures automobiles, la consommation des produits pétroliers est si forte qu'il faut en importer du dehors. D'où un véritable impérialisme du pétrole poursuivi par des compagnies puissantes (Standard Oil) pour la mainmise sur les gisements des deux grandes zones pétrolières du monde : la zone du golfe du Mexique (Mexique, Colombie, Venezuela) et le proche orient (Irak, Arabie)¹¹⁵¹ »

II - Les années 1980-1990, un moment charnière dans le discours sur les États-Unis dans le monde

Les années 1980 sont celles du déclin du marxisme dans le monde intellectuel français en raison, notamment, de la détérioration de l'image de l'URSS dans l'Hexagone¹¹⁵². Alors que, selon René Rémond, on ne considérait « rien de valable philosophiquement en dehors du marxisme et du christianisme¹¹⁵³ » après-guerre, le mouvement de mai 1968 et son refus de tout dogmatisme, la révélation de la réalité du goulag par Soljenitsyne en 1973¹¹⁵⁴, mais aussi les expériences dramatiques de la Chine et du Cambodge font prendre conscience du fait que les régimes communistes mis en place sont loin d'être démocratiques. À ce moment-là, on réalise aussi que l'expérience soviétique est désastreuse sur le plan économique, l'agriculture n'a toujours pas surmonté ses difficultés et l'industrie est incapable de répondre à la demande. Certains auteurs de manuels de géographie comme A. Gauthier deviennent plus critiques à propos du système de production soviétique qu'ils ne l'étaient dans les décennies précédentes :

1150 Toutes les doctrines majeures de la politique extérieure américaine d'après-guerre – celles de Truman, Eisenhower, Nixon, Carter et Reagan – sont reliées, directement ou non, au Moyen-Orient et à son pétrole. Jusque dans les années 1970, cinq des sept grandes compagnies pétrolières du monde sont américaines. En effet, après la Seconde guerre mondiale, les États-Unis ont progressivement remplacé la Grande-Bretagne dans le rôle de puissance garantissant les intérêts occidentaux au Moyen-Orient : ainsi, au début des années 1950, les grandes compagnies pétrolières américaines avaient joint leur forces et s'étaient alliées aux compagnies britanniques depuis 1946-47 pour assurer leurs positions au Moyen-Orient. Or, les « great oil deals » mais aussi les accords pétroliers avec le Venezuela sont dénoncés comme une nouvelle forme de mainmise des États-Unis sur le monde. Alors que la demande en énergie allait croissante dans le monde (elle augmente de 179% entre 1950 et 1972), il était hors de question pour les États-Unis que l'Europe de l'ouest et le Japon fassent appel au pétrole soviétique pour assurer leur développement économique, ce qui aurait mis à mal la politique de américaine « containment ». Voir Painter D.S., 2002, « Oil », in De Conde et alii, 2002, *Encyclopedia of American Foreign Policy*, Second edition, vol 3, Charles Scribner's son, New Yor, pp.1-20.

1151 Meynier A., Perpillou A., François L. et R. Mangin, 1950, *Géographie. Classe de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Hachette, pp.267-268.

1152 Rémond R., 2003, *Le siècle dernier, 1918-2002*, Histoire de France T 6, Fayard, Paris, p.820.

1153 Rémond R., 2003, *op. cit.*, p.820.

1154 Il inspirera Roger Brunet qui publiera en 1981 un article sur la géographie du goulag (Brunet R., 1981, « Géographie du goulag », *L'Espace géographique*, vol 3, pp.215-232.)

« *Le fermier du Middle West fournit aujourd'hui 33 fois plus de maïs en une heure que son grand père il y a soixante ans et nourrit 75 personnes quand le Kolkhozien soviétique n'en nourrit (mal) qu'une dizaine*¹¹⁵⁵ »

Enfin, l'image de la politique extérieure de l'URSS évolue. Selon R. Rémond, on prend conscience du fait que :

« Ce pays vers lequel les peuples opprimés tournaient un regard d'espoir et dont ils attendaient une aide fraternelle, est un État impérialiste qui impose à ses voisins un régime qu'ils n'ont pas choisi. Il n'hésite point à intervenir par la force pour réprimer tout mouvement national : à Berlin en juin 1953, en Hongrie en octobre 1956, en Tchécoslovaquie en août 1968, bientôt en Afghanistan en décembre 1979¹¹⁵⁶. »

La dégradation de l'image de l'URSS a des répercussions sur le Parti Communiste français dont l'influence décline, notamment chez les intellectuels.

Or, dans le contexte de la Guerre Froide où les deux grandes puissances sont opposées, l'attitude de l'opinion publique française à propos des États-Unis est, d'après J. Rupnik et M. Humbertjean, l'inverse de celle vis-à-vis de l'URSS¹¹⁵⁷. Ainsi, alors que l'URSS perd de l'importance dans les représentations sociales françaises, l'élection de R. Reagan à la présidence des États-Unis s'accompagne d'un regain d'intérêt pour le modèle américain, notamment dans une partie de la droite française. Le 10 novembre 1984, le journal *Le Figaro* annonce même « le déclin en France de l'antiaméricanisme¹¹⁵⁸ ». Il faut dire que R. Reagan succède à J. Carter qui symbolise, au tout début des années 1980, l'affaiblissement des États-Unis. Le climat politico-intellectuel des années 1980 est bien plus favorable aux États-Unis qu'il ne l'était dans les décennies précédentes¹¹⁵⁹. Cela n'est pas sans influencer les recherches géographiques sur les États-Unis et une nouvelle génération de géographes tels que Jacques Soppelsa, Gérard Dorel ou Alain Reynaud fera évoluer la géographie française des États-Unis, qu'elle soit scolaire ou universitaire¹¹⁶⁰.

1155 Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal, p.39.

1156 Rémond R., 2003, *op. cit.*, p.822.

1157 J. Rupnik et M. Humbertjean, 1986, « Images des États-Unis dans l'opinion publique », in Lacorne D., Rupnik J. et M-F Toinet, 1986) *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversion*, Hachette, Paris.

1158 Lacorne D. et Rupnik J., 1986, « la France saisie par l'Amérique » in Lacorne D., Rupnik J. et M-F Toinet, 1986, *op. cit.*, p.12.

1159 Lacorne D. et Rupnik J., 1986, *op. cit.*

1160 Cf. chapitre 3.

2.1 Une reformulation de la notion de puissance dans le discours scolaire des années 1980

Alors qu'elle allait de soi jusqu'à présent dans les instructions officielles, la notion de puissance est discutée par les programmes de géographie de terminale de 1981 qui indiquent qu'une :

« approche de la notion de puissance paraît (...) nécessaire. Il convient de la fonder sur l'examen d'un certain nombre d'indicateurs tels que la population, la superficie, l'importance relative des secteurs d'activité, le produit national brut, la part dans le commerce international, la puissance militaire...¹¹⁶¹ »

À cette date, 4 grandes puissances seront étudiées au lieu de 15 en classe de terminale : les États-Unis, l'URSS, le Japon et la Chine¹¹⁶². La puissance de ces États doit être analysée en fonction de leur économie, de leur fonctionnement institutionnel et politique mais aussi, et c'est nouveau, de leur influence militaire. En effet, les questions de géopolitique reviennent dans la géographie depuis la fin des années 1970. En 1976 notamment, Y. Lacoste fonde la revue *Hérodote*¹¹⁶³, appréciée par les professeurs du secondaire. Dans les années 1980, la géographie scolaire se double alors d'une géographie du pouvoir¹¹⁶⁴ pour reprendre le titre de l'ouvrage éponyme de C. Raffestin publié en 1980.

C'est au même moment qu'apparaît dans les programmes et les manuels le terme de mondialisation des échanges. Les conséquences économiques et politiques de cette dernière sont d'emblée discutées. En effet, les textes officiels mentionnent le fait que le blé et le pétrole peuvent devenir, « des armes économiques et politiques dont on montrera l'utilisation actuelle¹¹⁶⁵ » dans le système des échanges mondiaux.

Seules les deux superpuissances, l'URSS et les États-Unis sont étudiées en tant que telles dans le programme de 1988. Les pays d'Asie ne sont plus mis en avant. La triade, qui est une notion inventée en 1985 par le spécialiste de la stratégie des entreprises Kenichi Ohmae pour faire prendre conscience aux dirigeants des entreprises occidentales de l'émergence de la façade Pacifique de l'Asie et de la nécessité d'y investir¹¹⁶⁶, n'a pas encore été adoptée par la géographie du secondaire. Le reste du programme insiste sur la notion de système-monde, le monde est alors envisagé comme un tout à analyser en tant que tel, avec son organisation propre, ses pôles et ses périphéries, et non

1161 Ministère de l'Éducation Nationale, 1982, *Histoire, géographie, instruction civique*. Classes de seconde, première et terminale. Horaires, objectifs, programmes, instructions.

1162 Cf. chapitre 2.

1163 Cf. chapitre 3.

1164 Raffestin C., 1980, *Pour une géographie du pouvoir*, Litec, Paris.

1165 Ministère de l'Éducation Nationale, 1982, *op. cit.*

1166 Grataloup C., 2007, *op. cit.*, p.199.

plus comme une somme d'États.

2.2 La puissance militaire et le « complexe militaro-industriel » dans le discours scolaire des années 1980.

Entre 1977 et 1986, le budget militaire est passé de 4,8% à 6,5% du PNB des États-Unis¹¹⁶⁷. La course aux armements et le déploiement de la force militaire de chacun des deux « Grands » dans le monde entier font partie de l'actualité.

Dans la géographie universitaire, la puissance militaire des grands pays est analysée par J. Soppelsa qui publie en 1980 une *Géographie des armements*¹¹⁶⁸ dans lequel il décrit, entre autres, l'organisation du complexe militaro-industriel américain. Il définit ce complexe comme un ensemble d'accords entre le département de la défense américain, les différentes agences fédérales, les corps de l'armée (terre, air, marine), les industriels, les constructeurs aéronautiques ou fabricants d'armes et les institutions universitaires. Le terme a été employé pour la première fois par le Président Eisenhower le 17 janvier 1961. Dans son message d'adieu, il mettait en garde la nation américaine contre le danger de transformer les États-Unis en garnison¹¹⁶⁹.

A partir de 1983, la majorité des auteurs de manuels de terminale insistent sur ce fameux complexe, et notamment A. Gauthier qui écrit dans son manuel :

« Les achats des administrations représentent 20 % du PNB dont le quart concerne les dépenses militaires. Les firmes fabriquant des armements travaillent en étroite coopération avec le Ministère de la Défense, dans le cadre d'un véritable complexe « militaro-industriel »¹¹⁷⁰ » (...) « Les dépenses militaires sont considérables et jouent un rôle déterminant dans l'économie nationale. Elles représentent 5% du PNB et le quart des dépenses de l'État et elles sont à l'origine du « complexe militaro-industriel » qui associe le ministère de la Défense (Le Pentagone) aux entreprises fabriquant les armements. Avec plus de 40% des ventes (1976-1980), les États-Unis sont les premiers exportateurs d'armes dans le monde¹¹⁷¹ »

Il faut dire que les travaux de J. Soppelsa sont très utilisés par les enseignants du secondaire et du supérieur à propos des États-Unis. Ce dernier, professeur de géographie à l'université de Paris I

1167Mélrandri P., 2008, *Les États-Unis contemporains*, André Versaille éditeur, p.588.

1168Soppelsa J., 1980, *Géographie des armements*, Masson, Paris.

1169Mélrandri P., 2008, *opus cité*, p.415.

1170Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal, p.27.

1171Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *op. cit.*, p.47.

Panthéon-Sorbonne, est alors reconnu comme l'un des spécialistes des États-Unis. Son « Magellan¹¹⁷² » est l'une des références pour les enseignants, source d'autant plus précieuse que le pays a été au programme de l'agrégation de géographie de 1971 et 1977 et que la *Géographie des États-Unis* de P. George¹¹⁷³ ou *les régions des États-Unis* de J. Beaujeu-Garnier¹¹⁷⁴ proposent une approche plus classique. Or, J. Soppelsa est l'un des premiers géographes français à avoir travaillé sur l'industrie américaine de l'armement, dont il analyse notamment, en 1977, l'influence dans l'État de Georgie et en 1980¹¹⁷⁵ le développement aux États-Unis. Cela explique le fait que, dans les années 1980, le complexe militaro-industriel américain fasse partie des objets d'étude qui sont en extension dans la géographie du secondaire.

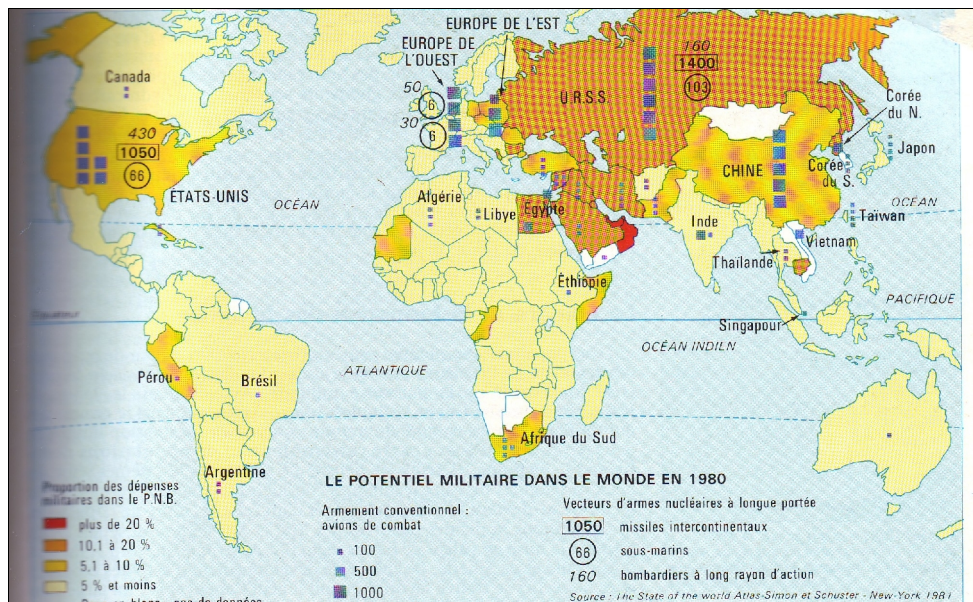
Les illustrations des manuels témoignent de cette présence nouvelle des faits militaires dans le discours géographique de terminale. La figure 5 est la copie d'une page du chapitre d'introduction du manuel dirigé par A. Bras et J. Brignon en 1983. Le dispositif de cette page met en parallèle une carte du potentiel militaire soviétique et américain dans le monde (lequel, ici, n'est pas divisé en blocs), un défilé d'armements à Moscou et une navette spatiale américaine. Dans le contexte de la course aux armements, la puissance militaire est associée à la technologie (armes, moyens de transports) même si celle des États-Unis (navette spatiale) semble plus avancée que celle de l'URSS (chars et missiles). Mais en 1983, aucune image d'intervention armée n'apparaît dans les manuels scolaires. L'impact très négatif de la guerre du Vietnam, dont les photos et les films sont abondamment relayés par les médias mondiaux, a rendu impossible à partir de la fin des années 1970, toute diffusion d'images non contrôlées impliquant l'armée américaine.

1172Soppelsa J., 1971, *Les États-Unis*, PUF, collection Magellan, Paris, 2 e édition 1976.

1173George P., 1971, *Géographie des États-Unis*, PUF, Paris.

1174Beaujeu-Garnier J., 1970, *Les régions des États-Unis*, Armand Colin, Paris.

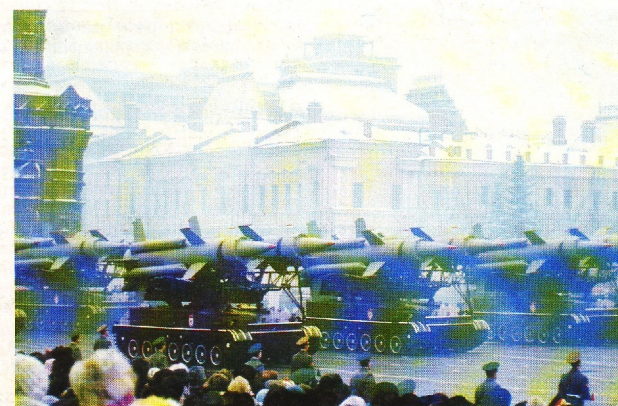
1175Soppelsa J., 1980, « Le complexe militaro-industriel américain. Etude géographique » , *l'Information géographique* n°3.



Cette carte correspond à la situation de la fin des années 1970. L'équilibre des forces militaires entre les deux super-puissances demeure sans cesse remis en question par le déploiement de nouveaux missiles à têtes nucléaires ou par l'emploi de technologies nouvelles dans le domaine de l'armement.



La navette spatiale américaine « Columbia » se verra confier des missions civiles, mais aussi militaires.



Les dirigeants soviétiques aiment à faire étalage de la puissance militaire de leur État. A chaque anniversaire de la Révolution d'Octobre sont organisés d'impressionnants défilés d'armement sur la place Rouge à Moscou.

Figure 5 : Bras A. et Brignon J., 1983, *Géographie terminale*, Hatier, p.21.

A partir de 1989, apparaissent dans les manuels des photos diffusées par l'armée américaine qui montrent des troupes en action mais sans qu'il n'y ait de violence visible (figure 6).



Figure 6: « Prisonniers cubains des « marines » américains lors de l'intervention des États-Unis à la Grenade. 1983. Le bassin des Caraïbes, véritable « chasse gardée des « États-Unis dans ce qu'il est convenu d'appeler la Méditerranée américaine, fait partie des zones d'affrontement Est-Ouest par Cubains interposés¹¹⁷⁶.» Photo tirée du chapitre sur les États-Unis du manuel.

Dans les pages de cours sur les États-Unis des manuels, le discours sur l'influence militaire des États-Unis dans le monde prend un aspect différent selon les auteurs et semble être un sujet sensible pour certains. A titre d'exemple, nous avons comparé deux cartes similaires extraites de deux manuels datant de 1989. L'une (figure 7) a été réalisée par J.-P. Charvet, alors maître de conférences l'université de Paris X-Nanterre et l'autre (figure 8), par Y. Boquet, alors professeur au lycée français de Washington. Les deux titres sont évocateurs : si J.-P. Charvet parle de « défense » des États-Unis (qui est sous-entendue comme légitime en cas d'attaque), Y. Boquet évoque le contrôle total du monde en citant le personnage de G. Orwell, « Big Brother »... De même, alors que J.-P. Charvet place le continent américain au centre du monde, en en faisant un territoire autour duquel s'organise un système de défense en aires emboîtées, Y. Boquet, lui, met l'Europe au centre du monde, plus exactement au centre du système de contrôle militaire des États-Unis...

1176Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.115.

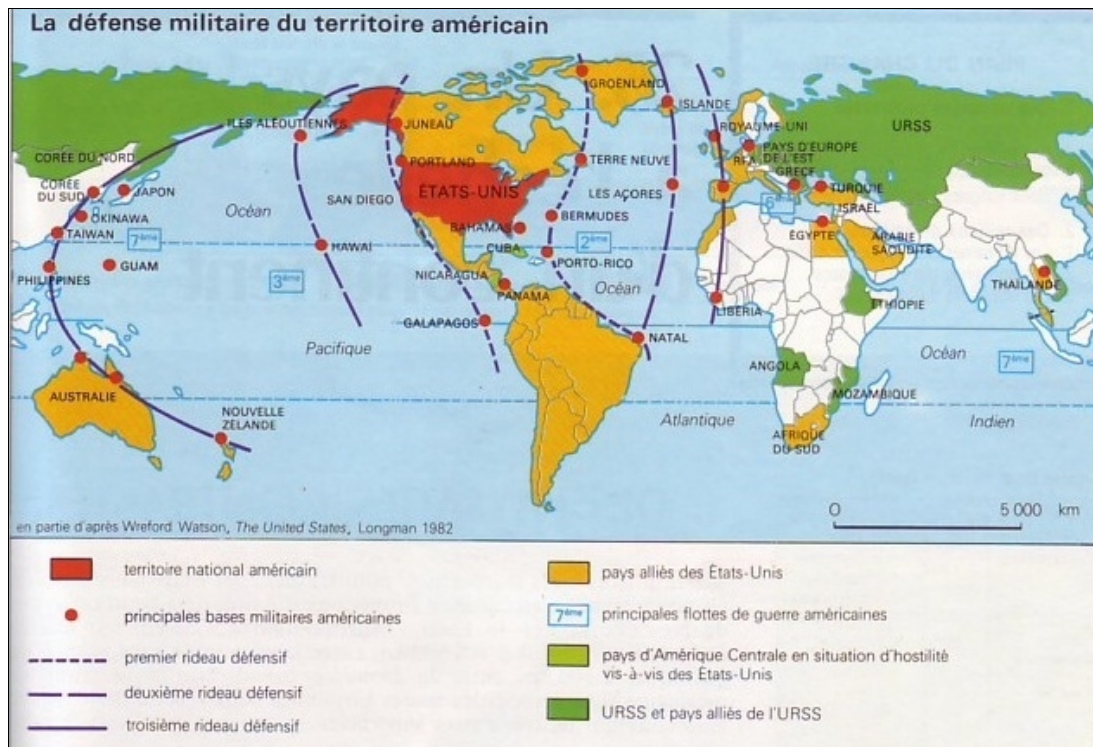


Figure 7 : « La défense militaire du territoire américain¹¹⁷⁷ »

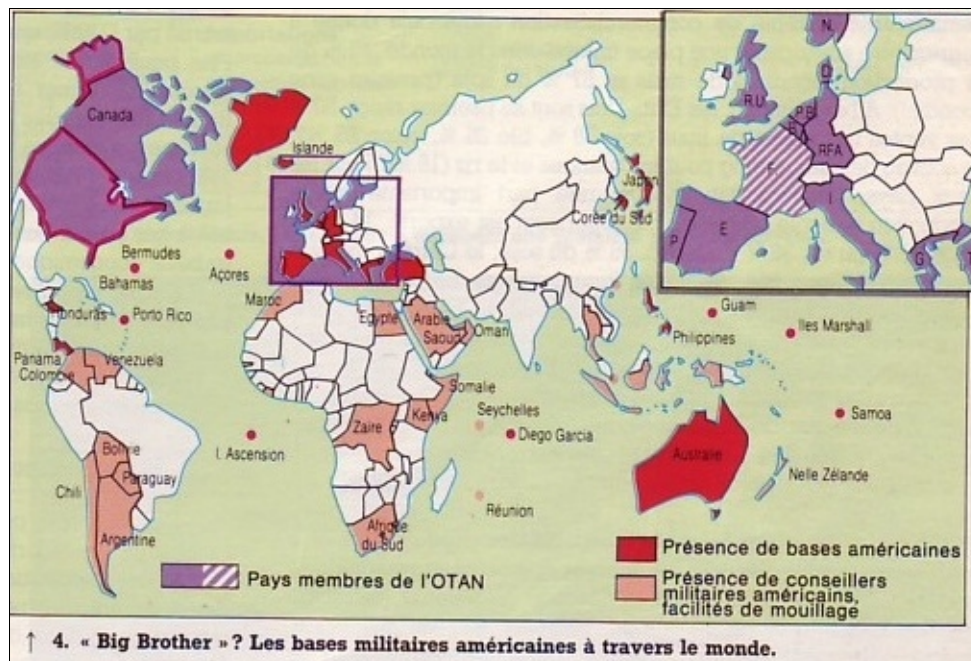


Figure 8 : « « Big Brother » ? les bases militaires américaines à travers le monde¹¹⁷⁸. »

2.3 L'américanisation du monde

L'idée d'américanisation du monde se répand très tôt au XXe siècle. Selon Armand Mattelart¹¹⁷⁹, ce

1177Barret C. et Brigon J., 1989, *Géographie, Terminale*, Hatier, p.211.

1178Pitte J.-R., 1989, *Géographie, Terminales*, Nathan, p.89.

1179Mattelart A., 2005, *Diversité culturelle et mondialisation*, La Découverte, Paris.

terme a tout d'abord défini la fusion des immigrants dans le creuset de la culture des États-Unis. Il a ensuite franchi les limites de l'espace américain pour désigner la nouvelle doctrine de l'expansion des États-Unis. Depuis le mot du président Roosevelt qui disait en 1898 « Américaniser le monde », le terme sert en Europe et en Amérique Latine à « fustiger le projet hégémonique d'un nouveau modèle de civilisation, d'une nouvelle culture à projection universelle¹¹⁸⁰ ». La question de l'uniformisation du monde se retrouve dans la littérature géographique universitaire de la première moitié du XXe siècle¹¹⁸¹, mais la notion d'américanisation n'apparaîtra dans la géographie scolaire qu'à partir des années 1980.

Celle-ci peut prendre plusieurs formes dans les manuels de notre analyse. Nous avons comparé les chapitres de deux manuels qui nous paraissaient être révélateurs des tendances principales (figure 9). Le premier est rédigé par Daniel Noin, professeur à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne, le second est probablement écrit par Jean-Louis Mathieu, alors professeur agrégé de géographie qui fera une grande partie de sa carrière au lycée Fénélon de Paris. Quand D. Noin définit la culture américaine comme un ensemble d'éléments combinant la recherche et les arts, l'auteur du chapitre sur les États-Unis du manuel publiée en 1983 chez Hachette l'assimile aux séries télévisées et au Readers Digest :

<p>Daniel Noin dans : Bras A. et Brignon J., 1983, Géographie, Terminale, Hatier, p.58.</p>	<p>Jean-Louis Mathieu (?) dans Martin J. et Pernet L., 1983, Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D, Hachette, p.82.</p>
<p>« La puissance des États-Unis se manifeste enfin sur le plan culturel même si elle est parfois difficile à mesurer. C'est indéniable dans le domaine scientifique : la recherche américaine remporte, depuis longtemps, de nombreux succès comme le traduit, par exemple, la part exceptionnellement élevée de prix Nobel attribués depuis la Deuxième guerre mondiale ; nombre de publications scientifiques élaborées aux États-Unis ont un rayonnement mondial. C'est indéniable aussi dans le domaine artistique : New York a nettement détrôné Paris comme foyer de concentration des artistes ; des films américains de toute sorte passent régulièrement sur les écrans des cinémas ou des télévisions de la plupart des pays du monde ;</p>	<p>« L'Américanisation du monde (...) Les firmes américaines maîtrisent une bonne partie de la distribution cinématographique en Europe ; le cinéma anglais leur appartient à 95%, et elles assurent la moitié de la distribution des films en France. Les séries télévisées à bon marché américanisent le monde et transmettent partout les goûts de l'American way of life : les démêlés familiaux de J.R. son connus sur les cinq continents et, en 1982, les Soviétiques négociaient pour diffuser Dallas sur leur territoire. Quant au Reader's Digest, il inonde la planète du résumé des publications américaines (...) Cette puissance culturelle ne peut que se renforcer avec l'apparition des satellites de communication, redoutables outils de</p>

1180Mattelart A., 2005, *op. cit.*

1181Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*

romans, bandes dessinées et morceaux de musique venant d'« Amérique » reçoivent partout une très large diffusion. Tous ces moyens de communication contribuent à répandre les modes de consommation et les habitudes de vie élaborés aux États-Unis	domination, et l'importance de plus en plus grandes des banques de données (...) Gardiens de la mémoire des peuples, maîtres de la distribution des informations, les États-Unis dominant, de fait, le marché mondial de la culture qui s'élabore en cette fin de XXe siècle»
---	---

Figure 9 : La puissance culturelle des États-Unis : deux formulations opposées.

La mise en miroir des prix Nobel et de la série télévisée *Dallas* peut sembler caricaturale, mais cette opposition témoigne des degrés d'imprégnation du discours scolaire formel par les représentations sociales populaires françaises. En effet, en octobre 1984, un sondage indiquait qu'une majorité de Français trouvait l'influence américaine excessive à la télévision, notamment après les lois françaises de 1982 sur la libéralisation de l'audiovisuel, alors que cette influence était acceptée dans le cinéma, le langage, la musique, les vêtements¹¹⁸². Le deuxième texte s'inscrit dans cette tendance qui assimile américanisation et diffusion mondiale de produits culturels américains de médiocre qualité.

La question de l'influence américaine mondiale dépasse le plan culturel et se retrouve aussi à propos d'autres sujets tels que la politique agricole extérieure, ce qui respecte les instructions officielles. Certains auteurs emploient le terme « d'arme verte¹¹⁸³ » alors que d'autres, sans employer ces mots ont une position critique :

L'aide alimentaire « permet d'assainir quelque peu la situation des stocks agricoles américains¹¹⁸⁴ ».

« [l']énorme puissance (des Etats-Unis) leur confère un droit virtuel de vie et de mort sur le sort des démunis » indique J Soppelsa¹¹⁸⁵ dans son manuel scolaire. Ce dernier cite d'ailleurs le secrétaire d'Etat américain E. Butz qui déclarait en 1975 : « L'agriculture est une arme; c'est l'un de nos premiers instruments de négociation ¹¹⁸⁶»

Certains auteurs peuvent même avoir un discours extrême à ce propos. En 1983, A. Gauthier voit dans l'investissement de firmes américaines à l'étranger une « *Exploitation du tiers-monde* » et une forme de « *Colonisation des pays industrialisés* », les deux termes étant employés tels quels, en sous-titre d'une partie divisée en deux : « *Les moyens et les buts de l'impérialisme extérieur* » et

1182Rupnik J. et Humbertjean M., 1986, « Images des États-Unis dans l'opinion publique » in Lacorne D, Rupnik J et M-F Toinet, 1986, *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversion*, Hachette, Paris, 310p.

1183Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas, p.69.

1184Martin J. et Pernet L., 1983, *opus cité*, p.70.

1185Lacoste Y. (dir), 1983, *Géographie terminales*, Nathan, Paris.

1186Lacoste Y. (dir) 1983, *op. cit.*

« *La diversité des formes de domination*¹¹⁸⁷ » On retrouve ces titres à l'identiques dans la réédition du manuel de 1989. Dans l'édition de 1998, « *Les moyens et les buts de l'impérialisme extérieur* » et « *La diversité des formes de domination* » sont devenus « *Les instruments de la domination planétaire* » et « *Les formes de l'expansion à l'extérieur* » ; « *L'exploitation du tiers-monde* » devient « *Les investissements dans le Tiers-Monde* » ; « *La colonisation des pays industrialisés* » devient « *La présence économique dans les pays industrialisés* ». En 1998, en effet, il n'est plus possible d'employer le même vocabulaire que durant la Guerre froide, même si les idées peuvent rester proches.

Alliances internationales, interventions économiques ou encore présence militaire à l'étranger, tous ces thèmes sont développés dans les manuels de 1983 et de 1989. Leurs auteurs dénoncent, avec plus ou moins de mesure, une certaine mainmise de la part des États-Unis sur le monde, et notamment sur le Tiers-Monde. Mais le terme même d'impérialisme n'est presque pas employé dans la littérature scolaire des années 1980 en raison de la connotation négative qui lui est encore liée. Parler d'impérialisme américain, c'est reprendre un vocabulaire toujours très marqué par la critique marxiste, ce que la majorité des auteurs des manuels que nous avons étudiés évitent pour des raisons scientifiques, éditoriales et peut-être personnelles.

2.4 L'arrivée du politique dans la géographie en terminale : la critique vis-à-vis du gouvernement de R. Reagan

R. Reagan est élu à la présidence en 1981, puis réélu en 1985. Ces élections ont suscité des réactions diverses en France au moment où le Président de la République française est socialiste car les deux mandats de R. Reagan diminuent le rôle de l'État et favorisent l'initiative privée aux États-Unis. Certes, le président américain incarne le progrès pour une partie de l'opinion française, c'est un homme de l'ouest qui souhaite agir et renouveler la politique de son pays. Mais d'autres lui reprochent son manque d'expérience, l'affirmation de sa foi et son antisoviétisme primaire. Selon D. Lacorne, J. Rupnik et M.-F. Toinet, « avec Reagan, l'homme semblait enfin coller à la réalité, c'est-à-dire au vieux stéréotype de l'Américain naïf, brutal, religieux, désarmant de franchise, partisan effréné de la libre-concurrence, indifférent aux droits des travailleurs, comme aux droits de l'homme¹¹⁸⁸ ».

Dans les années 1980, si l'opinion publique française est partagée, la grande majorité des auteurs des manuels scolaires que nous avons analysés est réticente face à la politique du Président Reagan.

1187 Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal, pp.47-49.

1188 Lacorne D., Rupnik J et M-F Toinet, (1986), *opus cité*, p.15.

Jacques Soppelsa et André Gauthier, par exemple, critiquent ouvertement le désengagement de l'État, et la diminution de l'aide en faveur des plus pauvres :

« C'est au début des années soixante que les États-Unis ont commencé à se poser le problème des inégalités sociales. Dans une société de consommation et d'abondance la persistance de la pauvreté posait problème. Les programmes du Président Kennedy « Nouvelle Frontière » et du Président Johnson « Grande Société » étaient emprunts de générosité et constituaient de véritables déclarations de guerre à la pauvreté (...) Aujourd'hui la politique républicaine de R. Reagan entend réduire massivement les dépenses sociales dans le cadre d'une stricte politique d'économies budgétaires. Les coupes budgétaires affectent de très nombreux programmes sociaux (formation professionnelle des jeunes chômeurs, services médicaux, retraites...) Dans ce contexte les inégalités sociales qui persistent ne risquent guère de diminuer.¹¹⁸⁹ »

« Au cours des vingt dernières années (1960-1980) l'État a développé sa politique sociale dans le cadre des programmes des présidents démocrates Kennedy (La « Nouvelle Frontière »), Johnson (la « Grande Soiciété ») et Carter. Durant cette période, les dépenses sociales se sont élevées de 28 à 32% des dépenses publiques. (...) Au nom du retour aux vertus de la libre entreprise et de l'initiative individuelle, le président Reagan est, depuis 1981, l'artisan de cette remise en cause qui a pris la forme d'une réduction des programmes sociaux fédéraux. Les retards sociaux sont liés à : la faiblesse de certains revenus (...), l'insuffisance de la protection sociale (...) l'existence du chômage. Au cours des années soixante-dix, le taux de chômage n'est jamais descendu au-dessous des 5% de la population active (...) Or, les indemnités de chômage ne concernent que la moitié des demandeurs d'emploi¹¹⁹⁰. »

Dans les manuels de notre analyse, la paupérisation d'une partie de la population est présentée comme une conséquence de la réduction des dépenses de l'État. Or, ce que les auteurs de manuels décrivent peu, c'est le lien entre la crise industrielle et énergétique, dont la crise de l'automobile devient l'emblème dans la géographie scolaire, et la paupérisation de ces populations.

Ces critiques scolaires de la politique intérieure américaine provoquent la réaction de Diana Pinto, professeur à Harvard alors en séjour en France, qui déplore dans un article polémique l'antiaméricanisme des manuels de géographie français des années 1980¹¹⁹¹. En effet, les manuels de

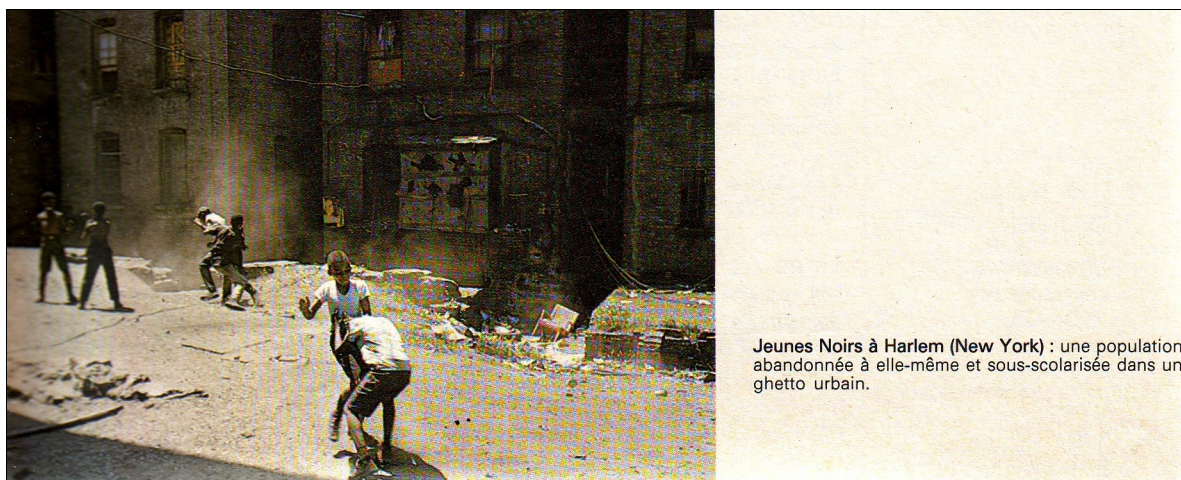
1189Lacoste Y., 1983, *Géographie, Classes terminales*, Nathan, p.20.

1190Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal, pp.55-56.

1191Pinto D., 1985, « L'Amérique dans les livres d'histoire et de géographie des classes terminales françaises », *Historiens et Géographes*, n° 303, pp.611-620.

géographie, tout comme les articles et ouvrages à destination des enseignants, ont souvent tendance à insister sur les dysfonctionnements, tels qu'ils se trouvent aux États-Unis ou ailleurs. Ainsi, plusieurs articles proposés par le numéro spécial États-Unis du périodique *Historiens et Géographes* (1987)¹¹⁹², qui est lu par les enseignants du secondaire, en sont de bons exemples. Dans ce numéro, Robert M. Dunn, de l'université de Washington décrit la disparition de la politique sociale américaine liée à ce qu'il appelle la « reaganomanie ¹¹⁹³», Laura Maslow-Armand constate une montée des inégalités sociales depuis dix ans¹¹⁹⁴, Sophie Body-Gendrot traite des limites de la démocratie et de l'exclusion des minorités aux États-Unis¹¹⁹⁵. Le choix de ces articles par Gérard Dorel, chargé de concevoir ce numéro spécial, est révélateur d'une certaine vision des États-Unis dans les années 1980, alors que le désengagement de l'État n'a pas bonne presse dans une France qui a connu une grande vague de nationalisations au début de cette même décennie¹¹⁹⁶. Enfin, la publication du livre de Paul Kennedy *The rise and fall of the great powers*¹¹⁹⁷, traduit et publié en France en 1989, suscite une forte émotion aux États-Unis et un vif intérêt en France.

Les États-Unis semblent, pour reprendre le mot de P. Valéry, être une « civilisation mortelle »¹¹⁹⁸, la manifestation de cette extinction est la pauvreté d'une partie de sa population, qui est mise en image dans les manuels scolaires (figure 10).



Jeunes Noirs à Harlem (New York) : une population abandonnée à elle-même et sous-scolarisée dans un ghetto urbain.

Figure 10 : « Jeunes noirs à Harlem (New York) : une population abandonnée à elle-même et sous-

1192Cf. chapitre 3.

1193Dunn R M, 1987, « L'impact de la reaganomanie sur la politique sociale américaine », *Historiens et géographes*, n°312, pp.461-469.

1194Maslow-Armand L, 1987, « L'Amérique depuis 10 ans et la montée des inégalités sociales », *Historiens et géographes*, n° 312, pp.471-479.

1195Body-Gendrot S, 1987, « Les limites de la démocratie : groupes ethniques, classes et pouvoir aux Etats-Unis », *Historiens et géographes*, n° 312, pp.481-489.

1196Rémond R., 2003, *Le siècle dernier*, Histoire de France T 6, Fayard, Paris, p.851.

1197Kennedy P., 1987, *The Rise and Fall of the Great Powers*, Random House, Londres. Traduction française : M.-A. Cohez et J.-L. Lebrave, 1989, *Naissance et déclin des grandes puissances*, Payot, Paris.

1198Valéry P., 1919, « La crise de l'esprit, Variété I et II », *Athanaeus*, n° 4641 11 avril et n° 4644 2 mai.

*scolarisée dans un ghetto urbain*¹¹⁹⁹ ». La pauvreté dans les manuels scolaires est-elle une affaire de lieu et de couleur de peau? La majorité des photos employées pour illustrer la question de la pauvreté ont été prises à New York, dans les quartiers de Harlem ou du Bronx. La pauvreté rurale n'est pas montrée et celle des Blancs ne le sera que dans les années 1990.

Les années 1980 sont une période de changement. Alors que le pays s'affirme comme la plus puissante des deux superpuissances mondiales, cette puissance se révèle avoir des limites, les auteurs de manuels en font l'écho :

*« Omniprésents sur la planète, jouissant d'un poids économique inégalé, les États-Unis demeurent en tête des nations en dépit des nouvelles difficultés, des nouveaux doutes, des nouvelles concurrences qui les assaillent et malgré les limites à leur position de « meneurs de jeu ». Une superpuissance sur la défensive, c'est ainsi qu'apparaissent les États-Unis à l'approche de la fin du XXe siècle qui a vu naître leur supériorité*¹²⁰⁰ »

III - Années 1990 - 2004 : Une hyperpuissance mondiale impérialiste ?

Dans les années 1990, la théorie du déclin américain développée dans les années 1980 semble bien loin : l'économie américaine est en pleine croissance, le chômage est bas, l'inflation faible et le marché boursier s'envole¹²⁰¹. Les auteurs des manuels scolaires parus en 1998 après la réforme des programmes de 1995 traduisent ce renouveau et affichent une position résolument optimiste qui se différencie de ceux de la période précédente :

*« La force du rêve américain. Les États-Unis d'Amérique triomphent à la fin du XXe siècle : première puissance du monde, ils ont connu un long cycle de croissance pendant les années 90. L'ennemi redouté pendant 70 ans, l'URSS, « l'empire du mal communiste », s'est effondré. (...) Dans les années 80, le « déclin américain » était à la mode. En vingt ans, le pays, ses villes et ses activités ont été restructurés : une nouvelle géographie est née, réponse efficace aux défis de la globalisation. Tout n'est pas parfait : inégalités, pauvreté, injustices se voient jusque dans les paysages. Même si le cycle économique se retourne, les Américains viennent de démontrer qu'ils savent réagir et s'adapter face à la menace du déclin.*¹²⁰² »

Le monde est alors en plein bouleversement... Après la chute du mur de Berlin et la dislocation du bloc de l'Est, l'opposition Est-Ouest devient caduque alors que le capitalisme s'impose comme le

1199Gauthier A., 1989, *Géographie, Terminales*, ABC Bréal, p.20.

1200Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette, p.83.

1201Mélandri P., 2008, *op. cit.*

1202Knafou R., 1998, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Belin, p.54.

modèle économique dominant. C'est à ce moment-là que la notion de Triade connaît un grand succès médiatique et scolaire car elle correspond au besoin de rendre compte de la nouvelle configuration mondiale¹²⁰³. Les pôles mondiaux sont désormais l'Asie du Sud-Est, l'Europe et surtout les États-Unis dont la puissance est alors sans égale¹²⁰⁴. Les programmes de 1995 analysent trois puissances mondiales : l'Allemagne, le Japon et les États-Unis. En 2002, l'étude des pôles de la triade se fait par aires de puissance et non plus par État (l'Amérique du Nord, l'Union européenne, l'Asie orientale), mais les États-Unis restent néanmoins étudiés comme un ensemble.

Les États-Unis ont une place particulière dans la Triade et dans le monde, ce dont rend compte Hubert Védrine, à ce moment-là ministre français des Affaires Étrangères, dans un discours du 28 août 1997. Pour lui, les États-Unis :

« bénéficient (...) d'atouts dont aucune autre puissance pas plus l'Europe qu'une autre, ne dispose encore : le poids politique, la suprématie du dollar, la maîtrise des réseaux de communication, les « usines à rêves », les nouvelles technologies (...) cette situation est quasiment sans précédent. Ils sont, conclut-il, une hyperpuissance ¹²⁰⁵».

Le ministre emploie pour la première fois la notion d'hyperpuissance qui sera reprise dès 2002 dans la géographie scolaire. L'hyperpuissance n'est pas seulement la puissance économique ou militaire, c'est aussi le résultat de la diffusion de l'information, ainsi que de la culture et du mode de vie populaire des États-Unis dans le monde entier. Dans la géographie scolaire de la toute fin du XXe siècle, la puissance des États-Unis prend un nouvel aspect, elle permet la formation de modèles culturels qui influencent tous les espaces du monde. Plus les États-Unis sont puissants économiquement et militairement, plus ils paraissent influents culturellement. De la puissance à l'impérialisme culturel, il n'y a qu'un pas que certains franchiront dans les années 1990-2000.

3.1 Amalgames scolaires : Mondialisation et impérialisme culturel américain

La théorie de la domination culturelle des États-Unis est développée par Joseph Nye¹²⁰⁶, spécialiste américain des relations internationales. Il affirme en 1990 que la puissance américaine s'est transformée en un siècle : d'un *hard power* (économique et militaire), elle est devenue *soft power*

1203 Grataloup C., 2007, *op. cit.*, p.199.

1204 La notion de Triade est remise en question par C. Grataloup qui lui préfère le modèle de la Diade. En effet, les pôles du monde se situent sur l'Atlantique d'un côté et sur le Pacifique de l'autre. Dans cette logique, l'Amérique du nord paraît être, pour sa façade Atlantique, un prolongement de l'Europe : il y aurait, dans la Diade, un pôle transatlantique dédoublé et un pôle asiatique. (Grataloup C., 2007, *op. cit.*)

1205 Mélandri P., 2008, *op. cit.*, p.709.

1206 Nye J., 1990, *Bound to Lead. The Changing Nature of American Power*, Basic Book, New York.

(culturelle) mais non moins dominante que la précédente. Or, c'est justement ce *soft power* qui est devenu mondial¹²⁰⁷. L'amalgame entre mondialisation et « américanisation » du monde est fréquent à la fin du XXe siècle dans les représentations sociales françaises. Il faut dire que les États-Unis occupent une place à part dans la mondialisation. En effet, en 1998 par exemple, 494 firmes parmi les 1000 premières firmes mondialisées avaient leur siège aux États-Unis. L'économie de marché et le libéralisme prônés notamment par les États-unis sont devenus le seul système économique mondial¹²⁰⁸. Un grand nombre de produits qui sont devenus mondiaux ont été développés par des firmes américaines, que ces produits soient de consommation courante, ou culturels (information, cinéma, séries télévisées etc.)

La puissance culturelle des États-Unis est identifiée dans les manuels scolaires à la diffusion mondiale des produits américains de la vie quotidienne¹²⁰⁹.

« L'idéologie et la culture américaines reposent sur une vision simple du monde : connues pour plaire et pour être vendues, elles sont agréables à consommer, sans trop d'efforts¹²¹⁰ »

Plusieurs manuels insistent notamment sur ce que les élèves français semblent connaître et consommer, comme l'indique cet exemple :

« La puissance culturelle, ou « puissance douce » s'exprime à travers la culture dite populaire, largement produite et diffusée par une poignée de grandes firmes mondialement connues : Mc Donald's, Coca Cola ou Pepsi Cola, Disney, et plus encore par les grands médias de l'information et de la communication. Musique, modes vestimentaires décontractées « à la californienne », habitudes alimentaires (du hamburger aux « soft drinks » plus ou moins allégés), séries télévisées (soap operas et sitcoms), films à gros budget, parcs à thèmes sont autant de produits conçus pour plaire au plus grand nombre et destinés à être vendus dans le monde entier. Cette puissance irrésistible de diffusion s'exprime dans les chiffres sur les échanges audiovisuels avec le reste du monde : les États-Unis exportent en valeur dix fois plus qu'ils n'importent, l'Union Européenne en absorbant 80%¹²¹¹ »

1207Smith N., 2003, *American empire. Roosevelt's geographer and the prelude to globalization*, University of California Press, Berkeley.

1208Mélandri P., 2008, *op. cit.*, p.771.

1209Cela n'exclut pas le fait que certains auteurs indiquent qu'il existe une culture des élites aux États-Unis : « Cette culture populaire n'exclut pas une culture des élites. Les musées sont exemplaires (...) La création artistique fait des États-Unis un des phares du monde, concurrençant Paris, Londres, Rome ou Tokyo. Les marchés des arts sont florissants ».(Knafou, 1998, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S, Belin*, p.84.)

1210Knafou R., 1998, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S, Belin*, p.84.

1211Jalta J., Joly J.-F., Reineri R. et J.-P. Renard, 2004, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S, Magnard*, p.84.

Les images des manuels illustrent la présence de produits américains dans le monde par :

- 1) Des clichés de consommateurs de ces produits dans des pays où leur présence aurait paru improbable (La Russie dans les années 1990 - l'ouverture du premier Mc Donalds de Moscou en 1989 avait fait grand bruit dans les médias¹²¹² - l'Iran dans les années 2000) (figures 11 et 12).
- 2) Des cartes de la distribution de ces produits dans le monde. (figure 13),
- 3) Des caricatures condensant dans ces produits une image de l'américanisme (figure 14)



Figure 11: Légende « *Mc Donald's à Moscou. Les habitudes culturelles américaines se sont diffusées jusqu'en plein coeur de l'ex-Empire soviétique qui fut naguère le fer de lance de l'anti-américanisme...* ¹²¹³»



1212Aries P., 1997, *Les fils de Mc Do. La McDonaldisation du monde*, Paris, l'Harmattan.

1213Pitte J.-R., 1995, *Géographie, Terminales*, Nathan, p.143.

Figure 12 : Légende « Les marques américaines en Iran. La culture américaine s'insinue dans un pays politiquement hostile par le biais du commerce et des modes de vie¹²¹⁴ »

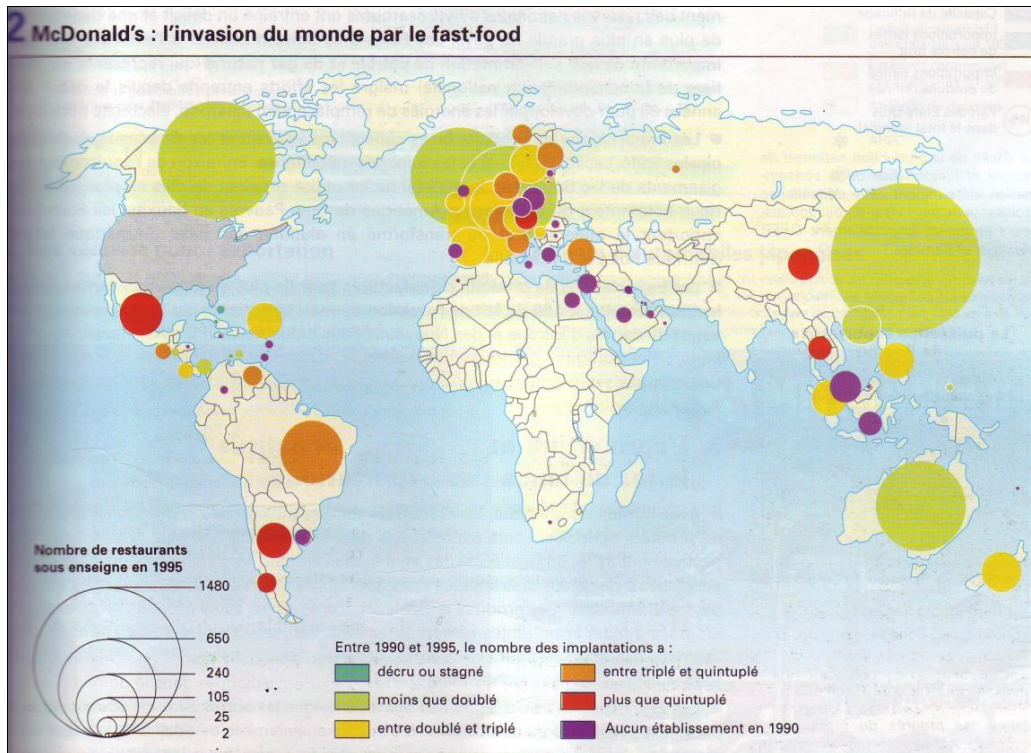


Figure 13 : Légende « Mc Donald's : l'invasion du monde par le fast-food. En 1996, le géant américain de la restauration rapide possédait 18380 restaurants, dont près de la moitié se situe hors des États-Unis. Les plus fortes concentrations sont localisées dans les grands pays industrialisés et en Amérique latine. Mais tous les continents sont concernés. Même si le nombre d'enseignes est peu important en Afrique, la présence de la société y constitue un symbole fort de son hégémonie mondiale. L'expansion commerciale s'effectue dans plusieurs directions : forte croissance en Amérique latine, en Europe du Sud et surtout de l'Est, en Asie du Sud-Est, sans oublier le Moyen-Orient, témoignant ainsi du rôle des États-Unis dans cette région depuis la guerre du Golfe¹²¹⁵ »



1214 Brunet R. et D. Pierre-Elie D., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminale L-ES-S*, Bréal, p.105.

1215 Gauthier A., 1998, *L'espace mondial, Géographie, Classes de Terminales L, S, ES*, Bréal, p.101.

Figure 14 : Légende « *Les Jeux Olympiques d'Atlanta 1996 vus par Plantu*¹²¹⁶ » Caricature tirée du journal *Le Monde* pour être reproduite dans un manuel scolaire.

Les auteurs de ces manuels reprennent ainsi à leur compte les représentations sociales de la fin du XXe siècle qui assimilent américanisation, mondialisation et diffusion mondiale de produits de consommation courante venant des États-Unis. C'est ce que fait notamment le journaliste américain Thomas Friedman dans son best-seller *The world is flat* :

« La globalisation popularise le meilleur et le pire de l'Amérique. Elle porte les oreilles de Mickey, mange des Big Macs, boit du Coke et du Pepsi et travaille sur des ordinateurs IBM ou Apple, utilisant Windows 98 et un processeur Pentium II¹²¹⁷ »

Cela réduit le phénomène de mondialisation culturelle à une simple américanisation. Les produits phares de cette prétendue « américanisation » sont devenus des symboles bien plus qu'ils ne sont désormais véritablement américains. Le Coca-Cola, par exemple, est une boisson que l'on trouve partout dans le monde et qui est fabriquée localement, à proximité des régions où elle est consommée. C'est un produit mondial et non uniquement américain, au même titre que la pizza n'est plus seulement italienne... Ce qui est critiqué par le discours scolaire contemporain n'est pas tant l'américanisation du monde que la diffusion de produits mondiaux qui, selon J.-B. Arrault¹²¹⁸, est pourtant loin d'être récente. De plus, contrairement à ce que l'on peut croire en Europe, la perte de pouvoir des différents pays et gouvernements face aux phénomènes économiques globaux menace les intérêts nationaux au sein des États-Unis eux-mêmes¹²¹⁹. L'historien Donald White, par exemple, dénonce le déclin des États-Unis face aux autres puissances mondiales, aux autres pôles de la Triade, dans un contexte de mise en réseau et en concurrence des différentes régions du monde¹²²⁰. Plus qu'américain, le XXIe siècle serait mondial.

Et pourtant, c'est à partir du milieu des années 1990 et surtout à partir de 2001 que les thèmes de l'impérialisme américain et de la domination mondiale des États-Unis réapparaissent dans la littérature générale française et internationale comme dans la littérature scolaire française. De nombreux auteurs, qu'ils soient américains, français ou d'autres nationalités écrivent des articles et ouvrages sur la constitution de « l'empire » qui seront publiés en France. La thématique se renouvelle et se développe à la toute fin du XXe siècle. En 1997, par exemple, Casterman édite

1216Carnat J.-L., 1998, *Géographie, Terminale*, Bertrand-Lacoste, p.75.

1217Friedman T., 2005, *The world is Flat. A Brief History of the Twenty-First History*, Farrar, Straus and Giroux publishers, cité par P. Mélandri, 2008, *op. cit.*, p.771.

1218Arrault J.-B., 2007, *op. cit.*

1219Smith N., 2003, *op. cit.*, p.456.

1220White D.W., 1996, *The American Century, The Rise and Decline of the United States as a World Power*, Yale University Press, New Haven and London.

L'empire américain de l'historien Federico Romero¹²²¹ ; on trouve en 2004 chez Fayard *Dominer le monde ou sauver la planète ? L'Amérique en quête d'hégémonie mondiale* de Noam Chomsky¹²²². L'économiste québécois Rodrigue Tremblay écrit en 2004 *Le nouvel empire américain : causes et conséquences pour les États-Unis et le monde*¹²²³ alors que la même année est publié *Le coup d'état mondial : essai sur le nouvel impérialisme américain* du journaliste français Guillaume Faye¹²²⁴. Enfin l'historien Jean-David Avenel s'intéresse à l'origine de cet impérialisme dans *La guerre hispano-américaine de 1898 : la naissance de l'impérialisme américain*, publié en 2007¹²²⁵. Cette liste, non exhaustive, témoigne d'un renouvellement de l'intérêt pour la question de l'impérialisme américain à la fin du XXe siècle.

L'intérêt pour le thème de l'impérialisme culturel des États-Unis sur la scène historique et médiatique française peut expliquer le fait qu'il soit développé par plusieurs auteurs de manuels scolaires en 2004 :

«L'impérialisme médiatique (...) Cet impérialisme culturel est apparu dès 1946 avec les accords Blum-Byrnes et n'a fait que s'amplifier dans les années 1960 et les décennies suivantes (...) l'impérialisme culturel américain est incontestable et inquiétant (...) On retrouve cet impérialisme dans la musique américains, diffusée et achetée sur toute la planète, voire dans la littérature, qui tend à supplanter la littérature européenne¹²²⁶ ».

« L'une des formes de domination des États-Unis est l'exportation des services, culturels notamment. Le cinéma est un moyen de véhiculer des modes de vie et d'entretenir une industrie locale dont les produits dérivés apportent des profits substantiels¹²²⁷ » (p 96)

On peut s'interroger sur la violence de ces propos dans des manuels de géographie au début du XXIe siècle. Est-ce le témoignage d'un retour de l'antiaméricanisme dans la société française contemporaine? Il y a plusieurs éléments de réponse.

Tout d'abord, ces manuels ont été réalisés après la diffusion en France de virulents débats sur une nouvelle notion, l'exception culturelle. En effet, en France, cette notion apparaît en 1993 après les négociations de l'Uruguay round au sein des accords du GATT¹²²⁸. Lors de ces négociations, le

1221Romero F., 1997, *L'Empire américain*, Casterman, Paris.

1222Chomsky N., 2004, *Dominer le monde ou sauver la planète ? L'Amérique en quête d'hégémonie mondiale*, Fayard, Paris.

1223Tremblay R., 2004, *Le Nouvel empire américain : causes et conséquences pour les États-Unis et le monde*, L'Harmattan, Paris.

1224Faye G., 2004, *Le coup d'état mondial : essai sur le nouvel impérialisme américain*, L'Aencre, Paris.

1225Avenel J.-D., 2007, *La guerre hispano-américaine de 1898 : la naissance de l'impérialisme américain*, Economica, Paris.

1226Mathieu J.-L., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Nathan, p.98.

1227Brunet R. et D. Pierre-Elie D., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminale L-ES-S*, Bréal, p.96.

1228Regourd S., 2004, *L'exception culturelle*, Presses Universitaires de France, coll Que sais-je?, Paris.

statut des biens culturels, en l'occurrence du cinéma et de l'audiovisuel, a été discuté. Les biens culturels sont-ils des biens de consommation courante, auquel cas ils doivent être soumis aux obligations de libéralisation des échanges et ne plus être subventionnés par les États ou alors sont-ils des biens d'exception, ce qui les place hors du domaine marchand¹²²⁹? La France prend nettement position pour la deuxième option et revendique le fait que la culture ne soit pas une simple marchandise, entendant ainsi protéger sa propre production cinématographique subventionnée face à l'importation de films étrangers, et notamment américains. Il faut reconnaître que les films américains ont une part de marché très importante dans le monde. Hollywood, par exemple, réalise près de 80% de ses bénéfices à l'étranger¹²³⁰. Ainsi, François Mitterrand fait un discours devant le parlement européen en janvier 1995 dans lequel il déclare que « l'exception culturelle, c'est l'idée que les oeuvres de l'esprit ne sont pas des marchandises comme les autres ; c'est la conviction que l'identité culturelle de nos nations et le droit pour chaque peuple au développement de sa culture sont en jeu ; c'est la volonté de défendre le pluralisme, la liberté, pour chaque pays, de ne pas abandonner à d'autres ses moyens de représentation, c'est-à-dire les moyens de se rendre présent à lui-même¹²³¹ .»

La critique de la géographie scolaire à l'encontre de l'exportation de biens culturels américains dans le monde et notamment en France, la peur de l'uniformisation culturelle du monde sous l'influence de produits mondiaux, considérés comme américains, doit donc être replacée dans le contexte polémique de l'époque. Entre les tenants de l'interventionnisme d'État et ceux de l'ouverture libérale, les débats font rage et on en trouve des traces évidentes dans le discours scolaire qui est finalement moins antiaméricain que pro-français.

Le deuxième élément vient, nous semble-t-il, d'une méconnaissance de la culture américaine de la part de certains auteurs de manuels. Alors que S. Huntington formule dans les années 1990 une théorie qui dénonce l'éclatement voire la disparition de la culture américaine¹²³², une critique de la diffusion de cette culture dans le monde se développe paradoxalement en France. Encore faut-il savoir ce que l'on entend par culture. Dans un chapitre au titre volontairement provocateur, « Existe-t-il une culture américaine ?¹²³³ », A. Lherm indique que si de nombreux Européens et Français se sont posés cette question lors de la constitution des États-Unis, elle est encore, et de façon étonnante, toujours actuelle. Or c'est ce qui transparait dans les manuels les plus récents dont les

1229Gournay B., 2002, *Exception culturelle et mondialisation*, Presses de Sciences Po.

1230Mélendri P., 2008, *opus cité*, p.779.

1231Gournay B., 2002, *opus cité*, p.88.

1232Huntington S., 1993, « The Clash of Civilizations », *Foreign affairs*, été ; Huntington S., 1996, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster, New York.

1233Kaspi A., Durpaire F., Harter H., et Lherm A., 2006, *La civilisation américaine*, Presses Universitaires de France, Paris.

auteurs semblent quelquefois trop prompts à dénier toute culture, supposée culture d'élite, aux États-Unis...

3.2 Puissance et interventionnisme militaire

3.2.1 La Guerre du golfe. Une puissance sélective

Le thème de la puissance militaire américaine prend une nouvelle forme dans le discours scolaire des années 1990. Dans la majorité des manuels de terminale étudiés, les États-Unis sont décrits dès la fin des années 1990 comme des « gendarmes » ou des « arbitres du monde » qui n'hésitent pas à intervenir si nécessaire, comme le montrent ces deux extraits :

« Il n'y a pratiquement pas de conflits ou de zones de conflits dans lesquels les États-Unis n'interviennent pas, plus ou moins directement comme arbitre ou gendarme : surtout lorsque leurs intérêts sont menacés¹²³⁴. »

« "Gendarmes du monde", les États-Unis protègent l'accès aux ressources dont ils dépendent et ouvrent à leurs firmes des débouchés hors du territoire fédéral (...) Ils sont les seuls aujourd'hui à pouvoir lancer rapidement une force d'intervention en n'importe quel point du monde¹²³⁵. »

Cet interventionnisme est quelquefois perçu comme étant le reflet de la volonté des États-Unis de préserver leurs propres intérêts. Ce thème existe dans les représentations sociales et dans le discours scolaire français depuis la guerre de Cuba de 1898, et se développe après la chute du bloc communiste :

« Leur capacité d'intervention militaire permet aux États-Unis de conserver une position dominante au service de leurs intérêts¹²³⁶. »

« On peut se demander si les États-Unis ne sont pas en train de confisquer à leur profit l'Organisation des Nations unies, en exerçant un contrôle serré sur ses actions, par le biais du budget et en s'appropriant des missions qui, jusque là, relevaient plutôt des casques bleus¹²³⁷. »

Cette critique vis-à-vis des intérêts américains doit être interrogée, à notre connaissance aucun État n'entre en guerre sans motif. Qu'a-t-on à reprocher aux États-Unis en particulier ? Le décalage entre

1234Carnat J.-L., 1998, *Géographie, Terminale*, Bertrand-Lacoste, p.76.

1235Bouvet C., 1998, *Géographie, Terminales*, Hachette, p.116.

1236Bouvet C., 1998, *op. cit.*, p.113.

1237Carnat J.-L., 1998, *op. cit.*, p.76.

une idéologie pacificatrice et la conduite d'un conflit armé certainement, mais aussi la sélectivité des interventions. En effet, ces dernières deviennent très visibles en France à partir de la diffusion en direct à la télévision d'images de la Guerre du golfe de 1990-1991¹²³⁸. Le décalage entre l'opération « tempête du désert » au Koweït, très médiatisée, et l'absence d'intervention lors du massacre, quelques semaines plus tard, des Kurdes et des Chiites irakiens par l'armée de S. Hussein, est stigmatisé dans l'opinion française. Alain de Benoist, par exemple, écrivit dans le Monde du 6 décembre 1990, « les Kurdes n'ont pas de pétrole »¹²³⁹. L'interventionnisme des États-Unis est apparenté à une mainmise sur le monde sous des prétextes démocratiques et les manuels de géographie de terminale de la fin des années 1990 en témoignent.

3.2.2 L'interventionnisme militaire après le 11 septembre 2001. Une puissance contraignante

L'autorité morale des États-Unis qui, selon P. Mélandri, était la source de leur légitimité, est entamée après le 11 septembre 2001 par les abus dans lesquels la « guerre contre le terrorisme » les a entraînés. La rhétorique renouvelée du combat contre « l'axe du mal » est assimilée, à partir de 2001, à une nouvelle « croisade contre le monde musulman »¹²⁴⁰.

On trouve ces thèmes dans le discours scolaire dès 2002 car la notion de puissance prend alors le sens de « pouvoir sur » ; en effet, les textes d'accompagnement du programme de géographie de terminale de 2002 indiquent, que la puissance des États-Unis peut être :

« contraignante » par « l'utilisation de moyens économiques, commerciaux, militaires pour que les autres pays fassent ce que souhaitent les États-Unis¹²⁴¹.(nous soulignons) »

Sous sa formulation simpliste, la dernière partie de cette phrase témoigne de la prise de position des auteurs des programmes de 2002 face à la politique extérieure des États-Unis. En effet, après les attentats du 11 septembre 2001, le gouvernement de G.W. Bush est très contesté en France, et les critiques à son encontre seront perceptibles dans le discours scolaire pourtant supposé neutre politiquement. Certains manuels scolaires publient des caricatures représentant le président des États-Unis et les autres pays du monde dans le déclenchement de la guerre en Irak (Figure 15). Le positionnement de la France à propos de la guerre en Irak est souvent décrit sans être véritablement expliqué dans les manuels.

1238Durant la Guerre du Golfe, on prend conscience en France de ce que l'on a appelé « l'effet CNN », c'est à dire de la prééminence des États-Unis sur la nature et la diffusion de l'information dans le monde.

1239Duranton-Crabol A.-M., 1998, « L'anti-américanisme français face à la guerre du Golfe », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 59 juillet-septembre 1998, p.131.

1240Mélandri P., 2008, *op. cit.*, p.852.

1241Documents d'accompagnement des programmes publiés au BO n° 7 du 3 octobre 2002.

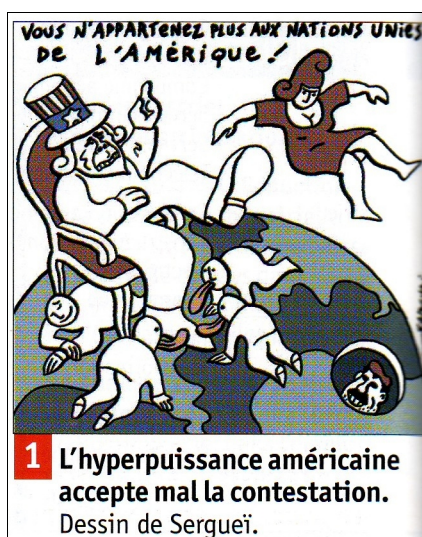


Figure 15 : « *L'hyperpuissance américaine accepte mal la contestation*¹²⁴² ». Le titre, acerbe, ironise sur la position des États-Unis et de ses alliés face au refus de la France de s'engager dans un conflit en Irak. Cette caricature est proposée sans explication ni contextualisation dans une double page présentant la puissance américaine dans le monde.

D'autres soulignent l'illégalité de l'intervention dans le pays en 2003 :

« Les attentats terroristes du 11 septembre 2001 ont bouleversé la donne en accentuant le nationalisme des États-Unis et la tentation de l'unilatéralisme, comme en témoignent la guerre d'Afghanistan et surtout l'intervention en Irak en 2003, menée sans l'accord de l'ONU¹²⁴³ »

Le débat autour de la présence ou non d'armes de destructions massives en Irak dans le déclenchement du conflit, a été important en 2003, et le fait de mentionner dans un manuel la présence de telles armes aux États-Unis témoigne d'un engagement critique de la part de certains auteurs :

« Leur puissance est sans égale, en quantité comme en qualité. Ils disposent de systèmes de reconnaissance complexes, de moyens technologiques raffinés, de toute la panoplie des armes de destruction massive et d'une force navale et aérienne qui leur donne une capacité de projection mondiale¹²⁴⁴ »

La place de l'événement politique et géopolitique dans le discours géographique scolaire du tournant du XXI^e siècle soulève la question de la neutralité de l'enseignement secondaire mais aussi celle des prérogatives de la géographie et de l'histoire. En effet, durant la majeure partie du XX^e siècle, les conflits étaient traités en histoire au lycée, les géographes ne parlant pas de questions socialement vives ou de l'actualité immédiate¹²⁴⁵. Or, ici, le discours géographique de terminale est très proche de la frontière séparant la géographie et l'histoire, d'autant plus que la majorité des sources qui traitent des opérations des États-Unis dans le monde relèvent aussi bien des sciences

1242 Joyeux A., 2004, *Géographie. Terminales ES-L-S*, Hachette, p.112.

1243 Brunet R. et D. Pierre-Elie D., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminale L-ES-S*, Bréal, p.102.

1244 Brunet R. et D. Pierre-Elie D., 2004, *opus cité*, p.102.

1245 Cf. chapitre 2.

politiques que de l'histoire contemporaine universitaire. La géographie scolaire serait-elle une histoire du temps présent, de l'immédiat ? Le souci de montrer que cette discipline est en prise avec l'actualité est très net dans les programmes de 2002. La présence de l'événement dans le discours géographique questionne la capacité des auteurs de manuels comme des enseignants à utiliser et à traiter des sources médiatiques. Peuvent-ils être de bons analystes de l'actualité ? Le débat est vif et ancien¹²⁴⁶ : est-il possible de traiter sans recul de l'actualité ? Mais peut-on faire de la géographie sans actualité ? Doit-on ignorer les questions socialement vives sous prétexte qu'elles font partie de l'immédiat ? Bien que la géographie scolaire traite du « monde contemporain », du « monde actuel », ce monde est aussi celui de l'événement médiatique immédiat et non plus seulement celui de l'événementiel géographique.

3.3 Puissance impériale, puissance critiquée?

Dans les manuels de géographie de terminale des années 1990-2000, les États-Unis sont présentés explicitement comme le centre d'un empire mondial, une « nouvelle Rome » qui impose son pouvoir sur le monde et sur l'Amérique, comme en témoignent ces deux extraits :

« Les instruments de la domination planétaire. La puissance militaire permet aux États-Unis d'exercer un pouvoir de décision planétaire et une influence politique sur les destinées du monde : c'est la « Pax Americana »¹²⁴⁷ »

« A part Cuba, le continent américain vit depuis longtemps la Pax Americana. Les capitaux américains contribuent au développement économique d'États souvent dépendants d'exportations vers les États-Unis¹²⁴⁸ »

Les États-Unis sont décrits comme un acteur unique qui n'a pas d'autre puissance équivalente pour lui donner la réplique. Le vocabulaire employé dans les textes ou dans les titres des chapitres des manuels de cette période est très marqué par le champ lexical de la domination, voire de la violence :

« L'espace mondial organisé par les « États-Unis » / les principaux centres d'impulsion du monde sont aux États-Unis / L'Amérique aux États-Unis / Le monde, contrôlé par les États-Unis?¹²⁴⁹ »

« Le capitalisme américain à la conquête du monde¹²⁵⁰ » « Les États-Unis : une puissance

1246Cf. chapitre 2.

1247Gauthier A., 1998, *L'espace mondial, Géographie, Classes de Terminales L, S, ES*, Bréal, p.98.

1248Bouvet C., 1998, *Géographie, Terminales*, Hachette, p.11.

1249Hagnerelle M., 1998, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S*, Magnard, p.76.

1250Pitte J.-R., 1998, *Géographie, L'espace mondial, Terminales*, Nathan, p.72.

tyrannique?¹²⁵¹ »

« Chasse gardée : *les Amériques* » sous-titres « *Le continent des États-Unis / Les voisins : des colonies américaines ? / Une Amérique centrale sous contrôle / L'Asie : les fournisseurs / L'Europe, un concurrent.*¹²⁵² »

« *La domination américaine s'articule sur plusieurs échelles (...) Ces alliances (régionales) s'inscrivent dans une logique de contrôle des institutions planétaires (...) À l'ONU, au FMI et à la Banque Mondiale, l'administration américaine tente d'imposer ses vues et renforce l'image d'un monde polarisé autour de l'arbitrage étatsunien. Les négociations en vue de l'établissement du libre-échange traduisent la volonté de protéger les intérêts économiques américains*¹²⁵³. »

Le fait que le monde soit quelquefois envisagé comme un empire américain s'accompagne, après 2002, d'une augmentation dans le discours scolaire du nombre et de la virulence des critiques émises à l'égard des États-Unis en tant que puissance dominante qualifiée d'impérialiste :

« *L'hyperpuissance contestée. Face à la capacité des États-Unis à écrire les règles du jeu de la mondialisation, la contestation de la puissance américaine, qui met en évidence ses failles, se lit à trois niveaux : 1- Sur la scène économique mondiale (...) Le déficit commercial récurrent inquiète le FMI et la politique commerciale des États-Unis est dénoncée par ses partenaires (...) 2- Les interventions militaires et la diffusion du modèle culturel américain provoquent des réactions de rejet parfois extrêmes mais également des contestations dans le cadre des institutions internationales (notamment la France) 3- sur le territoire américain lui-même, les signes de fragilité sont visibles (...)*¹²⁵⁴ »

« *L'Amérique fait-elle peur? La crise irakienne de mars 2003 n'est-elle pas motif d'inquiétude ? Autant de questions qui ne sont posées que récemment, comme si les États-Unis, qui se veulent les champions de la démocratie, faisaient tout pour qu'on les craigne. Certains auteurs parlent d'un « empire américain », d'autres d'une hégémonie dangereuse pour l'équilibre mondial, d'autres encore d'une « gouvernance mondiale » par les États-Unis.*¹²⁵⁵ »

« *Aux États-Unis, le repli du pays sur lui-même est sensible. Un comportement unilatéraliste tant dans sa conception de la sécurité nationale (contrôle du pétrole et lutte*

1251Pitte J-R, 1998, *op. cit.*, p.73 (titre d'un encart).

1252Knafou R., 1998, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Belin, p.96.

1253Ciattoni A., 2004, *Géographie, Terminales L-ES-S*, Hatier, p.96.

1254Joyeux A., 2004, *Géographie. Terminales ES-L-S*, Hachette, p.112.

1255Mathieu J.-L., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Nathan, p.88.

anti-terrorisme) que dans les négociations internationales (OMC, protocole de Kyoto) renforce la vision d'une grande puissance omnipotente mais isolée¹²⁵⁶. »

L'un des auteurs de manuels de cette période ira même jusqu'à rendre la puissance des États-Unis implicitement responsable de la vague d'attentats qui a touché le pays en 2001 :

« Leur puissance vaut aux États-Unis d'être, depuis une vingtaine d'années, la cible d'attentats visant leurs intérêts comme, depuis le 11 septembre 2001, le coeur même de leur territoire¹²⁵⁷. »

La puissance des États-Unis inquiète et les images proposées dans les manuels (caricatures, unes de journaux, photographies) sont marquées par la critique anti-américaine (figure 16).

1256 Ciattoni A., 2004, *Géographie, Terminales L-ES-S*, Hatier, p.104.

1257 Knafou R., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Belin, p.92.



Figure 16 : Dispositif sur une double page d'un manuel édité chez Magnard mettant en image la contestation de la superpuissance des États-Unis¹²⁵⁸.

Ici encore, le discours scolaire transpose une partie de la critique intellectuelle internationale du début des années 2000. En effet, Noam Chomsky, dont les livres et les articles dans *Le Monde Diplomatique* sont connus en France, indique dans *9-11* que les États-Unis, « État terroriste majeur », sont les seuls responsables des attentats du 11 septembre 2001 car ils imposent des sanctions au peuple irakien, soutiennent le général Suharto en Indonésie et « les atrocités d'Israël » dans les territoires occupés¹²⁵⁹. De même, le journaliste P. Hassner écrit que « le paradoxe actuel est que les Américains sont à la fois plus impériaux et plus nationalistes que jamais (...) Ce qui compte, c'est le bien-être des gens qui habitent ce pays¹²⁶⁰ ».

Conclusion du chapitre 8

La question de l'impérialisme américain dans la géographie du secondaire du XXe siècle évolue en fonction de la politique mondiale. Jusqu'à la Seconde guerre mondiale, le monde est dominé par un ensemble de grandes puissances coloniales dont les États-Unis font partie. L'impérialisme est

1258Jalta J., Joly J.-F., Reineri R. et J.-P. Renard, 2004, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S*, Magnard, p.77.

1259Chomsky N., 2001, *9-11*, Seven stories Press.

1260Body-Gendrot S., 2002, *La société américaine après le 11 septembre*, La bibliothèque du citoyen, Presses de sciences Po, p.131.

entendu comme étant la possession de territoires ou de colonies et l'impérialisme des États-Unis, est considéré comme normal.

À partir de 1945, l'organisation mondiale est modifiée. Deux superpuissances s'opposent et entraînent dans leur sillage une partie des espaces du monde. Or, le terme d'impérialisme américain prend alors une connotation très négative dans le vocabulaire stalinien, mais aussi dans la recherche universitaire. Hannah Arendt, par exemple, fait de l'impérialisme l'une des causes du totalitarisme. C'est pour cette raison que le terme sera en grande partie évité dans la géographie de terminale qui se veut neutre politiquement. La critique scolaire à l'encontre de la puissance des États-Unis se développe véritablement lorsqu'on réalise que cette dernière n'est pas seulement liée à l'économie. À partir du moment où le modèle économique américain, qui était suivi en France et en Europe, montre des signes de faiblesses, le *soft power* des États-Unis est perçu comme une mainmise insidieuse du pays sur le monde. Et ce thème se développe dans les manuels des années 1990-2000, au moment où la superpuissance américaine devient hyperpuissance dominante face aux deux autres pôles de la Triade.

En effet, la question de l'exception culturelle est très sensible dans une France qui a une volonté d'universalisme. Le fait d'assimiler, à la fin du XXe siècle, mondialisation et uniformisation du monde sous l'influence culturelle des États-Unis provoque des réactions vives dans l'opinion française. Cela sera perceptible dans le discours scolaire formel. Enfin, l'interventionnisme militaire des États-Unis dans le monde, qui semblait légitime pour assurer la paix dans le contexte de la Guerre Froide devient l'objet d'une nette critique dans la géographie scolaire après la Guerre du Golfe et surtout après les attentats du 11 septembre 2001.

La puissance des États-Unis fait donc l'objet de réactions ambiguës et paradoxales dans la géographie de terminale au cours du siècle. Tant qu'elle se place sur un plan économique, elle constitue un modèle à suivre en France. Mais à partir du moment où elle pose la question du mode de vie et de l'identité collective française, la géographie scolaire la montre comme une menace. Certains ont expliqué le rejet français de la puissance mondiale des États-Unis par « le choc des universalismes¹²⁶¹ » : la France étant une puissance universaliste, il lui serait difficile d'accepter un autre universalisme que le sien. La recherche universitaire française le révèle. Si les ouvrages sur l'antiaméricanisme français sont très nombreux, il n'existe, à notre connaissance, que peu d'ouvrages sur le pro-américanisme en France. Nous trouvons seulement des analyses des transferts culturels et intellectuels entre les États-Unis et la France¹²⁶², des livres déjà anciens sur l'américanisme en tant

1261 Roger P., 2002, *op. cit.*

1262 Voir, par exemple : Nowinski E., *Les transferts culturels entre la France et les États-Unis dans la mode et la musique dans les années 1960*, thèse en cours sous la direction de Jean-François Sirinelli, Centre d'histoire de

que doctrine philosophique et des ouvrages remettant en question les fondements de l'antiaméricanisme français¹²⁶³.

Science-Po.

1263 Stuffert G., 1984, *Les nouveaux cow Boys. Essai sur l'antiaméricanisme primaire*, Olivier Orban, Paris.

Revel J.-F., 2002, *L'obsession anti-américaine*, Plon, Paris.

Rigoulot P., 2004, *L'antiaméricanisme. Critique d'un prêt-à-penser rétrograde et chauvin*, Robert Laffont, Paris.

Conclusion générale

Influence de la géographie universitaire sur la géographie scolaire, et autres influences.

Les transferts de la géographie universitaire vers la géographie scolaire française des États-unis au XXe siècle sont multiples pour plusieurs objets d'étude. Certains concepts seront repris par les auteurs de manuels immédiatement après leur apparition dans la géographie universitaire. Par exemple, la Mégalopolis est traitée par la géographie du secondaire au moment même où ce concept se développe dans la géographie universitaire. L'analyse de la ville américaine en classe de terminale correspond en partie à une transposition des études urbaines universitaires. Ainsi, de nombreuses photos et cartes de villes inspirées, entre autres, par les Géographies Universelles publiées au XXe siècle, sont reproduites dans les manuels scolaires.

D'autres objets spécifiques à la géographie scolaire des États-Unis sont construits en référence à la géographie universitaire. C'est le cas du mode de régionalisation des États-Unis, présent dans les manuels de géographie de terminale. Il s'inscrit dans un système auto-référencé d'interprétation scolaire du réel, mais les concepts sur lesquels il se fonde (région uniforme, région polarisée) et les outils qu'il emploie (généralisation) proviennent de la géographie universitaire.

Ainsi, lorsqu'elle s'attache à décrire l'organisation du territoire américain, la géographie des États-Unis en classe de terminale transpose en grande partie les savoirs géographiques universitaires sur ce pays. En revanche, pour d'autres thèmes, elle utilise de nombreux savoirs qui ne sont pas purement géographiques : l'analyse de la puissance américaine se réfère à l'économie, à l'histoire, aux sciences politiques et aux relations internationales. La description de la population américaine puise une partie de ses références dans l'ethnologie, la sociologie ou bien encore dans la démographie.

Mais cette géographie du secondaire est aussi influencée par des représentations sociales communes sur les États-Unis et sur la France. Plusieurs exemples illustrent cette influence : les figures de « l'Américain » dans les manuels font écho aux stéréotypes français sur la population des États-Unis ; les villes des États-Unis sont analysées en miroir de la situation urbaine française...

Permanences et évolution des représentations sociales dans le discours scolaire sur les États-Unis

Les États-Unis représentent un ailleurs géographique dans les représentations sociales françaises courantes mais aussi dans la géographie scolaire, or cet ailleurs est dénué d'exotisme. Concentré d'occident, les États-Unis sont un autre nous-mêmes, plus précisément un autre qui prend la figure

d'un double situé dans le futur. En effet, tout au long du siècle, le pays est présenté dans la littérature scolaire ou générale, géographique ou non, comme la matérialisation d'un avenir probable et parfois désirable pour la France et pour l'Europe. Cette idée, déjà développée au XVIIIe siècle par A. de Tocqueville revient régulièrement dans l'opinion publique française du XXe siècle. En 1956 notamment, le journal *Le Figaro* a organisé un débat¹²⁶⁴ dont le titre était « L'Amérique et nous : la vie américaine préfigure-t-elle la vie française? ¹²⁶⁵ ».

Le discours sur les États-Unis dans la géographie scolaire du XXe siècle interroge le rapport que la société française entretient avec la modernité. La position française est ambiguë vis-à-vis de ce que représentent les États-Unis, oscillant en permanence entre fascination et rejet, désir et refus, ce qui remet en cause, nous semble-t-il, l'existence d'un antiaméricanisme profond dans la géographie du secondaire, voire dans la société française.

En effet, nous sommes d'accord avec Philippe Roger selon lequel « l'antiaméricanisme suscite en France une forte adhésion en tant que *récit*, sans que cette adhésion soit nécessairement accompagnée d'animosité *ressentie* ¹²⁶⁶ ». Il y a, dans le discours géographique scolaire, des constances dans la nature des reproches adressés aux États-Unis tout comme dans la nature de l'admiration que le pays suscite. Que ce soit en 1906 ou en 2004, les manifestations mondiales de la puissance politique des États-Unis posent problème alors que le système économique américain est présenté comme un modèle. Selon P. Roger,

« plus le discours antiaméricain acquiert de consistance sémiotique, plus il tend à s'émanciper de l'événement ou (...) à s'en faire prétexte. Il ne faut donc pas chercher, entre histoire des relations franco-américaines et généalogie du discours antiaméricain, un unisson artificiel (...) Ce qui était vrai dans les années 30 l'est encore au seuil du troisième millénaire¹²⁶⁷ »

Ainsi, lorsque Diana Pinto indique que les chapitres consacrés aux États-Unis ne peuvent être jugés sans être comparés à ceux dédiés à l'URSS, « seulement avec cette double perspective peut-on saisir les présupposés politiques et culturels qui déterminent la vision française des USA¹²⁶⁸ », elle place dans la simple opposition est-ouest l'origine d'opinions qui ont une profondeur historique plus complexe. Durant la Guerre Froide, les présupposés politiques et culturels qui déterminent la vision

1264Les invités furent : A. Siegfried, R. Massip, R. Aron, S. Groussard, N. Châtelain et G. Duhamel

1265Huvos K., 1972, *Cinq mirages américains. Les États-Unis dans l'oeuvre de Georges Duhamel, Jules Romains, André Maurois, Jacques Maritain et Simone de Beauvoir*, Librairie Marcel Didier, Paris.

1266Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Seuil, Paris, p.11.

1267Roger P., 2002, *op. cit.*, p.580.

1268Pinto D., 1985, « L'Amérique dans les livres d'histoire et de géographie des classes terminales françaises », *Historiens et Géographes*, n°303, pp.611-620, p.612.

française des États-Unis ne s'inscrivent pas dans une simple opposition à l'URSS mais dans la continuité des représentations sur les États-Unis au XXe siècle.

Certaines représentations peuvent être exclusivement négatives dans la géographie de terminale. Dans notre échantillon de manuels, nous n'avons pas trouvé de textes qui soient résolument favorables à la présence et à l'expansion de la puissance militaire et culturelle des États-Unis dans le monde. Les seules rares exceptions datent de l'immédiat après-guerre. En revanche, les textes qui lui sont opposés, eux, sont nombreux. Les États-Unis, même durant la Guerre Froide, n'incarnent pas les valeurs de la liberté et de la démocratie dans les manuels de géographie de notre analyse mais ils incarnent l'économie de marché et les forts rendements de la production. Si le matérialisme des États-Unis est décrit dans le discours géographique scolaire, pourquoi la démocratie ou la liberté ne le seraient-elles pas ? Pourrait-on pour autant en conclure que le discours scolaire sur la puissance mondiale des États-Unis soit anti-américain ? Oui et non. Oui, sans doute, dans la mesure où la neutralité affichée par les auteurs de manuels scolaires semble dans certains cas s'effacer devant une vulgate qui s'affirme comme étant plutôt anti-américaine ; non dans le sens où le discours géographique scolaire s'inscrit dans les courants de pensée dominants de chaque période et reflète les idées dominantes.

Cela nous permet donc de nuancer les écrits de P. Roger à propos de la continuité des représentations anti-américaines au cours du siècle. En effet, le discours scolaire du XXe siècle est perméable aux idées comme aux images qui lui sont contemporaines. Les grands thèmes autour desquels se cristallisent le rejet ou l'admiration des États-Unis persistent tout au long du siècle, mais ces derniers évoluent et prennent des formes différentes selon les époques. Le rejet ou l'admiration pour le *Yankee*, notamment, n'a pas les mêmes fondements que ceux à l'égard de l'Américain Moyen. La critique anti-américaine des élites du tout début du XXe siècle n'a pas le même système de références que celui des intellectuels des années 1950. L'événement immédiat n'est pas traité dans la géographie scolaire avant la fin du XXe siècle pourtant, les auteurs de manuels ainsi que les concepteurs de programmes s'efforcent de suivre les grandes lignes de l'évolution du monde. Ainsi, les réactions de rejet ou d'admiration que l'on trouve dans les manuels et les programmes scolaires évoluent également en fonction de l'actualité, bien qu'elles s'inscrivent dans un discours plus général qui change lentement.

Les États-Unis scolaires, reflet de la France et de l'Europe ?

Dans leurs textes, les géographes qui élaborent le discours scolaire ne cherchent pas à critiquer ou, à l'inverse, à mettre en valeur plus que de raison les États-Unis. La grande majorité des auteurs de

manuels scolaires de géographie analysent les États-Unis avec la plus grande objectivité possible. Pourtant, des éléments de critique ou, au contraire, d'admiration transparaissent de façon manifeste dans les textes des manuels, voire dans les programmes scolaires les plus récents. Cela s'explique par le fait que les États-Unis scolaires sont influencés par deux catégories de représentations sociales :

La première correspond à un imaginaire qui se développe en France à propos du territoire et de la population américaine. Ces images proviennent en partie du cinéma, de la littérature etc. issus des États-Unis, lesquels sont disponibles et facilement accessibles dans l'Hexagone. Ainsi, lorsque les auteurs de manuels associent la ville américaine aux gratte-ciels, ils s'inscrivent dans un imaginaire commun à propos de l'espace urbain des États-Unis. Cela peut s'observer pour le territoire, les régions, ou encore pour la population des États-Unis.

La seconde catégorie de représentations sociales se réfère à un positionnement ambigu par rapport à la puissance des États-Unis dans le monde. Les critiques françaises à l'encontre des États-Unis sont les plus fortes dans l'opinion publique au moment où les intérêts de la France semblent plus particulièrement menacés. Elles apparaissent dans la géographie scolaire à trois moments-clés : durant l'Entre-deux-guerres au moment où se développent les théories du déclin de l'Europe ; durant la Guerre Froide (après le plan Marshall et durant la décolonisation africaine et la perte de l'Algérie) ; après 2000, lorsque les questions de l'intégration, de l'identité et de la violence urbaine sont vives en France. En revanche, d'autres aspects tels que le productivisme américain sont présentés comme un modèle à suivre durant la majeure partie du XXe siècle. Même lorsque la critique française est la plus virulente à l'égard des États-Unis, le discours scolaire français est finalement moins antiaméricain que pro-français.

Cela confirme notre hypothèse principale selon laquelle les « États-Unis scolaires » sont construits comme un reflet de la situation française et européenne. Ce sont les éléments qui participent à la construction d'un discours national en France qui seront mis en évidence dans les États-Unis scolaires. Le « miroir américain¹²⁶⁹ » n'apparaît pas seulement dans l'opinion publique, il existe aussi dans la géographie scolaire française. Malgré le fait qu'elle affiche sa neutralité en comparaison avec les autres disciplines, la géographie scolaire subit les influences du contexte historique et politique. Elle appartient, elle aussi, aux médias qui contribuent à forger, tout autant qu'elle la subit, la « fascination réticente » (J. Portes) que l'on éprouve en France vis-à-vis des États-Unis.

1269 Kuisel R., 1996, *Le miroir américain. 50 ans de regard français sur l'Amérique*, trad. Elie-Robert Nicoud, JCLattès, Paris.

Annexes et tables

Index des noms cités

Allègre.....	61	Buffon.....	236
Allix.....43, 44, 146, 290, 291, 294, 314, 315		Bureau.....	123
Alpe.....	78	Burgess.....112, 173, 186, 190, 207, 222, 224	
Ancel.....	102, 103	Bush.....	81, 345
Arditi.....	81	Camena d'Almeida.37, 42, 131, 171, 232, 233, 279, 281, 286, 287, 313	
Arendt.....	350	Carnegie.....	238
Arendt.....	310	Caron.....	283
Arnould.....	123	Carpenter.....	217
Aron.....	97, 105	Carter.....	258, 324
Arrault.....	22, 98, 315, 341	Castells.....	113
Atack.....	279, 281	Céline.....	99, 179, 180
Auden.....	246	Chabot.....	102, 184, 188
Audigier.....	11, 14, 16	Chaplin.....	296
Auriac.....	112	Chaput.....	102
Avenel.....	342	Charvet.....	121, 329
Bailly.....	25, 113, 114, 120, 223	Chédid.....	202
Baker.....	152	Chervel.....	10, 11
Baleste.....	38, 161, 258, 264	Chesnais.....	112
Baron.....	196, 255, 261, 296, 304	Chevalier.....	15, 16, 232
Bastian.....	89, 92	Chevallard.....	10
Baudrillard.....	179	Chivallon.....	84, 117
Baulig.....63, 86, 87, 88, 92, 98, 100, 101, 103, 120, 141, 155, 178, 295, 297		Cholley.....	44, 191
Beauguitte.....	101	Chomsky.....	342, 349
Beaujeu-Garnier.112, 113, 116, 144, 184, 190, 327		Christaller.....	112, 159
Benoist.....	345	Churchill.....	317
Bergson.....	103	Ciattoni.....	76
Berry.....	112	Clary.....	14, 163
Bethemont.....	207	Claval.....	15, 23, 25, 84, 117, 119
Biays.....	116	Clements.....	100
Biroth.....	44	Clerc.....	10, 11, 16, 57, 60, 80, 190
Blanchard.....	94, 99, 100, 102, 170	Clout.....	92, 109
Body-Gendrot.....	335	Clozier.....	44
Boquet.....	329	Cohen.....	254
Bourdieu.....	22, 23	Collignon.....	83, 84, 117
Bourgeois.....	95	Coolidge.....	63, 269, 310
Bowman.....	88, 94, 95, 102, 103, 109, 110	Costa-Ferreira.....	16
Bras.....	47, 327	Couteau-Bégarié.....	270
Brel.....	115	Dacier.....	45, 262
Breuil.....	207	Dandieu.....	97
Briand.....	95	Darcos.....	25
Brignon.....	327	Davis.....	86, 87, 88, 94, 96, 99, 222
Briquet.....	102	de Beauvoir.....	17, 105, 179, 246
Bruhnes.....	170	de Gaulle.....	104, 317
Brulot.....	45	de la Noë.....	90
Brunet.....	67, 112, 120, 121, 270	de Lapparent.....	86
Brunhes.....	92	de Margerie.....	86, 87, 92
		de Martonne.87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 99,	

102, 103, 109, 279	
de Paw.....	236
Debarbieux.....	20
Debré.....	256
Deffontaines.....	102, 103
Demangeon.....	88, 89, 92, 94, 96, 98, 102, 103, 110, 182, 212
Demangeot.....	141
Desplantes.....	163
Dick.....	202
Dodge.....	88
Dorel ..	116, 117, 120, 121, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 207, 208, 209, 219, 223, 324, 335
Dresch.....	44, 106, 124
Dubois.....	80, 90, 233, 234, 243, 274, 275, 276, 277, 282, 283, 284, 286, 287, 312
Duhamel.....	99, 103, 179, 196, 243, 246, 291
Dulles.....	105
Dumézil.....	148
Dunn.....	335
Dupuy.....	28
Duroselle.....	104
Eisenhower.....	326
Ellroy.....	222
Enjalbert.....	45
Fallex.....	183, 252, 291
Faucher.....	156
Faulkner.....	255
Faye.....	342
Ferras.....	270
Ferro.....	257
Fischer.....	45, 244, 246, 257, 305
Fitzgerald.....	246
Foucher.....	150
Fox.....	316
François.....	44, 322
Fredholm.....	112
Frémont.....	48, 80, 247
Frémont-Vanacore.....	83
Friedman.....	341
Froment.....	247
Gallois.....	28, 90, 95, 100, 134
Gallouédec.....	33, 41, 42, 129, 145, 146, 171, 232, 237, 238, 253, 275, 278, 285, 286, 312, 314
Gallouédec.....	314
Gannett.....	134
Garel.....	190
Garreau.....	144, 179
Gaudray.....	130
Gauthier.....	47, 50, 116, 258, 323, 326, 332, 334
Gay.....	70
Geddes.....	202, 203
George.....	44, 106, 107, 108, 112, 116, 124, 147, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 212, 213, 298, 303, 322, 327
Ghorra-Gobin.....	117, 122, 213, 224
Giband.....	122
Gibert.....	43, 183, 252, 285, 291
Gilpin.....	271
Giraudoux.....	103
Glazer	261
Goblet.....	102
Gottmann.....	69, 103, 108, 109, 110, 113, 124, 129, 141, 144, 156, 184, 198, 199, 201, 202, 203
Gould.....	111, 112
Gourou.....	15, 45, 199, 317, 321
Grant.....	85
Grataloup.....	14, 317
Gravier.....	202, 203
Grotewold.....	159
Guermond.....	112
Guigou.....	205
Haggett.....	11, 112
Hagnerelle.....	163
Halbwachs.....	173, 190, 240
Haley.....	259
Hampton	258
Harrington.....	308
Harris.....	113, 207, 224
Hartshorne.....	100
Harvey.....	115
Hassner.....	350
Hauser.....	91, 129, 133, 138, 139, 146, 154, 157, 172, 233, 252, 255, 275, 288, 310, 313
Heffer.....	163
Hemingway.....	246
Henrikson.....	63
Herzog.....	111
Hill.....	87
House.....	95
Hoyt.....	113, 207
Hudson.....	114
Huetz de Lemps.....	117
Hugonie.....	14, 61, 76, 77, 79
Humbertjean.....	324
Huntington.....	343
Jameson.....	118
Jdanov.....	322
Jefferson.....	88, 123, 167

Johanet.....	310, 311	Mairey.....	43, 183, 252, 291
Johnson.....	86, 93, 94, 95, 96	Mangin.....	322
Johnston.....	270	Marbaux.....	163
Jonasson.....	158	Marchand.....	111, 122
Juillard.....	69, 144, 199	Maritain.....	247
Julliard.....	23	Martonne.....	87
Kallen.....	263	Marx.....	134
Katayama.....	202	Maslow-Armand.....	335
Kaufmann.....	52	Masson.....	16
Kayser.....	106	Mathieu.....	122, 331
Kennedy.....	147, 335	Mattelart.....	330
Kent.....	202	Maurette.....	43
Kergomard.....	233, 234, 243, 274, 275, 276, 277, 282, 283, 284, 286, 287, 312	Mauriac.....	103
Khrouchtchev.....	105	Maurois.....	246
Kienast.....	247	Mayer.....	113
Knafou.....	38	Mayhew.....	270
Kohn.....	113	Mélandri.....	238, 242, 247, 306, 345
Kroes.....	9	Mendibil.....	40
Labiche.....	230	Merlier.....	146, 291, 294, 315
Lacorne.....	8, 333	Meynier.....	44, 322
Lacoste.....	47, 79, 106, 115, 270, 325	Milhaud.....	118
Lang.....	202	Mingret.....	157
Lavisse.....	95	Miterrand.....	82, 206, 343
Le Corbusier.....	99, 228	Moissenet.....	61
Le Goix.....	117, 122	Monroë.....	313
Le Lannou.....	107	Monroë.....	314
Le Roux.....	14, 77	Montaigne.....	249
Leach.....	81	Morand.....	39, 99, 179, 194
Lefort.....	16	Moreau.....	45, 242, 244, 245, 256, 304, 318
Lefort.....	10	Morgenshau.....	271
Legardez.....	78	Moriconi.....	83
Legaret.....	133, 173, 289, 290, 294	Morrisson.....	138
Lénine.....	310, 322	Moscovici.....	21, 22, 24
Lentacker.....	242, 244, 245, 256, 304, 318	Moulin.....	297
Lerat.....	45	Mousset.....	241
Levasseur.....	15	Moynihan.....	261
Lévi-Strauss.....	148	Mumford.....	202, 203, 205
Lévy.....	270	Ndiaye.....	250, 256
Leyritz.....	146, 291, 294, 315	Niclot.....	15, 33
Lherm.....	343	Nixon.....	161
Lincoln.....	137	Noin.....	157, 331
Lindsay.....	195	Novicow.....	233
Lösch.....	159	Nye.....	337
Louis Wirth.....	263	Ohmae.....	325
Lussault.....	270	Oppel.....	91, 92
Luther King.....	197	Orwell.....	329
Lynch.....	114	Oudin.....	45, 244, 246, 257, 305
Lynd.....	241	Ozouf.....	242, 244, 245, 256, 304, 318
Mahan.....	269, 270	Paço d'Arcos.....	193
		Paço d'Arcos.....	179

Pagani.....	202	Roumégous.....	25, 39
Papy.....	45, 199, 317, 321	Rousseau.....	248
Park.....	100	Rousset.....	102
Parks.....	256	Rupnik.....	8, 324, 333
Pasqua.....	205	Saïd.....	230
Pasquier.....	242, 244, 245, 256, 318	Saint-Julien.....	112, 114
Passell.....	279, 281	Sardou.....	230
Peet.....	158	Sartre.....	105, 115, 243, 246
Pelletier.....	46, 262	Sauer.....	100
Perpillou.....	44, 322	Sauvy.....	256, 317
Petrie.....	217	Schlesinger.....	217
Philipponeau.....	198	Schrader.....	42, 129, 145, 146, 171, 232, 237, 238, 275, 278, 285, 286, 312, 314
Philipps.....	161	Schumpeter.....	305
Phillips.....	160, 161	Servan-Schreiber.....	299
Pinchemel.....	15, 16, 112	Siegfried.....	98, 102, 103, 109, 246, 251, 254
Pinto.....	8, 81, 82, 334, 354	Sinclair.....	196
Pomaret.....	295, 297	Sion.....	102
Porter.....	134	Sivignon.....	61, 81, 165, 247, 248, 264
Portes.....	8, 85, 149, 356	Smith.....	311
Prévost.....	99, 179	Soljenitsyne.....	323
Prévot.....	243, 247, 258	Soppelsa.....	116, 117, 157, 164, 219, 220, 324, 326, 327, 334
Prévôt.....	45, 188, 191, 194, 197, 202, 222, 244, 245, 257, 259, 260	Sorre.....	319, 320
Pumain.....	112, 114	Soulasse.....	102
Quételet.....	240	Spykman.....	269
Racine.....	113, 114, 120, 190, 223	Staline.....	317
Raffestin.....	11, 325	Stapleton.....	81
Raison.....	45, 244, 246, 257, 305	Staszak.....	84, 117, 118, 119
Ratzel.....	269	Styron.....	138
Raynal.....	236	Sudreau.....	203
Reagan.....	82, 206, 258, 324, 333	Suharto.....	350
Reclus.....	42, 85, 91, 100, 134, 182, 236, 269	Suret-Canale.....	106
Rémond.....	147, 323, 324	Taylor.....	264
Renard.....	270	Tell Poussin.....	268
Rey.....	112	Ter Minassian.....	94, 95
Reynaud.....	116, 117, 120, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 207, 208, 209, 324	Teulon.....	270, 303
Riou-Barthe.....	113	Théry.....	15, 270
Robequain.....	102	Thomas.....	137
Robic.....	83, 106, 172	Thorez.....	105
Rockefeller.....	282	Thucydide.....	271
Roger.....	9, 235, 355	Till.....	256
Romains.....	103	Tocqueville.....	183, 245, 354
Romero.....	342	Toinet.....	8, 333
Romier.....	97	Toqueville.....	179
Roosevelt.....	85, 278, 305, 317, 331	Tremblay.....	342
Roques.....	14	Tricart.....	106, 108, 112, 124, 188
Rosenberg.....	105	Turlot.....	183, 285
Rosière.....	271	Turner.....	146, 147, 148
Rouge.....	107	Ullmann.....	113, 207, 224

Vacher.....	89, 92	Virlojeux.....	46, 262
Valéry.....	335	Von Ranke.....	268
Védrine.....	337	Von Thünen.....	158, 159
Verhaeren.....	182	Washington.....	252
Vernant.....	148	Weber.....	159
Verne.....	182, 237	Weulersse.....	102
Verret.....	10	White.....	341
Veyret.....	61, 156	Wilson.....	95, 97
Vidal de la Blache.....	28, 33, 37, 41, 42, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 99, 106, 124, 131, 146, 167, 170, 171, 180, 232, 233, 255, 279, 281, 286, 287, 298, 312, 313	Young.....	262
Vigouroux.....	114	Zangwill.....	236
Villeneuve.....	120, 223	Zeldin.....	97
		Zelinsky.....	138
		Zimmermann.....	91
		Zola.....	181

Annexe 1 : Programmes de l'agrégation de géographie - 1943-2008

Bulletin de l'Information Universitaire du 9 octobre 1943

Programme de l'agrégation masculine de géographie, session 1944 mais ajournée à 1945 en raison des faits de guerre (arrêté du 15 novembre 1944, BO n°10 du 7 décembre 1944)

- 1) géographie physique : cartographie. Relief du sol. Hydrographie. Éléments de biogéographie
- 2) géographie humaine : types d'habitat rural et urbain
- 3) géographie économique : géographie de l'industrie, industries textiles et industries chimiques. Géographie de la circulation.
- 4) La France, l'Afrique du Nord française
- 5) l'Europe du Nord-Ouest (Iles Britanniques, Belgique, Pays Bas)
- 6) l'Asie des moussons et l'Inde
- 7) La France (histoire intérieure et extérieure de 1559 à 1610)
- 8) l'Europe y compris la France, de 1740 à 1763
- 9) la France, de l'entrée des Alliés dans Paris (31 mars 1814) au 24 février 1848 (histoire intérieure, extérieure et coloniale)
- 10) l'Europe centrale (Allemagne et Autriche-Hongrie) de 1859 à 1913 (politique intérieure et extérieure; le développement colonial de l'Allemagne inclus)

BO n° 41 du 26 juillet 1945

Programme de l'agrégation de géographie, session 1946

- cartographie, relief du sol, climatologie
- distribution de la population, races et genres de vie
- cultures alimentaires et élevage. Matières premières et sources d'énergie. L'industrie métallurgique
- la France – l'Afrique du Nord française
- l'Amérique du Sud et l'Amérique centrale (avec les Antilles)
- l'Océan Atlantique (géographie physique et économique)
- la France de 1848 à 1871 (2 février 1848 – 8 février 1871) Histoire intérieure et extérieure à l'exclusion de l'histoire coloniale
- les Iles britanniques, histoire intérieure et extérieure, de 1660 à 1714
- histoire de l'Amérique (Amérique du Nord, Amérique centrale et Amérique du Sud) de 1763 à 1825

BO n° 35 du 25 juillet 1946

Programme de l'agrégation de géographie, session 1947

- cartographie. Relief du sol. Hydrographie. Éléments de biogéographie. Genres de vie. Types d'habitat urbain et rural
- géographie agricole : les systèmes de cultures
- géographie de l'industrie : industries textiles et industries chimiques. Géographie de la circulation
- la France et l'Afrique du Nord française
- l'Europe centrale et orientale : Allemagne, Suisse, Tchécoslovaquie, Autriche, Alpes italiennes, plaines danubiennes de la Yougoslavie, Hongrie, Roumanie, Pologne, anciens Etats baltes, URSS partie européenne
- les Iles britanniques, histoire intérieure et extérieure, de 1660 à 1714

- la France (histoire intérieure et extérieure) de 1787 à 1799
- l'expansion politique, économique, démographique et religieuse de l'Europe dans le Monde de 1870 à 1914.

BO n° 25 du 31 juillet 1947

Programme de l'agrégation de géographie, session 1948

- cartographie. Relief du sol. climatologie. Biogéographie.
- distribution de la population, races et genres de vie
- cultures alimentaires et élevage. Matières premières et sources d'énergie. L'industrie métallurgique
- la France, l'Afrique du Nord française, Madagascar
- l'Amérique du Nord (Canada, Etats-Unis)
- l'Europe du Nord (Finlande, Suède, Norvège, Danemark)
- l'Asie occidentale (Turquie, Syrie, Palestine, Liban, Irak, Transjordanie, Arabie)
- la question religieuse en France au XVII e siècle (1598-1715)
- la France (histoire intérieure et extérieure) de 1787 à 1799
- la Russie (histoire intérieure et extérieure) de 1855 à 1928

BO n° 24 du 29 juillet 1948

Programme de l'agrégation de géographie, session 1949

- géographie physique et générale: cartographie. Relief du sol. climatologie. Biogéographie.
- géographie humaine : types d'habitat urbain et rural
- géographie économique : géographie de l'industrie : industries textiles et industries chimiques. Géographie de la circulation.
- France et Afrique du Nord française
- Europe méditerranéenne, Asie occidentale
- l'AOF
- le despotisme éclairé en Europe (1740 – 1789)
- l'évolution économique et sociale de la France et du Royaume-Uni au XIX e siècle (1815-1880)
- la Russie (histoire intérieure et extérieure) de 1855 à 1928

BO n° 30 du 30 juin 1949

Programme de l'agrégation de géographie, session 1950

- cartographie, relief du sol, climatologie, biogéographie, distribution de la population, races et genres de vie
- cultures alimentaires et élevage, matières premières d'origine minérale et sources d'énergie. L'industrie métallurgique
- la France et l'Afrique du Nord française
- l'Afrique australe (régions de l'Afrique situées au Sud du Congo belge et du territoire du Tanganyika : Madagascar et les Comores n'y étant pas comprises)
- l'Australie
- l'Amérique du Sud
- la Grande-Bretagne (histoire intérieure et extérieure) de 1714 à 1800
- l'Europe (y compris la France) au temps du Consulat et du Premier Empire (1799- 1815)
- les Etats-Unis (histoire intérieure) de 1865 à 1929

BO n° 29 du 13 juillet 1950

Programme de l'agrégation de géographie, session 1951

- cartographie, relief du sol, hydrographie, éléments de biogéographie, types d'habitat rural et urbain
- géographie agricole : les systèmes de culture
- géographie de l'industrie : industries textiles et industries chimiques
- géographie de la circulation
- la France et l'Afrique du Nord française
- l'Europe du Nord-Ouest (Iles Britanniques, Belgique, Pays Bas, Mer du Nord)
- l'Asie des moussons (Inde, Indochine, Chine, Mandchoukouo), Japon, Insulinde (y compris les Philippines)

histoire : publié au BO du 26 juillet 1950

- Les Etats et la politique de Charles-Quint en Europe et dans le Bassin méditerranéen
- les Français en Amérique, dans l'Océan Indien et en Asie au XVIIIe siècle
- l'Empire britannique du milieu du XIX e siècle au début de la Seconde Guerre Mondiale

BO du 21 juillet 1951

Programme de l'agrégation de géographie, session 1952

- géographie physique cartographie, relief du sol, climatologie, biogéographie
- la population du globe; répartition, migrations. Genres de vie ruraux et types d'organisation industrielle
- géographie agricole : cultures alimentaires et élevage
- géographie de l'industrie : matières premières d'origine minérale, sources d'énergie, l'industrie métallurgique
- géographie de la circulation : la circulation maritime
- la France et l'Afrique du Nord française
- l'Europe centrale et orientale (Allemagne, Suisse, Tchécoslovaquie, Autriche, Alpes italiennes, plaines danubiennes de la Yougoslavie, Hongrie, Roumanie, Pologne, URSS partie européenne et partie asiatique)
- la vie économique de la France au XVIe siècle
- la France de l'avènement de Louis XVI à la révolution du 10 août 1792
- la Grande-Bretagne, l'Irlande, l'Empire Britannique de 1901 à 1939

(nb : à partir du concours de 1952 inclus, l'exercice d'explication de carte pourra porter sur d'autres cartes (cartes topographiques éclairées par la carte géologique) que celles de la France et de l'Afrique du Nord.

BO n° 30 du 4 septembre 1952

Programme de l'agrégation de géographie, session 1953

géographie physique et générale:

- cartographie, relief du sol, climatologie et hydrographie

géographie humaine générale

- habitat rural et habitat urbain : formes, répartition, rapports avec les conditions géographiques et les types de production et d'économie
- l'activité agricole. Systèmes de culture et types d'agriculture (en rapport avec les différentes structures économiques)
- les industries textiles et les industries chimiques
- les échanges : organisation des marchés et des transports, grands courants de circulation

géographie régionale

- la France et l'Afrique du Nord française
- l'Amérique du Nord (Mexique inclus)

- l'Europe du Nord : Suède, Norvège, Danemark, Finlande, Islande
- les régions polaires arctiques et antarctiques

histoire

- la Révolution française de la réunion des Etats Généraux à la fin de la Convention (1789-1795)
- les transformations de la Chine et du Japon du milieu du 19^e siècle à 1914 (problèmes intérieurs et extérieurs)
- la terre et les paysans dans le royaume de France , au XII^e et XIII^e siècle
- la vie intérieure du monde romain de la mort de César à la mort de Néron (44 av JC – 69 après JC)

BO n° 29 du 23 juillet 1953

Programme de l'agrégation de géographie, session 1954

géographie physique générale

- les formes d'origine structurale et leur évolution
- hydrologie continentale : fleuves, rivières et lacs
- biogéographie

géographie humaine générale

- les industries extractives. Les industries métallurgiques
- les genres de vie pastoraux
- les céréales dans le monde
- la navigation intérieure

géographie régionale

- la France et l'Afrique française du Nord
- la Méditerranée et les péninsules méditerranéennes
- l'Asie occidentale jusqu'à l'Iran exclu
- Le Sahara, l'Afrique du Nord-Est et l'Afrique orientale jusqu'à Tanganyika inclusivement

histoire

- Athènes du début du Ve siècle au commencement de la guerre du Péloponnèse
- la terre et les paysans dans le royaume de France aux XII^e et XIII^e siècles.
- La France de 1494 à 1598 : problèmes intérieurs (on négligera le détail des guerres de religion)
- La Révolution de la réunion des Etats généraux à la fin de la Convention (1789-1795)

BO n° 29 du 29 juillet 1954

Programme de l'agrégation de géographie, session 1955

géographie physique et générale :

- morphologie climatique et cyclique
- les climats
- l'océanographie

géographie humaine générale

- la géographie rurale
- la population. Répartition, migrations, problèmes démographiques
- la pêche

géographie régionale

- la France et l'Afrique du Nord française
- l'Afrique du Sud (au sur du Tanganyika, du Congo belge et de l'Angola)
- Madagascar
- l'Amérique du Sud
- l'Australie et la Nouvelle-Zélande

histoire

- Athènes du début du Ve siècle au commencement de la guerre du Péloponnèse
- La France de 1494 à 1598 : problèmes intérieurs (on négligera le détail des guerres de religion)
- la France et l'Italie au XV e siècle
- Doctrines sociales et mouvements sociaux en France de 1815 à 1871

BO n° 28 du 21 juillet 1955

Programme de l'agrégation de géographie, session 1956

géographie physique et générale :

- relief et structure
- hydrologie des continents
- biogéographie

géographie humaine générale

- géographie urbaine
- industries textiles et métallurgiques
- navigation maritime

géographie régionale

- la France
- l'Afrique du Nord française
- les Iles Britanniques
- l'Asie des Moussons
- l'Inde, le Pakistan, Ceylan
- l'indo-Chine
- la Chine, la Malaisie
- le Japon
- l'Insulinde
- les Philippines

histoire

- la vie rurale dans l'antiquité romaine de la fin de la dernière guerre punique à la disparition de l'Empire d'Occident (2^o av J-C, 476 ap J-C) : appropriation du sol et répartitions foncières, main d'oeuvre agricole, méthodes de culture et productions, genre de vie
- la France et l'Italie au XV e siècle
- Doctrines sociales et mouvements sociaux en France de 1830 à 1871
- progrès technique et progrès scientifique en Europe au XVIII e siècle

BO n° 29 du 26 juillet 1956

Programme de l'agrégation de géographie, session 1957

géographie physique et générale

- géomorphologie

géographie humaine et générale

- géographie de l'alimentation
- géographie de la population
- géographie de l'énergie

géographie régionale

- la France
- l'Afrique du Nord : Maroc, Algérie, Tunisie (Sahara non compris)
- l'URSS
- les Alpes

histoire

- la vie rurale dans l'antiquité romaine de la fin de la dernière guerre punique à la disparition de l'Empire d'Occident (2^e av J-C, 476 ap J-C) : appropriation du sol et répartitions foncières, main d'oeuvre agricole, méthodes de culture et productions, genre de vie
- le monde musulman du milieu du VIII^e siècle au milieu du XI^e siècle : organisation politique, religieuse, économique, classes sociales, civilisation intellectuelle et artistique (on retiendra seulement les grands traits de l'histoire politique et militaire)
- les Européens hors d'Europe de 1492 à la fin du XVII^e siècle
- la France de 1815 à 1848, histoire intérieure et extérieure

BO n° 29 du 18 juillet 1957

Programme de l'agrégation de géographie, session 1958

- La France
- l'Afrique du Nord
- l'Amérique du Nord (Mexique exclus)
- l'Afrique centrale : Congo belge, Afrique équatoriale, Cameroun
- climatologie, hydrologie, biogéographie
- géographie de la circulation : moyens de transport et grands courants
- systèmes de culture et d'élevage. Formes d'habitat rural
- la religion dans la vie publique et privée des Romains du début des guerres puniques à la fin de la république
- la France de l'avènement de Philippe Auguste à la mort de Philippe le Bel
- les européens en Amérique du début du XVII^e siècle à 1713
- la Méditerranée et les problèmes du monde méditerranéen (du Maroc à la Mer Noire et au golfe Persique inclus) depuis l'ouverture du canal de Suez jusqu'au début de la seconde guerre mondiale (l'histoire intérieure des Etats riverains n'interviendra que dans la mesure où elle intéresse les problèmes méditerranéens, politiques, économiques et sociaux.)

BO n° 29 du 17 juillet 1958

Programme de l'agrégation de géographie, session 1959

géographie physique et générale

- morphologie

géographie humaine et économique

- géographie de la population
- les combustibles minéraux
- les industries textiles

géographie régionale

- la France métropolitaine
- le Maghreb, le Sahara, la Libye, l'Egypte
- les péninsules méditerranéennes (Espagne, Portugal, Italie, Yougoslavie, Albanie, Grèce, Bulgarie, Turquie d'Europe), le Proche-Orient (Arabie incluse, Iran exclu)

histoire

- l'Egypte de la conquête assyrienne à la fin de la dynastie des Antonins
- la France de l'avènement de Philippe Auguste à la mort de Philippe le Bel
- Les Pays-bas de l'abdication de Charles-Quint au début du XVIII^e siècle (1555 – 1714) (on donnera aux « pays Bas leur extension territoriale de 1555 et on y ajoutera les possessions coloniales des Provinces-Unies
- la Méditerranée et les problèmes du monde méditerranéen (du Maroc à la Mer Noire et au golfe

Persique inclus) depuis l'ouverture du canal de Suez jusqu'au début de la seconde guerre mondiale (l'histoire intérieure des Etats riverains n'interviendra que dans la mesure où elle intéresse les problèmes méditerranéens, politiques, économiques et sociaux.)

BO n°16 du 30 juillet 1959

Programme de l'agrégation de géographie, session 1960

géographie physique générale

- les données morphologiques, climatiques, hydrologiques, bio-géographiques propres à la zone intertropicales et aux déserts chauds

géographie humaine générale

- les éléments de vie rurale (agriculture, élevage, habitat) dans la zone intertropicale et les déserts chauds
- les activités humaines sur les mers et les côtes.

géographie régionale

- Belgique, Pays-Bas, Luxembourg, Allemagne (RFA et RDA) , Danemark, Pologne, Tchécoslovaquie)
- Massif armoricain, massif central, Bassin de Paris, régions françaises du Or et du Nord-Est
- les régions andines (montagnes et piémonts) de l'Amérique du Sud

histoire

- l'Egypte de la conquête assyrienne à la fin de la dynastie des Antonins
- le commerce de l'Europe occidentale (Péninsule ibérique, Italie, France, Allemagne et Pays-bas, Iles Britanniques et pays scandinaves) au XV e siècle : les marchands et les sociétés marchandes, les techniques commerciales et les échanges
- les Pays-bas de l'abdication de Charles-Quint au début du XVIII e siècle (1555 – 1714) (on donnera aux « pays Bas leur extension territoriale de 1555 et on y ajoutera les possessions coloniales des Provinces-Unies
- l'évolution intérieure des Etats-Unis depuis la fin de la guerre de Sécession jusqu'au début de la première Guerre mondiale, 1865-1914 (en ce qui concerne l'histoire politique, on se limitera à l'étude des faits essentiels)

BO n° 29 du 25 juillet 1960

Programme de l'agrégation de géographie, session 1961

géographie physique

- les océans et les mers, hydrologie, fonds, côtes, influences climatiques, biogéographie marine

géographie humaine

- les activités humaines sur les océans, les mers et les côtes
- les grandes concentrations industrielles : structure économique et problèmes humains

géographie régionale

- la France : Jura, Alpes, sillon rhodanien, midi méditerranéens, Pyrénées, Bassin d'Aquitaine
- Finlande, Péninsule scandinave, Islande, Iles Britanniques
- Union indienne, Pakistan, Ceylan.

histoire

- le Péloponnèse, y compris Corinthe et Mégare, de l'arrivée des Indo-européens jusqu'à la première guerre médique
- le commerce de l'Europe occidentale (Péninsule ibérique, Italie, France, Allemagne et Pays-bas, Iles Britanniques et pays scandinaves) au XV e siècle : les marchands et les sociétés marchandes, les techniques commerciales et les échanges
- la France au XVIIe siècle : 1600-1700 (politique étrangère et coloniale exclue)
- l'évolution intérieure des Etats-Unis depuis la fin de la guerre de Sécession jusqu'au début de la

première Guerre mondiale, 1865-1914 (en ce qui concerne l'histoire politique, on se limitera à l'étude des faits essentiels)

BO n° 26 du 3 juillet 1961

Programme de l'agrégation de géographie, session 1962

géographie physique

- géographie physique des montagnes

géographie humaine

- géographie humaine des montagnes (y compris la géographie économique)

géographie régionale

- la France occidentale : Massif armoricain et ses marges (en basse Normandie jusqu'aux Pays d'Auge inclus, Maine, Anjou, Poitou), Bassin d'Aquitaine, Pyrénées françaises centrales et occidentales
- l'élevage et les produits de l'élevage en France
- l'URSS
- le Brésil
- Madagascar

histoire

- le bassin occidental de la Méditerranée (Italie péninsulaire et insulaire, Afrique du Nord, péninsule ibérique, Gaule méridionale et cisalpine, depuis le début de la première guerre punique jusqu'à l'abdication de Sylla
- le travail en Europe occidentale du XI^e siècle au début du XIV^e siècle (France, Allemagne, Italie, Angleterre) – techniques agricoles, artisanales et commerciales, leurs applications / l'organisation et les moyens matériels de la vie intellectuelle et artistique / les répercussions sociales
- La France au XVII^e siècle : 1600 -1700 (politique étrangère et coloniale exclue)
- le catholicisme en Europe occidentale (Iles britanniques, France, Belgique, Pays-bas, Allemagne, Autriche, Italie) du retour de Pie VII à la mort de Pie IX

BO n°28 du 9 juillet 1962

Programme de l'agrégation de géographie, session 1963

géographie physique générale

- géomorphologie générale
- géographie physique des zones froides (on limitera approximativement la zone froide dans l'hémisphère nord au 60^e parallèle)

géographie régionale

- Les Etats-Unis, le Mexique, L'Amérique centrale et les Antilles (y compris l'étude de la mer des Antilles
- les Alpes
- les pays danubiens (Autriche, Tchécoslovaquie, Hongrie, Roumanie, Yougoslavie, Bulgarie)
- la France

géographie humaine

- types d'organisation de la vie rurale et de la production agricole dans le monde
- l'équipement électrique et la consommation du courant électrique dans le monde

histoire

- le bassin occidental de la Méditerranée (Italie péninsulaire et insulaire, Afrique du Nord, péninsule ibérique, Gaule méridionale et cisalpine, depuis le début de la première guerre punique jusqu'à l'abdication de Sylla
- les Croisades et les Etats de l'Orient latin (1099-1291)

- la civilisation française dans la seconde moitié du XVIII^e siècle (jusqu'en 1789) : le mouvement démographique, économique et social, littéraire, scientifique, religieux et artistique
- l'empire britannique de 1857 à 1939 (hormis la Grande-Bretagne et l'Irlande, mais y compris l'histoire intérieure des dominions et de l'Inde)

BO n° 28 du 11 juillet 1963

Programme de l'agrégation de géographie, session 1964

géographie physique

- les eaux continentales, étude physique. L'écoulement superficiel des eaux, l'action morphologique des eaux courantes; morphologie des cuvettes lacustres, hydrologie fluviale et lacustre.

géographie humaine

- géographie des villes
- l'élevage et les produits de l'élevage dans les zones tempérées des deux hémisphères

géographie régionale

- la France
- les pays riverains de la Méditerranée occidentale : péninsule ibérique et Maghreb en entier, y compris le Sahara occidental à l'ouest du méridien de Gabès; Italie, outre la France méditerranéenne déjà incluse au paragraphe précédent
- la péninsule malaise, l'Indonésie, l'Australie

histoire

- le monde romain de l'avènement d'Aurélien, 270, à la mort de Théodose, 395
- la France et l'Angleterre de 1328 à 1420 : histoire intérieure de chacun des deux royaumes et étude de leurs relations
- la péninsule ibérique et le monde ibérique de 1759 à 1825
- l'empire britannique de 1857 à 1939 (hormis la Grande-Bretagne et l'Irlande, mais y compris l'histoire intérieure des dominions et de l'Inde)

BO n° 28 du 16 juillet 1964

Programme de l'agrégation de géographie, session 1965

géographie physique

- géographie physique de la zone chaude
- morphologie des régions calcaires

géographie humaine

- géographie des variations de la population
- les industries sidérurgiques dans le monde
- les transports maritimes dans le monde

géographie régionale

- la France
- l'Afrique noire occidentale et centrale y compris le Soudan, Rhodésies non comprises.
- L'Europe industrielle continentale du Nord-Ouest, République fédérale d'Allemagne, Belgique, Pays-bas, Luxembourg

histoire

- le monde romain de l'avènement d'Aurélien (270) à la mort de Théodose (395)
- la France et l'Angleterre de 1328 à 1420 (histoire intérieure de chacun des deux royaumes et étude de leurs relations)
- les grandes découvertes : Humanisme et Renaissance du milieu du XV^e à la fin du XVI^e siècle
- la France, vie intérieure et extérieure, y compris les problèmes coloniaux de 1914 à 1945

BO n° 28 du 22 juillet 1965

Programme de l'agrégation de géographie, session 1966

géographie physique générale

- géographie physique des zones froides et des zones tempérées (domaine méditerranéen compris)
- formes de relief dues au volcanisme

géographie humaine générale

- la pêche maritime
- l'agriculture des pays tropicaux
- le peuplement des régions industrielles

géographie régionale

- la France
- l'Océan glacial arctique et les pays du Nord : la Péninsule scandinave, l'Islande, le Groenland, le Canada, l'Alaska, l'Arctique soviétique
- l'Union Indienne et le Pakistan

histoire

- Rome et le monde romain de l'abdication de Sylla à la mort d'Auguste (79 av J-C – 14 après J-C)
- l'Occident au XI^e siècle (France, Allemagne, Angleterre, Italie, Péninsule ibérique)
- Humanisme, Renaissance et grandes découvertes de la fin du XV^e au milieu du XVI^e siècle
- l'empire russe de l'avènement de Catherine II à la mort d'Alexandre II, histoire intérieure et extérieure (1762-1881)

BO n° 28 du 14 juillet 1966

Programme de l'agrégation de géographie, session 1967

géographie physique générale

- géographie physique des régions arides ou semi-arides (on reprendra l'étude du domaine méditerranéen)

- les modelés glaciaires

géographie humaine générale

- géographie de la population et géographie de l'alimentation
- géographie des transports continentaux
- production des matières premières textiles et industries textiles dans le monde.

géographie régionale

- la France
- les Etats socialistes de l'Europe centrale et orientale, URSS non comprise (République démocratique allemande, Pologne, Tchécoslovaquie, Hongrie, Roumanie)
- la Méditerranée orientale et le Moyen Orient : Grèce, Turquie, République arabe unie, pays du levant (y compris l'Etat d'Israël) Arabie saoudite, principauté du Koweït, Yémen, Irak, Jordanie, Iran, Afghanistan.

histoire

- Rome et le monde romain de l'abdication de Sylla à la mort d'Auguste (79 av J-C – 14 après J-C)
- La vie rurale en Europe (France, Grande-Bretagne, Italie, Allemagne, Péninsule ibérique) au XV^e siècle
- l'empire russe de l'avènement de Catherine II à la mort d'Alexandre II, histoire intérieure et extérieure (1762-1881)
- l'Allemagne et l'Italie de 1918 à 1939, histoire intérieure et extérieure des deux pays.

BO n° 30 du 27 juillet 1967

Programme de l'agrégation de géographie, session 1968

géographie physique générale

- géographie physique des montagnes
- géographie physique des littoraux

géographie humaine générale

- géographie des structures agraires dans le monde (propriété, exploitation, structure parcellaire, habitat)
- les ports maritimes

géographie régionale

- la France
- les îles Britanniques
- le Japon
- Brésil, Vénézuéla, Guyanes

histoire

- la Gaule du III^e siècle avant J-C à 276 après J-C
- la vie rurale en Europe (France, Grande-Bretagne, Italie, Allemagne, péninsule ibérique) au XV^e siècle
- la France de 1799 à 1814, histoire intérieure et extérieure
- l'Allemagne et l'Italie de 1918 à 1939, histoire intérieure et extérieure des deux pays

BO n° 38 du 31 octobre 1968

Programme de l'agrégation de géographie, session 1969

géographie générale

- le rôle des roches dans le modelé
- les forêts, étude de géographie physique
- pétrole et gaz naturel dans le monde (production, consommation, transports, raffinage et pétrochimie de base)
- villes et urbanisation dans les pays tropicaux

géographie régionale

- la France
- Le Maghreb (territoires sahariens de l'Algérie exclus)
- les régions géographiques de l'URSS

histoire

- l'Europe occidentale du début du VII^e siècle à la mort de Charlemagne
- la Société française de 1680 à 1789
- la France de 1799 à 1814 (histoire intérieure et extérieure)

BO n° 30 du 24 juillet 1969

Programme de l'agrégation de géographie, session 1970

géographie physique générale

- géographie physique des zones froides et tempérées (domaine méditerranéen exclu)

géographie humaine générale

- géographie des villes

géographie régionale

- la France
- l'Afrique occidentale de la Méditerranée au Golfe de Guinée à l'ouest du méridien de Tripoli
- les pays rhénans, Suisse, République fédérale allemande, Pays-Bas (ces trois pays devant être étudiés dans l'ensemble de leur territoire)

histoire

- le royaume de France et les entreprises capétiennes dans le monde de 1180 à 1328
- l'Europe occidentale de 1830 à 1851 (Royaume-Uni, France, confédération germanique, Etats italiens, Royaume lombard, vénétien compris)

BO n° 29 du 16 juillet 1970

Programme de l'agrégation de géographie, session 1971

géographie physique générale

- géographie physique des déserts (hautes latitudes exclues)
- les formes du terrain en structure plissée

géographie humaine générale

- Elevage et produits de l'élevage dans le monde (industries alimentaires liées à l'élevage comprises)
- production de minerais métalliques et industries de première transformation des métaux dans le monde

géographie régionale

- France
- Péninsule ibérique
- Mexique et Etats-Unis (Alaska, Hawaï et Porto Rico non compris)

histoire

- les marchands de France, d'Italie, d'Angleterre et des pays d'Empire, et leurs activités, aux XIVe et XVe siècles.
- L'Europe occidentale de 1830 à 1851 (Royaume-Uni, France, Confédération germanique, Etats italiens, royaume lombard-vénitien compris)

BO n° 28 du 15 juillet 1971

Programme de l'agrégation de géographie, session 1972

géographie physique générale

- géographie physique des régions de climat méditerranéen
- géomorphologie des bassins sédimentaires

géographie humaine générale

- la production de minerais métalliques et les industries de la première transformation de métaux dans le monde
- géographie de la population

géographie régionale

- la France
- les Iles britanniques
- Pakistan, Union indienne, Ceylan, Etats Himalayens, Afghanistan, Iran, Turquie

histoire

- les marchands de France, d'Italie, d'Angleterre et des pays d'Empire, et leurs activités, aux XIVe et XVe siècles.
- La France de février 1934 à mai 1958, histoire intérieure, extérieure et coloniale.

BO n° 29 du 20 juillet 1972

Programme de l'agrégation de géographie, session 1973

- géographie physique des régions tropicales humides
- géomorphologie des bassins sédimentaires
- la vie rurale dans les pays tropicaux humides (moyenne et haute montagne exclues)
- géographie de l'énergie

- la France
- l'Italie
- l'Argentine, le Chili, l'Uruguay, le Paraguay et les Etats du Brésil méridional (Parana, Santa Catarina, Rio Grande do Sul)
- les Occidentaux dans le bassin de la Méditerranée orientale (mondes islamique et byzantin, Etats et comptoirs latins) du milieu du XIe à la fin du XIIIe siècle) nb : on entendra par bassin oriental de la Méditerranée, la mer, les îles et les pays riverains : Egypte, Palestine, Syrie, Asie Mineure, littoral de la Mer Noire, péninsule des Balkans.
- La France de février 1934 à mai 1958 : histoire intérieure, extérieure et coloniale.

BO n° 23 du 7 juin 1973

Programme de l'agrégation de géographie, session 1974

- géographie physique des régions tropicales humides
- géographie des littoraux et des plateformes continentales
- la vie rurale dans les pays tropicaux humides (moyenne et haute montagne exclues)
- activités, peuplement et habitat liés à la mer
- la France (aspects régionaux et généraux)
- l'URSS et l'Europe de l'Est (RDA, Pologne, Tchécoslovaquie, Hongrie, Roumanie, Bulgarie)
- les Occidentaux dans le bassin de la Méditerranée orientale (mondes islamique et byzantin, Etats et comptoirs latins) du milieu du XIe à la fin du XIIIe siècle) nb : on entendra par bassin oriental de la Méditerranée, la mer, les îles et les pays riverains : Egypte, Palestine, Syrie, Asie Mineure, littoral de la Mer Noire, péninsule des Balkans.
- relations internationales (diplomatiques, économiques, sociales, culturelles en Europe et dans le monde, entre l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, l'Empire Ottoman, la France, l'Italie, le Royaume-Uni et la Russie, du traité de Francfort aux déclarations de guerre d'août 1914

BO n° 23 du 6 juin 1974

Programme de l'agrégation de géographie, session 1975

- géographie physique des régions tempérées et froides (régions méditerranéennes exclues)
- géomorphologie des littoraux et des plateformes continentales
- géographie humaine des montagnes
- activités, peuplement, habitat liés à la mer
- la France, aspects généraux et régionaux
- l'URSS, la République populaire de Chine, le Japon
- l'Occident chrétien aux IX-Xe siècles. Nb cette question comprend l'étude des marches et des problèmes de contact avec les mondes périphériques : scandinave, slave, hongrois, byzantin, musulman.
- Relations internationales (diplomatiques, économiques, sociales, culturelles en Europe et dans le monde, entre l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, l'Empire Ottoman, la France, l'Italie, le Royaume-Uni et la Russie, du traité de Francfort aux déclarations de guerre d'août 1914

BO n° 22 du 5 juin 1975

Programme de l'agrégation de géographie, session 1976

- géographie physique des régions tempérées et froides (régions méditerranéennes exclues)
- climatologie générale et régionale
- géographie humaine des montagnes
- les activités du secteur tertiaire : leur rôle dans l'organisation de l'espace
- la France, aspects généraux et régionaux

- La République Populaire de Chine, le Japon, les Etats-Unis d'Amérique
- l'Occident chrétien aux IX-Xe siècles. Nb cette question comprend l'étude des marches et des problèmes de contact avec les mondes périphériques : scandinave, slave, hongrois, byzantin, musulman.
- L'évolution économique et sociale de l'Europe (Russie, puis URSS comprise) et de l'Amérique du Nord du début du XXe siècle à 1939. nb: cette question comprend l'étude des politiques économiques.

Bo n°23 du 10 juin 1976:

Programme de l'agrégation de géographie, session 1977

- climatologie générale et régionale
- géomorphologie des socles (y compris les fossés et le volcanisme qui leur sont associés)
- les activités du secteur tertiaire : leur rôle dans l'organisation de l'espace
- l'utilisation des eaux continentales : navigation intérieure, production d'énergie, culture arrosée et inondée, pêche et loisirs, consommation en milieu rural, dans l'industrie et dans les villes
- les Etats-Unis
- l'Amérique moyenne : le Mexique, l'Amérique centrale, les Antilles, les Guyanes (Guyana, Suriname, Guyane française), le Vénézuéla, la Colombie, l'Equateur
- la France, aspects régionaux et généraux
- le royaume de France du milieu du XIVe siècle à la fin du XVe siècle (la question comporte l'étude des Etats Bourguignons dans leur ensemble)
- l'évolution économique et sociale de l'Europe (Russie, puis URSS compisses) et de l'Amérique du Nord, du début du XXe siècle à 1939 (cette question implique l'étude des politiques économiques)

BO n° 22, du 9 juin 1977

Programme de l'agrégation de géographie, session 1978

- géomorphologie des socles (y compris les fossés et le volcanisme qui leur sont associés)
- les eaux continentales : fleuves (y compris les estuaires), lacs, eaux souterraines
- l'utilisation des eaux continentales : navigation intérieure, production d'énergie, culture arrosée et inondée, pêche et loisirs, consommation en milieu rural, dans l'industrie et dans les villes
- les activités industrielles dans le monde : localisation et rôle dans les organisations spatiales
- la France, aspects régionaux et généraux
- l'Amérique moyenne : le Mexique, l'Amérique centrale, les Antilles, les Guyanes (Guyana, Suriname, Guyane française), le Vénézuéla, la Colombie, l'Equateur
- l'espace rhénan : Suisse, Allemagne fédérale, Luxembourg, Belgique, Pays Bas
- le royaume de France du milieu du XIVe siècle à la fin du XVe siècle (la question comporte l'étude des Etats Bourguignons dans leur ensemble)
- Le Royaume-Uni à l'Epoque victorienne : 1837-1901 (l'histoire de l'Empire sera considérée dans son ensemble sans que soient abordés les problèmes particuliers de chaque territoire)

BO n° 21, du 25 mai 1978

Programme de l'agrégation de géographie, session 1979

- les eaux continentales : fleuves (y compris les estuaires), lacs, eaux souterraines
- les grandes chaînes de montagne de formation récente : étude physique
- les activités industrielles dans le monde : localisation et rôle dans les organisations spatiales
- géographie de la population

- la France, aspects régionaux et généraux
- l'espace rhénan : Suisse, Allemagne fédérale, Luxembourg, Belgique, Pays Bas
- l'Afrique occidentale et l'Afrique centrale du Nord-ouest : République islamique de Mauritanie, Mali, Haute-Volta, République du Niger, Sénégal, Gambie, Guinée-Bissau, Iles du Cap Vert, République de Guinée, Sierra Leone, Libéria, Côte-d'Ivoire, Togo, République du Bénin, Nigeria, Cameroun, Gabon, République Populaire du Congo, Tchad, Empire centrafricain, Guinée équatoriale, Sao Tomé et Principe
- Le Royaume-Uni à l'Epoque victorienne : 1837-1901 (l'histoire de l'Empire sera considérée dans son ensemble sans que soient abordés les problèmes particuliers de chaque territoire)
- L'Orient byzantin et musulman (Asie musulmane et byzantine, Egypte, péninsule balkanique, Méditerranée orientale), du début du VIIIe siècle au milieu du XIe siècle.

BO n° 23 du 07 juin 1979

Programme de l'agrégation de géographie, session 1980.

- Mers et océans : reliefs sous-marins, hydrologie, littoraux
- les grandes chaînes de montagne de formation récente : étude physique
- les grands produits alimentaires d'origine agricole (produits de l'élevage exclus) : production et échange
- géographie de la population
- l'Afrique occidentale et l'Afrique centrale du Nord-ouest : République islamique de Mauritanie, Mali, Haute-Volta, République du Niger, Sénégal, Gambie, Guinée-Bissau, Iles du Cap Vert, République de Guinée, Sierra Leone, Libéria, Côte-d'Ivoire, Togo, République du Bénin, Nigeria, Cameroun, Gabon, République Populaire du Congo, Tchad, Empire centrafricain, Guinée équatoriale, Sao Tomé et Principe
- les Etats de l'Europe méridionale : Portugal, Espagne, Italie, Malte, Albanie, Grèce, Yougoslavie, Bulgarie
- la France, aspects régionaux et généraux
- les relations internationales de 1918 à 1949 (aucun aspect de ces relations n'est exclu)
- L'Orient byzantin et musulman (Asie musulmane et byzantine, Egypte, péninsule balkanique, Méditerranée orientale), du début du VIIIe siècle au milieu du XIe siècle.

Programme de l'agrégation, session 1981 (déduction en fonction des programmes précédents)

- Mers et océans : reliefs sous-marins, hydrologie, littoraux
- les milieux forestiers, étude physique
- les grands produits alimentaires d'origine agricole (produits de l'élevage exclus) : production et échange
- géographie de l'énergie
- les Etats de l'Europe méridionale : Portugal, Espagne, Italie, Malte, Albanie, Grèce, Yougoslavie, Bulgarie
- la France, aspects régionaux et généraux
- Le monde indien (Pakistan, République Indienne, Népal, Bhoutan, Bangladesh, Sri Lanka)
- les relations internationales de 1918 à 1949 (aucun aspect de ces relations n'est exclu)
- L'Italie du milieu du Xe siècle au milieu du XIIIe siècle (y compris la Sicile, la Sardaigne et la Corse)

BO n° 21 du 28 mai 1981

Programme de l'agrégation, session 1982

- les déserts et leurs marges, étude physique
- les milieux forestiers, étude physique

- géographie de l'énergie
- les villes
- la France, aspects régionaux et généraux
- le monde indien (Pakistan, République Indienne, Népal, Bhoutan, Bangladesh, Sri Lanka)
- l'Europe du Nord et du Nord-Ouest : Islande, Iles britanniques, Danemark, Norvège, Suède, Finlande
- l'Italie du milieu du Xe siècle au milieu du XIIIe siècle (y compris la Sicile, la Sardaigne et la Corse)
- la Révolution économique de l'Allemagne, de la France, de la Russie et des Etats-Unis du milieu du XIXe siècle à 1914.

BO n° 21 du 27 mai 1982

Programme de l'agrégation de géographie, session 1983

- les déserts et leurs marges, étude physique
- roches et paysages, études physique
- les villes
- géographie des transports
- la France, aspects régionaux et généraux
- l'Europe du Nord et du Nord-Ouest : Islande, Iles britanniques, Danemark, Norvège, Suède, Finlande
- l'Asie du Sud-Est (Birmanie, Thaïlande, Malaysia, Singapour, Indonésie, Philippines)
- la Révolution économique de l'Allemagne, de la France, de la Russie et des Etats-Unis du milieu du XIXe siècle à 1914.
- l'Eglise et la vie religieuse en Occident de l'avènement de Boniface VIII à la fin du Concile de Bâle (1294-1449)

BO n° 23 du 09 juin 1983

Programme de l'agrégation de géographie, session 1984

- roches et paysages, études physique
- les cours d'eau, hydrologie, dynamique, géomorphologie
- géographie des transports
- paysages agraires et sociétés rurales
- la France, aspects régionaux et généraux
- l'Asie du Sud-Est (Birmanie, Thaïlande, Malaysia, Singapour, Indonésie, Philippines)
- l'URSS
- l'Eglise et la vie religieuse en Occident de l'avènement de Boniface VIII à la fin du Concile de Bâle (1294-1449)
- la vie politique en France, en Allemagne de l'Ouest et en Grande-Bretagne à la fin des « années soixante » (on s'arrêtera pour la France au 28 avril 1969, pour l'Allemagne de l'Ouest au 28 septembre 1968 et pour la Grande-Bretagne au 18 juin 1970)

BO n° 20 du 17 mai 1984

Programme de l'agrégation de géographie, session 1985

- les milieux tempérés, étude physique
- les cours d'eau, hydrologie, dynamique, géomorphologie
- géographie des textiles
- paysages agraires et sociétés rurales
- la France, aspects régionaux et généraux

- l'Afrique du Nord et le Proche-Orient : Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Egypte, Israël, Jordanie, Liban, Syrie, Turquie
- l'URSS
- La société et ses cadres de vie dans l'Empire Germanique (royaume d'Italie exclu) et dans les royaumes de France et d'Angleterre du milieu du XI^e au milieu du XIII^e siècle
- La vie politique en France, en Allemagne de l'Ouest et en Grande-Bretagne à la fin des « années soixante » (on s'arrêtera pour la France au 28 avril 1969, pour l'Allemagne de l'Ouest au 28 septembre 1968 et pour la Grande-Bretagne au 18 juin 1970)

BO n° 21 du 23 mai 1985

Programme de l'agrégation de géographie, session 1986

- les milieux tempérés, étude physique
- les processus d'érosion
- géographie des textiles
- les migrations de population (migrations journalières de travail et migrations touristiques exclues)
- la France, aspects régionaux et généraux
- l'Afrique du Nord et le Proche-Orient : Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Egypte, Israël, Jordanie, Liban, Syrie, Turquie
- les Etats-Unis et le Canada
- la société et ses cadres de vie dans l'Empire Germanique (royaume d'Italie exclu) et dans les royaumes de France et d'Angleterre du milieu du XI^e au milieu du XIII^e siècle
- quarante ans d'histoire de la France et des Français: 1859 – 1899 (aucun aspect de cette période n'est exclu, ni la politique extérieure, ni la présence des Français dans le monde, ni l'histoire culturelle)

BO n° 18 du 8 mai 1986

Programme de l'agrégation, session 1987

- les processus d'érosion
- mers et océans, étude physique (littoraux inclus)
- les migrations de population (migrations journalières de travail et migrations touristiques exclues)
- les richesses naturelles : exploitation et protection des sols, du tapis végétal, des eaux courantes, des mers et océans, et des ressources minérales
- la France, aspects régionaux et généraux
- les Etats-Unis et le Canada
- les pays africains riverains de l'océan Indien (de Djibouti au Mozambique inclus) et les îles voisines (Madagascar, Mascareignes, Comores, Seychelles)
- la France et les Français de 1859 à 1899
- l'Europe du Nord-Ouest (France, Iles britanniques, Pays-Bas, Provinces-Unies) de 1559 à 1662

BO n°21 du 28 mai 1987

Programme de l'agrégation, session 1988

- mers et océans, étude physique (littoraux inclus)
- géographie physique des régions chaudes (déserts exclus)
- les richesses naturelles : exploitation et protection des sols, du tapis végétal, des eaux courantes, des mers et océans, et des ressources minérales
- l'espace urbanisé : centre-ville et périphérie urbaine

- la France, aspects régionaux et généraux
- les pays africains riverains de l'océan Indien (de Djibouti au Mozambique inclus) et les îles voisines (Madagascar, Mascareignes, Comores, Seychelles)
- l'Europe rhénane : Suisse, Liechtenstein, République fédérale d'Allemagne, France, Bénélux
- l'Europe du Nord-Ouest (France, Îles britanniques, Pays-Bas, Provinces-Unies) de 1559 à 1662
- histoire culturelle de l'Europe occidentale de 1919 à la fin des années cinquante : croyances et pratiques religieuses, idées et pratiques politiques, courants intellectuels et artistiques et leurs relations avec les mentalités collectives (on entend par Europe occidentale : l'Allemagne – l'Allemagne fédérale depuis 1949 – l'Espagne, la France, l'Italie, le Royaume-Uni)

BO n° 17 du 05 mai 1988

Programme de l'agrégation, session 1989

- géographie physique des régions chaudes (déserts exclus)
- les eaux continentales : précipitations, écoulement de surface et souterrain, hydrologie, géomorphologie et écologie fluviales
- l'espace urbanisé : centre-ville et périphérie urbaine
- les régions et les grandes agglomérations anciennement industrialisées, et leurs mutations récentes (seront considérées comme anciennement industrialisées les régions et les agglomérations industrielles constituées avant la crise économique de 1929-1930)
- la France, aspects régionaux et généraux
- l'Europe rhénane : Suisse, Liechtenstein, République fédérale d'Allemagne, France, Bénélux
- Brésil, Argentine, Paraguay, Uruguay
- histoire culturelle de l'Europe occidentale de 1919 à la fin des années cinquante : croyances et pratiques religieuses, idées et pratiques politiques, courants intellectuels et artistiques et leurs relations avec les mentalités collectives (on entend par Europe occidentale : l'Allemagne – l'Allemagne fédérale depuis 1949 – l'Espagne, la France, l'Italie, le Royaume-Uni)
- États et provinces de l'Europe du Sud-Ouest au XVII^e siècle (1598-1714) : Italie, péninsule ibérique, îles du bassin occidental de la Méditerranée, Provence, Languedoc, Roussillon (l'histoire des empires coloniaux ou des dépendances est exclue; en revanche, les rapports avec ces empires et dépendances sont à prendre avec considération)

Session 1990 (déduction en fonction des programmes de 1989 et 1991)

- les milieux naturels de montagne dans le monde
- les eaux continentales : précipitations, écoulement de surface et souterrain, hydrologie, géomorphologie et écologie fluviales
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)
- Brésil, Argentine, Paraguay, Uruguay
- l'empire Russe et l'Union soviétique de 1825 à juin 1941, aspects intérieurs et extérieurs.
- États et provinces de l'Europe du Sud-Ouest au XVII^e siècle (1598-1714) : Italie, péninsule ibérique, îles du bassin occidental de la Méditerranée, Provence, Languedoc, Roussillon (l'histoire des empires coloniaux ou des dépendances est exclue; en revanche, les rapports avec ces empires et dépendances sont à prendre avec considération)

BO n° 23 du 7 juin 1990

Programme de l'agrégation de géographie, session 1991

- les milieux naturels de montagne dans le monde
- l'organisation de l'espace mondial, aux différentes échelles, par les échanges internationaux de

- marchandises, de capitaux et d'informations
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)
- les États Européens de la communauté économique européenne (Espagne, Grèce, Italie, Portugal)
- les pays européens riverains du bassin occidental de la Méditerranée (France de langue d'oc, Provence, Italie, péninsule ibérique) y compris les domaines insulaires des environs de 1030 jusqu'en 1212-1213
- l'empire Russe et l'Union soviétique de 1825 à juin 1941, aspects intérieurs et extérieurs.

Programme de l'agrégation de géographie, session 1992

déduction faite grâce aux programmes de 1991 et 1993

- les milieux naturels océaniques et continentaux des hautes latitudes et des forêts boréales
- l'organisation de l'espace mondial, aux différentes échelles, par les échanges internationaux de marchandises, de capitaux et d'informations
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)
- les États Européens de la communauté économique européenne (Espagne, Grèce, Italie, Portugal)
- les pays européens riverains du bassin occidental de la Méditerranée (France de langue d'oc, Provence, Italie, péninsule ibérique) y compris les domaines insulaires des environs de 1030 jusqu'en 1212-1213
- ville et société urbaine aux USA, en France, Royaume-Uni et dans les pays germaniques du XIXe siècle à 1914

BO n° 21 du 21 mai 1992

Programme de l'agrégation de géographie, session 1993

- les milieux naturels océaniques et continentaux des hautes latitudes et des forêts boréales
- géographie du tourisme et des loisirs
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion)
- la façade pacifique de l'Asie, du détroit de Béring au golfe du Tonkin, mers, îles et archipels inclus (extrême-orient russe, Corée du Nord, Corée du Sud, la Chine maritime, Hong-Kong, Macao, Taïwan, l'archipel japonais)
- la France et les Français de la mort de Louis XIV à la veille de la Révolution, 1715-1788 (aspects intérieurs, coloniaux et extérieurs)
- ville et société urbaine aux USA, en France, Royaume-Uni et dans les pays germaniques du XIXe siècle à 1914

BO n° 22 du 24 juin 1993

Programme de l'agrégation de géographie, session 1994

- les espaces continentaux et océaniques soumis aux climats arides et semi-arides, à l'exclusion des hautes latitudes : étude de géographie physique
- géographie du tourisme et des loisirs
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les 4 départements d'outre-mer)
- le continent nord-américain (Canada, États-Unis, Mexique)
- la France et les Français de la mort de Louis XIV à la veille de la Révolution, 1715-1788 (aspects intérieurs, coloniaux et extérieurs)

- l'Europe et l'Afrique (Afrique continentale et Madagascar) de 1898 au milieu des années 1920

BO n° 21 du 26 mai 1994

Programme de l'agrégation de géographie, session 1995

- les espaces continentaux et océaniques soumis aux climats arides et semi-arides, à l'exclusion des hautes latitudes : étude de géographie physique
- les populations du monde (distribution et dynamiques spatiales, changements démographiques et sociaux, migrations)
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les 4 départements d'outre-mer)
- le continent nord-Américain (Canada, Etats-Unis, Mexique)
- société, cultures, vie religieuse en France (dans les limites actuelles) du début du XVIe au milieu du XVIIe siècle
- l'Europe et l'Afrique (Afrique continentale et Madagascar) de 1898 au milieu des années 1920

BO n° 9 du 18 mai 1995

Programme de l'agrégation de géographie, session 1996

- l'eau à la surface du globe : de l'eau atmosphérique à l'eau océanique
- géographie du tourisme et des loisirs
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les 4 départements d'outre-mer)
- Afrique septentrionale et Asie occidentale (non compris l'Iran et le Soudan)
- société, cultures, vie religieuse en France (dans les limites actuelles) du début du XVIe au milieu du XVIIe siècle
- nations, nationalités, nationalismes en Europe (Russie d'Europe incluse) de 1850 à 1920

BO n°3 du 2 mai 1996

Programme de l'agrégation de géographie, session 1997

- l'eau à la surface du globe : de l'eau atmosphérique à l'eau océanique
- crises et mutations des agricultures et des espaces ruraux
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les 4 départements d'outre-mer)
- Afrique septentrionale et Asie occidentale (non compris l'Iran et le Soudan)
- nations, nationalités, nationalismes en Europe (Russie d'Europe incluse) de 1850 à 1920
- le christianisme du début du VIIe au milieu du XI e siècle : formation, confrontation et vie intérieure des chrétientés latine et byzantine (y compris les chrétientés occidentales en terre d'Islam et les nouvelles chrétientés)

BO n°4 du 15 mai 1997

Programme de l'agrégation de géographie, session 1998

- Crises et mutations des agricultures et des espaces ruraux.
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements et les territoires d'outre-mer).
- l'Europe médiane en mutation (Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Allemagne, République tchèque, Slovaquie, Autriche, Hongrie, Roumanie).
- processus, rythmes et bilans de l'érosion à la surface des continents (aspects naturels et anthropiques)
- le Christianisme du début du VIIe siècle au milieu du XIe siècle : formation, confrontations et vie intérieure des chrétientés latine et byzantine (y compris les chrétientés orientales en terre d'Islam et les nouvelles chrétientés).
- industrialisation et sociétés en Europe occidentale (Allemagne-RFA, Belgique, Luxembourg et

Pays-Bas, Italie, Royaume-Uni), du début des années 1880 à la fin des années 1960.

il manque les sessions 1999

- Industrialisation et sociétés en Europe occidentale (Allemagne-RFA, Belgique, Luxembourg et Pays-Bas, Italie, Royaume-Uni), du début des années 1880 à la fin des années 1960.
- la France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements et les territoires d'outre-mer).
- l'Europe médiane en mutation (Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Allemagne, République tchèque, Slovaquie, Autriche, Hongrie, Roumanie).
- industrialisation et sociétés en Europe occidentale (Allemagne-RFA, Belgique, Luxembourg et Pays-Bas, Italie, Royaume-Uni), du début des années 1880 à la fin des années 1960.

et 2000

- les milieux forestiers, étude géographique
- La France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements et les territoires d'outre-mer).
- la Chine et les Chinois de la diaspora
- la démocratie aux Etats-Unis d'Amérique et en Europe (Allemagne puis RFA, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni) de 1918 à 1989 : idées, combats, institutions et pratiques

BO n°4 du 18 mai 2000

Programme de l'agrégation de géographie, session 2001

- les milieux forestiers, étude géographique
- les très grandes villes dans le monde, étude géographique (par commodité, on pourra retenir le seuil des agglomérations de 2 millions d'habitants)
- La France, aspects généraux et régionaux (y compris les départements et les territoires d'outre-mer).
- la Chine et les Chinois de la diaspora
- la démocratie aux Etats-Unis d'Amérique et en Europe (Allemagne puis RFA, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni) de 1918 à 1989 : idées, combats, institutions et pratiques
- les monarchies espagnoles et françaises (territoires extra-européens exclus) du milieu du XVI e s à 1714

BO n° 8 du 24 mai 2001

Programme de l'agrégation de géographie, session 2002

- les montagnes, objet géographique
- déterminisme, possibilisme, approche systémique : les causalités en géographie
- la Méditerranée
- la France et ses régions, en Europe et dans le monde
- les monarchies espagnoles et françaises (territoires extra-européens exclus) du milieu du XVI e s à 1714
- Religion et culture dans les sociétés des Etats Européens de 1800 à 1914 (Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni dans les limites de 1914)

BO n° 13 du 30 mai 2002

Programme de l'agrégation de géographie, session 2003

- les montagnes, objet géographique

- limites et discontinuités, et leurs implications spatiales
- la Méditerranée
- la France et ses régions, en Europe et dans le monde
- religion et culture dans les sociétés des Etats Européens de 1800 à 1914 (Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni dans les limites de 1914)
- la Renaissance des années 1470 aux années 1560 (envisagée dans toutes ses dimensions)

BO spécial n° 3 du 22 mai 2003

Programme de l'agrégation de géographie, session 2004

- limites et discontinuités, et leurs implications spatiales
- les risques
- l'Afrique
- la France et ses régions, en Europe et dans le monde
- la Renaissance des années 1470 aux années 1560 (envisagée dans toutes ses dimensions)
- les sociétés, la guerre et la paix de 1911 à 1946 (Europe, Russie puis URSS, Japon, Etats-Unis)

BO spécial n° 5 du 20 mai 2004

Programme de l'agrégation de géographie, session 2005

- échelles et temporalités en géographie
- les risques
- l'Afrique
- la France et ses régions, en Europe et dans le monde
- les villes d'Italie du milieu du XIIe siècle au milieu du XIV e siècle : économies, sociétés, pouvoirs, cultures
- les sociétés, la guerre et la paix de 1911 à 1946 (Europe, Russie puis URSS, Japon, Etats-Unis)

BO spécial n°5 du 19 mai 2005

Programme de l'agrégation de géographie, session 2006

- échelles et temporalités
- ville et environnement
- la France et ses régions, en Europe et dans le monde
- l'Amérique latine
- les villes d'Italie du milieu du XIIe siècle au milieu du XIV e siècle : économies, sociétés, pouvoirs, cultures
- les campagnes dans les évolutions sociales et politiques en Europe, des années 1830 à la fin des années 1920 : étude comparée de la France, de l'Allemagne, de l'Espagne et de l'Italie.

Programme de l'agrégation de géographie, session 2007 (déduction faite en fonction des programmes de 2006 et de 2008)

- ville et environnement
- la mondialisation
- la France et ses régions, en Europe et dans le monde
- l'Amérique latine
- les campagnes dans les évolutions sociales et politiques en Europe, des années 1830 à la fin des années 1920 : étude comparée de la France, de l'Allemagne, de l'Espagne et de l'Italie.
- le monde byzantin du milieu du VIII e à 1204, économie et société

BO spécial n° 3 du 17 mai 2007

Programme de l'agrégation de géographie, session 2008

- la mondialisation
- géographie et développement durable
- la Russie
- la France et ses régions, en Europe et dans le monde
- penser et construire l'Europe de 1912 à 1992 (hors des expériences propres au monde communiste)
- le monde byzantin du milieu du VIII e à 1204, économie et société

BO spécial n°4 du 29 mai 2008

Programme de l'agrégation de géographie, session 2009

- géographie et développement durable
- nourrir les hommes
- la Russie
- la France : aménager les territoires
- les affrontements religieux en Europe du début du XVI e siècle au milieu du XVII e siècle
- penser et construire l'Europe de 1912 à 1992 (hors des expériences propres au monde communiste)

Annexe 2 : Programmes de géographie de terminale. 1905-2002.

Anonyme, 1905, *Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire*, Vuibert éditeur, Paris.

« Ce programme, en harmonie avec le programme d'histoire, a pour but de bien faire connaître aux élèves l'état économique actuel des principales puissances du globe, étude qui suppose la connaissance de leurs conditions géographiques.

L'étendue du programme suffit à montrer qu'il ne s'agit pas d'entrer dans de trop grands détails, mais de bien faire saisir la physionomie des grandes régions géographiques dans ses relations avec le relief, le climat, l'hydrographie, les productions naturelles, etc.

Pour l'exposé de la géographie physique qui précèdera naturellement toute considération économique, le professeur a toute liberté de grouper plusieurs Etats, par exemple d'exposer ensemble la géographie physique de l'Europe centrale, ou encore de réserver l'étude du Canada pour la joindre à celle des Etats-Unis.

Les principales puissances du monde

Iles Britanniques : Géographie physique et économique. L'Empire Britannique. (pour l'Angleterre comme pour les autres puissances, on n'insistera que sur les grandes colonies) L'Angleterre en Afrique. L'Inde Anglaise. L'Australie et la Nouvelle-Zélande. Le Canada.

Belgique et Pays-Bas : Géographie physique et économique. Le Congo Belge. Les Indes néerlandaises.

Allemagne. Géographie physique et économique. L'émigration. La colonisation allemande. Le commerce allemand dans le monde.

Suisse : Géographie physique et économique. Les percées alpines.

Autriche-Hongrie : Géographie physique et économique. Les nationalités.

Italie : Géographie physique et économique. L'émigration italienne.

Empire Russe : Géographie physique et économique. Les dépendances de la Russie en Asie

Chine et Japon : géographie physique et économique : L'émigration chinoise et japonaise.

Etats-Unis : géographie physique et économique. Accroissement de la population. Expansion des Etats-Unis.

République argentine et Brésil: Géographie physique et économique. Développement de la colonisation.

Les grandes voies de communication : Routes maritimes et terrestres. Chemin de fer. Grandes lignes de navigation.

Anonyme, 1913, *Programme des examens du baccalauréat de l'enseignement secondaire (décret et arrêté du 31 mai 1902)*, librairie Delalain, Paris.

« Ce programme, en harmonie avec le programme d'histoire, a pour but de bien faire connaître aux élèves l'état économique actuel des principales puissances du globe, étude qui suppose la connaissance de leurs conditions géographiques.

L'étendue du programme suffit à montrer qu'il ne s'agit pas d'entrer dans de trop grands détails, mais de bien faire saisir la physionomie des grandes régions géographiques dans ses relations avec le relief, le climat, l'hydrographie, les productions naturelles, etc.

Pour l'exposé de la géographie physique qui précèdera naturellement toute considération économique, le professeur a toute liberté de grouper plusieurs Etats, par exemple d'exposer

ensemble la géographie physique de l'Europe centrale, ou encore de réserver l'étude du Canada pour la joindre à celle des Etats-Unis.

Les principales puissances du monde

Iles Britanniques : Géographie physique et économique. L'Empire Britannique. (pour l'Angleterre comme pour les autres puissances, on n'insistera que sur les grandes colonies) L'Angleterre en Afrique. L'Inde Anglaise. L'Australie et la Nouvelle-Zélande. Le Canada.

Belgique et Pays-Bas : Géographie physique et économique. Le Congo Belge. Les Indes néerlandaises.

Allemagne. Géographie physique et économique. L'émigration. La colonisation allemande. Le commerce allemand dans le monde.

Suisse : Géographie physique et économique. Les percées alpines.

Autriche-Hongrie : Géographie physique et économique. Les nationalités.

Italie : Géographie physique et économique. L'émigration italienne.

Empire Russe : Géographie physique et économique Les dépendances de la Russie en Asie

Chine et Japon : géographie physique et économique : L'émigration chinoise et japonaise.

Etats-Unis : géographie physique et économique. Accroissement de la population. Expansion des Etats-Unis.

République argentine et Brésil: Géographie physique et économique. Développement de la colonisation.

Les grandes voies de communication : Routes maritimes et terrestres. Chemin de fer. Grandes lignes de navigation.

Anonyme, (1921), *Le Nouveau Baccalauréat de l'enseignement secondaire. Guide pratique du candidat*. Librairie Croville-Morant, Paris.

« Ce programme, en harmonie avec le programme d'histoire, a pour but de faire bien connaître aux élèves l'état économique actuel des principales puissances du globe, étude qui suppose la connaissance de leurs conditions géographiques.

L'étendue du programme suffit à montrer qu'il ne s'agit pas d'entrer dans de trop grands détails, mais de bien saisir la physionomie des grandes régions géographiques dans ses relations avec le relief, le climat, l'hydrographie, les productions naturelles, etc.

Pour l'exposé de la géographie physique qui précèdera naturellement toute considération économique, le professeur a toute liberté de grouper plusieurs Etats, par exemple d'exposer d'ensemble la géographie physique de l'Europe centrale, ou encore de réserver l'Etude de l'Europe pour la joindre à celle des Etats-Unis. »

Les principales puissances du monde

Iles Britanniques : géographie physique et économique. L'empire britannique (pour l'Angleterre, comme pour les autres puissances, on n'insistera que sur les grandes colonies.) l'Angleterre en Afrique. L'Inde anglaise. L'Australie et la Nouvelle-Zélande, Le Canada.

Belgique et Pays-Bas : géographie physique et économique. Le Congo Belge. Les Indes néerlandaises.

Allemagne: Géographie physique et économique. L'émigration. La colonisation allemande. Le commerce allemand dans le monde.

Suisse : Géographie physique et économique. L'émigration italienne.

Empire Russe : géographie physique et économique. Les dépendances de la Russie en Asie.

Chine et Japon : Géographie physique et économique. L'émigration chinoise et japonaise

Etats-Unis : Géographie physique et économique Accroissement de la population. Expansion des Etats-Unis

République Argentine et Brésil: Géographie physique et économique. Développement de la colonisation.

Les grandes voies de communication : Routes maritimes et terrestres. Chemins de fer. Grandes lignes de navigation. Télégraphes.

Durant la seconde partie des épreuves du baccalauréat (en terminale), les candidats sont interrogés sur:

- le Royaume-uni de Grande Bretagne et d'Irlande
- L'Allemagne
- Les Etats-Unis

Anonyme (1925), *Horaires, programmes, instructions. Enseignement secondaire. Ouvrage honoré d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique, Armand Colin, Paris.*

Programme de terminale (philosophie et mathématiques)

L'exposé de la géographie physique procédera naturellement toute étude économique : le professeur aura toute liberté de grouper plusieurs Etats, par exemple d'exposer ensemble la géographie physique de l'Europe centrale, ou encore de réserver l'étude du Canada pour la joindre à celle des Etats-Unis

I- Les principales puissances économiques du monde

l'empire britannique : les Iles Britanniques, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, l'Afrique australe, l'Inde.

Le rôle économique de la Belgique et des Pays-Bas – le Congo Belge, les Indes néerlandaises.

L'Allemagne

Le rôle économique de la Suisse. Les percées alpines

Les Etats danubiens (on se bornera à montrer la situation économique créée par le démembrement de l'Autriche-Hongrie)

L'Italie

La Pologne

La Russie d'Europe et d'Asie

La Chine et le Japon

Les Etats-Unis

La République Argentine et le Brésil.

II- La vie économique du globe.

Les grandes voies ferrées. Les grands courants de navigation. Les canaux interocéaniques. Les transports aériens. Les communications télégraphiques.

1929 : programmes identiques

1931 : programmes identiques

Anonyme, (1939 – avec ajouts de 1940), *Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des garçons et des jeunes filles, arrêtés des 30 août 1937 et 11 avril 1938, librairie Vuibert, Paris.*

Programmes identiques.

Anonyme, (1943), *Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement secondaire classique et moderne, Librairie Vuibert, Paris.*

« le monde qui se fait

I- Usage des manuels

Il ne saurait être question, pour des motifs d'ordre technique, de mettre au pilon par dizaines de milliers les manuels utilisés jusqu'à présent et qu'il reste possible de trouver d'occasion dans le commerce. Pour les mêmes motifs, il est impossible d'envisager à l'heure actuelle la publication massive de livres conformes aux nouveaux programmes. Il faudra donc utiliser les manuels antérieurs en les combinant; pour la classe de Sixième, on prendra les anciens manuels de Sixième et de Troisième ; pour la classe de Cinquième, les anciens manuels de Quatrième et de Troisième. On ne saurait demander aux parents d'acheter deux livres, par conséquent les professeurs voudront bien organiser leurs élèves en équipes de façon que, dans chaque petit groupe, les manuels indispensables soient à la disposition des élèves. La tâche des professeurs deviendra momentanément plus délicate : ils devront construire leurs cours conformément aux nouveaux programmes de façon à faciliter à leurs élèves les combinaisons envisagées plus haut; il leur appartiendra, notamment, d'indiquer pour chaque leçon les gravures et cartes à étudier, les paragraphes et passages à lire. Afin de faciliter leur travail, il est entendu que les limites utilisées pour la définition des Etats resteront celles qu'ils rencontrent dans les manuels actuellement en service, et qui correspondent à la situation de septembre 1939. Les maîtres indiqueront au passage les modifications qui peuvent résulter de l'état de choses actuel.

Le Ministre Secrétaire d'Etat à l'Education nationale ne se dissimule pas qu'il demande aux professeurs un travail personnel important ; il compte que chacun accomplira sa besogne avec allégresse dans l'intérêt des enfants que nous avons à charge et à coeur de former.

II- instructions générales

Les nouveaux programmes, par l'augmentation massive qu'ils accordent à l'horaire de la géographie, consacrent la valeur éducative de cette discipline et reconnaissent son efficacité pour la formation spirituelle de l'homme des temps modernes. (...) »

Classe de philosophie et mathématiques:

géographie générale : la terre et les hommes. Les grandes forces économiques.

I- géographie générale physique

II- Géographie générale humaine:

La distribution des hommes

Les caractères de l'habitat

Les genres de vie et le milieu.

III- Les grandes forces économiques

Quelques produits-clés

Les grandes forces économiques. (Europe centrale et occidentale et ses prolongements mondiaux, le groupe britannique, le groupe américain, le groupe soviétique, le groupe japonais.)

+ cours d'enseignement démographique aux élèves de la sixième à la terminales (la famille selon les époques) Enseignement interdisciplinaire : histoire, géographie, maths et morale/philo.

A partir de 1945 :

Instructions identiques au programme de 1925.

Anonyme, (1959 – avec modifications de 1960), *Programme des examens du baccalauréat de l'enseignement du second degré*, Vuibert, Paris

Classe de philosophie (terminale)

Le principales puissances économiques du globe, géographie générale et économique : le partage des principales matières premières ; les transports internationaux.

I- L'Empire Britannique : les Iles britanniques, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, l'Afrique australe, l'Inde

Le rôle économique de la Belgique et des Pays-Bas. Le Congo belge, les Indes néerlandaises.

L'Allemagne

Le rôle économique de la Suisse. Les percées alpines.

L'Italie

La Pologne

L'URSS

La Chine et le Japon

Les Etats-Unis

La République argentine et le Brésil.

II- La vie économique du globe

Les principales matières premières

a- produits alimentaires : le blé, le riz

b- produits textiles : la laine, la soie, le coton

c- le caoutchouc

d- produits métalliques : l'or, le fer, le cuivre, l'aluminium

e- sources d'énergie : la houille, le pétrole, l'électricité. On insistera, à propos de chacune d'elles, sur les conditions générales de production, les grands marchés d'exportation, les problèmes que pose leur répartition entre les grandes puissances économiques (compétitions et accords) et, toutes les fois qu'il y aura lieu, les principales industries de transformation qui en dérivent.

Les transports internationaux : grandes voies ferrées, grands courants de navigation, canaux inter-océaniques, transports aériens./

Place de la France et de ses colonies dans la vie économique du globe.

(on traitera normalement la première partie du programme, beaucoup plus sommairement la seconde)

Programmes limitatifs pour le premier groupe d'épreuves.

I- les îles britanniques, le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Afrique australe

II- La Belgique et le Congo belge, les Pays-Bas

III- l'Allemagne

IV- la Suisse et les percées alpines

Echard E., 1961, *Nouveau baccalauréat. Guide du candidat. Instructions et programmes.* Magnard, Paris.

En terminale (philosophie, mathématiques, sciences expérimentales, maths élémentaires)

I- Les grands problèmes du monde contemporain.

La situation de l'Europe devant la montée de nouvelles puissances ; l'émancipation des pays coloniaux ; les contrastes entre pays inégalement développés, l'économie capitaliste et l'économie socialistes. Les poussées démographiques. (on ne consacrera à cette présentation du monde que deux ou trois leçons, divers points devant être repris ou précisés soit en histoire, soit en instruction civique)

II- Les principales puissances économiques du monde

Dans cette étude l'accent sera mis sur les traits humains et économiques. Les considérations morphologiques et climatologiques ne seront retenues que dans la mesure stricte de leur incidence

sur la géographie humaine. Dans chaque pays, le découpage régional sera allégé dans les mêmes perspectives ; seules sont utiles à ce niveau les divisions qui servent de cadres à des formes de peuplement ou d'activité d'une originalité fondamentale.

Les pays étudiés ont été groupés par le programme en grands ensembles continentaux pour permettre de situer plus commodément ces pays dans leur cadre naturel. L'ordre dans lequel le programme présente ces grands ensembles a été établi pour rapprocher le plus possible les pays qui, s'ils appartiennent à des continents différents, sont unis par des liens idéologiques politiques, économiques, culturels particuliers. Pour cette raison, il est souhaitable que les professeurs s'inspirent dans l'organisation de leur cours de l'ordre proposé par le programme.

1) l'Amérique

a- caractères physiques généraux de l'Amérique du Nord ; leurs conséquences sur l'histoire du peuplement

b- les Etats-Unis

c- le Canada

d- le Brésil

e- la République Argentine

2) l'URSS

3) l'Asie

a- la Chine

b- Le Japon

c- l'Union Indienne – le Pakistan

d- l'Indonésie;

4) l'Europe

a- traits généraux : le cadre physique ; la nouvelle géographie européenne : Europe de l'Est et Europe de l'Ouest : les démocraties populaires et leur place dans le système économique communiste ; les efforts d'organisation de l'Europe de l'Ouest.

b- l'Allemagne : la RFA, la RDA

c- La Pologne

d- l'Italie

e- la Suisse et les percées alpines

f- le Bénélux

g- Les Iles Britanniques : le Royaume-Uni de Grande-Bretagne. L'organisation actuelle du Commonwealth.

5) l'Afrique

a- le Congo Belge

b- l'Union Sud-Africaine

6) L'Océanie

l'Australie. La Nouvelle-Zélande.

III- Les fondements économiques de la vie économique

1- Le blé, le riz

2- la laine, le coton, les textiles artificiels, et synthétiques

3- la houille, le pétrole, l'électricité, l'énergie nucléaire

4- le fer, la bauxite, l'aluminium.

(cette étude portera sur les conditions générales de production y compris les ententes privées et les accords publics internationaux qui régissent éventuellement la production, les grands courants d'échanges et les principales industries de transformation qui décrivent de ces matières premières.)

5- Les grands courants de navigation maritime et aérienne ; les canaux interocéaniques du Suez et de Panama.

Anonyme, 1963, *Les examens du baccalauréat de l'enseignement du second degré. Programme*

des matières pour 1963. Vuibert.

Programme de terminale : identique à 1961.

Anonyme, 1966, *Baccalauréat de l'enseignement du second degré, programme des matières, Vuibert, Paris.*

Programme de classe de philosophie.

I- Les grands problèmes du monde contemporain

La situation de l'Europe devant la montée de nouvelles puissances; l'émancipation des pays coloniaux ; les contrastes entre pays inégalement développés ; l'économie capitaliste et l'économie socialiste ; les poussées démographiques. (on ne consacra à cette présentation du monde que 2 ou 3 leçons, divers points devant être repris ou précisés soit en histoire, soit en instruction civique.)

II- Les principales puissances économiques et humaines.

Dans cette étude l'accent sera mis sur les traits humains et économiques. Les considérations morphologiques ne seront retenues que dans la mesure stricte de leur incidence sur la géographie humaine. Dans chaque pays, le découpage régional sera allégé dans les mêmes perspectives ; seules sont utiles à ce niveau les divisions qui servent de cadre à des formes de peuplement ou d'activité d'une originalité fondamentale.

Les pays étudiés ont été groupés par le programme en grands ensembles continentaux pour permettre de situer plus commodément ces pays dans leur cadre naturel. Il est préférable de commencer par l'Europe de façon que l'étude géographique des Etats-Unis, de l'URSS, de la Chine puisse être conjuguée avec celle des civilisations prescrite au programme d'histoire. D'où l'ordre suivant qui est proposé.

1) l'Europe

a- Traits généraux : le cadre physique ; la nouvelle géographie européenne, l'Europe de l'Est et l'Europe de l'Ouest ; les démocraties populaires et leur place dans le système d'économie communiste : les efforts d'organisation de l'Europe de l'Ouest.

b- les îles britanniques et le Royaume-Uni, l'organisation actuelle du Commonwealth

c- le Benelux

d- l'Allemagne : la RFA, la RDA

e- la Suisse et les percées alpines

f- l'Italie

2) l'Amérique

a- caractères physiques généraux de l'Amérique du Nord ; leurs conséquences sur l'histoire du peuplement.

b- les Etats-Unis

c- le Canada

d- le Brésil

e- la République Argentine

3) l'URSS

4) l'Asie

a- la Chine

b- le Japon

c- l'Union indienne, le Pakistan.

III- Les fondements techniques de la vie économique.

La houille, le pétrole, l'électricité, l'énergie nucléaire.

Dans l'étude des principales puissances économiques et humaines, on évitera de mettre l'accent sur

les aspects régionaux autres que les grands ensembles.

Anonyme, 1969, *Horaires et programmes de l'enseignement du second degré. Admission dans les classes. Enseignement long des lycées classiques, modernes et techniques, Vuibert, Paris.*

programme de terminale (maths, philo...) : identique à 1966 (+ « les grands courants de la navigation maritime et aérienne ; les canaux interocéaniques de Suez et de Panama »)

1971 :

programmes de terminale philo et maths : identiques à 1966.

sur l'Europe, on traitera soit le Benelux, soit la Suisse et les percées alpines

III- Les fondements techniques de la vie économique

Le pétrole

(cette étude portera sur les conditions générales de production, y compris les ententes privées et les accords publics internationaux qui régissent éventuellement la production, les grands courants d'échange et les principales industries de transformation qui dérivent de ces matières premières.)

Dans l'étude des principales puissances économiques et humaines, on évitera de mettre l'accent sur les aspects régionaux autres que les grands ensembles.

Anonyme, 1977, *Deuxième cycle de l'enseignement du second degré, horaires, programmes, admission dans les classes, Vuibert, Paris.*

Programme de terminale

I- Les grands problèmes du monde contemporain

La situation de l'Europe devant la montée de nouvelles puissances; l'émancipation des pays coloniaux; les contrastes entre pays inégalement développés; l'économie capitaliste et l'économie socialiste; les poussées démographiques (on ne consacrerà à cette présentation du monde que 2 ou 3 leçons, divers points devant être repris ou précisés soit en histoire, soit en instruction civique)

II- Les principales puissances économiques et humaines

Dans cette étude, l'accent sera mis sur les traits humains et économiques. Les considérations morphologiques et climatologiques ne seront retenues que dans la mesure stricte de leur incidence sur la géographie humaine. Dans chaque pays, le découpage régional sera allégé dans les mêmes perspectives; seules sont utiles à ce niveau les divisions qui servent de cadre à des formes de peuplement ou d'activité d'une originalité fondamentale.

Les pays étudiés ont été groupés par le programme en grands ensembles continentaux pour permettre de situer plus commodément ces pays dans leur cadre naturel. Il est préférable de commencer par l'Europe de façon que l'étude géographiques des Etats-Unis, de l'URSS, de la Chine, puisse être conjuguée avec celle des civilisations prescrite au programme d'histoire. D'où l'ordre suivant qui est proposé.

1) L'Europe

a- Traits généraux : le cadre physique; la nouvelle géographie européenne, l'Europe de l'Est et l'Europe de l'Ouest; les démocraties populaires et leur place dans le système économique communiste; les efforts d'organisation de l'Europe de l'Ouest

b- Les Iles britanniques et le Royaume-Uni, l'organisation actuelle du Commonwealth

c- le Bénélux

d- l'Allemagne : la République fédérale allemande, la République démocratique allemande.

e- la Suisse et les percées alpines

f- l'Italie

2) l'Amérique

- a- caractères physiques et généraux de l'Amérique du Nord; leurs conséquences sur l'histoire du peuplement
- b- les Etats-Unis
- c- le Canada
- d- le Brésil
- e- la République Argentine

3) l'URSS

4) L'Asie

- a- la Chine
- b- le Japon
- c- l'Indonésie
- d- l'Union indienne. Le Pakistan

III- Les fondements techniques de la vie économique

- 1) le blé, le riz
- 2) la laine, le coton, les textiles artificiels et synthétiques
- 3) la houille, le pétrole, l'électricité, l'énergie nucléaire
- 4) le fer, la bauxite, l'aluminium

(Cette étude portera sur les conditions générales de production y compris les ententes privées et les accords publics internationaux qui régissent éventuellement la production, les grands courants d'échanges et les principales industries de transformation qui dérivent de ces matières premières)

- 5) les grands courants de navigation maritime et aérienne; les canaux interocéaniques de Suez et de Panama

Ministère de l'Education Nationale, 1982, *Histoire, géographie, instruction civique*. Classes de seconde, première et terminale. Horaires, objectifs, programmes, instructions.

Texte officiel : arrêté du 26 janvier 1981, annexe 1, BO spécial du 1 au 5 mars 1981, p.51 :

« l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées est orienté essentiellement vers la compréhension du monde actuel. Il est de ce fait étroitement lié à l'instruction et à la formation civiques.

Ces finalités ne peuvent donc se différencier de celles exprimées pour les collèges : « Répondre à la curiosité des élèves à l'égard du monde qui les entoure... Apprendre à se situer dans ce monde, à mieux comprendre les problèmes qui s'y posent, à exercer les droits et à respecter les devoirs de l'homme et du citoyen.

Cette orientation doit être accentuée dans les lycées où les élèves sont plus âgés, plus murs. Nombre d'entre eux accèdent à la majorité légale en cours d'études. Aussi convient-il de faciliter leur insertion dans la société contemporaine, qu'il s'agisse de la France ou du monde.

Si, pour des raisons de clarté, l'histoire, la géographie et l'instruction civique sont présentées de manière distincte, il va de soi que, pour de nombreux sujets, des études d'ensemble s'imposent. On prendra également soin de procéder aux liaisons nécessaires avec les autres disciplines qui peuvent apporter un concours précieux à l'explication d'une société ou d'un milieu de vie.

La classe de Seconde permet de retrouver en précisant les objectifs de l'enseignement dans les collèges : procurer la maîtrise d'un vocabulaire spécifique, développer des aptitudes, fournir des connaissances de base. L'orientation méthodologique doit assumer la maîtrise des savoir-faire et faciliter leur utilisation en Première et Terminale. L'accent mis sur les méthodes de travail ne doit pas faire oublier que des connaissances sûres sont nécessaires, particulièrement dans la perspective

du baccalauréat.

En Première et en Terminale, les programmes invitent à la réflexion sur le monde d'aujourd'hui. Ils familiarisent l'élève avec les aspects essentiels des sociétés contemporaines et l'aident à s'engager dans l'existence. »

Programme : Terminales A, B, C et D

I- Quatre grandes puissances

(cadre naturel, population, structures socio-économiques, organisation de l'espace, puissance économique)

Les Etats-Unis

L'Union Soviétique

La Chine

Le Japon

II- La mondialisation des échanges

Les organisations régionales

le marché du blé, le marché du pétrole

III- les inégalités de développement

A partir d'exemples pris en Afrique, dans l'Inde et au Brésil, on dégagera : Les critères du sous-développement, les facteurs du sous-développement, les voies du développement.

Terminale G

trois questions au choix doivent être traitées dans chacun des trois ensembles :

1) vie économique et échanges mondiaux

ports et transports maritimes

Marché du blé et marché du pétrole

La place des Etats-Unis dans l'économie mondiale

Caractères et rôles économiques de l'URSS

les relations « Nord-Sud »

La division internationale du travail : analyse de quelques exemples

2) Hommes et sociétés

Les comportements démographiques

Les mouvements migratoires internationaux; les travailleurs immigrés dans les sociétés industrielles

Modes d'alimentation et problèmes de subsistance

Le développement récent de la vie urbaine et ses conséquences

Le tourisme international : implantation et rôle

3) Mutations encourues

Trois voies de développement : Brésil, Chine, Inde

Les fronts pionniers : exemples du Brésil, de l'URSS, de l'Amérique du Nord.

Evolution technique récente des cultures et de l'élevage

Les techniques de pointe énergétiques et industrielles

L'exploitation du milieu océanique

Instructions pour l'application des programmes , terminale A, B, C, D

I- Orientations concernant l'étude des grandes puissances

Le choix de quatre grandes puissances peut paraître arbitraire et insuffisant. D'autres Etats peuvent se targuer de cette dénomination et des Etats plus petits mériteraient également d'être pris en compte. Le choix a été limité pour ne pas surcharger le programme et les pays retenus l'ont été en fonction de leur puissance économique incontestée : Etats-Unis, URSS, Japon ou de leur puissance potentielle, la Chine.

Une approche de la notion de puissance paraît cependant nécessaire. Il convient de la fonder sur l'examen d'un certain nombre d'indicateurs tels que la population, la superficie, l'importance relative des secteurs d'activité, le produit national brut, la part dans le commerce international, la puissance militaire... Cette étude, essentiellement appuyée sur des données quantifiées, des tableaux et des courbes, est évidemment à mettre en relation avec les transformations de l'économie mondiale étudiée en histoire. Un bilan permettra de préciser la place des uns par rapport aux autres et la diversité des situations.

L'étude des grandes puissances sera nécessairement associée à celle de leur histoire depuis 1945 et à l'évolution de leurs institutions et de leur civilisation. Il convient donc de souligner tout ce qui peut concourir à expliquer la réalité présente de ces Etats. Cette relation suppose un plan de travail annuel assez rigoureux pour que les données historiques, institutionnelles et géographiques, puissent être associées de manière harmonieuse.

La présentation géographique de chaque Etat doit exclure le plan à tiroirs ainsi que l'étude régionale systématique. L'ordre des chapitres n'est pas impératif; des regroupements peuvent être envisagés.

Pour chaque pays, on mettra l'accent sur les évolutions récentes qui modifient les équilibres antérieurs et ouvrent de nouvelles perspectives. Pour les Etats-Unis par exemple, on insistera sur la puissance et la vulnérabilité de l'industrie, on notera leur avance dans la recherche des technologies de pointe; on nuancera le découpage en « belts », on insistera sur la diversification des systèmes de culture et le développement de l'agrobusiness.

Ce souci d'actualisation rendrait souhaitable la constitution par les élèves de dossiers ouverts, progressivement enrichis.

II- Les problèmes à dimension mondiale

Le programme d'histoire fait saisir l'élargissement progressif des échanges, jusqu'à leur mondialisation présente. Cette expansion s'explique par le jeu de facteurs complexes : le développement des infrastructures, la division mondiale du travail et le rôle des firmes multinationales, le rôle des organismes et des accords internationaux. La croissance des échanges affecte inégalement les pays à économie de marché, les pays à économie planifiée, les pays pétroliers, les pays en voie de développement non producteurs de pétrole.

Deux marchés essentiels ont été inscrits au programme, celui du blé et celui du pétrole. Les décalages entre lieux de production et lieux de consommation se manifestent par des flux aisément traduits par la carte. L'importation des produits en cause suscite des mécanismes originaux de régulation de la production et des prix qui devront être étudiés (rôle de régulation de l'OPEP par exemple.) Le pétrole comme le blé deviennent des armes économiques et politiques dont on montrera l'utilisation actuelle.

Pour éviter une approche trop théorique des inégalités de développement, on prendra des exemples à la fois en Afrique occidentale, dans l'Inde et au Brésil. L'objectif n'est pas de traiter ces régions et Etats pour eux-mêmes mais d'isoler dans leur cadre démographique, économique, social et politique les caractères spécifiques qui permettent de réfléchir concrètement sur les inégalités du développement.

Il convient de dégager en premier lieu les critères du sous-développement : entre autres la pauvreté, la malnutrition, la forte mortalité infantile et la démographie galopante, l'ampleur des inégalités sociales. Bien que certains facteurs se distinguent malaisément des critères, il convient de dégager les plus spécifiques : historiques, sociaux et culturels, physiques. Ainsi on constatera que la Chine, grande puissance n'en est pas moins un pays en voie de développement.

Les moyens du développement sont d'une efficacité inégale. On montrera que les voies empruntées peuvent s'inspirer d'options idéologiques différentes. L'exemple africain est, à cet égard, révélateur. On notera d'autre part, qu'à l'intérieur d'un pays les actions conduisent parfois à accentuer les contrastes régionaux.

Ces analyses permettront aux élèves de mieux mesurer les possibilités et les limites de la solidarité

internationale.

BO n° 31 du 12 septembre 1985 : allègements du programme de 1982 (sujets du bac)

1- Il ne sera pas proposé aux candidats de sujets portant spécifiquement sur :

- les dix dernières années du programme
- les conflits localisés
- les développements inégaux et les tensions
- les organisations régionales

2- Ne pourront pas faire l'objet d'un sujet de type I les rubriques suivantes :

- l'accélération des progrès scientifiques et techniques
- le mouvement des idées et les grands courants de la vie intellectuelle
- la mondialisation de l'information

Il est entendu que l'étude en classe des points indiqués dans les alinéas 1 et 2 ci-dessus, dont l'importance est à souligner, n'est pas écartée. Leurs aspects s'intègrent naturellement dans l'étude des autres rubriques du programme.

3- Ne pourra faire l'objet d'un sujet d'épreuve en géographie

A la session de 1986 : le marché du blé

A la session de 1987 : le marché du pétrole.

Pour le ministre et par délégation : le directeur des lycées. P Antonmattei

Supplément au BO n°22, 9 juin 1988

nouveaux programmes de 1988

Parmi les enjeux que doit prendre en compte le système éducatif, tous les observateurs soulignent le caractère désormais planétaire du cadre dans lequel s'exercent les activités des hommes : explosion de la population mondiale, assortie d'un accroissement des déséquilibres démographiques de nature à entraîner une augmentation des migrations internationales, mondialisation de l'économie dans laquelle la concurrence économique devient une concurrence entre systèmes nationaux...

Dans cette perspective, après étude en seconde des grands systèmes physiques, biologiques et humains de la planète et celle, en première, de la France en Europe et dans le monde, c'est celle des grands traits d'une géographie devenue mondiale qui vient couronner, en classe terminale, la « connaissance de l'espace mondial ». Le programme de géographie rejoint ainsi celui d'histoire, illustrant la réflexion de Pierre George selon laquelle « la géographie n'est pas autre chose qu'une forme de l'histoire », son aboutissement.

A quels titres voit-on de grands ensembles économiques très contrastés se différencier à la surface de la planète? Le faire appréhender est l'objet de la première partie du programme qui, si elle se fonde à certains égards sur les acquis de la classe de seconde, est cependant absolument nouvelle dans sa conception.

Une toile de fond déjà connue n'appelle en terminale qu'une mise au net (les contrastes de peuplement et de richesse). Il conviendra en revanche de faire mesurer les moyens et la distribution sur la planète de ce qu'on peut appeler la **maîtrise** de l'espace mondial : quels pays ou quels groupes de pays exercent leur domination? Il pourra être utile à cet égard de présenter les modèles explicatifs que sont par exemple la distinction centre-périphérie et, plus opérationnel semble-t-il en la matière, le concept d'oligopole géographique planétaire.

Il conviendra également de faire comprendre l'importance de certaines façades maritimes, en raison du caractère extraverti de ses économies nationales. C'est dans cette perspective que devra se situer désormais l'étude du Japon. La référence aux politiques divers du développement ne s'effectuera plus à partir de considérations générales mais au travers d'exemples nationaux pris en Asie, en

Afrique et en Amérique Latine.

Quels sont les facteurs à l'oeuvre dans cette mondialisation de l'économie, et comment marquent-ils l'espace terrestre? Répondre à cette interrogation est l'objectif de la deuxième partie du programme, presque entièrement nouvelle, puisque le programme précédent n'abordait cet aspect de la géographie qu'à travers deux exemples, ceux du blé et du pétrole.

Il s'agit donc d'une étude en prise directe sur l'actualité économique, mais pour laquelle il conviendra toutefois d'éviter les considérations générales purement théoriques, en se référant en permanence à l'espace. Des exemples concrets permettront de tracer sur le planisphère les principaux flux, noeuds et réseaux.

Plus classique dans le programme des classes terminales, la troisième partie, dont le poids dans l'horaire annuel ne devra pas être minimisé, a toutefois été reformulée. Pour deux raisons majeures :

- Si les Etats-Unis et URSS sont désormais les deux seuls Etats qui font l'objet d'une étude systématique de leurs espaces nationaux, il conviendra qu'elle sache dépasser les analyses classiques des composantes du milieu (relief, climat, population, etc.) en centrant chaque étude sur une problématique: quelle combinaison unique de traits physiques et humains constitue le cadre dans lequel s'exerce l'action des hommes dans chaque pays?
- Compte tenu des développements les plus récents de chaque politique, quels sont actuellement pour l'un et pour l'autre les contrastes régionaux majeurs, dans leur nature et leur évolution?

Les études géographiques, en classe terminale devront donc se situer à diverses échelles, avec les implications méthodologiques de constat : l'échelle de la planète, celle de sous-ensembles spécifiques, nationaux ou non, et celle des sous-ensembles régionaux seulement pour les deux « super-puissances »

Dans le cadre de ce programme de la classe terminale, les sections C et D qui ne disposent que d'un horaire limité à trois heures n'auront pas à traiter toutes les questions. En revanche l'orientation générale demeurera centrée sur l'espace mondial.

Programme

Connaissance de l'espace mondial

1. Contrastes et mutations dans l'espace mondial

1.1 Un monde de contrastes

- des espaces inégalement peuplés ; cartes de répartition de la population, contrastes démographiques
- des espaces inégalement développés : riches et pauvres, Nord et Sud
- une maîtrise inégalement partagée : Est et Ouest : la bipolarisation / les grands centres d'impulsion de l'économie mondiale.

1.2 Le poids de nouvelles façades maritimes ; l'affirmation de l'aire Pacifique

- les nouvelles puissances industrielles d'Asie : Corée du Sud ou Singapour
- la puissance japonaise

1.3 Des situations et des politiques diverses pour les pays en voie de développement

On évoquera quelques exemples de politiques de développement au sein d'Etats déterminés : Chine et Inde pour l'Asie, Algérie ou Côte d'Ivoire pour l'Afrique, Brésil ou Mexique pour l'Amérique Latine.

2. Des espaces interdépendants : aspects et facteurs

2.1 Les bouleversements récents des transports

réseaux actuels de communication. Grands ports et aéroports. Bases spatiales et satellites

2.2 Des échanges croissants et multiples

- Les grands flux de marchandises l'étude cartographique commentée d'un certain nombre de courants d'échanges : produits énergétiques, blé, produits manufacturés) Les principaux flux d'information et de capitaux. Les grandes places financières dans le monde.

- La mobilité des hommes : les migrations, le tourisme
- La part croissante des échanges dans l'économie mondiale. L'importance des commerces extérieurs. Equilibre et déséquilibre (on notera quelques exemples significatifs de balances commerciales et de balances de paiements)

3. Les hommes et l'organisation de l'espace dans les deux « super-puissances »

- Les Etats-Unis d'Amérique
- l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques

dans les deux cas :

on présentera les caractères singuliers de l'espace, du peuplement et de la mise en valeur

on étudiera les grands ensembles régionaux dans leur définition actuelle, leurs traits majeurs et leur dynamisme.

Programme de 1995. BO n° 12 du 29 juin 1995

Géographie (classe terminale) : l'espace mondial

Le programme de géographie de la classe terminale est l'aboutissement des trois années d'étude du lycée puisqu'il a l'ambition de donner quelques clés d'explication d'un monde en mouvement. Par ses objectifs, il rejoint le programme d'histoire et contribue à la formation intellectuelle et civique des élèves qui doivent comprendre le monde d'aujourd'hui afin de pouvoir s'y situer. Cette étude de l'espace mondial ne peut être exhaustive. Elle propose de privilégier des approches à différentes échelles. La première partie tente, à l'échelle mondiale, de faire comprendre l'organisation de l'espace mondial (à partir de cartes politiques, culturelles et économiques. La deuxième partie, à l'échelle des États, propose l'analyse de la puissance et du rayonnement des États-Unis, du Japon et de l'Allemagne, trois États représentatifs des pôles dominants du monde d'aujourd'hui. Ainsi, l'Europe, en géographie, comme en histoire est présente dans les programmes de terminale. La troisième partie, à l'échelle des continents, propose l'étude de quelques grandes questions géographiques : la grande ville, l'agriculture, la cohérence du territoire, la croissance de la population. Ces thèmes qui ont tous un lien avec les problèmes du développement sont traités dans le cadre de territoires déterminés.

Les indications horaires (6 à 8 heures pour la première partie, 17 à 19 heures pour la seconde, 14 à 16 heures pour la troisième) ont été calculées pour la série S. L'horaire des séries L et ES doit permettre des approfondissements.

I - L'organisation géographique du monde

- 1) Les grandes divisions du monde : cartes politiques, aires de civilisation.

On présentera la carte politique du monde (lignes de clivages et tentatives d'association) et celle des grandes aires de civilisation (cultures, langues, religions) à l'échelle mondiale.

- 2) Inégalités de développement et centres d'impulsion dans l'espace mondial.

On présentera, à partir de cartes, et en utilisant différents critères, les inégalités de développement, les principaux pôles de développement et les grands réseaux d'échange qui leur sont liés.

II – Trois grandes puissances économiques mondiales

- 1) Les États-Unis en Amérique et dans le monde
- 2) Le Japon en Asie orientale et dans le monde
- 3) L'Allemagne en Europe et dans le monde

L'étude sera organisée autour de l'idée de puissance. Pour chacun des trois États on abordera les rapports entre la population et le territoire, les relations entre la distribution des activités et l'organisation du territoire, la puissance régionale et mondiale. Les problématiques seront construites en fonction des caractères spécifiques de chaque État.

III- Quelques problèmes géographiques mondiaux à l'échelle continentale

1) Les grandes villes d'Afrique

On analysera la situation géographique et l'évolution des grandes villes. On étudiera à partir d'un ou deux exemples les activités, les contrastes sociaux et la morphologie urbaine.

2) Agriculture et développement en Amérique latine

On présentera, à partir d'un petit nombre d'exemples nationaux et en faisant les rappels historiques nécessaires, le rôle des productions et des politiques agraires dans le développement et les tensions créées par l'inégale répartition des terres.

3) Peuplement et maîtrise du territoire en Russie

On étudiera l'immensité continentale et la diversité du peuplement, les problèmes de communication et d'utilisation des ressources. On prendra en compte la marque des héritages.

4) Population et développement en Chine et en Union indienne.

On analysera la répartition géographique de la population. On présentera les politiques démographiques actuelles. On étudiera les liens entre les problèmes de population et le développement.

BO du 7 octobre 2002, hors-série.

Programme de terminale, séries économique et sociale et littéraire.

L'étude de l'espace mondial ne peut être exhaustive. Elle propose de privilégier une approche à plusieurs échelles.

Dans une première partie, l'étude de l'espace mondial cherche à faire comprendre le monde d'aujourd'hui, marqué par le processus de mondialisation qui crée de nouvelles interdépendances mais qui ne recouvre pas tous les aspects de l'organisation géographique du monde.

Une deuxième partie vise à décrire les trois grandes aires de puissance dans le monde. Une aire de puissance peut être définie comme un espace géographique constitué d'un ensemble d'Etats ou de régions qui, par son poids économique, son rôle de centre d'impulsion de l'économie mondiale, éventuellement par son poids démographique, son influence politique, militaire ou culturelle occupe une place prépondérante dans l'organisation géographique du monde. Les trois aires de puissance dans le monde sont analysées non seulement pour elles-mêmes mais sous l'angle de leur place dans le monde. Les problématiques d'études sont fonction des caractères spécifiques de chaque aire de puissance. Elles font place à des échelles d'analyse complémentaires : échelle globale de l'aire de puissance, échelle régionale, échelle de l'Etat.

Une troisième partie est l'occasion de montrer qu'une vaste part de l'espace mondial est située en marge des aires de puissance. Elle est constituée de pays en recherche d'un meilleur développement mais qui obtiennent des résultats inégaux. Certains pays du sud sont dans une position particulière à l'interface avec les pays du Nord développés. La question du développement ne concerne pas que le Sud mais aussi, selon une problématique propre, des pays issus de l'ancien bloc soviétique comme la Russie.

I Un espace mondialisé

1) mondialisation et interdépendances

L'espace mondial se présente aujourd'hui comme un système marqué par la multiplication des flux de toute nature (hommes, marchandises, capitaux, informations) qui ont des effets sur les sociétés. Ces flux sont organisés par des acteurs spatiaux comme les Etats, les entreprises multinationales, les organisations internationales, les organisations non gouvernementales, les organisations illicites. L'intensité de ces échanges favorise l'émergence de lieux de la mondialisation à différentes échelles, notamment les métropoles mondiales disposant d'un pouvoir de commandement.

2) Autres logiques d'organisation de l'espace mondial

La mondialisation est l'objet de débats concernant les modalités de sa mise en oeuvre, sa relation avec la question du développement et avec les enjeux environnementaux. Par ailleurs, le processus de mondialisation ne constitue pas la seule clé de lecture du monde. D'autres logiques d'organisation du monde se juxtaposent et interfèrent : les aires de civilisation (cultures, langues, religions) , les Etats, les organisations économiques régionales.

II- Les trois grandes aires de puissance dans le monde

A - L'Amérique du Nord

1) Les Etats-unis, la superpuissance

la superpuissance des Etats-Unis est décrite dans ses différents aspects (économique, financier, culturel, diplomatique et militaire) . On prend en compte l'inscription de cette puissance dans l'espace mondial. On étudie l'organisation du territoire des Etats-Unis.

2) La façade atlantique de l'Amérique du Nord

L'étude de l'exemple de la façade atlantique de l'Amérique du Nord, du Saint-Laurent au golfe du Mexique permet de présenter l'originalité de l'organisation de son espace et quelques aspects de l'ouverture au monde des trois Etats de l'ALENA.

B - L' Union Européenne

1) La puissance économique de l'union Européenne

L' Union Européenne est d'abord étudiée globalement sous l'angle de sa puissance économique et commerciale. On présente ensuite la diversité spatiale de cette puissance : zones dynamiques et pôles de faiblesses.

2) L'Europe rhénane

L'Europe rhénane, qui inclut différents états (Suisse, Allemagne, France, Benelux) constitue le coeur économique de l'Union Européenne. Densément peuplé et marqué par l'importance des villes et de l'industrie, il s'organise autour d'axes majeurs. Il dispose d'une importante fenêtre maritime qui le met en relation avec le monde.

C - L'Asie orientale

1) Une aire de puissance en expansion

La puissance de l'Asie orientale vient d'abord de son poids démographique. Bien que marquée par une grande diversité des systèmes politiques, des niveaux de vie, des activités économiques, cette aire de puissance trouve un élément d'unité dans son dynamisme. Elle comprend le Japon, la Corée du Sud, Taïwan,

2) La mégalopole japonaise.

La mégalopole japonaise fait l'objet d'une étude spécifique. Dominée par Tokyo, ville mondiale, elle concentre l'essentiel de la population et des activités économiques du Japon. Elle est en relation avec l'Asie orientale et le monde. Les fortes densités et les contraintes naturelles confèrent une importance particulière aux questions d'environnement.

III- Des mondes en quête de développement

1) Unité et diversité des Suds

L'inégal développement à l'échelle du monde est tout d'abord rappelé. Les États du Sud présentent des traits communs, liés au sous-développement. Ils se différencient toutefois de manière croissante, en fonction de politiques de développement inégalement efficaces. On étudie ensuite l'exemple du Brésil pour montrer les contrastes spatiaux du développement à l'échelle du pays et à celle des villes.

2) Une interface Nord/Sud : l'espace méditerranéen.

La méditerranée constitue un espace de clivage en même temps que de contacts entre les pays du Nord et ceux du Sud. Dans ce cadre géographique, on étudie les écarts de développement, la mobilité des hommes (migrations, déplacements touristiques), les échanges économiques, financiers et culturels. En s'appuyant sur quelques exemples, on montre les effets de ces phénomènes sur les sociétés et les territoires.

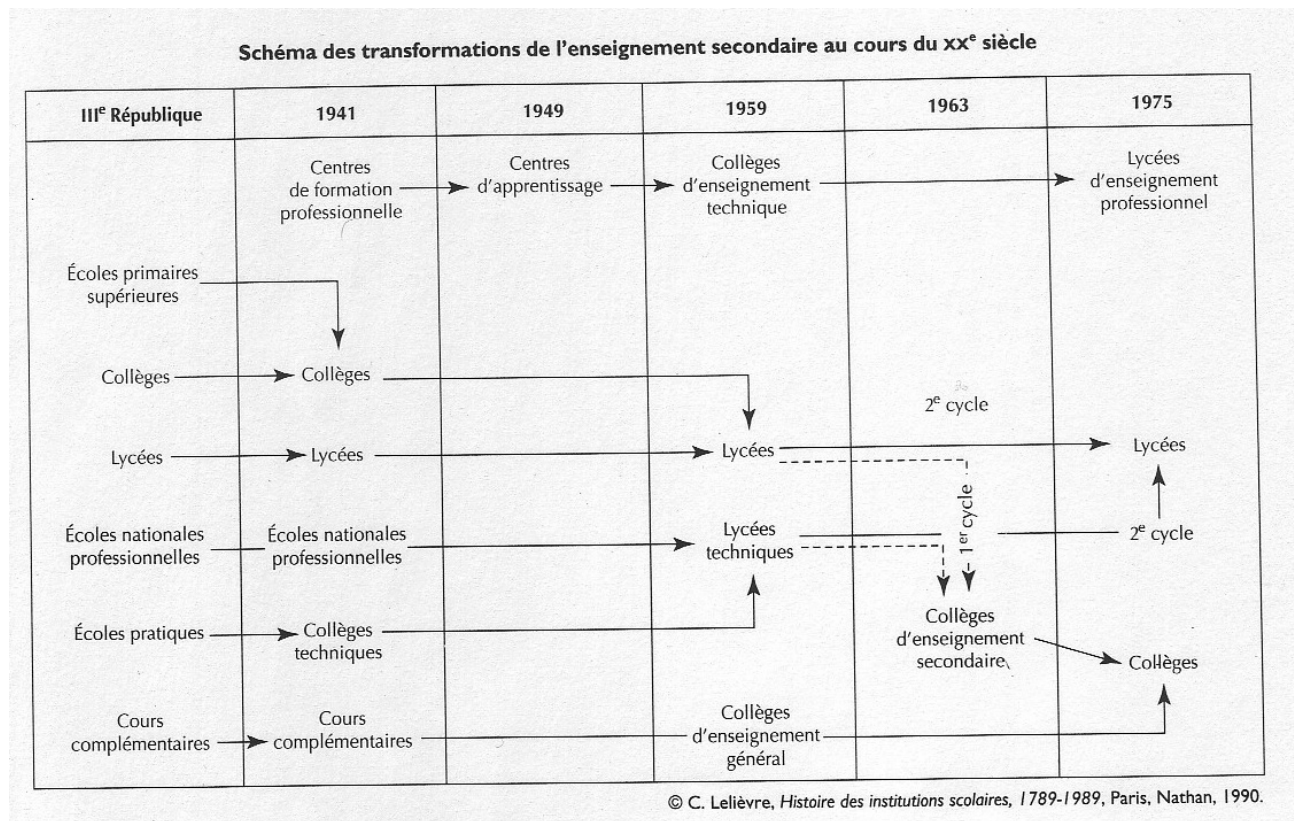
3) Un État en recomposition : la Russie.

Le plus vaste pays du monde est confronté au problème du post-soviétisme marqué par la crise des structures politiques et par des problèmes démographiques et sociaux. Pour assurer les bases d'un nouveau développement, la Russie peut toutefois compter sur des atouts, notamment ses ressources naturelles. De nouvelles logiques d'organisation de l'espace apparaissent, contribuant à des changements importants dans la répartition géographique des hommes et des activités économiques.

Annexe 4 : Tableau des entretiens.

Date	Fonction	organisme	durée	nom
Février 2007	Professeur classes préparatoires	Lycée Louis le Grand	20 min	Annette Ciattoni
23/01/08	Professeur	IUFM Reims	2heures 30	Daniel Niclot
19/02/08	Maître de conférences / auteur de manuels	Université Paris I	1h00. Cours de méthodologie	Renaud Le Goix
25/02/08	Ancien IG à la retraite + ancien professeur Université de Paris I	Education nationale	2h00	Gérard Dorel
30/04/08	Professeur /ancienne secrétaire de rédaction	Université de Bordeaux / Editions Bréal	3h00	Florence Deprest
15/01/09	Directeur	IUFM Paris	30 min	Gérard Hugonie
21/01/09	Directeur	IUFM Paris	2h00	Gérard Hugonie
20/02/09	Professeur d'histoire américaine. Président de l'APHG	Université Paris 8	2h00	Jacques Portes
20/02/09	Professeur d'histoire/géographie	Lycée Jean Macé, Vitry sur Seine	1h00	anonymé
24/02/09	Professeur d'histoire/géographie	Lycée Jean Macé, Vitry sur Seine	1h30	anonymé
26/02/09	Professeur d'histoire/géographie	Lycée Racine, Paris	2h00	anonymé
04/03/09	Professeur d'histoire/géographie	Lycée Arago, Paris / IUFM Paris	1h30	anonymé
15/06/09	Professeur de géographie.	Université de Montpellier	15 min	Georges Roques
26/06/09	Professeur d'histoire/géographie à la retraite	Lycée Voltaire Paris	1h30	anonymé
20/10/09	professeur de géographie	Lycée Le Corbusier à Aubervilliers	1h30	anonymé
01/02/10	professeur de géographie en terminale + formateur CAPES	Lycée d'Orléans, Université d'Orléans	1h00	anonymé
15/12/10	professeur d'histoire géo au lycée. A des classes européennes	Lycée Jean Zay, Aulnay-sous-bois	1h00	anonymé

Annexe 5 : Les évolutions de l'enseignement secondaire jusqu'en 1975.



Source : Duru-Bellat M. et A. Van Zanten, 2006, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 3e ed, Paris.

Annexe 6 : L'excursion transcontinentale de 1912

Les géographes français ayant participé à l'excursion transcontinentale de 1912

Nom et âge en 1912	affiliation	Délégué/invité par
Dr Lucien Gallois (55)	Professeur (Sorbonne)	Université de Paris
Henri Baulig (35)	Chargé de conférences (Rennes)	Société de géographie de Paris
Dr Albert Demangeon (40)	Chargé de conférences (Sorbonne)	Société de géographie de Paris
Dr Emmanuel de Martonne (39)	Chargé de conférences (Sorbonne)	Société de géographie de Paris
Dr Antoine Vacher (38)	Chargé de conférences (Lille)	Ministère de l'instruction publique
Emmanuel de Margerie (49)	Géographe indépendant	Société de géographie de Paris
François Herbette (25)	Assistant (Sorbonne)	Invité par WM Davis
Pierre Bastian (22)	Etudiant (Sorbonne)	Invité par WM Davis
Jacques Goubert (22)	Etudiant (Sorbonne)	Invité par WM Davis

Source: CLOUT H., « Lessons from experience: French geographers and the transcontinental excursion of 1912 », *Progress in Human Geography* 28,5 (2004), pp 597-618 d'après *American Geographical Society*, 1915 : 32-33

Articles publiés dans le volume 22, n° 122 des *Annales de géographie* (1913), consacré à l'expédition de 1912

Nom	Article	pages
Lucien Gallois	« L'Utah »	185-196
Henri Baulig	« Les plateaux de lave du Washington central et la grand'coulée »	149-159
Albert Demangeon	« Duluth »	120-133
Emmanuel de Martonne	« Le parc national du Yellowstone »	134-148

Antoine Vacher	« La région de Phoenix et le barrage Roosevelt »	197-208
Emmanuel de Margerie	« Deux accidents cratériformes. Crater lake (Oregon) et Meteor Crater (Arizona) »	172-184
François Herbette	« Les ports américains du Nord-Ouest »	160-171
Pierre Bastian	« Les canaux de l'Etat de New York »	115-119
Jacques Goubert	Pas de publication dans les <i>Annales de géographie</i>	

Source : *Annales de géographie*, volume 22, n° 122, 1913

Bibliographie

1. Ouvrages de référence

- Alavoine-Muller S., préface de Reclus É, 2007, *Les États-Unis et la guerre de sécession. Articles publiés dans la Revue des Deux Mondes*, éditions du CTHS, Paris.
- Alpe Y., 1999, « Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques », Document de travail, IUFM d'aix-Marseille, cité dans Beitone A, 2004, *op. cit.*
- Arditi M., 1990, *USA et URSS à partir des manuels scolaires de géographie de terminales, 1945-1990*, Mémoire de maîtrise sous la direction de Michel Sivignon. Université de Paris X Nanterre.
- Aries P., 1997, *Les fils de Mc Do. La McDonaldisation du monde*, Paris, l'Harmattan.
- Aron S., 2004, « The Making of the First American West », in Deverell W., 2004, *A Companion to the American West*, Blackwell Publishing, Malden, Oxford et Carlton, pp.5-24.
- Amossy R. et A. Herschberg Pierrot, éd 2005, *Stéréotypes et clichés*, Armand Colin coll 128, Paris.
- Arrault J.-B., 2007, *Penser à l'échelle du monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie (fin XIXe s / entre deux guerres)*, thèse de doctorat sous la direction de Marie-Claire Robic, Université Paris I Panthéon Sorbonne.
- Arrault J.-B., 2007, « Le rôle de la reconnaissance dans l'élaboration de la connaissance géographique. », *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 409, mis en ligne le 28 novembre 2007. URL : <http://cybergeog.revues.org/index13033.html>, consulté en mars 2010.
- Atack J. et Passell P., 1994, *A New Economic View of American History*, second edition, W. W. Norton & company, New York et Londres.
- Audigier F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse de doctorat, Université de Paris VII.
- Audigier F., 1997, « Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie », *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n°3, septembre 1997, pp.226-233.

- Augé M., 1992, *Non-lieux*, le Seuil, Paris.
- Bacharan N., 1994, *Histoire des Noirs américains*, Complexe, Bruxelles.
- Bacharan N., 2008, *Les Noirs américains, Des champs de coton à la Maison Blanche*, Panama, Paris.
- Baigent E., 2004, « Patrick Geddes, Lewis Mumford and Jean Gottmann : Divisions over 'Megalopolis' », *Progress in human geography*, 28, 6, pp.687-700.
- Bailly A., 1991, « La nouvelle géographie dans l'enseignement du secondaire », *L'information Géographique*, n°5, pp.203-206.
- Bariéty J., 2002, « La Grande Guerre (1914-1919) et les géographes français », *Relations internationales*, n° 109, printemps, pp.7-24.
- Barthes R., 1980, *La chambre claire*, Cahiers du cinéma, Gallimard, Seuil, Paris.
- Bataillon C., « Six géographes en quête d'engagement : du communisme à l'aménagement du territoire. Essai sur une génération, *cybergeo*, n°341, mis en ligne le 27 juin 2006.
- Baulig H., 1954, « Emmanuel de Margerie », *Annales de géographie*, vol 63 n°336, pp.81-87.
- Beauguitte L., « Publier en temps de guerre : les revues de géographie française de 1939 à 1945 », *Cybergeo*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, article 428, mis en ligne le 16 septembre 2008, modifié le 18 septembre 2008 .
URL : <http://www.cybergeo.eu/index19853.html>. Consulté le 14 septembre 2009.
- Beck W.A. et Haase Y.D., 1989, *Historical Atlas of the American West*, University of Oklahoma Press, Norman, 2e ed 1992.
- Berstein S., 1989, *La France de l'expansion I- La république gaullienne*, Points, Seuil, Paris.
- Bloch-Lainé F., 1964, *À la recherche d'une économie concertée*, ed de l'Épargne.
- Body-Gendrot S., 2002, *La société américaine après le 11 septembre*, La Bibliothèque du citoyen, Presses de sciences Po.
- Body-Gendrot S., 2005, « New York, un État uni », in Jousse T. et Paquot T. (dir), 2005, *La ville au cinéma*, Encyclopédie, Cahiers du cinéma, Paris.
- Boniface P. (dir), 1945, *Atlas des relations internationales*, Hatier, Paris.
- Boquet Yves, 1995, *Le couloir Baltimore-Washington. Contribution à l'étude de l'aménagement au sud de la Mégapolis nord-américaine*, thèse de doctorat d'histoire urbaine, Université de

Paris IV, sous la direction de B. Dézert.

Bossuat G., 2000, « Le plan Marshall dans la modernisation de la France », in Berstein S. et Milza P., 2000, *L'année 1947*, Presses de Sciences Po, Paris, pp.45-73.

Bouquet S., 2005, « Théorie Anglo-saxonne », in Jousse T. et Paquot T., 2005, *La ville au cinéma*, Cahiers du cinéma, pp.111-114.

Bourdieu P., 1967, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, vol 17, n°3, in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, présentation et choix de textes par Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, La dispute, Paris, 2007.

Boutet M., 2009, *L'identité américaine face à la guerre*, thèse de doctorat présentée sous la direction de P. Mélandri, Science-Po, Paris.

Bretagnolle A., Giraud T., et Mathian H., 2008, « La mesure de l'urbanisation aux États-Unis, des premiers comptoirs coloniaux aux Metropolitan Areas (1990-2000) », *cybergeo, european journal of geography*, <http://www.cybergeo.eu/index19683.html>

Broc N., 1975, « Davis et la France », *Bulletin de la société languedocienne de géographie*, 8(1), pp.87-85.

Broc N., 1991, « Vidal de la Blache en Amérique du Nord : le congrès international de géographie de 1904 », *Annales de géographie*, n° 561-562, pp.635-643.

Brunet R., Ferras R. et H. Thery, 1993, *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, RECLUS, La documentation française, Paris.

Bureau L., 1984, *Entre l'Eden et l'utopie, les fondements imaginaires de l'espace québécois*, Québec Amérique, Montréal.

Capdepuuy V., 2007, « La limite Nord-Sud », *M@ppemonde*, décembre 2007, <http://mappemonde.mgm.fr/mois.html>

Cardoso A., Bride P., Thénard-Duvivier F., 2008, « l'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude et sujet d'actualité? », in *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie*, actes du colloque organisé par le CVUH et le SNES, 14 et 15 mars 2008, p.7.

Caron F., 1996, « Changement technique et culture technique », in Lévy-Leboyer M., 1996, *Histoire de la France industrielle*, Larousse, Paris, pp.232-253.

- Cayez P., 1996 , « Le nouveau tissu industriel », in Lévy-Leboyer M. (dir), Histoire de la France industrielle, Larousse, Paris, 550p., pp.160-181.
- Charvet J.-P., 1983, « Problèmes de mesure des phénomènes de spécialisation-diversification à propos des « belts » des Etats-Unis » in *Mécanismes et limites des processus de spécialisation-diversification de l'espace rural* (rapport DISPE), Paris, LA 142-SEGESA-DGRST, vol 4, pp.14-21.
- Chevalier J.-P., 1992, *La carte et l'enseignement de la géographie aux enfants de 5 à 11 ans*, Thèse de doctorat, Université de Paris I.
- Chevalier J.-P., 1997, « Géographie de l'École et géographie à l'École. (Etude du fichier des thèses de 1990 à 1994.) », *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 24, mis en ligne le 09 avril 1997. URL : <http://www.cybergeog.eu/index5416.html>.
- Chevalier J-P, 2001, « Images de l'Europe dans les manuels de géographie », *Cahiers des travaux de l'institut de géographie de Reims*, n° 109-110, pp.23-49.
- Chevalier J-P, 2003, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, Dossier en vue d'une habilitation à diriger les recherches, Université de Paris I.
- Chevalier L., 1958, *Classes laborieuses et classes dangereuses pendant la première moitié du XIX e siècle*, Plon, Paris.
- Chevallard Y., 1991, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 2e édition revue et augmentée, en collaboration avec M-A Joshua, 1e édition 1985.
- Chevallard Y., 1997, « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3-5 octobre.
- Chinard G., 1925, *Les Réfugiés Huguenots en Amérique*, Paris.
- Choay F. et al, 1972, *Le sens de la ville*, Seuil, Paris.
- Claval P., 1980, *Les mythes fondateurs des sciences sociales*, PUF, Paris.
- Claval P., 1992, « La géographie d'aujourd'hui: comment l'enseigner »; *L'information géographique* n°56 – 2, pp.71-82.
- Claval P., 1997a, « les orientations de la géographie anglo-saxonne depuis le début des années

- 1970 », in Staszak J.-F. (dir.), (1997), *Les discours du géographe*, L'harmattan, Paris.
- Claval P., 1997b, « L'Amérique du Nord des géographes », in Staszack J.-F., (dir), 1997, *Les discours du géographe*, Paris, l'Harmattan, pp.173-207.
- Claval P., 1998, *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*, Nathan, Paris.
- Claval P., 2004, « The reception of American geography in France : enthusiasm, indifference, and critical perspectives », *Geojournal*, 59, pp.3-8.
- Clerc P., 1996, « Quelle géographie pour la classe de seconde? », *L'Information Géographique*, vol 60, n°4, pp.167-175.
- Clerc P, 1997, « Du système-monde aux Etats : un nouveau programme pour la classe de terminale », *L'Etat de la géographie*, 1997, pp.45-49.
- Clerc P., 1999, *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*, Thèse de doctorat sous la direction de M.-C. Robic, Université de Paris I.
- Clerc P., 2001, « L'Etat pour dire le Monde », Enseigner l'Etat (actes du colloque IREHG, 20-22 janvier 2000), pp.269-273.
- Clerc P., 2002, *La culture scolaire en géographie, le monde dans sa classe*, Presses Universitaires de Rennes.
- Clerc P., 2008, « L'espace israélo-palestinien : quelle place dans la culture scolaire en géographie ? », L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie, actes du colloque organisé par le CVUH et le SNES, 14 et 15 mars 2008.
- Clerc P. et Garel J., 1998, « La réception du modèle graphique de Burgess dans la géographie française des années 1950 aux années 1970 », *Cybergeó*, mis en ligne le 22 mai 1998. <http://www.cybergegeo.eu/index5332.html>
- Clout H., 2004, « Lessons from experience : French geographers and the transcontinental excursion of 1912 », *Progress in Human geography*, 28,5, pp.587-618.
- Clout H., 2007, « Jean Gottmann comme messenger transatlantique : les premières années », *La Géographie* n° 1523 bis, Hors-Série, Janvier, pp.249-259.
- Clout H., Hall P. et R. Johnston, 2006, « Iona (Jean) Gottmann. 1915-1994 », *Geographers : Biobibliographical studies*, vol 25, Continuum.
- Coffey W., 1995, « Géographie, économie, science régionale », in Bailly A., Ferras R. et Pumain D.,

- 1995, *Encyclopédie de géographie*, Economica, Paris.
- Cohen E., 2004, « Expliquer Paris à la télévision : Pierre Sudreau et les problèmes de la construction (1958) », *Sociétés et représentations* 2004-1, n°17, pp.117-127.
- Cohen W.B., 1981, *Français et Africains. Les Noirs dans le regard des Blancs 1530-1880*, Gallimard, Paris.
- Collignon B., Frémont-Vanacore A. et Moriconi F., 1993, « *Les centres d'intérêt des géographes français. Répartition régionale* », in Dory D., Douzant-Rosenfeld D. et Knafou R., 1993, *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, l'harmattan, Paris, pp.47-70.
- Conniff M. L. et Davis T. J., 1994, *Africans in the Americas, A history of the black diaspora*, St Martin's press, New York.
- Costa-Ferreira M., 1980, *Les programmes de géographie dans l'enseignement secondaire en France (début XIX e siècle – 1980)*, Thèse de troisième cycle sous la direction de Ph. Pinchemel, Paris.
- Creagh R., 1988, *Nos cousins d'Amérique. Histoire des Français aux États-Unis*, Payot.
- Creagh R., 1993, « Les Etats-Unis sont-ils une utopie? », in Bureau L. et Ferrari J., 1993, *La rencontre des imaginaires entre Europe et Amériques*, L'Harmattan, Paris, pp.51-60, p.52.
- Damisch H., 1993, « La scène de la vie future », in Cohen J.-L. et H. Damisch, 1993, *Américanisme et modernité. L'idéal américain dans l'architecture*, EHESS, Flammarion, Paris, pp.9-24.
- Danbom D., 1995, *Born in the Country, a History of Rural America*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London.
- Daniel D. et Deschamps B., 1998, *L'immigration aux États-Unis de 1607 à nos jours*, Ellipses, Paris.
- Debarbieux B., 1995, « Le Lieu, le territoire et trois figures de rhétorique » , *L'Espace géographique*, n°2, pp.97-112.
- Debo A., 1994, *Histoire des Indiens des États-Unis*, Albin Michel, Paris. Édition originale, 1970, *A history of the indians of the United States*, University of Oklahoma Press.
- Delfosse C., 2000, « Biographie et bibliographie de Pierre Deffontaines (1894-1978) », *Cybergeo, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique*, article 127, mis en ligne le 09 mars 2000, modifié le 02 mai 2007. URL : <http://www.cybergeo.eu/index1796.html>. Consulté le 14 septembre 2009.

- De Martonne E., 1905, « le VIII e congrès international de géographie (Washington, 1904) et sa grande excursion dans l'Ouest et au Mexique », *Annales de géographie*, n° 73, vol 14, pp.1-22.
- Di Méo G., « Région », in Levy J. et Lussault M., 2003, *Dictionnaire de géographie*, Belin, pp.776-778.
- Di Méo G., 2008, « Pierre George, géographe des sociétés humaines », *Annales de géographie* n°659, pp.5-10.
- Djament G. et Covindassamy M., 2005, “Traduire Christaller en français. Textes seuils, réception et récit de découverte”, *cybergeog*, *Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique*, article 298, mis en ligne le 25 janvier 2005 .
URL : <http://cybergeog.revues.org/index3144.html>.
- Douzant Rosenfeld D, 1991, « L'image de la géographie chez les professeurs et dans la population française », *Intergeo bulletin* n°104, 25e année, 4e trimestre, CNRS.
- Dunn M., 1987, « L'impact de la reaganomanie sur la politique sociale américaine », *Historiens et Géographes*, dossier « Regards sur les Etat-Unis », n°312, pp.461-469.
- Duranton-Crabol A.-M., 1998, « L'anti-américanisme français face à la guerre du Golfe », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 59 juillet-septembre 1998, pp.129-139.
- Duroselle J.-B., 1976, *La France et les États-Unis des origines à nos jours*, Seuil, Coll. Univers historique, Paris.
- Duru-Bellat M. et A. Van Zanten, 2006, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, coll U, 3e éd, Paris.
- Eliade M., 1963, *Aspects du mythe*, Gallimard, « idées » Paris.
- Faucher D., 1949, *Géographie agraire, Types de cultures*, coll Géographie économique et sociale, t.II, Génin, Paris.
- Farr R.M., 2003, « les représentations sociales », in Moscovici S. (dir), 2003, *Psychologie sociale*, PUF, Paris, pp.384-395.
- Fishlow A., 1965, *American Railroads and the Transformation of the Ante-Bellum Economy*, Harvard University Press, Cambridge.
- Fogel R., 1964, *Railroads and American Economic Growth : Essays in Econometric History*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Forquin J.-C., 1996, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck

Université, Bruxelles.

Frémont A., 1975, *La région, espace vécu*, Flammarion, Paris, ed PUF, 1976.

Gallois L., 1908, *Régions naturelles et nom de pays*, Armand Colin, Paris.

Gaudray L., 1985, *La présentation du nord-est des États-Unis dans la géographie française depuis Élisée Reclus*, mémoire de maîtrise de géographie présenté sous la direction de P. Pinchemel, Université de Paris I.

Gay J.-C., 1993, « L'entendement professoral institué en géographie. Notes sur soixante années de rapports d'agrégation concernant les épreuves de géographie régionale », in Dory D, Douzant-Rosenfeld D et Knafou R, *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, l'Harmattan, Paris.

George P., 1950, *Études sur la banlieue*, 12e cahier de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris.

George P., 1961, « Nécessité et difficultés d'une décentralisation industrielle en France », *Annales de Géographie*, jan-fev, pp.25-36.

Ghiglia A.-M., 1982, *Les régions urbaines américaines*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, sous la direction de J. Beaujeu-Garnier.

Ghorra-Gobin C., 1997, « Les villes, les banlieues et leurs représentations. L'invention de la banlieue américaine. », in Calenge C., Lussault M., et B. Pagand (dir), 1997, *Figures de l'urbain. Des villes, des banlieues et de leurs représentations*, Maison des sciences de la ville, Université François Rabelais, Tours, pp.101-109.

Ghorra-Gobin C., 2002, *Los Angeles, le mythe américain inachevé*, 1e ed 1997, Paris, Editions du CNRS.

Ginsburger N., 2010, « *La guerre, la plus terrible des érosions* » *Cultures de guerre et géographies universitaires Allemagne-France-États-Unis (1914-1921)*, Thèse de doctorat, Université de Paris-Ouest Nanterre-la Défense, sous la direction d'A. Becker.

Gispert H., Hulin N. et Robic M.-C., 2007, *Science et enseignement, L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX e siècle*, INRP, Vuibert, Paris.

Gosling P. (dir), 1996, *Psychologie sociale*, T2, Bréal, Paris.

Gottmann J., 1946, « French geography in wartime », *Geographical review*, n° 36, pp.80-91.

Gottmann J., 1952, *La Politique des Etats et leur géographie*, Armand Colin, Paris.

- Gournay B., 2002, *Exception culturelle et mondialisation*, Presses de Sciences Po.
- Granjon M.-C., 1986, « Sartre, Beauvoir, Aron, les passions ambiguës », in Lacorne D., Rupnik J. et M-F Toinet, 1986, *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversion*, Hachette, Paris.
- Grataloup C., 2007, *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du monde*, Armand Colin, Paris.
- Haggett P., 1965, *Locational analysis in human geography*, Edward Arnold, Londres. (trad H. Frechou : 1973, *L'analyse spatiale en géographie humaine*, A. Colin, Paris.)
- Hallair G., 2007, *Le géographe Emmanuel de Martonne et l'Europe centrale*, version remaniée d'un mémoire de DEA effectué en 2005 sous la direction de J. le Rider, Grafigeo, Disponible en ligne sur le site internet Halshs : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00282068/en/>
- Hallair G., 2010, *Histoire croisée entre les géographes français et allemands de la première moitié du XXe siècle : la géographie du paysage (Landschaftkunde) en question*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, sous la direction de M.-C. Robic.
- Hartog F., 2003, *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Seuil, Paris.
- Henrikson A K, 1980, « America's changing place in the world : from 'periphery' to 'centre'? », in Gottmann J. (ed.), 1980, *Centre and periphery, spatial variation in politics*, Sage fourth edition
- Higuinen E. et Joyard O., 2005, « Los Angeles », in Jousse T. et Paquot T., 2005, *La ville au cinéma*, Cahiers du cinéma, pp.449-457.
- Histoire de l'administration française, 1987, *Les eaux et forêts du 12e au 20e siècle*, Éditions du CNRS, Paris.
- Hugonie G., 1985, « Les adolescents de 13 à 16 ans et la géographie », *Historiens et Géographes* n°304, mai-juin 1985, pp.933-963.
- Huvos K, 1972, *Cinq mirages américains. Les États-Unis dans l'oeuvre de Georges Duhamel, Jules Romains, André Maurois, Jacques Maritain et Simone de Beauvoir*, Librairie Marcel Didier, Paris.
- INSEE, 1997, *Première*, n°516.
- Isambert-Jamati V., 1990, *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Editions universitaires.

- Jacquin P. et Royot D., 2002, *Go West, une histoire de l'Ouest américain d'hier à aujourd'hui*, Champs Flammarion, Paris.
- Jacquin P., Royot D. et S. Whitfield, 2000, *Le peuple américain. Origines, immigration, ethnicité et identité*, Seuil, Paris.
- Jameson F., 1984, « Postmodernism, or the cultural logic of Late Capitalism », *New Left Review*.
- Jeune S., 1963, *De F.T. Graindorge à A.O. Barnabooth, Les types américains dans le roman et le théâtre français (1861-1917)*, Didier, Paris.
- Jodelet D., 2003, « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici S. (dir), 2003, *Psychologie sociale*, PUF, Paris, pp.363-383.
- Johnston R.J., 1986, « Power », in Johnston R.J (ed), 1986, *The dictionary of human geography*, second edition, Blackwell, Oxford. rééd. 2000.
- Jousse T. et Paquot T., 2005, *La ville au cinéma*, Cahiers du cinéma, pp.449-457.
- Juillard E., 1962, « La région : essai de définition », *Annales de géographie*, n° 387, pp.483-499.
- Juillard E., 1962, « Henri Baulig » (1877-1962) », *Annales de géographie*, vol 71, n° 388, pp.561-566.
- Juillard E. et Klein C., 1980, « Henri Baulig, 1877-1962 », in *Geographers. Biobibliographical studies*, vol4, Mansell publishing.
- Julliard J., 1984, « Le fascisme en France », *A.E.S.C.* N° 4, Juillet-aout 1984, pp.849-861.
- Kaspi A., Durpaire F., Harter H., et Lherm A., 2006, *La civilisation américaine*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Katz M.B., 1987, *Reconstructing american education*, Harvard University Press, Cambridge and London.
- Kaufmann J-C, 1996, *L'entretien compréhensif*, 128 Sociologie, Nathan, Paris.
- Klein M., 2007, *The Genesis of Industrial America 1870-1920*, Cambridge University Press, New York.
- Korinman M., 1990, *Quand l'Allemagne pensait le monde*, Fayard, Paris.
- Kroes R., 1996, *If you've seen one, you've seen the mall. Europeans and American Mass Culture*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- Kuisel R., 1996, *Le miroir américain. 50 ans de regard français sur l'Amérique*, trad. Elie-Robert

- Nicoud, JC Lattès, Paris.
- Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, 1986, *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversions*, Hachette, Paris.
- Lacorne D., Rupnik J., 1986, « La France saisie par l'Amérique » in Lacorne D., Rupnik J. et M.-F. Toinet, 1986, *op. cit.*
- Lacoste Y., 1976, *La géographie ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspéro, Paris.
- Lacoste Y., 1986, « Penser et enseigner la géographie », *L'Espace géographique*, n° 1, pp.24-27.
- Lavedan P., 1952, *Histoire de l'urbanisme, époque contemporaine*, Henri Laurens éditeur, Paris.
- Larrouy M., 2007, *L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transport des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité des transports urbains de voyageurs en France de 1905 à 2005*, Université de Paris I, thèse de doctorat, sous la direction de F Pietet.
- Lefebvre H., 1974, *La production de l'espace*, Anthropos, Paris, 4e ed 2000.
- Lefort I., 1990, *Géographie savante-géographie scolaire (1870-1970)*, Thèse de doctorat, sous la direction de P. Pinchemel, Université de Paris I.
- Lefort I., 1992, *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*, Paris, CNRS.
- Legardez A. et L. Simmoneaux (dir), 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Leighly J., « Carl Orwin Sauer 1889-1975 », in Freeman T.W. & P. Pinchemel, 1978, *Geographers – bibliographical studies*, Mansell, London, pp.99-108.
- Le Goix R., 2003, *Les « gated communities » aux Etats-Unis, morceaux de villes ou territoires à part entière*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, sous la direction de T. Saint-Julien.
- Le Goix R., 2009, *Atlas Mégapoles. New York*, Autrement, Paris.
- Le Roux A., 1992, *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents*, Thèse de doctorat de géographie, université de Caen.
- Le Roux A., 2000, « Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré? Etude de cas », *L'information géographique*, n°1, pp.76-87.
- Levasseur E., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*, Delagrave.

- Lipiansky E.M., 1991, « Représentations sociales et idéologies, analyse conceptuelle. » In Aebischer V., Deconchy J.-P. et E.M. Lipiansky (dir), *Idéologies et représentations sociales*, Cousset : DelVal, pp.35-63.
- Lippmann W., 1922, *Opinion publique*. Ouvrage disponible en ligne : http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1463400&pageno=2
- Loyer E., 2001, « La débâcle, les universitaires et la Fondation Rockefeller : France/États-Unis, 1940-1941 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol 48 n°1, pp.138-159.
- Loyer E., 2005, *Paris à New York. Intellectuels et artistes français en exil 1940-1947*, Grasset, Paris.
- Mc Greor A. et Hill D., 2009, « North-South » in Kitchin R. et Thrift N., *International encyclopedia of Human geography*, vol 7, Elsevier, Oxford.
- Marchand B., 2001, « La haine de la ville : « Paris et le désert français de Jean-François Gravier », *L'information géographique* n°3, pp.234-253.
- Marienstras E., 1976, *Les mythes fondateurs de la nation américaine*, Maspero, Paris.
- Masson M., 1995, *L'enfant et la montagne. Savoirs géographiques et représentations sociales sur la montagne*, Anthropos-Economica.
- Mathieu J.-L., 2003, « Thünen, Johan Heinrich von (1783-1850) », in Levy J. et Lussault M., 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris.
- Matlock J., 2005, « Chicago », in Jousse T. et Paquot T. (dir), 2005, *La ville au cinéma*, Encyclopédie, Cahiers du cinéma, Paris.
- Mattelart A., 2005, *Diversité culturelle et mondialisation*, La Découverte, Paris.
- Mayhew S., 1997, *Dictionary of geography*, Oxford University Press, Oxford, New York.
- McPherson J., 1991, *La Guerre de Sécession (1861-1865)*, Bouquins, Robert Laffont.
- Mélandri P., 2006, *Histoire des États-Unis contemporains*, André Versailles, Bruxelles.
- Mendibil D., 1997, *Les textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990)*, *Essai d'iconologie géographique*, thèse de l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne, sous la direction de M-C Robic.
- Mendibil D., 2008, « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeog*, Epistémologie, Histoire, Didactique, article 415, mis en ligne le

12 mars 2008, modifié le 13 mars 2008. <http://www.cybergegeo.eu/index16823.html>.

Merenne-Schoumaker B, 1986, « Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie », *Revue de géographie de Lyon*, 61, n°2, pp.186-183.

Milhaud O., 2005, « Les géographes parlent-ils tous du même monde? Les réseaux intellectuels : hégémonie anglo-américaine et vision du monde », actes du festival de géographie de Saint-Dié, http://fig-st-die.education.fr/actes/actes_2005/milhaud/article.htm

Minassian T. T., 1997, « Les géographes français et la délimitation des frontières balkaniques à la conférence de la paix en 1919 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, avril-juin, n°44-2, pp.252-286.

Moindrot C., 1981, *Le modèle agricole de J.H. Von Thünen et ses applications*, Cours de DEA de l'Université de Paris VI.

Molina G., 2007, « L'influence de la littérature sur les représentations de la ville. L'exemple de la « ville tentaculaire » ou l' instrumentalisation politique d'une matrice poétique », *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n°3, pp.287-303

Monnet J., 1997, « Pitié pour les grandes villes! », *Cybergéo*, Les grandes villes, article 16, mis en ligne le 18 février 1997 et modifié le 24 avril 2007. url : <http://www.cybergegeo.eu/index5387.html>

Montes C., 2004, « La délimitation des États des États-Unis, entre damier et patchwork », *géocarrefour*, vol 79/2, mis en ligne le 27 octobre 2007; URL : <http://geocarrefour.revues.org/index684.html> .

Moscovici S., 1961, *la psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.

Moscovici S., 1987, « Les représentations sociales », *Actes du II e colloque de didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, pp.31-42.

Moulin A., 1988, *Les paysans dans la société française*, Seuil, Paris.

Muscara L, 1998, « Jean Gottmann's Atlantic « transhumance » and the development of his spatial theory », *Finisterra*, XXXIII, 65, pp.159-172.

Ndiaye P., 2008, *La condition noire. Essai sur une minorité française*, Calmann-Levy, Paris.

Niclot D., 1999, *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse de doctorat, Sous la direction de C. Grataloup, Université Denis Diderot – Paris VII.

- Nouschi M., 1999, « Impérialisme » in Teulon F., 1999, *Dictionnaire d'histoire, économie, finance, géographie*, Presses Universitaires de France, Paris, pp.342-344.
- Nye J., 1990, *Bound to Lead. The Changing Nature of American Power*, Basic Book, New York.
- Orain O., 2003, *De Plain-pied dans le monde. Postures épistémologiques et pratiques d'écriture dans la géographie française au XXe siècle*, thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de M.-C. Robic.
- Orain O., 2006, « La géographie comme science », in Robic M.-C. (dir), 2006, *Couvrir le monde, un grand XX e siècle de géographie française*, ADPF, Paris, pp.90-123.
- Pailhé J., 1981, « Pierre George, la géographie et le marxisme », *Espaces Temps*, n°18/19/20, pp.19-29.
- Painter D.S., 2002, « Oil », in De Conde et alii, 2002, *Encyclopedia of American Foreign Policy*, Second edition, vol 3, Charles Scribner's son, New York, pp.1-20.
- Paquot T., 2008, *Le Corbusier voyageur*, L'harmattan, Paris.
- Pauwels M. C., 1997, *Le rêve américain*, Hachette, Paris.
- Perpillou A., 1946, « Geography and geographical studies in France during the war and the occupation », *The geographical journal*, 1, vol CVII, pp.50-59.
- Perrenoud P., 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIV, n°3, Montréal, pp.487-514.
- Pinchemel P., 1982, « De l'enseignement de la géographie à l'éducation géographique », *Historiens-géographes*, n°289, pp.779-783.
- Pinto D., 1985, « L'Amérique dans les livres d'histoire et de géographie des classes terminales françaises », *Historiens et Géographes*, n°303, pp.611-620.
- Portes J., 1981, « Les Etats-Unis dans les manuels d'histoire et de géographie de la III e République (1870-1914) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Tome 28, Janvier-mars, pp.195-206.
- Portes J., 1991, *Une fascination réticence. Les États-Unis devant l'opinion française*, Presses Universitaires de Nancy.
- Portes J., 2002, « Histoire et cinéma aux États-Unis », *La documentation photographique*, n°8028, La Documentation Française.

- Portes J., 2004, « Le sud dans l'histoire et la vie politique des États-Unis », *Parlement(s)*, n°2, l'Harmattan, pp.48-63.
- Pumain D. et Robic M.-C., 2002, « le rôle des mathématiques dans une « révolution » théorique et quantitative : la géographie française depuis les années 1970 », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n°6, pp.123-144.
- Raffestin C., 1980, *Pour une géographie du pouvoir*, Litec, Paris.
- Raffestin C. (dir), 1995, *Géopolitique et histoire*, Payot, Paris.
- Regourd S., 2004, *L'exception culturelle*, PUF, coll Que sais-je?, Paris.
- Rémond R., 2003, *Le siècle dernier, 1918-2002*, Histoire de France T.6, Fayard, Paris.
- Renard J.-P., 2005, *La notion de puissance, réflexion géographique*, conférence du 16 mars 2005, disponible sur le site internet de l'académie de Lille.
http://www4.ac-lille.fr/~heg/site_academique/ .
- Retaillé D., 1996, « Rendre le monde intelligible (2) », *L'information géographique*, vol 60, pp.121-131.
- Rioux J.-P., 1980, *La France de la IV^e République. 1- l'ardeur et la nécessité 1944-1952*, Points, Seuil, Paris.
- Robic M.-C., 1989, « Métropole/Métropole. Les géographes et les métropoles d'équilibre », *Strates* n°4, mis en ligne le 19 mai 2008, <http://strates.revues.org/4432>
- Robic M.-C., 2003, « La ville, objet ou problème? La géographie urbaine en France (1890-1960) », *Sociétés Contemporaines* (2003) n° 49-50, pp.107-138.
- Robic M.-C. (dir), 2006, *Couvrir le monde. Un grand XX^e siècle de géographie française*, Association pour la diffusion de la pensée française, ministère des affaires étrangères, Paris.
- Robic M.-C., 2007, « L'enseignement de l'histoire-géographie dans la stratégie des géographes universitaires et le dénouement de l'année 1905 » in Gispert H., Hulin N. et Robic M.-C., 2007, *Science et enseignement, L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX^e siècle*, INRP, Vuibert, Paris.
- Robic M.-C. et Pumain D., 1999, « Réseaux urbains : des mots aux choses », *Urbanisme*, janvier-février, n°304, pp.72-75.
- Robic M.-C. et Tissier J.-L., 1992a, « La référence américaine dans la géographie vidalienne : histoire de la géographie, épistémologie, prospective », *27^e congrès de l'UGI*, Août,

Washington.

- Robic M.-C. et Tissier J.-L., 1992b, « Voir et penser le Nouveau Monde : le voyage transcontinental de Vidal de la Blache en 1904 », *27e congrès de l'UGI*, Août, Washington.
- Roger P., 2002, *L'ennemi américain. Généalogie de l'antiaméricanisme français*, Seuil, Paris.
- Rohmer E. et Moles A., 1972, *Psychologie de l'espace*, Casterman, Paris.
- Romine S., 2008, « Mapping souths », *Southern Spaces*, Emory university, www.southernspaces.org
- Roumégous M., 2001, *Trente ans de didactique de la géographie en France, 1968-1998, Enjeux et pratiques*, thèse de doctorat, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.
- Roumégous M., 2002a, « Trente ans de didactique de la géographie : enjeux, innovations et résistances (1968-1998) », *L'information géographique* n°3, 2002, pp.262-277.
- Roumégous M., 2002b, *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations (1968-1998)*, Presses Universitaires de Rennes.
- Roumégous M. et Clerc P., 2008, « Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire », *Cybergeog : European Journal of Geography*, Les nouveaux programmes dans le primaire, mis en ligne le 03 octobre 2008, modifié le 07 novembre 2008. URL : <http://cybergeog.revues.org/20383>. Consulté le 07 avril 2011.
- Rosière S., 2007, « Puissance », *Hypergéog, encyclopédie de la géographie en ligne*, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article391>
- Rupnik J. et M Humbertjean, 1986, « Images des États-Unis dans l'opinion publique », in Lacorne D, Rupnik J et M-F Toinet, 1986, *L'Amérique dans les têtes. Un siècle de fascinations et d'aversion*, Hachette, Paris.
- Said E. W. 2005, *L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, 1e édition 1978, traduit de l'anglais par Catherine Malamoud, Le Seuil, Paris.
- Salmon F., 2008, *Atlas historique des États-Unis de 1783 à nos jours*, Armand Colin, Paris.
- Salomon Cavin J., 2005, *La ville mal-aimée. Représentations anti-urbaines et aménagement du territoire en Suisse : analyse, comparaisons, évolution*, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, coll Logiques Territoriales, Lausanne.
- Sanguin A.-L. et Prévalakis G., 1996, « Jean Gottmann (1915-1994), un pionnier de la géographie politique », *Annales de géographie*, n° 587, pp.73-78.

- Sarrazin H., 1985, *Elisée Reclus ou la passion du monde*, La Découverte, Paris.
- Saule-Sorbé H. (dir), 1997, *Franz Schrader l'homme des paysages rares, 1844-1924*, Éditions du pin à crochets, Pau.
- Schaffer S., Roberts L., Raj K., Delbourgo J., 2009, *The Brockered World. Go-Between and Global Intelligence*, Science History Publications, Watson Publishing International LLC, Sagamore Beach, 522p.
- Sirinelli J.-F., 1988, *Génération intellectuelle, Khâgneux et normaliens durant l'entre-deux-guerres*, Fayard, Paris.
- Small J. et Witherick M., 1990, *A Modern Dictionary of Geography*, second edition, Edward Arnold.
- Smith N., 2003, *American empire. Roosevelt's geographer and the prelude to globalization*, University of California Press, Berkeley.
- Soppelsa J., 1980, « Le complexe militaro-industriel américain. Etude géographique », *l'Information géographique* n° 3.
- Stamp D. et Clarck N. A., 1979, *A glossary of geographical terms*. Longman, London.
- Staszack J.-F., Collignon B. et Chivallon C., 2001, *Géographie anglo-saxonne. Tendances contemporaines*, Belin, Paris.
- Suret-Canale J., 1981, « Géographe, marxiste », *Espaces temps* n°18/19/20, pp.9-18.
- Théry H., 1973, *Les pays tropicaux dans les manuels de géographie (enseignement secondaire 1925-1960)*, Mémoire de maîtrise rédigé sous la direction de P. Pinchemel, Université de Paris I.
- Théry H., 1988, « les pays tropicaux dans les livres de géographie : les manuels de l'enseignement secondaire entre 1925 et 1960 », *L'espace géographique*, tome 17, n°4, pp.299-306.
- Thomas W.G.III, 2004, « The border south », *Southern spaces*, Emory university, www.southernspaces.org
- Teulon F. (dir), 1999, *Dictionnaire d'histoire, économie, finance, géographie*, PUF, Paris.
- Tournes L., 1999, *New Orleans sur Seine. Histoire du jazz en France*, Fayard, Paris.
- Tullos A., 2004, « The Black Belt », *Southern Spaces*, Emory university www.southernspaces.org/contents/2004/tullos/print/4a.htm

- Vieillard-Baron H., 2001, *Les banlieues. Des singularités françaises aux réalités mondiales*, Hachette, Paris.
- Vernant J.-P., 1999, *L'Univers, les dieux, les hommes, Récits grecs des origines*, Points, Seuil.
- Verret M., 1975, *Le temps des études*, Tome 1, Librairie Honoré Champion, Paris.
- Veyret P., 1951, *Géographie de l'élevage*, coll géographie humaine, Gallimard, Paris.
- Wastable M., 2010, « La notion de *belt* dans la géographie scolaire française des Etats-Unis », *Cybergeo : European Journal of Geography*, Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, article 495, mis en ligne le 14 avril 2010, modifié le 17 mai 2010.
URL : <http://cybergeo.revues.org/index23009.html>
- White M. et White L., 1962, *The intellectual versus the city : from Thomas Jefferson to Frank Lloyd Wright*, Harvard University Press, Cambridge.
- White D.W., 1996, *The American Century, The Rise and Decline of the United States as a World Power*, Yale University Press, New Haven and London.
- Winock M., « 'US go home' : l'antiaméricanisme français », *L'histoire*, n°50, novembre 1982, pp.7-20.
- Wolff D., 2005, *Albert Demangeon (1872-1940). De l'école communale à la chaire en Sorbonne, l'itinéraire d'un géographe moderne*, Thèse de géographie, sous la direction de Marie-Claire Robic, Université de Paris I.
- Young M., 1973, « Curricula and the social organization of knowledge » in Brown (dir) *Knowledge, education and Cultural Change*, Tavistock, Londres, 1973. Texte publié dans *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, présentation et choix de textes par Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, La Dispute, Paris, 2007.
- Zeldin T., 1978, *Histoire des passions françaises, T. 2 Orgueil et intelligence*, Points, Seuil, Paris.
- Zelinsky W., 1992, *The cultural geography of the United States*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Zunz O., 2000, *Le siècle américain, Essai sur l'essor d'une grand puissance*, Fayard, trad P. Ndiaye, Paris.
- « Enseigner en France l'histoire des Etats-Unis : les passions idéologiques sont -elles inévitables? », Forum pédagogique, *France Etats-Unis : deux nations dans l'histoire*, Rendez-vous citoyens du Sénat, samedi 2 juin 2007.

L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie, actes du colloque organisé par le CVUH et le SNES, 14 et 15 mars 2008.

2. Sources

2.1 Échantillon de manuels scolaires (par ordre chronologique)

Schrader F. et L. Gallouédec, 1906, *Les principales puissances du monde. Classe de philosophie*, Hachette.

Vidal De La Blache P. et P. Camena D'Almeida, 1906, *Les principales puissances (moins la France)*, Armand Colin.

Dubois M. et J.-G. Kergomard, 1907, *Les principales puissances du monde, Philosophie, Mathématiques*, Masson.

Busson H., Fevre J. et Hauser H., 1911, *Les principales puissances du monde, Classes de philosophie et de mathématiques*, Alcan.

Legaret G., 1930, *Cours de géographie Elicio Colin, La vie économique du monde, Classe de philosophie et de mathématiques*, Armand Colin.

Fallex M., Gibert A. et A. Mairey, 1932, *Les principales puissances économiques du monde (moins la France), Classe de philosophie*, Delagrave.

Gallouédec L. et F. Maurette, 1932, *Les principales puissances et la vie économique du monde. Classes de philosophie et de mathématiques*, Hachette.

Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1939, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier.

Gibert A. et G. Turlot, 1947, *Principales puissances, cours de philosophie et de mathématiques*, Delagrave.

Allix A., Leyritz A. et A. Merlier, 1950, *Les principales puissances économiques du monde. Philosophie et mathématiques*, Hatier.

Meynier A., Perpillou A., François L. et R. Mangin, 1950, *Géographie. Classe de philosophie, mathématiques et sciences expérimentales*, Hachette.

Cholley A., 1953, *Les puissances économiques du monde, Classe de philosophie*, Baillière.

Baron E., 1957, *Géographie. Classe de philosophie-mathématiques*, Magnard.

- Lentacker F., Moreau J.-P., Ozouf J. et Y. Pasquier, 1960, *Nouveau cours de géographie, Classes terminales*, Nathan.
- Allix A., 1961, *Le monde contemporain, Géographie, Classes terminales*, Hatier
- Prévôt V., 1961, *Géographie du monde contemporain*, Belin.
- Gourou P. et Papy L., 1963, *Géographie. Classes terminales*, Hachette.
- Raison P., Oudin R. et R. Fischer, 1966, *Géographie. Les grandes puissances du monde, Classes terminales*, Armand Colin.
- Prévôt V., 1969, *Géographie du monde d'aujourd'hui, Classes terminales, Edition abrégée*, Belin.
- Dacier G., Pelletier J. et J. Virlojeux, 1971, *Géographie, Classes terminales*, Masson, p.133.
- Baleste M., 1980, *Les grandes puissances économiques, Classes terminales*, Armand Colin.
- Bontoux P., Domingo J., Gauthier A. et P. Gielen, 1983, *Géographie, classes terminales*, ABC Bréal.
- Bras A. et Brignon J., 1983, *Géographie, Terminale*, Hatier,
- Froment R. et Kienast R., 1983, *Géographie, Terminales*, Delagrave.
- Grell J. et Gaudin G., 1983, *Dossiers de géographie. Terminale*, Istra.
- Lacoste Y., 1983, *Géographie, Classes terminales*, Nathan.
- Martin J. et Pernet L., 1983, *Géographie du temps présent, Terminales A, B, C, D*, Hachette.
- Regrain R., 1983, *Le monde actuel en question, Géographie terminale*, Magnard.
- Barret C. et Brignon J., 1989, *Géographie, Terminale*, Hatier.
- Frémont A., 1989, *Géographie, Terminales*, Bordas.
- Gauthier A., 1989, *Géographie, Terminales*, ABC Bréal.
- Pitte J.-R., 1989, *Géographie, Terminales*, Nathan.
- Knafou R., 1992, *Géographie, Le nouveau système monde, Terminales ABCD*, Belin.
- Hagnerelle M., 1993, *Géographie : présent/futur, L'organisation de l'espace mondial, terminales*, Magnard.
- Martin J. et Bouvet C., 1995, *Géographie, Terminales*, Hachette.
- Pitte J.-R., 1995, *Géographie, Terminales*, Nathan.

- Bouvet C., 1998, *Géographie, Terminales*, Hachette.
- Carnat J.-L., 1998, *Géographie, Terminale*, Bertrand-Lacoste
- Ciattoni A., 1998, *Géographie, Terminale*, Hatier.
- Gauthier A., 1998, *L'espace mondial, terminale*, Bréal.
- Hagnerelle M., 1998, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S*, Magnard.
- Knafou R., 1998, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Belin.
- Pitte J.-R., 1998, *Géographie, L'espace mondial, Terminales*, Nathan
- Brunet R. et D. Pierre-Elie D., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminale L-ES-S*, Bréal.
- Ciattoni A., 2004, *Géographie, Terminales L-ES-S*, Hatier.
- Jalta J., Joly J.-F., Reineri R. et J.-P. Renard, 2004, *L'espace mondial. Géographie, Terminales L, ES, S*, Magnard.
- Joyeux A., 2004, *Géographie. Terminales ES-L-S*, Hachette.
- Knafou R., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES S*, Belin
- Mathieu J.-L., 2004, *Géographie. L'espace mondial, Terminales L, ES, S*, Nathan.

2.2. Autres manuels analysés

- Camena d'Almeida P., 1900, *La Terre, L'Amérique*, Armand Colin, Paris.
- Dubois M. et Bernard A., 1891, *Géographie générale-Amérique*, Classe de quatrième, Masson, Paris.
- Dacier G., Allix A. et Virlojeux J, 1961, *Géographie*, coll Max Derruau, Masson.
- Coquery, Guglielmo, Lacoste, Ozouf, 1965, *Géographie classes terminales*, Fernand Nathan.
- Prévôt V., 1966, *Géographie du monde contemporain*, Terminales, Belin.
- Bienfait J., Froment R. et Vallas F., 1968, *Géographie classes terminales. Les grandes puissances économiques du monde*, coll M. le Lannou, Bordas.
- Lacoste-Ghirardi, 1978, *Géographie seconde*, Nathan.

2.1 Littérature géographique

- Alexandre A., 1930, « Une ville américaine : Trenton », *Annales de géographie*, vol 39, n° 222,

pp. 607-624

Arnould P. et E. Glon, 2006, « Wilderness, usages et perceptions de la nature en Amérique du Nord », *Annales de géographie*, n°649, vol 115, pp.227-237.

Auriac F., 1979, *Système économique et espace : un exemple en languedoc*, thèse de doctorat, université de Montpellier.

Bailly A., Dorel G., Racine J.-B., Villeneuve P., 1992, *États-Unis, Canada*, Géographie universelle sous la direction de Roger Brunet, Reclus, Hachette, Paris.

Bailly A., et Polèse M., 1976, « Analyse typologique en milieu urbain : les aires homogènes d'Edmonton », *L'Espace géographique* n° 4, pp.267-275.

Bailly A., 1977, *La perception de l'espace urbain : les concepts, les méthodes d'étude, leur utilisation dans la recherche géographique*, Thèse pour le doctorat d'État sous la direction de Paul Claval, Paris Sorbonne.

Bassett K. et J. Short, 1980, *Housing and residential structure : alternative approaches*, Routledge and Kegan Paul, London and Boston.

Baulig H., 1931, « L'Amérique à la conquête de l'Europe », *Annales de géographie* vol 40, n°228, pp.669-670.

Baulig H., 1935, « L'Amérique septentrionale, Tome XIII, volume II Les États-Unis », *Géographie universelle Vidal-Lablache*, Armand Colin, Paris.

Beaujeu-Garnier J., 1963, « Les changements dans l'économie régionale des États-Unis », *L'information géographique* n° 4.

Beaujeu-Garnier J., 1963, « Les changements dans l'économie régionale des États-Unis », *L'information géographique* n°4.

Beaujeu-Garnier J., 1970, *Les régions des États-Unis*, Armand Colin, Paris.

Beaujeu-Garnier J. et Chabot G., 1964, *Traité de géographie urbaine*, Armand Colin, Paris.

Beaujeu-Garnier J., 1972, « Comparaison des centres-villes aux États-Unis et en Europe », *Annales de géographie*, vol 81, n°448, pp.665-696.

Berry B.L.J., 1971, *Géographie des marchés et du commerce de détail*, A Colon, Paris (traduction B Marchand).

Biays P., 1976, *Géographie des États-Unis*, Larousse, Paris.

- Blanchard R., 1911, *Grenoble étude de géographie urbaine*, Armand Colin, Paris.
- Brunet R., 1981, « Géographie du goulag, *L'Espace géographique*, vol 3, pp.215-232.
- Body-Gendrot S., « Les limites de la démocratie : groupes ethniques, classes et pouvoir aux Etats-Unis », *Historiens et géographes*, n° 312, 1987, pp.481-489
- Body-Gendrot S., 2002, *La société américaine après le 11 septembre*, La bibliothèque du citoyen, Presses de sciences Po.
- Boutmy E., 1902, *Éléments d'une psychologie du peuple américain*, Armand Colin.
- Brunhes J., « Les irrigations dans la 'région aride' des Etats-Unis », *Annales de géographie*, vol 4 numéro 14, 1894, pp.12-29.
- Castells M., 1972, *La question urbaine*, Maspero, Paris.
- Chabot G., 1949, *Les villes. Aperçu de géographie humaine*, Armand Colin, Paris.
- Charvet J.-P., 1983, « Problèmes de mesure des phénomènes de spécialisation-diversification à propos des « belts » des Etats-Unis » in *Mécanismes et limites des processus de spécialisation-diversification de l'espace rural* (rapport DISPE), Paris, LA 142-SEGESA-DGRST, vol 4, pp.14-21.
- Charvet J.-P., 1987, « Les wheat belts des Etats-Unis : spécialisation ou diversification? », *Historiens et géographes* n° 312, pp.497-504.
- Chesnais M., 1977, *L'analyse régionale des échanges ferroviaires*, Honoré Champion, Paris.
- Chomsky N., 2004, *Dominer le monde ou sauver la planète ? L'Amérique en quête d'hégémonie mondiale*, Fayard, Paris.
- Christaller W., 1933, *Die Zentralen Orten in Süddeutschland*, Jena : Gustav Fischer. trad.en anglais en 1966 par Baskin C. W, *Central Places in southern germany*, Prentice Hall.
- Claval P., 1968a, *Régions, nations, grands espaces*, M. Th. Genin, Paris.
- Claval P., 1968b, « La théorie des villes », *Revue géographique de l'est*, n° 1-2, pp.3-56.
- Claval P., 1987, « La métropolisation de l'économie et de la société américaines », *Historiens et géographes* n° 314, pp.447-460.
- Claval P., 1989, *La Conquête de l'espace américain. Du Mayflower au Disneyworld*, Flammarion, Paris.
- DATAR, 1971, « Une image de la France en l'an 2000, scénario de l'inacceptable », *Travaux et*

recherches de prospective. Disponible en ligne sur le site de la DATAR à l'adresse suivante :
http://www.datar.gouv.fr/fr_1/evaluation_prospective_48/prospective_235/memoire_prospective_237/ancienne_collection_trp_639/une_image_1248.html

Davis W. M., 1918, *A handbook of northern France*, Cambridge, Harvard University Press.

De la Noë G, 1896, « La topographie aux États-Unis », *Annales de géographie*, vol 5, n°20, pp.143-155.

De Margerie, 1952-1954, *Etudes américaines : géologie, géographie, paysages, régions, explorateurs et cartes*, vol 1 et 2, Armand Colin, Paris.

Demangeon A., 1910, « Le relief du Limousin », *Annales de géographie*, tome 19, n°104, pp.120-149.

Demangeon A., 1913 « *Dans le Far West* », Bulletin de la Société de Géographie de Lille, tome 59, 34e année, 1er semestre, pp.205-222.

Demangeon A., 1913, « Les relations de la France du nord avec l'Amérique », *Annales de géographie*, vol 22 n° 122, pp.227-244

Demangeon A., 1913, « Duluth », *Annales de géographie*, vol 22, n° 122, pp.120-133.

Demangeon A., 1918, « Les relations des ports et centres commerciaux de France avec l'Amérique », *France-Amérique*, Revue mensuelle du comité France-Amérique, juillet : pp.1-11 et août : pp.44-50.

Demangeon A., 1920, *Le déclin de l'Europe*, Payot, Paris.

Demangeon A., 1924, « Les débuts de la colonisation européenne aux Etats-Unis », *Annales de géographie*, vol 33 n° 185, pp.466-478.

Demangeon A., 1927, « Le développement d'une grande ville américaine, Cleveland, Ohio », *Annales de géographie*, vol 36 n° 202, pp.347-355.

Demangeon A. 1931, « Le port de New York », *Annales de géographie*, vol 40, n° 224, pp.205-208.

Demangeon A., 1933, *Paris. La ville et sa banlieue*, Bourrelier, Paris.

Demangeot J., 1946, *Les États-Unis, présentation géographique d'un grand pays*, 2e édition, Bordas, Paris.

De Martonne E., 1905, « Le VIIIe congrès de géographie (Washington, 1904) et sa grande excursion dans l'ouest et au Mexique », *Annales de géographie*, vol 14, n° 73, pp.1-22.

- Désiré P.-E., 1972, « La culture du maïs aux États-Unis », *L'information géographique*, n° 5.
- Dickson, 1969, « The middle Belt of Ghana », *Bull - I.F.A.N.*, B, pp.689-716.
- Dorel G. et Reynaud A., 1973, *Les États-Unis en devenir. Puissance et transformation d'une économie*, Doin, Paris.
- Dorel G., Reynaud A. et Gauthier A., 1974, *Les États-Unis contemporains*, Bréal, Montreuil.
- Dorel G., 1983, *L'entreprise capitaliste et ses stratégies : la grande culture aux États-Unis*, thèse de doctorat de l'université de Paris I, sous la direction de Roger Brunet.
- Dorel G., 1987, « La Sun Belt dans la géographie régionale des États-Unis », *Historiens et géographes*, n°312, pp. 505-514.
- Foucher M., 1991, *Fronts et frontières*, Fayard.
- Gallois L., 1892a, « Le recensement de 1890 aux États-Unis », *Annales de géographie*, vol 1, n°3, pp.287-300.
- Gallois L., 1892b, « Amérique », *Annales de géographie*, n° 1, vol 1, pp.67-81.
- Garreau J., 1981, *The Nine Nations of North America*, 2nd ed 1989, Avon Books, New York.
- Geddes P., 1904, « An educational approach – a technical approach », In Hand J.E. (ed), *Ideals of science and faith*, George Allen, London, pp.170-216.
- George P., 1937, « La récolte américaine de coton », *L'information géographique*, n°2, p.63.
- George P., 1947, « Effort de guerre et reconversion aux États-Unis et en URSS. Essai d'étude d'économie comparée », *L'information géographique*, n° 1, pp.1-7
- George P., 1952, *La ville. Le fait urbain à travers le monde*, PUF, Paris.
- George P., 1971, *Géographie des États-Unis*, PUF, Paris, réédité en 1985.
- Ghorra-Gobin, 1997, *Los Angeles, le mythe américain inachevé*, Paris, Editions du CNRS, 307p., 2e ed 2002
- Giband D., 2003, « L'école et la métropole américaine à l'épreuve de la gouvernance. Nouvelles minorités, pratiques de l'espace scolaire et fragmentation métropolitaine », *Annales de géographie*, vol 112, n°632, pp.381-401.
- Gleave et White, 1969, « The west african middle belt », *Geographical Review*, pp.123-139
- Gottmann J., « L'essor des États-Unis et l'économie d'après guerre » *Annales économies, sociétés*,

- civilisations*, vol 1, n°2, 1946, pp.97-115.
- Gottmann J., 1947, « De la méthode d'analyse en géographie humaine », *Annales de géographie*, t 56, n°301, pp.1-12.
- Gottmann J., 1948, « Changements de structure dans la géographie humaine des États-Unis », *Annales de géographie*, vol 57, n° 306 et 307, pp.131-145 et 210-226.
- Gottmann J., 1949, *L'Amérique*, Hachette, Paris, 3e édition 1960.
- Gottmann J., 1950, *A Geography of Europe*, Henry Holt,
- Gottmann J., 1951, « La région charnière de l'économie américaine », *Revue de la porte océane*, n°7 (71-72) pp.9-14 et (73-74) pp.11-20.
- Gottmann J., 1955a, *Virginia at Mid-century*, Henry Holt, New York.
- Gottmann J., 1955b, « La ville américaine », *Geographia*, 48, pp.9-14.
- Gottmann J., 1956, « Megalopolis or the urbanization of the Northeastern Seaboard », *Economic geography*, 33, pp.189-200.
- Gottmann J., 1961, *Megalopolis : the urbanized northeastern seaboard of the United States*, The MIT Press.
- Gottmann J., 1962, « Megalopolis: Région laboratoire de l'urbanisation moderne », *Cahiers de la République*.
- Gravier J.-F., 1947, *Paris et le désert français*, Le Portulan, Paris.
- Grotewold A., 1959, « Von Thünen in retrospect », *Economic Geography*, pp.346-355.
- Groupe de coordination des études sur les fonctions internationales de Paris, 1973, *Paris, ville internationale, rôles et vocation*, Paris.
- Guermond Y., 1979, *Système de différenciation spatiale en agriculture : La France de 1950 à 1975*, Honoré champion, Paris.
- Haggett P., 1965, *Locational analysis in human geography*, Edward Arnold, Londres. (trad H. Frechou : 1973, *L'analyse spatiale en géographie humaine*, 1973, Paris, A Colin.)
- Hamnet C. et P.R. Williams, 1980, « Social change in London, a study of gentrification », *Urban affairs Quarterly* 15, pp.469-487.
- Harvey D., 1969, *Explanations in geography*, Edward Arnold.

- Harvey D., 1973, *Social Justice and the City*, Edward Arnold, London.
- Hauser H., 1901, « L'entrée des États-Unis dans la politique mondiale d'après un Américain », *Annales de sciences politiques*, pp.445-456.
- Hauser H., 1905a, « Le commerce intérieur aux États-Unis », *Annales de géographie* vol 14, n°73, pp.64-79.
- Hauser H., 1905b, *L'impérialisme américain*, Bibliothèque nouvelle, Paris.
- Heffer J., 1975, « G Dorel et A Reynaud, les États-Unis en devenir. Puissance et transformation d'une économie », compte-rendu de lecture, *Annales. Economie, société, civilisations*, vol. 30, n°1, p.240.
- Hudson B., 1972, « The new geography and the new imperialism », *Antipode* 9 (2), pp.140-153.
- Jonasson O., 1925, « The Agricultural Regions of Europe », *Economic geography*.
- Juillard E., 1962, « La région : essai de définition », *Annales de géographie* n°387, pp.483-499.
- Julliard E., 1968, *L'Europe Rhénane*, Armand Colin, Paris.
- Lacoste Y., 1976, *La géographie ca sert, d'abord, à faire la guerre*, Maspéro, Paris.
- Lacoste Y., 1976, « Enquête sur le bombardement des digues du fleuve rouge. Méthode d'analyse et réflexion d'ensemble », *Hérodote* n° 1, pp.86-117.
- Lacoste-Ghirardi, 1978, *Géographie seconde*, Nathan, pp.146-147.
- Lentacker F., 1974, *La frontière franco-belge. Étude géographique des effets d'une frontière internationale sur la vie de relations*, Librairie Girard, Lille.
- Logan W.S., 1982, « Gentrification in inner Melbourne », *Australian Geographical Studies*, 20, pp.65-95.
- Lynch K., 1960, *The image of the city*, MIT Press, Cambridge.
- Marchand B., 1978, *La croissance de Los Angeles*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, Sous la direction de J. Beaujeu-Garnier.
- Marchand B., 1986, *The emergence of Los Angeles : Population and Housing in the City of Dreams, 1940-1970*, Pion Ltd, Londres.
- Maslow-Armand L, 1987, « L'Amérique depuis 10 ans et la montée des inégalités sociales », *Historiens et géographes*, n°312, pp.471-479.

- Mathieu D., 1993, « La spécialisation spatiale à Los Angeles », *Annales de géographie*, volume 102, n°569, pp.32-52.
- Mayer H. F. et Kohn C. F., 1959, *Readings in urban geography*, The university of Chicago Press.
- Mingret P., 1968, « L'évolution de la culture du coton dans la vallée du Mississippi », *Revue de géographie de Lyon*, vol 43, n°2, pp.179-224.
- Morgan W. B., 1955, « The nigerian oil palm industry », *Scottish geographical journal*, 1751-665X, 1955, volume 61, Issue 3, pp.174-177.
- Oppel A., 1899, « Amérique et Américains », *Annales de géographie*, vol 8 numéro 42, pp.438-459.
- Oppel A., 1907, *Wirtschaftsgeographie der vereinigten Staaten von Nordamerika*, Halle as : Gebauer Schwetschke Druckerei und Verlag.
- Orijj J. N., 1983, « A study of the slave and palm produce trade amongst the Ngwa-Igbo of Southeastern Nigeria », *Cahier d'études africaines*, vol 23, n°91, pp.311-328.
- Peet R., 1969, « The spatial expansion of commercial agriculture in the XIXth century, a Von Thünen interpretation », *Economic Geography*, pp.283-301.
- Philipponeau M., 1957, « Chicago, l'aménagement d'une capitale régionale », *L'information géographique* n° 4, septembre-octobre.
- Pumain D., Saint-Julien T. et Vigouroux M., 1983, « Jouer de l'ordinateur sur un air urbain », *Annales de géographie*, vol 92, n° 511, pp.331-346.
- Racine J.-B., 1971, « Le modèle urbain américain. Les mots et les choses », *Annales de géographie*, vol 80, n° 440, pp.397-427.
- Racine J.-B., 1973, *Un type nord-américain d'expansion métropolitaine : la commune urbaine du Grand Montréal. Géographie factorielle expérimentale d'un phénomène suburbain*. Thèse de Doctorat d'État, Nice.
- Ratzel F., 1893, *Die Vereinigen Staaten von Amerika*, t II, 2e éd 1983, Oldenbourg, Munich.
- Reclus É., 1859, « le Mississippi, études et souvenirs », *Revue des Deux Mondes*, 2e série, 5, 1er août.
- Reclus É., 1892, *Géographie universelle*, tome XVI Les États-Unis, Hachette, Paris.
- Reclus É., 1895, « The Evolution of Cities », *Contemporary Review*, janv-juin, pp.246-264.
- Reclus É., 1908, *L'homme et la terre*, vol VI, librairie universelle, Paris.

- Riou-Barthe C., 1973, « Autoroutes et banlieues nouvelles : Le cas d'Upper Merion (Philadelphie) », *L'Espace géographique* n°2, pp.95-106.
- Romero F., 1997, *L'Empire américain*, Casterman, Paris.
- Rouge M.-F., 1944, « Vers une nouvelle discipline : l'organisation de l'espace », *Mélanges d'histoire sociale* n°4, pp.45-54.
- Siegfried A., 1927, *Les États-Unis d'aujourd'hui*, Armand Colin, Paris.
- Siegfried A., 1954, *Tableau des États-Unis*, Armand Colin, Paris.
- Sion J., 1936, « Géographie universelle, publiée sous la direction de P. Vidal de la Blache et L. Gallois, tome XIII Américaine septentrionale, par H. Baulig », *Annales de géographie*, vol 45 n° 253, pp.72-77.
- Soppelsa J., 1971, *Les États-Unis*, PUF, collection Magellan, Paris, réédité en 1976.
- Soppelsa J., 1980, *Géographie des armements*, Masson, Paris.
- Sorre M., 1950, *Les fondements de la géographie humaine*, Tome II, Les fondements techniques, Armand Colin, Paris.
- Tricart J., 1950, « Contribution à l'étude des structures urbaines », *Revue de géographie jointe au bulletin de la société de géographie de Lyon et de la région lyonnaise*, vol 25, n°3, pp.145-156.
- Tricart J., 1956, « La géomorphologie et la pensée marxiste », *La Pensée*, n° 69, septembre-octobre.
- Vergez-Tricom G., 1923, « La culture du coton aux États-Unis », *Annales de géographie*, vol 32, n°180, pp.560-563.
- Vidal de la Blache P., 1905, « À travers l'Amérique du Nord », *La revue de Paris*, mars-avril, pp.513-531.
- Vidal de la Blache P., 1910, « Régions françaises », *Revue de Paris*, 14 décembre, pp.821-849.
- Géographie et Cultures*, 2005, numéro spécial n° 54,
- L'Espace Géographique*, 2004, tome 33, n°1, Janvier-mars.

3.3. Littérature générale

- Arendt H., 1951, *Les origines du totalitarisme. Tome 2. L'Impérialisme*, trad française 1982 Fayard,

Paris.

Aron Robert et A. Dandieu, 1931, *Le cancer américain*, 2e édition 2008, L'âge d'homme, Paris.

Aron Raymond, 1955, *L'opium des intellectuels*, Hachette

Artaud D, Benichi R et Vaisse M, 1978, *Lexique historique des Etats-Unis au XX e siècle*, A Colin.

Avenel J.-D., 2007, *La guerre hispano-américaine de 1898 : la naissance de l'impérialisme américain*, Economica, Paris.

Baby J., 1948, « L'impérialisme américain et la France », *Cahiers du Communisme*, janvier 1948.

Baudrillard J., 1986, *Amérique*, Grasset, Paris.

Beauvoir S. de, 1948, *L'Amérique au jour le jour 1947*, Gallimard, Paris.

Beauvoir S. de, 1960, *La force de l'âge*, Gallimard, Paris.

Bergeret-Cassagne A., 2008, *Les bases américaines en France. Impacts matériels et culturels. 1950-1967 au seuil d'un nouveau monde*, l'Harmattan, Paris.

Berl E., *la table ronde*, septembre 1956.

Cartier R., 1961, *les Cinquante Amériques*, Plon.

Céline L.-F., 1932, *Voyage au bout de la nuit*, Gallimard, Paris.

Chomsky N., 2001, *9-11*, Seven stories Press.

Coolidge A.C., 1908, *Les États-Unis puissance mondiale*, Armand Colin, Paris, trad. par L. Robert.

Davis M., 1997, *City of Quartz, Los Angeles la capitale du futur*, ed originale 1990, *City of Quartz, excavating the future in Los Angeles*, La Découverte, Paris.

Dick P. K. , 1968, *Do androids dream of electric sheep?*, publié en 1976 en France, Champ Libre.

Dodd W. E., 1915, *Expansion and Conflict*, The riverside Press, Cambridge . En ligne sur <http://www.gutenberg.org/files/21537/21537-h/21537-h.htm>

Duhamel G., 1930, *Scènes de la vie future*, Mercure de France, Paris.

Engels F. et Marx K., 1862-1865, *La guerre civile aux États-Unis*, version électronique complétée en 2002, mise en ligne par l'université du Québec à Chicoutimi : http://classiques.uqac.ca/classiques/Engels_Marx/guerre_civile_usa/guerre_civile_usa.html

Faye G., 2004, *Le coup d'état mondial : essai sur le nouvel impérialisme américain*, L'Aencre, Paris.

- Fox W.T.R., 1944, *The Superpowers : The United States, Britain and the Soviet Union – Their Responsibility for Peace*, Harcourt, Brace and Co.
- Friedman T., 2005, *The world is Flat. A Brief History of the Twenty-First History*, Farrar, Straus and Giroux publishers.
- Glazer N. et Moynihan D., 1963, *Beyond the Melting-Pot*, MIT Press, 2nd édition 1970, Cambridge.
- Halbwachs M., 1912, *La théorie de l'homme moyen : essai sur Quételet et la statistique morale*, Alcan, Paris <http://www.archive.org/details/lathoriedelhom00halbuoft> consulté en septembre 2010.
- Halbwachs M., 1932, « Chicago, expérience ethnique », *Annales d'histoire économique et sociale*, vol 4, numéro 13, pp.11-49.
- Harrington M., 1967, *L'autre Amérique ; la pauvreté aux Etats-Unis*, Gallimard, Paris.
- Hergé, 1932, « Tintin en Amérique », *Le petit vingtième*, publié en 1947 en couleurs aux éditions Casterman.
- Huntington S., 1993, « The Clash of Civilizations », *Foreign affairs*, Été 1993.
- Huntington S., 1996, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon and Schuster, New York.
- Johanet E., 1889, *Un Français dans la Floride*, Alfred Mame et fils éditeurs.
- Johanet E., 1898, « Le monde aux Américains », *Le Correspondant*.
- Johnson D. W., 1916 « Lettre d'un Américain à un Allemand », *La Revue de Paris*, Septembre.
- Kallen H., 1924, *Culture and Democracy in the United States*, Boni and Liveright.
- Kennedy P., 1987, *The Rise and Fall of the Great Powers*, Random House, Londres. Traduction française : *Naissance et déclin des grandes puissances*, traduit par M.-A. Cohez et J.-L. Lebrave, Payot, 1989.
- Lawrence D. F., 1926, *Le serpent à plumes*, ed 2001, Bouquins.
- Lénine, 1916, *L'impérialisme, stade suprême du capitalisme. Essai de vulgarisation*.
- Lynd R et H, 1932, *Middletown : ethnographie de l'américain moyen*, traduction française abrégée de Lynd R. et H, 1929, *Middletown : a study in modern american culture*, Hartcourt, Brace and Company, New York.
- Mahan A., 1892, *The Influence of Sea Power upon History, 1660-1783*, Little, Brown & Co, New

York.

- Maurois A., 1931, *Conseils à un jeune français partant pour l'Amérique*, Atlantic Monthly, CXLVIII, Paris, pp. 273-278.
- Morand P., 1930, *New York*, ed.1981, Flammarion, Paris.
- Morgenthau H., 1948, *Politics among the nations, the struggle for power and peace*, Alfred A. Knopf, New York.
- Morrisson T., 1987, *Beloved*, A. A. Knopf, New York.
- Mousset P., 1958, *Essai sur l'Américain moyen, philosophie d'une incompréhension*, Génin, Paris.
- Mumford L., 1938, *The culture of cities*, M. Secker and Wasburg, Londres.
- Novicow J., 1897, « Péril jaune », *Revue internationale de sociologie*, Paris.
- Nowinski E., *Les transferts culturels entre la France et les États-Unis dans la mode et la musique dans les années 1960*, thèse en cours sous la direction de Jean-François Sirinelli, Centre d'histoire de Science-Po.
- Paço d'Arcos J., 1958, *La forêt de ciment*, Nouvelles éditions latines, Paris.
- Phillips K. P., 1969, *The Emerging Republican Majority*, Arlington House, New Rochelle, New York.
- Pomaret C., 1931, *L'Amérique à la conquête de l'Europe*, Armand Colin, Paris.
- Poussin G.T., 1848, *De la puissance américaine*, Guillaumin et Cie, Paris.
- Prévost J., 1939, *Usonie (esquisse de la civilisation américaine)*, Gallimard, Paris.
- Quetelet A., 1835, *Sur l'homme ou le développement de ses facultés, ou essai de physique sociale*, Bachelier, Paris.
- Revel J.-F., 2002, *L'obsession anti-américaine*, Plon, Paris.
- Rigoulot P., 2004, *L'antiaméricanisme. Critique d'un prêt-à-penser rétrograde et chauvin*, Robert Laffont, Paris.
- Romier L., 1927, *Qui sera le maître, l'Europe ou l'Amérique?*, Hachette, Paris
- Sartre J.-P., 1972, *Situations VIII. Autour de 1968*, Gallimard, Paris.
- Sauvy A., 1952, « Trois mondes, une planète », *L'Observateur*, journal du 14 août 1952.
- Schumpeter J., 1942, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, traduction française : 1951, Payot,

Paris.

Servan-Schreiber J.-J., 1967, *Le défi américain*, Denoël, Paris.

Sinclair U., 1905, *The Jungle*, traduit en Français en 1905 et 1906, Juven.

Spykman N., 1942, *America's Strategy in World Politics: The United States and the Balance of Power*, New York, Harcourt, Brace and Company.

Stuffert G., 1984, *Les nouveaux cow Boys. Essai sur l'antiaméricanisme primaire*, Olivier Orban, Paris.

Styron W., 1969, *Les confessions de Nat Turner*, Gallimard, Paris

Taylor C., 1992, *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Aubier, Paris.

Tocqueville A. de, 1848, *De la démocratie en Amérique*, Folio, ed. 1986, Paris.

Tremblay R., 2004, *Le Nouvel empire américain : causes et conséquences pour les États-Unis et le monde*, L'Harmattan, Paris.

Turner J.F., 1963, *La frontière dans l'histoire des États-Unis*, PUF, Paris, 328p. (édition originale : *The Frontier in American History*, 1958, Henry Holt and company, New York.)

Valéry P., 1919, « La crise de l'esprit, Variété I et II », *Athanaeus*, n° 4641 11 avril et n° 4644 2 mai.

Verhaeren E., 1893, *Les campagnes Hallucinées*.

Verhaeren E., 1895, *Les villes tentaculaires*.

Washington B. T., 1901, *Up from Slavery*, réédition Lavoisier, 2007.

Wirth L., 1945, « The Problem of Minority Groups » in Linton R. (ed), *The Science of Man in the World Crisis*, New York, Columbia University Press.

Young D., 1932, *Minority People : A Study in Racial and Cultural Conflicts in the United States*, New York, Harper and Brother.

Zangwill I., 1908, *The Melting-Pot*.

3.4. Films

Lang F., 1927, *Metropolis*

Merian C. Cooper et Ernest B. Schoedsack, 1933, *King Kong*.

Chaplin C., 1936, *Modern Times*

Donen S. et Kelly G., 1952, *Singin' in the Rain*

Robbins J. et Wise R., 1961, *West Side Story*, musique de L. Bernstein, sorti le 1er mars 1962 en France.

Schlesinger J., 1969, *Midnight cowboy*

Allen W., 1979, *Mahnattan*

Scorsese M., 1977, *New York New York*

Carpenter J., 1981, *Escape from New York*

Petrie D., 1981, *Fort Apache the Bronx*

Scott R., 1982, *Blade Runner*.

Lynch D., 1997, *Lost Highway*

Lynch D., 2001, *Mulholland Drive*.

« Regards sur la lutte afro-américaine », dossier de l'INA constitué le 18/02/2010 et disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.ina.fr/histoire-et-conflits/grandes-dates/dossier/1606/regards-sur-la-lutte-afro-americaaine.20090331.AFE86001101.non.fr.html> consulté le 2 mars 2011.

Dictionnaires

Augé P., 1928, *Larousse du XXe siècle en six volumes*, Larousse.

Cabanne C. (dir), 1984, *Lexique de géographie humaine et économique*, Dalloz, Paris.

Cordasco F., 1990, *Dictionary of American Immigration History*, The scarecrow Press, Inc. Metuchen New jersey & London.

Dupiney de Vorepierre B., 1875, *Dictionnaire français illustré et encyclopédie universelle*, Dupiney de Vorepierre.

Lachatre M., 1868, *Nouveau dictionnaire universel*, Librairie du progrès.

Lacoste Y. (dir), 1993, *Dictionnaire de géopolitique*, Flammarion, Paris.

Levy J. et M. Lussault, 2003, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris.

Kitchin R. et Thrift N., *International encyclopedia of Human geography*, vol 7, Elsevier, Oxford.

Nay O. (dir), 2008, *Lexique de science politique. Vie et institutions politiques*, Dalloz, Paris.

Nodier C. et Barré L., 1851, *Dictionnaire universel de la langue française*, Boiste.

Smouts M.-C., Battistella D. et Vennesson P., 2006, *Dictionnaire des relations internationales. Approches, concepts, doctrines*, Dalloz, Paris.

Whittow J, 1984, *Dictionary of Physical Geography*, Peguin, London.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Abstract.....	4
Introduction générale	7
Les États-Unis, support de passions?.....	8
Les États-Unis scolaires, une construction.....	10
La géographie du lycée.....	13
Didactique de la géographie ou épistémologie de la géographie scolaire?.....	14
Cent ans de discours géographique scolaire sur les États-Unis.	16
Première partie : L'élaboration du discours géographique scolaire sur les États-Unis.....	19
Chapitre 1 - Fondements théoriques et méthodologiques.....	20
I - Le jeu de miroirs de la géographie scolaire des États-Unis. Hypothèses de travail.....	20
1.1 Lieux symboliques, stéréotypes et représentations sociales dans le discours scolaire.....	20
1.2 Le poids du contexte historique et politique sur la construction du discours géographique scolaire.....	23
1.3 Nation et géographie scolaire en France.....	24
2 - Fondements méthodologiques.....	26
2.1 Un travail mené sur l'année de terminale de 1905 à nos jours.....	26
2.1.1 La place des États-Unis dans l'enseignement géographique secondaire	26
2.1.2 Le choix de la période : 1905-2004.....	27
2.2 Les sources analysées.....	29
2.2.1 Les programmes scolaires.....	29
2.2.2 Les manuels scolaires.....	32
a- Pourquoi étudier les manuels scolaires ?.....	32
b- La conception des manuels scolaires de géographie de terminale.	33
c- Le manuel scolaire, une somme de compromis.....	35
d- Mode d'échantillonnage des manuels choisis.....	38
e- Mode d'analyse des manuels.....	40
2.3 Les acteurs de la géographie scolaire.....	41
2.3.1 Qui et où sont les auteurs des manuels scolaires ?.....	41
2.3.2 Les entretiens avec des acteurs contemporains.	50
Conclusion du chapitre 1.....	53
Chapitre 2 - Les Etats-Unis ont une place prépondérante dans la géographie de terminale.....	54
Introduction.....	54
I - Les Etats-Unis dans les programmes de terminale de 1905 à 2002.....	54
1.1 Les évolutions du programme de géographie de terminale : tableau analytique.....	54
1.2 Une approche scolaire des États-Unis qui évolue lentement en cent ans.....	59
1.3 Les Etats-Unis dans le monde de la géographie en terminale	62
II - Les États-Unis à l'agrégation de géographie.....	70
III - Les États-Unis dans le secondaire, une fausse évidence.....	76
3.1 Un pays que l'on croit bien connaître	76
3.2 La géographie des États-Unis en terminale : une approche insatisfaisante ?.....	76
3.3 La géographie dans le secondaire : une absence de questions socialement vives?	78
Conclusion du chapitre 2.....	82
Chapitre 3 : Les géographes français et les États-Unis.....	83
Introduction.....	83
I - Les rencontres transatlantiques du début du XXe siècle.....	85
1.1 Les échanges franco-américains et les excursions transcontinentales de 1904 et 1912....	85

1.1.1 Le renforcement des liens franco-américains au début du XXe siècle.....	85
1.1.2 À la découverte de la géomorphologie davisienne.....	86
1.1.3 Les excursions de géographes en France et aux États-Unis.....	87
1.2 Les États-Unis, une terre de toutes les promesses scientifiques?	89
1.2.1 Un nouveau pays à cartographier	89
1.2.2 Des géographes français pro-américains.....	90
1.2.3 L'expérience américaine chez les géographes français.....	92
1.3 La collaboration franco-américaine pendant la première guerre mondiale.....	94
Conclusion	96
II - De l'entre-deux- guerres à la fin de la seconde guerre mondiale.....	96
2.1 La géographie française de l'entre-deux-guerres et les États-Unis.....	96
2.1.1 Entre la peur du déclin de l'Europe et l'admiration pour la modernité américaine....	96
2.1.2 L'éloignement méthodologique entre les écoles françaises et américaines.....	99
2.1.3 Henri Baulig et les États-Unis dans la Géographie universelle	100
2.2 Les États-Unis en France durant la Seconde guerre mondiale.....	101
2.2.1 Publier sur les États-Unis durant la guerre.....	101
2.2.2 Les États-Unis, une terre d'exil?.....	102
Conclusion.....	103
III - France et États-Unis au temps du marxisme intellectuel.....	104
3.1. Le développement de l'antiaméricanisme français après la guerre.....	104
3.2 L'engagement marxiste des géographes français après la guerre	106
3.3 Jean Gottmann, un « messenger transatlantique ?».....	108
IV - Nouvelle géographie et géographies contemporaines des États-Unis : une période d'ouverture?	111
4.1 Le tournant des années 1970, un nouveau regard sur les États-Unis?.....	111
4.1.1 L'élargissement des curiosités : géographes français et New Geography américaine	111
4.1.2 Les travaux sur la ville américaine de la Nouvelle Géographie en France.....	112
4.1.3 Les États-Unis, la nation qui fait la guerre au Vietnam	114
4.1.4 Écrire sur les États-Unis : les géographies générales et régionales des États-Unis...	116
4.2 Les tendances contemporaines de la géographie française des États-Unis.....	117
4.2.1 Mutations épistémologiques : les géographes français et les géographies anglophones contemporaines	118
4.2.2 Les États-Unis dans la Nouvelle Géographie Universelle.....	120
4.2.3 Le monde agricole américain.....	121
4.2.4 Géographie urbaine : Los Angeles et fragmentation socio-spatiale.....	122
4.2.5 Géographie du Wilderness.....	123
Conclusion du chapitre 3.....	124
Deuxième partie : Les lieux et les Hommes des « États-Unis scolaires »	126
Introduction de la deuxième partie.....	127
Chapitre 4 : Des grandes régions aux belts, l'évolution de la régionalisation des États-Unis dans la géographie scolaire.....	128
Introduction.....	128
I - La régionalisation des États-Unis. De 1905 aux années 1980 : des régions homogènes.....	130
1.1 Méthodologie.....	130
1.2 Au tout début du XXe siècle : Régions naturelles et historiques.....	133
1.3 À l'origine de la distinction Nord-Est/Sud.....	135
1.4 Régions naturelles, économiques et de peuplement. Une géographie inspirée du census américain (1930 - années 1980).....	138
1.5 L'ouest américain dans les manuels scolaires.....	145

1.5.1 De quel ouest parle-t-on?	145
1.5.2 Les mythes de l'ouest dans le discours scolaire.....	148
II - Les belts, les nouvelles régions des États-Unis?.....	151
2.1 Le mot belt, origine et définition.....	151
2.2 Des belts agricoles aux belts industriels.....	154
2.3 Quels fondements épistémologiques à la notion de belt?.....	158
2.4 Croissant périphérique ou Sun belt?.....	160
2.5 Un réel changement?	163
Conclusion du chapitre 4.....	165
Chapitre 5 : Les villes des États-Unis dans les manuels scolaires de terminale.	167
Introduction.....	167
I - Ville-ruche et modernité. Début du XXe siècle-fin des années 1940.....	170
1.1 La géographie urbaine dans le discours scolaire du premier XXe siècle.....	170
1.1.1 Villes-champignons et villes spécialisées.....	170
1.1.2 Les débuts de l'analyse intra-urbaine dans le discours géographique scolaire.....	172
1.2 Les images de la ville des États-Unis dans les manuels scolaires de terminale (de 1905 à la fin des années 1940).....	179
1.2.1 Gratte-ciels et réseau de transports urbains.....	180
1.2.2 Métaphores animales : ruche et ville tentaculaire.....	181
1.2.3 Progrès et modernité.....	183
II - Des années 1950 aux années 1970 : une période de transition.....	184
2.1 Analyses urbaines : les Anciens et Modernes.....	185
2.2 New York, New York.....	192
2.2.1 Une ville mythifiée.....	192
2.2.2 L'apparition d'un discours sur la pauvreté urbaine à New York.....	194
2.3 Chicago, « la plus américaine des villes de l'Union ».....	195
2.3.1 Les abattoirs de Chicago.....	196
2.3.2 Des questions sociales absentes	197
2.4 Mégapolis : forme spatiale unique ou « ville tentaculaire »?.....	198
III - Ville ségréguée, ville gentrifiée. Un nouveau discours anti-urbain dans la géographie scolaire contemporaine? 1981-2004.....	204
3.1 Les structures de l'espace urbain américain	206
3.2 Développement suburbain et crise urbaine des années 1970-80, supports du discours anti-urbain de la fin du XX e siècle.....	212
3.2.1 Le développement des banlieues et la suburbanisation aux États-Unis.....	212
3.2.2 Crises urbaines dans les villes-centres.....	215
3.2.3 Rénovation et gentrification des villes-centres	219
3.3 Images urbaines dans les manuels, 1981-2004.....	221
3.3.1 New York, lieu de condensation des Etats-Unis.....	221
3.3.2 Los Angeles, l'anti-ville.....	222
3.3.3 San Francisco, Seattle (Redmont)et Washington : haute technologie et puissance politique	226
Conclusion du chapitre 5.....	228
Chapitre 6 : Les figures américaines.....	230
Introduction.....	230
I - 1905 - années 1960. « l'Américain » est blanc, riche et optimiste.....	231
1.1 Une nation de Yankees 1905 - années 1930.....	231
1.1.1 Les grandes heures de l'immigration aux États-Unis.....	231
1.1.2 Devenir américain, c'est devenir Yankee.....	234
1.1.3 Être Yankee, c'est avoir l'audace du pionnier.....	237

1.2 Après la Seconde Guerre Mondiale : la figure de « l'Américain moyen » dans les manuels scolaires.....	240
1.2.1 A l'origine de la notion.....	240
1.2.2 Le mode de vie de l'Américain moyen : une image inversée du mode de vie des Français ?	242
1.2.3 Jeunesse et optimisme mais aussi mal de vivre.....	244
II - Les figures de l'exclusion : Amérindiens, Noirs et Hispaniques. 1905 – Années 1970.....	248
2.1 Les Amérindiens.....	248
2.2 Les Noirs.....	250
2.2.1 Une « race noire » inassimilable (1905-1940)	250
2.2.2 Une paradoxale dénonciation de la ségrégation raciale aux États-Unis.....	254
2.2.3. Un changement de regard après la Seconde guerre mondiale?.....	256
2.2.4 La contestation raciale des années 1960-70 : un mouvement relayé par la géographie scolaire.....	257
2.3 Les Hispaniques – un groupe oublié?	260
III - Du melting-pot au multiculturalisme.....	261
3.1 La théorie du melting-pot dans la géographie scolaire.	261
3.2 De la question des minorités au paradigme multiculturel.....	262
3.2.1 L'apparition de la question des minorités.....	262
3.2.2 Le paradigme multiculturel dans le discours scolaire.....	263
Conclusion du chapitre 6.....	265
Troisième partie : La puissance des États-Unis.	267
Introduction de la troisième partie.	268
Chapitre 7 : La puissance, un fait économique ? (1905 – 1980)	273
Introduction.....	273
I - Les États-Unis, une puissance prométhéenne (1905-1914).....	274
1.1 Une agriculture scientifique et rationnelle.....	274
1.1.1 Des milieux agricoles américains analogues à ceux du vieux monde.....	274
1.1.2 L'agriculture américaine : une image inversée de la situation française ?.....	275
1.1.3 La question de la préservation de la forêt.....	278
1.2 Une industrie puissante.....	279
1.2.1 Richesses naturelles, innovation et production de masse.	279
1.2.2 Les trusts.....	282
1.2.3 Des réticences françaises face à la « supériorité » technique des États-Unis.....	283
1.3 Des exportations américaines qui concurrencent les produits européens.....	286
II - Le modèle américain de l'Entre-deux-guerres, menace ou modèle à suivre ?.....	288
2.1 Une admiration des auteurs de manuels pour la richesse des États-Unis.....	288
2.2 Une valorisation du système productif américain.....	291
2.3 La réserve face à la puissance économique des États-Unis.	293
III - Le productivisme américain, un modèle à suivre durant les Trente Glorieuses.....	297
3.1 Une mise en scène du productivisme américain dans les manuels scolaires.....	297
3.2 Le modèle du capitalisme « contrôlé » par l'État.....	303
3.3 Les revers de la puissance américaine.....	306
Conclusion du chapitre 7.....	308
Chapitre 8 : Les États-Unis dans le monde : une puissance impérialiste ?.....	310
Introduction.....	310
I - Les États-Unis dans le concert des puissances mondiales.....	312
1.1 Le déclin de l'Europe et l'expansion mondiale des États-Unis (1905-1939).....	312
1.1.1 Expansion ou péril américain ?.....	312
1.1.2 Un nouvelle mondialité après la Première guerre mondiale ?.....	314

1.2 Les États-Unis, l'une des deux grandes puissances mondiales. 1945 - années 1970.	316
1.2.1 Les mondes de la Guerre froide	316
1.2.2 Une rivalité au lycée entre les États-Unis et l'URSS?	320
II - Les années 1980-1990, un moment charnière dans le discours sur les États-Unis dans le monde.....	323
2.1 Une reformulation de la notion de puissance dans le discours scolaire des années 1980.	325
2.2 La puissance militaire et le « complexe militaro-industriel » dans le discours scolaire des années 1980.	326
2.3 L'américanisation du monde	330
2.4 L'arrivée du politique dans la géographie en terminale : la critique vis-à-vis du gouvernement de R. Reagan.....	333
III - Années 1990 - 2004 : Une hyperpuissance mondiale impérialiste ?.....	336
3.1 Amalgames scolaires : Mondialisation et impérialisme culturel américain.....	337
3.2 Puissance et interventionnisme militaire.....	344
3.2.1 La guerre du golfe. Une puissance sélective.....	344
3.2.2 L'interventionnisme militaire après le 11 septembre 2001. Une puissance contraignante	345
3.3 Puissance impériale, puissance critiquée?	347
Conclusion du chapitre 8.....	350
Conclusion générale.....	352
Influence de la géographie universitaire sur la géographie scolaire, et autres influences.	353
Permanences et évolution des représentations sociales dans le discours scolaire sur les États-Unis	353
Les États-Unis scolaires, reflet de la France et de l'Europe ?.....	355
Annexes et tables.....	357
Annexe 1 : Programmes de l'agrégation de géographie - 1943-2008.....	363
Annexe 2 : Programmes de géographie de terminale. 1905-2002.	386
Annexe 3 : Les manuels analysés.	403
Annexe 4 : Tableau des entretiens.	404
Annexe 5 : Les évolutions de l'enseignement secondaire jusqu'en 1975.	405
Annexe 6 : L'excursion transcontinentale de 1912.....	406
Bibliographie	408
1. Ouvrages de référence	408
2. Sources.....	426
2.1 Échantillon de manuels scolaires (par ordre chronologique)	426
2.2. Autres manuels analysés.....	428
2.1 Littérature géographique	428
3.3. Littérature générale.....	436
3.4. Films.....	440
Dictionnaires.....	441