

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

## Mention 2<sup>nd</sup> degré

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

## MASTER MEEF Histoire-géographie

### Titre du mémoire

*L'imaginaire des États-Unis dans la géographie scolaire*

Présenté par **GUISTI Amélie**

### Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Bédouret, David	Nom, prénom : Teychené, Véronique
Statut : <b>Maître de conférences</b>	Statut : <b>PRAG</b>

### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Bédouret David	Maître de conférences
Teychené Véronique	PRAG

**Soutenu le** 19 / 06 / 2024

**inspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

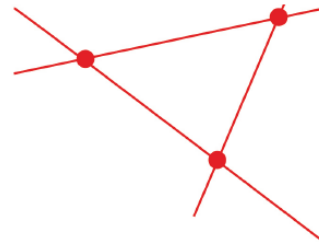
ENSEIGNER  
ÉDIFIER  
FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE  
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]  
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX  
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR EN COLLÈGE ET LYCÉES



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien ["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#)

Fait à

le

Signature de l'étudiant.e

# Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite d'abord remercier mon directeur de mémoire, M.Bédouret. Je lui suis reconnaissante pour sa disponibilité ainsi que ses conseils qui m'ont été indispensables pour guider ma réflexion puis la perfectionner.

Je désire également remercier ma tutrice Inspé Mme Teychené, notamment pour sa disponibilité, tant pour me conseiller sur la réalisation de ce mémoire que pour m'accompagner dans mon parcours en Master MEEF et dans la préparation de mes concours.

Je remercie aussi chaleureusement mon tuteur pédagogique M.Cionini, ainsi que mes collègues Mme Boucherez, M.Grimaud, M.Porras et Mme Richard, de l'équipe d'histoire-géographie du collège Jules Ferry de Villefranche-de-Lauragais. Je sais gré de leurs retours toujours bienveillants et constructifs sur mes pratiques pédagogiques. De plus, je mesure le privilège d'avoir pu bénéficier de leur soutien tout au long de mes quatre années en tant qu'AED en pré-professionnalisation.

Je tiens enfin à remercier ma famille et mes amis proches qui m'ont aussi apporté le soutien et la motivation nécessaires pour mener à bien ce travail ; ces encouragements m'ont été précieux dans le contexte de deux années de Master particulièrement intenses.

# Sommaire

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>PARTIE 1 : L'ÉLABORATION D'UN SAVOIR SPÉCIFIQUE : GÉOGRAPHIE SCOLAIRE, IMAGINAIRE ET MANUELS SCOLAIRES.....</b>	<b>9</b>
A ) L'approche de la complexité dans la géographie scolaire.....	10
1 ) <i>La formation des savoirs dans la géographie scolaire.....</i>	<i>10</i>
2 ) <i>Les spécificités de la culture scolaire.....</i>	<i>11</i>
3 ) <i>Le raisonnement complexe.....</i>	<i>12</i>
B ) La place de l'imaginaire dans la géographie scolaire.....	14
1 ) <i>L'imaginaire, élément clé du processus de construction de l'espace.....</i>	<i>14</i>
2 ) <i>L'imaginaire comme outil de compréhension de la complexité du monde dans la géographie scolaire.....</i>	<i>15</i>
C ) Le manuel scolaire, transmetteur d'une vulgate.....	17
1 ) <i>Le manuel scolaire, support de contenu éducatif aux multiples enjeux.....</i>	<i>17</i>
2 ) <i>Le manuel scolaire, un véhicule de représentations.....</i>	<i>18</i>
D ) Protocole de recherche.....	20
1 ) <i>Le rôle des manuels scolaires de géographie dans la diffusion de représentations sur les États-Unis.....</i>	<i>20</i>
2 ) <i>Les représentations des élèves et les pratiques des professeurs sur les États- Unis.....</i>	<i>28</i>
<b>PARTIE 2 : LES MANUELS SCOLAIRES, TÉMOINS ET VECTEURS DES STÉRÉOTYPES DE LEURS TEMPS.....</b>	<b>34</b>
A ) La régionalisation du territoire des États-Unis.....	35
1 ) <i>Des régions déterminées par la géographie physique.....</i>	<i>35</i>
2 ) <i>Régions de spécialisations économiques et belts.....</i>	<i>37</i>
B ) Des villes fascinant l'imaginaire collectif.....	45
1 ) <i>Des villes modernes et singulières.....</i>	<i>45</i>
2 ) <i>Des villes ségréguées concentrant de plus en plus de problèmes.....</i>	<i>49</i>
C ) Les représentations de la population des États-Unis.....	52
1 ) <i>Une terre d'immigration : une population diverse.....</i>	<i>52</i>
3 ) <i>Une évolution vers le melting pot.....</i>	<i>60</i>
D ) La construction et l'affirmation de l'hyperpuissance étasunienne.....	62
1 ) <i>Une puissance avant tout économique.....</i>	<i>62</i>
2 ) <i>L'influence culturelle des États-Unis dans le monde.....</i>	<i>66</i>
3 ) <i>Une puissance impérialiste.....</i>	<i>68</i>
<b>PARTIE 3 : APPLIQUER UNE APPROCHE DE LA PENSÉE COMPLEXE GRÂCE À L'IMAGINAIRE.....</b>	<b>74</b>
A ) Un imaginaire des élèves alimenté par des stéréotypes sur les États-Unis.....	75
1 ) <i>Des représentations proches de celles des manuels scolaires.....</i>	<i>75</i>
2 ) <i>Des représentations influencées par les médias.....</i>	<i>90</i>
B ) Les professeurs, acteurs sur les savoirs et les représentations des élèves.....	93
1 ) <i>Des stéréotypes ancrés chez les professeurs.....</i>	<i>93</i>
2 ) <i>Les différentes expériences quant à l'enseignement des États-Unis en</i>	

géographie.....	96
3 ) <i>L'utilisation du manuel d'histoire-géographie par les professeurs.....</i>	100
C ) Rendre accessible la complexité des savoirs en classe.....	101
1 ) <i>Des savoirs biaisés par des stéréotypes.....</i>	101
2 ) <i>La démarche didactique et pédagogique pour utiliser l'imaginaire.....</i>	106
3 ) <i>Des stéréotypes en cours de déconstruction.....</i>	110
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>114</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>127</b>
<b>TABLE DES FIGURES.....</b>	<b>132</b>

# Introduction



Figure 1: Times Square

Gratte-ciels, riche, grand, fast-foods, films. Tels sont les mots qui viennent le plus fréquemment à l'esprit des collégiens quand les États-Unis leur sont évoqués. Nous avons ainsi choisi comme point de départ de notre recherche une photographie extraite du site de l'encyclopédie Britannica<sup>1</sup> représentant Times Square, qui incarne et illustre les termes évoqués par les élèves. Cette photographie est ainsi représentative des stéréotypes des élèves sur les États-Unis, mais aussi de ceux présents dans un imaginaire collectif plus global : un pays moderne, riche, structuré par ses immenses métropoles et leur skyline, et aussi le lieu de tous les possibles avec les excès qui accompagnent cette liberté. Ainsi, d'où ces stéréotypes proviennent-ils ? Il est essentiel ici de noter le terme de "films" cité par les élèves : l'industrie cinématographique étasunienne est en effet dominante au niveau mondial et les élèves français sont fortement influencés par ce support médiatique et

<sup>1</sup>WALLENFELDT Jeff. Times Square [en ligne]. Disponible sur <https://www.britannica.com/topic/Times-Square> (consulté le 24/05/2024).

artistique. Le cinéma étasunien véhicule ainsi une image souvent idéalisée du pays, en mettant notamment en avant sa puissance, sa modernité et les effets positifs de sa présence sur la scène internationale, et ce particulièrement dans la fiction ; citons par exemple les films de super-héros de l'Univers cinématographique Marvel (MCU) tels que *Captain America* ou *Spiderman*, souvent bien connus des élèves. Les médias ont alors un rôle prépondérant dans la formation des stéréotypes chez les élèves, mais il convient tout de même de s'interroger sur le rôle que jouent l'enseignement des savoirs scolaires, et plus particulièrement de la géographie sur l'enseignement de ces stéréotypes ; nous chercherons dans ce cadre à identifier plus particulièrement le rôle des manuels en tant que supports de représentations.

Jacques Portes<sup>2</sup> évoque le rôle de l'école dans la formation de l'opinion, mais ce rôle est de plus en plus concurrencé par celui des médias. Les manuels scolaires, support de la vulgate, forment en effet une base de l'information sur les représentations véhiculées aux élèves mais ils ne sont qu'un élément parmi d'autres. Ils contribuent à conditionner l'imaginaire et les représentations des élèves au même titre que des supports médiatiques et de la culture populaire comme le cinéma, les séries ou les livres. La représentation des États-Unis comme un pays riche, puissant, urbain et moderne des élèves correspond-elle aux représentations inscrites dans les manuels scolaires ? Ces représentations ont-elles évolué dans l'histoire ?

Les États-Unis sont un objet géographique qui cause la fascination de l'imaginaire collectif, entre attractions et répulsions. Comme le souligne Marielle Wastable<sup>3</sup>, ce sont de véritables mythes qui se sont construits autour de ce pays : "Mythe des grands espaces, d'une terre promise où les utopies peuvent s'incarner, mais aussi mythe prométhéen d'une société individualiste, matérialiste et positiviste". Ces images apparaissent-elles dans le discours géographique scolaire ? Pour tenter d'apporter une réponse à cela, il est d'abord essentiel de définir la géographie scolaire. Cette discipline consiste en

2 PORTES Jacques, "Les États-Unis dans les manuels d'histoire et de géographie de la IIIe République (1870-1914)", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1981, Tome 28, pp195-206.

3 WASTABLE Marielle. *Les États-Unis au lycée (1905-2004) Généalogie de la géographie des États-Unis en classe de terminale en France*. Université Panthéon-Sorbonne, 2011, p.9.



l'adaptation des savoirs géographiques universitaires pour être enseignés à des élèves; c'est le processus de transposition didactique. En effet, les savoirs géographiques universitaires sont trop complexes pour être assimilables par les élèves. La géographie scolaire a ainsi pour but de rendre accessible la complexité aux élèves. Marielle Wastable souligne toutefois que les savoirs transformés de la géographie scolaire sont parfois considérés comme porteurs d'une autre signification car ils sont re-problématisés et redéfinis pour correspondre à des savoirs et des savoir-faire scolaires<sup>4</sup>. Les représentations viennent ainsi s'intégrer dans la transformation du savoir. Pour rendre des concepts accessibles aux élèves, l'enseignant peut partir des représentations issues de l'imaginaire des élèves et utiliser des supports qui nourrissent l'imaginaire des élèves.

Ainsi, en quoi l'imaginaire peut-il être un outil pour rendre accessible la complexité des États-Unis aux élèves ?

Nous partons du postulat que les manuels scolaires influencent les représentations des élèves et donc leurs savoirs. Nous supposons également que l'imaginaire des États-Unis chez les élèves est nourri par la culture populaire avec notamment les séries TV, le cinéma, la littérature et les réseaux sociaux. Enfin, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les professeurs peuvent rendre accessible la complexité des savoirs en intégrant dans leur enseignement des ressources touchant l'imaginaire des élèves comme le cinéma, la musique ou la littérature. Afin de vérifier ces hypothèses, nous commencerons par un travail de définition plus profonde des concepts clés de notre réflexion tels que la géographie scolaire, l'imaginaire, les représentations et le manuel scolaire. Nous intégrerons aussi à cette partie la présentation notre protocole de recherche avec notamment la constitution du corpus de manuels scolaires, le projet de séances en classe et les enquêtes réalisées auprès des élèves et des professeurs. Ensuite, nous tâcherons de cerner l'évolution des représentations des États-Unis dans les manuels scolaires depuis les années 1870. Enfin, dans le dernier temps de notre réflexion nous tenterons d'identifier quels supports influencent les représentations des élèves ainsi que de mettre

4 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*, p11.

en place une démarche pédagogique et didactique pour déconstruire les stéréotypes des élèves en mobilisant des éléments de leur imaginaire.

**Partie 1 : L'élaboration d'un savoir  
spécifique : géographie scolaire,  
imaginaire et manuels scolaires**

## **A ) L'approche de la complexité dans la géographie scolaire**

### **1 ) La formation des savoirs dans la géographie scolaire**

La géographie scolaire désigne la géographie enseignée dans le premier et le second degré. Celle-ci recouvre “les programmes scolaires, les instructions officielles de mise en œuvre, la pratique professionnelle des enseignants, le contenu des cours, les documents utilisés (dont les manuels scolaires), le vécu des élèves et des anciens élèves”<sup>5</sup>. La géographie scolaire produit des savoirs ; le processus de formation de ces savoirs est intéressant à analyser pour mieux appréhender le développement de la pensée complexe dans la discipline. Dans sa thèse<sup>6</sup>, Marielle Wastable distingue deux modèles de formation des savoirs de la géographie scolaire. Le premier modèle part du principe que les savoirs scolaires sont intégralement formés de savoirs scientifiquement transposés. Isabelle Lefort s’inscrit dans ce modèle, en affirmant que la géographie scolaire s’est constituée grâce aux apports de la géographie universitaire, qui a elle-même évolué pour répondre aux besoins de la géographie scolaire<sup>7</sup>. Dans le même sens, Michel Verret met en avant le processus de “transposition didactique”<sup>8</sup>, où les savoirs géographiques universitaires sont modifiés et adaptés pour être assimilables auprès des élèves. Ce modèle est cependant progressivement supplanté par le modèle de la “transformation didactique”<sup>9</sup> qui postule que les savoirs sont profondément transformés pour être adaptés dans la géographie scolaire. Les savoirs de référence sont selon ce modèle “extraits de leur contexte historique et épistémologique, ils sont re-problématisés et quelquefois redéfinis pour correspondre à des savoirs et des savoirs-faire scolaires”<sup>10</sup>. Enfin, selon André Chervel “l’école est un lieu de création de savoirs qui lui sont propres,

5 BOURON Jean-Benoît. *Géoconfluences* [en ligne]. Disponible sur <<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/geographie-scolaire>> (consulté le 02/07/2023).

6 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*, p11.

7 *Ibid*, p11.

8 *Ibid*, p11.

9 *Ibid*, p11.

10 *Ibid*, p11.

déterminés en fonction de ses finalités et de ses besoins particuliers.”<sup>11</sup>. L’enseignement dispensé correspond donc à des connaissances et à un système de valeurs qui se distinguent de ceux de la discipline géographique scientifique. Pascal Clerc ajoute que le cours de géographie est prétexte à transmettre des 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<sup>12</sup>. Ainsi, le potentiel détachement de la géographie scolaire avec la géographie scientifique amène à s’intéresser à la notion de “culture scolaire” développée par André Chervel.

## **2 ) Les spécificités de la culture scolaire**

André Chervel a théorisé en 1988 la notion de “culture scolaire”. Selon lui, cette notion “postule une autonomie relative de l’école par rapport aux programmes et documents officiels ainsi qu’une capacité à produire une culture spécifique, faite d’emprunts à la culture savante, mais aussi de savoirs, de méthodes et d’exercices créés pour les besoins de l’apprentissage”<sup>13</sup>. Les savoirs et les valeurs de la géographie scolaire correspondent ainsi à cette “culture scolaire”. Cette culture délivre un certain discours sur le monde, qui confère une vision du monde spécifique à la géographie scolaire. Marielle Wastable souligne dans sa thèse que la géographie est l’une des disciplines les plus modélisatrices des sciences humaines, car elle a “recherché des lois, des régularités et des modèles au fonctionnement des relations des sociétés à l’espace”<sup>14</sup>. La géographie étant enseignée dans le secondaire dans cette perspective modélisatrice, elle est donc perçue par les enseignants, les élèves et la société comme une discipline qui reflète objectivement la réalité du monde<sup>15</sup>. Cependant, Pascal Clerc a montré que la géographie scolaire délivrait des discours qui permettaient aux élèves d’appréhender le monde tout en

11 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*, p11.

12 *Ibid.*, p11.

13 WAGNON Sylvain. *Le manuel scolaire, objet d’étude et de recherche : enjeux et perspective*. Bern : Peter Lang, 2019, 332p., p4

14 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*, p11.

15 *Ibid.*, p12.

simplifiant et généralisant ses objets géographiques<sup>16</sup>. Pascal Clerc affirme que le projet de la géographie scolaire de brosser un tableau exhaustif du monde n'est pas atteint, car ce sont les mêmes États et régions du monde qui apparaissent de façon permanente, alors que d'autres sont ignorés. L'image du monde qui en résulte est alors très réductrice selon lui<sup>17</sup>. Il ajoute que parmi les lieux qui sont présentés aux élèves, "un espace particulier est associé à une idée que l'on veut démontrer" et que "ce processus de réduction a pour effet de construire, à partir des images, un fonctionnement symbolique, producteur de sens, de savoirs d'essence plus mythique que de contenus spécifiquement didactiques ou scientifiques."<sup>18</sup>. Cela remet alors en cause l'enseignement de la pensée complexe dans la géographie scolaire. De plus, Pascal Clerc note le rapport étroit entre la géographie scolaire et la culture médiatique de par l'objectif de compréhension du monde contemporain de la discipline<sup>19</sup>. L'enjeu de la complexité s'en trouve alors accru, car les supports médiatiques peuvent véhiculer chez les élèves et les professeurs des représentations et des stéréotypes qui s'opposent à la pensée complexe.

### **3 ) Le raisonnement complexe**

La géographie scolaire a connu des changements de paradigmes au cours du XXe siècle, notamment en raison de l'ancrage accru de la géographie dans les sciences sociales. La géographie s'est alors inspirée des méthodes de l'analyse systémique en s'efforçant de rendre compte de la complexité des facteurs et de l'incertitude des déterminations<sup>20</sup>. Aujourd'hui, les injonctions curriculaires privilégiant des explications de type systémique et visant le développement d'une capacité de l'élève à "penser la complexité" sont de plus en plus répandues<sup>21</sup> ; la géographie scolaire est concernée par ces injonctions.

16 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*, p12.

17 VERGNOLLE-MAINAR Christine, SOURP Robert. "Deux ouvrages en didactique de la géographie : Micheline Roumégous, *Didactique de la géographie, Enjeux, résistances, innovations*; Pascal Clerc, *La culture scolaire en géographie*", *Populations et territoires*, 2003, tome 15, pp122-123.

18 VERGNOLLE-MAINAR Christine, SOURP Robert., *Op, cit.* p123

19 *Ibid*, p123.

20 HERTIG Philippe. "Géographie scolaire et pensée de la complexité". *L'information géographique*, 2018, volume 82, p99.

21 *Ibid*, p101

Par exemple, dans le cadre des “éducations à” des textes préconisent les approches systémiques ou des démarches multiscalaires<sup>22</sup>. De même, les élèves sont de plus en plus confrontés à des tâches complexes visant “l’intelligibilité et la délibération de controverses [au moyen de] scénarios qui permettent de penser une forme d’expertise ne se réduisant pas à la simple application de la science normale”<sup>23</sup>. Le premier enjeu didactique auquel est confronté l’enseignant lorsqu’il veut enseigner la pensée complexe à ses élèves est de leur faire dépasser le raisonnement linéaire causal, qui est prégnant dans les discours de sens commun et dans de nombreux médias<sup>24</sup>. Par ailleurs, les manuels scolaires réduisent aussi souvent la complexité de certains phénomènes à un raisonnement linéaire causal ; nous discuterons cela plus tard dans notre raisonnement. Ainsi, penser la complexité implique “la capacité à visualiser des systèmes complexes”<sup>25</sup>. Certains stéréotypes et représentations issus de l’imaginaire peuvent entraver cette capacité à visualiser les systèmes complexes, de par la simplification qu’ils impliquent. Rappelons que la représentation est “le produit et le processus d’une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique”<sup>26</sup>, et qu’un stéréotype est “un raccourci cognitif, un schème perceptif qui cristallise les croyances et les savoirs, fondés sur les mécanismes de la simplification de la complexité et de la généralisation à partir de catégorisation d’informations.”<sup>27</sup>. Le stéréotype permet également d’étudier la relation des discours aux imaginaires sociaux ; cela nous intéresse particulièrement ici avec le discours de la géographie scolaire sur les États-Unis.

22 HERTIG Philippe, *Op, cit.*, p106.

23 *Ibid*, p108.

24 *Ibid*, p108.

25 *Ibid*, p109.

26 BÉDOURET David. *Géococonfluences*. Disponible sur

<<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/representation-en-didactique>> (consulté le 02/07/2023).

27 BÉDOURET DAVID, support de cours M1 MEEF.

## **B ) La place de l'imaginaire dans la géographie scolaire**

### **1 ) L'imaginaire, élément clé du processus de construction de l'espace**

L'imaginaire est un concept aux définitions multiples, mais nous nous intéresserons ici plus particulièrement à celles qui se rapportent à l'imaginaire disciplinaire. Cette notion d'imaginaire disciplinaire a été forgée par Olivier Soubeyran en 1997 et elle désigne "les récits qu'une communauté scientifique entretient sur sa propre histoire, en décalage avec la complexité, les hésitations et les concurrences que peut faire apparaître un travail d'histoire et d'épistémologie"<sup>28</sup>. L'imaginaire a un intérêt dans la géographie scolaire car c'est un élément prégnant dans le processus de construction de l'espace. Mario Bédard considère en effet l'imaginaire comme un "principe fondateur de notre condition territoriale"<sup>29</sup>. Pour Éric Debarbieux, l'imaginaire est "un ensemble d'images mentales reliées entre elles qui confèrent une signification et une cohérence à des espaces et des spatialités. L'imaginaire contribue à organiser les conceptions, les perceptions et les pratiques spatiales."<sup>30</sup> Il ajoute que l'imaginaire conditionne fortement la construction de nos savoirs. La géographie scolaire "participe à la construction et à la recomposition de cet imaginaire en apportant aux élèves des connaissances et des outils leur permettant de comprendre le monde dans lequel ils vivent"<sup>31</sup>. En outre, l'imaginaire résulte "d'une retranscription psychique de l'expérience sensible"<sup>32</sup> que l'individu construit avec l'espace. L'imaginaire peut aussi être issu d'expériences indirectes avec l'espace. L'ensemble de significations formées par l'imaginaire peuvent être partagées par les membres d'une société. Jean-Jacques Wunenburger considère par ailleurs que "le développement progressif de l'imaginaire individuel a besoin cependant d'être alimenté, activé, structuré par un imaginaire social collectif"<sup>33</sup>. Cette conception élargie de Wunenburger

28 BÉDOURET David. *Géococonfluences*. Disponible sur <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/imaginaire-imagination> (consulté le 02/07/2023).

29 BÉDOURET David. *Op, cit.*

30 BÉDOURET David, THÉMINES Jean-François, GLAUDEL Anne, GENEVOIS Sylvain, GRONDIN Patricia. "L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège". *Cybergeo*, 2022, n°1023., p2.

31 *Ibid*, p2.

32 BÉDOURET David. *Op, cit.*

33 BÉDOURET David, THÉMINES Jean-François, GLAUDEL Anne, GENEVOIS Sylvain,



“permet d’explorer la façon dont l’imaginaire structure nos rapports individuels et collectifs à l’espace et informe nos manières de le penser”<sup>34</sup>. L’imaginaire est donc le fait de nos expériences plurielles et émane de différents processus de mise en contact avec l’espace, théorisés par Mario Bédard<sup>35</sup>. Ces processus sont les suivants ; la perception qui active des mécanismes physiologiques, la représentation qui donne accès à une couche de sens plus étoffé, l’affection qui est un processus qui permet d’exprimer l’affect, l’ambiance et l’atmosphère, et la conception qui est une opération cognitive de création sans réel lien ou contact direct avec un phénomène ou un espace<sup>36</sup>. Il conviendra dans la partie suivante de montrer comment la géographie scolaire peut utiliser ces processus pour enseigner la complexité.

## **2 ) L’imaginaire comme outil de compréhension de la complexité du monde dans la géographie scolaire**

Au cycle 4, le domaine 5 du socle insiste sur la compréhension de la complexité du monde qui doit être appréhendée entre autres par le développement et l’exercice de l’imaginaire<sup>37</sup>. Les programmes rappellent également qu’il est “intéressant d’utiliser les représentations et l’expérience géographique des élèves pour conforter les apprentissages”<sup>38</sup>. Le processus de représentation que nous avons défini précédemment est au cœur de la construction des savoirs. Il est préférable pour l’enseignant de tenir compte des conceptions des élèves pour qu’ils comprennent le fonctionnement d’un territoire et qu’ils pensent l’espace. En effet, l’appréhension de la complexité “passe par une prise de conscience de ces représentations individuelles et/ou collectives en vue de les réagencer autour de nouvelles connaissances, capacités et compétences.”<sup>39</sup>. La prise en compte des représentations des

GRONDIN Patricia., *Op, cit.*, p3.

34 *Ibid*, p3

35 BÉDOURET David, *Op, cit.*

36 *Ibid*.

37 BÉDOURET David, THÉMINES Jean-François, GLAUDEL Anne, GENEVOIS Sylvain, GRONDIN Patricia, *Op, cit.*, p2

38 *Ibid*, p2

39 BÉDOURET David. *Géococonfluences*. Disponible sur

<<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/representation-en-didactique>> (consulté le 02/07/2023).

élèves permet de “mettre en avant leurs acquis, des idées reçues, la charge émotionnelle investie sur certains objets de savoir.”<sup>40</sup>. Il est alors intéressant de mettre les élèves dans une posture réflexive et active à partir de leur propre regard sur une situation géographique donnée<sup>41</sup>. Les processus de mise en contact avec l’espace théorisés par Mario Bédard peuvent ainsi s’inscrire dans la géographie scolaire pour enseigner la complexité. Les processus de représentations seraient mobilisés dans les activités de dénomination, de catégorisation et de qualification. La conception est activée lors de la formulation d’hypothèses, de la mise en œuvre de raisonnements, de la mobilisation de modèles d’organisation de l’espace, et de l’élaboration de scénarii prospectifs. La perception et l’affection seraient engagées lors de sorties scolaires, mais également lors d’évocations de certains lieux ou espaces qui prennent appui sur des récits ou des images<sup>42</sup>. Enfin, l’imagination a un rôle essentiel dans le développement de la pensée complexe, car elle met en connexion des données de différents registres de signification<sup>43</sup>. L’imagination permet d’ouvrir l’imaginaire à de nouvelles créations, de par sa puissance d’animation et d’hybridation qui lui fait effectuer des combinaisons, des enchevêtrements et des métissages<sup>44</sup>. Utiliser l’imaginaire dans l’enseignement de la géographie permet ainsi de “mettre à jour les matériaux que les élèves utilisent recomposent, re-crésent quand ils pensent l’espace ou des espaces en classe de géographie ; d’observer ce que l’imagination active comme expérience et comme référence, donc d’identifier le cas échéant les savoirs géographiques scolaires associés à cette activité d’imagination ; enfin de repérer les voies de l’imaginaire sollicité dans le moment d’une réalisation à caractère scolaire.”<sup>45</sup>. L’imaginaire disciplinaire est véhiculé à travers les manuels scolaires, mais ceux-ci connaissent des limites dans leur efficacité pour enseigner la pensée complexe.

40 BÉDOURET David, *Op, cit.*

41 *Ibid.*

42 BÉDOURET David, THÉMINES Jean-François, GLAUDEL Anne, GENEVOIS Sylvain, GRONDIN Patricia., p4

43 *Ibid*, p4

44 *Ibid*, p4

45 *Ibid*, p4

## C ) Le manuel scolaire, transmetteur d'une vulgate

### 1 ) Le manuel scolaire, support de contenu éducatif aux multiples enjeux

Les manuels scolaires sont un des outils principaux de production des contenus pour la transmission disciplinaire en géographie scolaire<sup>46</sup>. Ils résultent de la “ ‘mise en texte’ d’objets de savoirs sélectionnés et didactisés de manière à les rendre enseignables.”<sup>47</sup>. Ils se sont maintenus malgré l’évolution des situations d’apprentissage au cours du dernier siècle, avec notamment le passage du modèle de la leçon au cours dialogué. Alain Choppin définit le manuel scolaire comme un “produit de consommation, un support de connaissances scolaires, un vecteur idéologique et culturel et un instrument pédagogique”<sup>48</sup> ; il conviendra d’évoquer les différents enjeux du manuel scolaire autour de cette définition. D’abord, le manuel scolaire en France est produit par des entreprises privées d’édition scolaire qui sont en concurrence, ce qui confère à ce support un certain enjeu économique. Le manuel scolaire est “consommé” par les enseignants, les élèves et aussi les parents d’élèves. Ce support contient en effet des connaissances scolaires qui sont sollicitées par les enseignants et les élèves. Plus précisément, ces connaissances peuvent être qualifiées de vulgate ; la vulgate étant “un ensemble de connaissances admises par tous, calées sur ce qui apparaît comme non discutable”<sup>49</sup>. Toutefois, le manuel scolaire transmet une certaine idéologie. Sylvain Wagnon envisage le manuel scolaire comme un véhicule de normes sociales, politiques et éducatives<sup>50</sup>. Ce support est également objet de controverses politiques de par l’idéologie qu’il véhicule. Sylvain Wagnon souligne ainsi qu’étant à l’interface entre l’école, l’État et la société, “le manuel apparaît au cœur des liens conflictuels noués entre les savoirs et le pouvoir.”<sup>51</sup>. Enfin, Alain Choppin

46 WAGNON Sylvain., *Op, cit*, p239

47 *Ibid*, p71

48 CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation, 1992, p18

49AUDIGIER François. “Histoire et géographie, un modèle pour penser l’identité professionnelle”. *Recherche et formation*, 1997, n°25. , p13

50 WAGNON Sylvain., *Op, cit*, p2

51 WAGNON Sylvain., *Op, cit*, p7

confère au manuel scolaire l'attribut d'instrument pédagogique. Les manuels scolaires sont en effet déterminants pour les pratiques de classe en raison des modèles pédagogiques qu'ils proposent. Le manuel, bien que controversé, demeure très présent dans les classes et il est encore très influent sur les pratiques enseignantes. Sylvain Wagnon l'identifie comme un "instrument de pouvoir" qui est parvenu à évoluer et à s'adapter aux différentes politiques éducatives<sup>52</sup>. Il ajoute également que "le manuel sélectionne, ordonne et donc génère les savoirs selon une hiérarchie qui répond à des besoins liés à l'enseignement."<sup>53</sup>. Il est par ailleurs essentiel de noter que les manuels scolaires ne sont pas une transcription des programmes officiels, mais qu'ils sont plutôt "des discours intermédiaires qui proposent des interprétations de programmes"<sup>54</sup>. Il convient à présent de s'intéresser au manuel en tant qu'élément de la culture scolaire, plus particulièrement dans les valeurs, les représentations et les symboliques qu'il diffuse. Cela amènera à montrer les limites du manuel scolaire en tant qu'outil pour enseigner la pensée complexe.

## **2 ) Le manuel scolaire, un véhicule de représentations**

Le manuel scolaire est l'objet de critiques idéologiques, qui dénoncent notamment son manque de neutralité. Le manuel transmet "une idéologie, une vision particulière du monde, un système de valeurs", et c'est en opérant des choix qu'il institue des valeurs et des représentations<sup>55</sup>. Il est à noter que le manuel est un objet qui évolue en fonction des contextes économique, social, politique et législatif<sup>56</sup>. Comme nous l'avons évoqué, le manuel est le support d'une vulgate, c'est à dire des connaissances que la société juge nécessaires à acquérir<sup>57</sup>. Ainsi, le manuel scolaire, "témoin de son temps" selon Alain Choppin présente "le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux

52 WAGNON Sylvain., *Op, cit*, p9

53 *Ibid*, p9

54 *Ibid*, p10

55 *Ibid*, p150

56 *Ibid*, p72

57 *Ibid*, p72

aspects et stéréotypes de la société”<sup>58</sup>. De plus, le manuel scolaire est révélateur des structures, des méthodes et des conditions de l’enseignement de son temps<sup>59</sup>. Le manuel de géographie est particulièrement concerné par la diffusion de visions particulières du monde car il propose des images du monde en quantité plus importantes que les manuels des autres disciplines du secondaire. Selon Sylvie Joublot-Ferré, ces images “conduisent à un formatage, à une certaine vision des sociétés”<sup>60</sup>. Sylvie Joublot-Ferré évoque les travaux de Michel Lussault qui a décrypté les aspects problématiques de l’image en géographie ; l’image est un instrument de domination de l’espace et réduit sa complexité, et elle détient un “effet de vérité”. Le manuel de géographie est donc le support d’une vision du monde parfois réductrice, ce qui va à l’encontre de la démarche de la pensée complexe. Philippe Hertig souligne ainsi que les manuels scolaires ne reprennent que très ponctuellement les résultats des recherches sur la pensée complexe<sup>61</sup>. En effet, les manuels scolaires “ne proposent que rarement des indications explicites sur les outils intellectuels que l’élève est censé s’approprier pour être en mesure de penser la complexité”, et ils ne développent que très rarement des “réflexions sur les conditions et les situations didactiques susceptibles de favoriser l’apprentissage de la pensée complexe”<sup>62</sup>. Philippe Hertig ajoute que les manuels scolaires réduisent souvent “la complexité de certains phénomènes à des explications reposant sur des causalités linéaires”<sup>63</sup> ; or, nous l’avons évoqué plus haut, le but de la pensée complexe est de faire dépasser à l’élève le raisonnement linéaire causal. Pour éviter que l’élève suive ce raisonnement, Philippe Hertig suggère de mettre en oeuvre des démarches didactiques portant sur l’entourage quotidien de l’élève, et ensuite sur des objets ou phénomènes qu’il doit appréhender à travers des ressources documentaires<sup>64</sup>. Nous discuterons des possibilités de mise en oeuvre pédagogique pour faire penser la complexité aux élèves dans la suite de ce travail.

58 CHOPPIN, Alain, *Op, cit.*, p1

59 WAGNON Sylvain, *Op, cit.*, p72

60 *Ibid*, p243

61 HERTIG Philippe, *Op, cit.*, p7

62 *Ibid*, p10

63 *Ibid*, p12

64 *Ibid*, p12

Il convient désormais de définir un protocole de recherche autour des trois pôles nourrissant la représentation des savoirs dans la géographie scolaire ; les manuels scolaires, les professeurs et les élèves.

## **D ) Protocole de recherche**

Afin de montrer en quoi les manuels scolaires sont vecteurs de stéréotypes et de représentations, nous mènerons une analyse d'un corpus de manuels scolaires de géographie datant de 1878 à 2021. Suite à cela, nous présenterons les résultats d'une enquête auprès de collégiens qui vise à déterminer leurs connaissances, leurs représentations et les influences de ces savoirs et représentations. Une enquête a aussi été réalisée auprès de professeurs pour identifier leurs pratiques dans l'enseignement de la géographie des États-Unis et leur ressenti quant aux représentations des élèves et leur connaissance du pays. Notre démarche est donc hypothético-déductive, puisque nous confronterons les résultats de l'analyse du corpus de manuels et de l'enquête aux hypothèses posées au préalable dans cette recherche.

### **1 ) Le rôle des manuels scolaires de géographie dans la diffusion de représentations sur les États-Unis**

Le manuel scolaire est un support idéal à analyser lorsque l'on souhaite déterminer la place des représentations dans un sujet de la géographie scolaire car il est une interface majeure entre les enseignants, les élèves et les apprentissages<sup>65</sup>. L'étude du manuel apparaît ainsi comme une source et un outil majeur de compréhension de la culture scolaire et des pratiques enseignantes. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le manuel scolaire véhicule des valeurs et des savoirs, et pour l'utiliser comme source et support de recherche il convient d'interroger comment il organise ces valeurs et ces savoirs, et comment il les transmet pour les enseigner<sup>66</sup>. Le manuel est

65 WAGNON Sylvain, *Op, cit.*, p1.

66 *Ibid*, p10

également un outil idéal à analyser pour déterminer la mise en place des représentations car comme l'a souligné Alain Choppin, il est un témoin de son temps<sup>67</sup>. Alain Choppin ajoute que le manuel se présente comme un "condensé de la société qui le produit"<sup>68</sup> ; les représentations présentes dans les manuels seraient donc à l'image des représentations de l'ensemble de la société.

Comme le manuel est intéressant à aborder comme un témoin de son temps, il est préférable de l'analyser sur le temps long ; c'est pour cela que notre corpus s'étend de 1878 à 2021. Nous avons choisi de commencer notre corpus au début de la IIIe République car c'est à cette époque que les disciplines scolaires se structurent et se définissent avec plus d'autonomie, et c'est également à ce moment qu'un certain discours national se met plus précisément en place. En effet, dans sa thèse Marielle Wastable évoque l'hypothèse de Rob Kroes selon laquelle les États-Unis permettent partiellement d'évoquer l'Europe ; ainsi, étudier les États-Unis dans la géographie scolaire permettrait de mettre en évidence le fait que la géographie scolaire développe des savoirs et des idées qui participent à la construction d'un discours national<sup>69</sup>. De plus, le fait de commencer notre corpus en 1878 s'explique aussi par une contrainte liée aux sources, car les manuels scolaires consultables en ligne ou en bibliothèque antérieurs à la IIIe République sont rares. Notre corpus comprend ainsi quinze manuels scolaires de géographie et d'histoire-géographie, ce qui correspond à un manuel par décennie. L'objectif visé en constituant ce corpus est d'identifier le plus précisément les évolutions des représentations dans les manuels scolaires. Les programmes scolaires et le contexte mondial évoluant fortement à la fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours, il semblait nécessaire d'analyser un manuel pour chaque décennie. Les États-Unis sont par ailleurs un des pays dont la place sur la scène internationale a le plus évolué depuis la fin du XIXe siècle, car il s'est progressivement hissé au rang de première puissance mondiale. Il conviendra alors d'observer la réception de ce gain de puissance dans les représentations des manuels de géographie français. Parallèlement à leur montée en puissance, les États-Unis

67 WAGNON Sylvain, *Op, cit.*, p3

68 *Ibid*, p3

69 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*, p10

ont connu des épisodes controversés dans leur histoire ; citons par exemple la guerre du Vietnam ou la ségrégation raciale. Nous tenterons alors de déterminer si ces éléments critiqués des États-Unis influencent les représentations présentes dans les manuels de géographie.

Ce corpus de manuels scolaires comprend des manuels dirigés aux classes du secondaire, de la sixième à la terminale. Seule la classe de première n'est pas comprise dans ce corpus. Pour trouver quelles classes étaient concernées par l'étude des États-Unis dans leur programme de géographie, nous nous sommes aidée d'un tableau de synthèse<sup>70</sup> réalisé par Marielle Wastable dans un article sur la notion de *belt*. Les États-Unis ne sont pas toujours enseignés aux mêmes classes lors des différents changements de programme, cela explique pourquoi notre corpus comprend des manuels dirigés à une large variété de niveaux. De plus, il semble intéressant d'avoir à notre disposition des manuels concernant plusieurs niveaux pour déterminer si la complexité apparaît davantage dans les manuels de lycée. Par ailleurs, analyser les manuels sur le temps long permet d'identifier les changements didactiques. Philippe Hertig note une évolution importante de la géographie scolaire au cours du XXe siècle dans les pays occidentaux, et l'enseignement de la pensée complexe est un enjeu de ces changements<sup>71</sup>. Ainsi, les premières prescriptions curriculaires de la géographie scolaire prônaient "une géographie régionale à visée encyclopédique et descriptive, sous-tendue par un déterminisme physique explicite ou implicite"<sup>72</sup> ; le raisonnement complexe semble donc peu présent dans ce cadre. Lors des années 1970, de l'importance est accordée aux méthodes actives et à l'analyse de documents. Les années 1980 et 1990 voient l'apparition de la géographie nomothétique dans certains manuels, ce qui constitue une certaine avancée vers la pensée complexe. Enfin, la fin des années 1990 et le début des années 2000 correspond à l'adoption d'une approche par compétences dans de nombreux curriculum, ainsi qu'une géographie des acteurs et des processus. La pensée complexe semble ainsi s'introduire progressivement dans les manuels

70 WASTABLE Marielle. "La notion de belt dans la géographie scolaire française des États-Unis". *Cybergeo*, 2010, n°495.

71 HERTIG Philippe, *Op. cit.*, p3

72 *Ibid*, p3



scolaires, nous tenterons de déterminer dans quelle mesure, et si elle est efficace auprès des élèves.

Il convient désormais d'identifier quels aspects des États-Unis sont évoqués dans les manuels scolaires de notre corpus. Par ailleurs, nous avons tâché de choisir des manuels scolaires issus de différentes maisons d'édition pour avoir un échantillon varié des différentes représentations. Le manuel le plus ancien du corpus est le manuel de géographie pour la classe de sixième des éditions Delagrave, qui date de 1878<sup>73</sup>. Ce manuel délivre une présentation de la géographie physique et politique de l'Amérique du nord, dans deux chapitres distincts. Ensuite, nous disposons d'un manuel de géographie de 1881 destiné à la classe de seconde, de la maison d'édition Hachette, qui propose un chapitre de description physique générale de l'Amérique du nord<sup>74</sup>. Nous avons également sélectionné un manuel de géographie pour les classes de quatrième, de troisième et de seconde, de la Librairie Victor Lecoffre datant de 1899. Le chapitre sur la géographie physique, politique et économique de l'Amérique retiendra notre attention<sup>75</sup>. Notons que dans ces trois manuels, aucun chapitre n'est spécialement consacré aux États-Unis qui sont englobés dans l'ensemble nord-américain. Nous tâcherons d'identifier les raisons de tels choix, même si au premier abord la faible puissance des États-Unis semble un fort élément explicatif. Toutefois, à partir de la Première Guerre mondiale, les États-Unis bénéficient de chapitres spécialement consacrés. En effet, dans le manuel Hachette de 1914 pour la troisième année, tout un chapitre est consacré aux États-Unis, avec les sous-parties suivantes ; "Le sol des États-Unis", "Population des États-Unis", "La vie économique des États-Unis", "L'impérialisme américain"<sup>76</sup>. La notion d'impérialisme retiendra notre attention dans l'analyse du contexte général qui influence les représentations. De même, dans le manuel de géographie niveau sixième de la Librairie générale de 1925, deux leçons sont consacrées aux États-Unis ; "Le sol et la population des États-

73PÉRIGOT Charles, *Géographie physique et politique de l'Afrique, de l'Asie, de l'Océanie et de l'Amérique : classe de sixième*, Paris : C.Delagrave, 1878.

74CORTAMBERT Eugène, *Géographie physique, politique et économique de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie*, Paris : Hachette, 1881.

75DUSSIEUX Louis, *Cours de géographie physique, politique et économique : à l'usage des classes de quatrième, de troisième, de seconde et de rhétorique*, Paris : Victor Lecoffre, 1899.

76GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Le monde moins l'Europe*, Paris : Hachette, 1914.

Unis” et “Vie économique. Régions et villes des États-Unis”. Nous noterons ici que les États-Unis sont de plus en plus étudiés pour leur économie, en comparaison à d’autres pays étudiés dans les manuels qui ne bénéficient pas de leçons sur leur économie ; citons par exemple l’Australie dans ce manuel de 1925<sup>77</sup>. Nous disposons d’un manuel pour la classe de seconde des éditions Hachette datant de 1935. Ce manuel propose une étude détaillée sur New York comme grande ville du nouveau monde<sup>78</sup>. Nous remarquons que les grandes villes des États-Unis gagnent de l’intérêt dans les manuels scolaires. Nous avons ensuite choisi un manuel postérieur à la Seconde Guerre mondiale, événement crucial de reconfiguration de la place des États-Unis dans le monde en tant que puissance majeure aux côtés de l’URSS. Ce manuel des éditions Delagrave est destiné aux classes de 2<sup>nd</sup>e et il a été publié en 1950<sup>79</sup>. Les États-Unis ne bénéficient pas de chapitre spécifique dans ce manuel mais ils sont mentionnés dans des chapitres généraux sur les “races”, les migrations, les villes et le mode de vie rural, qui utilisent plusieurs pays du monde dans leurs exemples. Ce type de chapitres généraux nous permettront alors de mieux cerner la place des États-Unis face aux autres pays du monde en ce début de guerre froide, à travers les représentations du manuel. Nous analyserons également un manuel de 1960, destiné à des cinquièmes, des éditions Masson et Cie<sup>80</sup>. Dans ce manuel, un chapitre est consacré au continent américain, avec une description physique et une présentation de son peuplement. Les États-Unis ont également un chapitre qui traite de ses grandes régions, des grandes villes et de son économie. Si les villes et l’économie étaient déjà traitées auparavant dans les manuels, nous notons ici l’apparition d’une typologie des grandes régions des États-Unis, fortement structurante de l’imaginaire des élèves. Nous étudierons deux manuels de 1978 destinés à des

77Réunion de professeurs, *Notions de géographie générale : l’Amérique et l’Océanie, classe de sixième*, Paris : Librairie générale, 1925.

78GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, OZOUF Marianne, OZOUF René, *Géographie générale. Deuxième année. Géographie humaine*, Paris : Librairie Hachette, 1935.

79GIBERT André, *Géographie générale : classe de seconde. Éléments de géographie humaine*, Paris : Delagrave, 1950.

80ALIX Jean-Pierre, *Géographie 5e : classes de cinquième, 2e année du cycle d’observation : conforme aux nouveaux programmes 1960*, Paris : Masson et Cie, 1962.

cinquièmes ; un ouvrage des éditions Bordas<sup>81</sup>, et l'autre de Nathan<sup>82</sup>. Ces manuels proposent une présentation générale de l'Amérique, et ils consacrent un chapitre à l'industrie en Amérique du nord. Il sera intéressant d'analyser les représentations sur l'industrie américaine dans les années 1970 en prenant en compte le contexte de début de crise de l'industrie en France à cette époque. Les États-Unis apparaîtront-ils comme un modèle industriel ? Nous disposons ensuite d'un manuel de 1983 destiné à des terminales, des éditions Hachette<sup>83</sup>. Un chapitre est réservé aux États-Unis ; il évoque ses grands espaces, avec une attention particulière à la nature, sa population, le capitalisme, la superpuissance économique qu'il représente et sa présence planétaire. Ce manuel est le premier du corpus où les États-Unis sont présentés de façon claire comme une superpuissance. Par ailleurs, l'URSS bénéficie dans ce manuel d'un chapitre similaire aux États-Unis ; nous notons ici la forte influence du contexte politique dans les choix du manuel. Le premier manuel de notre corpus ultérieur à la guerre froide date de 1998, il est destiné à des terminales et a été produit par les éditions Hatier<sup>84</sup>. Les États-Unis sont étudiés dans cinq chapitres ; "L'espace des États-Unis : une chance à ménager", "Les Américains", "Les États-Unis, premier espace productif postindustriel", "Les espaces régionaux de la puissance américaine", et "Les États-Unis, première puissance du monde". De par la large variété d'aspects des États-Unis qu'il traite, ce manuel devrait nous permettre d'appréhender une plus grande quantité de représentations. Il retiendra particulièrement notre attention car il est le premier du corpus à identifier les États-Unis comme la première puissance mondiale. Nous disposons également d'un manuel de 1999 qui a été produit par les éditions Hachette et qui est destiné à des élèves de troisième<sup>85</sup>. Le chapitre dédié aux États-Unis est axé sur leur qualité de puissance mondiale ; il présente le territoire, la population, la place des États-Unis dans le monde ainsi que la puissance culturelle, technologique et économique. Nous disposons d'un manuel de 2012, il est destiné à des terminales ES-L et a été produit par

81LE GOFF Jacques, *Histoire, géographie : 5e : nouveau programme*, Paris : Bordas, 1978.

82BERSTEIN Serge, MILZA Pierre, *Histoire et géographie 5e : avec le transatlas*, Paris : Fernand Nathan, 1978.

83BLOC-DURAFFOUR Pierre, *Géographie du temps présent*, Paris : Hachette, 1983.

84CIATTONI Annette, *Géographie Terminale L, ES, S*, Paris : Hatier, 1998.

85BOUVET Christian, *Histoire-géographie, 3e*, Paris : Hachette éducation, 1999.

les éditions Magnard<sup>86</sup>. Ce manuel propose un axe sur l'Amérique ; "L'Amérique : puissance du Nord, affirmation du Sud". Cet axe est divisé en deux chapitres ; "Le territoire américain : entre tensions et intégrations régionales" et "États-Unis-Brésil : rôle mondial, dynamiques territoriales". Ce manuel permettra probablement de mettre en évidence des représentations sur la puissance des États-Unis. Enfin, le dernier manuel de notre corpus est destiné à des quatrièmes, il a été produit par les éditions Hachette et il a été édité en 2021<sup>87</sup>. Le chapitre qui retiendra notre attention est celui sur "L'adaptation des États-Unis à la mondialisation". Il s'agira ici d'évaluer si le territoire des États-Unis est toujours appréhendé à travers la typologie des grandes régions et des *belts* ; nous nous appuierons pour cela sur les travaux de Marielle Wastable<sup>88</sup>.

Pour organiser notre réflexion sur les représentations des États-Unis dans les manuels de géographie de 1878 à 2021, nous privilégierons un plan thématique plutôt qu'un plan chronologique. En effet, lors de la présentation des chapitres sur les États-Unis que nous venons d'effectuer, il ressort que ce sont souvent les mêmes objets qui sont traités sur les États-Unis depuis le début du XXe siècle ; leur territoire, la population, les villes, l'économie et plus tard la puissance. Il semble alors plus pertinent d'étudier l'évolution de chaque objet plutôt que de dresser de grandes typologies par périodes. Nous nous inspirerons du plan de la thèse de Marielle Wastable<sup>89</sup>.

Il conviendra dans cette analyse du corpus de manuels d'analyser les éléments constitutifs du discours du manuel en prenant en compte le bloc iconique, le bloc textuel et les organisateurs structurels<sup>90</sup> ; nous nous inspirons ici de la démarche de recherche utilisée par David Bédouret dans sa thèse<sup>91</sup>. Sylvain Wagnon souligne par ailleurs que l'analyse du savoir scolaire suppose de porter attention à la matérialité même du manuel<sup>92</sup>. Il cite les travaux d'Alain Choppin qui souligne le passage, au cours du XXe siècle "de manuels organisés en chapitre successifs à des manuels organisés sur une double

86BRET Bernard, COLIN Sébastien, DOCEUL Marie-Christine, *Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires : géographie, Tle ES, L*, Paris : Magnard, 2012.

87VAUTIER Stéphane, *Histoire-géographie 4e*, Paris : Hachette éducation, 2021.

88 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*

89 *Ibid.*

90 BÉDOURET David, *Op, cit.*

91 *Ibid.*

92 WAGNON Sylvain, *Op, cit.*, p10.

page, dans un espace plurisémiotique incluant des images”<sup>93</sup>. Ainsi, “cette réorganisation de l’espace du manuel reconfigure les savoirs, les différents discours qui le constituent (préfaces, consignes, introductions, illustrations...) et révèle les évolutions des représentations disciplinaires.”<sup>94</sup>.

Le bloc iconique correspond aux images géographiques ; cartes, photographies, graphiques, schémas, organigrammes, dessins, imageries satellitales, modèles spatiaux, images artistiques et médiatiques. Si l’ensemble de ces documents serviront de support pour notre analyse, la photographie retiendra plus particulièrement notre attention car elle apparaît comme une image simple et objective mais c’est une “construction complexe et pansémique”<sup>95</sup>, ce qui en fait le véhicule privilégié des représentations. L’analyse de la photographie peut s’effectuer à trois niveaux : un niveau “iconique” qui correspond à l’identification des motifs, des lignes et des couleurs, un degré “iconographique” qui se réfère à l’identification de “l’image en ce qu’elle est reconnue comme porteuse de sens, et un niveau “iconologique” se rapportant aux valeurs symboliques<sup>96</sup>.

Ensuite, nous effectuerons l’analyse du bloc textuel en association avec les organisateurs structurels ; le choix de cette association est dû au fait que les organisateurs structurels obéissent également à des logiques linguistiques liées aux représentations<sup>97</sup>. L’objectif de l’analyse de ces éléments du discours du manuel est de repérer les ancrages mémoriels constitués à partir de stéréotypes qui participent à la fabrication des représentations. Pour cela, il conviendra de porter une attention au lexique et au style et au sens des textes. Ces textes peuvent être des textes documentaires visuellement délimités ou des textes de cours accompagnant l’ensemble des documents. Les organisateurs structurels correspondent à l’ensemble des titres et des sous-titres qui permettent de structurer les images et les différents types de textes et de mettre en forme l’unité didactique de façon linéaire et hiérarchique. Ils mettent ainsi en scène tous les éléments constitutifs du manuel en les

93 WAGNON Sylvain, *Op, cit.*, p10.

94 *Ibid*, p10

95 BÉDOURET David, *Op, cit.*, p94

96 *Ibid*, p94.

97 *Ibid*, p95.

désignant et en les hiérarchisant<sup>98</sup>.

## **2 ) Les représentations des élèves et les pratiques des professeurs sur les États-Unis**

Afin d'identifier les représentations d'élèves sur les États-Unis, nous avons mis en place une enquête par questionnaires dans quatre classes du Collège Jules Ferry de Villefranche-de-Lauragais (cf : annexe 1). Nous avons pu recueillir 24 questionnaires en sixième, 26 en cinquième, 25 en quatrième et 20 en troisième, ce qui correspond à un échantillon total de 95 élèves. Les objectifs de cette enquête sont multiples ; mesurer les connaissances des élèves sur les États-Unis, identifier les représentations qu'ils ont du territoire, de la population et de la puissance du pays, découvrir quelles sont les sources extérieures au cadre scolaire qui influencent leur regard sur les États-Unis, et déterminer quelle est leur utilisation du manuel d'histoire-géographie. En effet, cette enquête sera comparée avec l'analyse du corpus de manuels scolaires ; nous tâcherons de voir si les représentations véhiculées dans les manuels scolaires influencent le regard des élèves sur les États-Unis.

Le questionnaire commence par des questions concernant le sexe de l'élève, sa classe, la catégorie socio-professionnelle de ses parents et son lieu d'habitation. Il est également demandé à l'élève s'il est déjà allé aux États-Unis et si oui, où ; nous avons postulé qu'un élève ayant voyagé aux États-Unis pouvait avoir des représentations différentes qu'un élève n'y étant jamais allé. Une première question vise à mesurer les représentations de l'élève sur les États-Unis en lui demandant de dresser une liste de 5 à 10 mots qui évoquent pour lui les États-Unis. Ensuite, deux questions visent à mesurer les connaissances de l'élève sur les États-Unis ; il doit nommer trois villes et trois États des États-Unis. Notons que ces questions peuvent aussi servir à déterminer les représentations de l'élève car certaines villes et États sont davantage ancrés dans l'imaginaire collectif. Dans le même but de cibler cet imaginaire collectif, nous avons proposé à l'élève de classer dix photographies dans l'ordre de celle qui représente pour lui le mieux les États-Unis jusqu'à la

98 BÉDOURET David, *Op, cit.*, p95

moins représentative. Nous avons composé ce corpus de photographies avec des paysages des États-Unis diffusés massivement dans la culture populaire ; le grand Canyon, Miami, Times Square et Hollywood. Nous avons également intégré des paysages apparaissant de façon plus ou moins récurrente dans les manuels scolaires comme les Grandes plaines, Detroit et les Rocheuses. Enfin, nous avons ajouté des paysages pouvant être retrouvés sur tout le territoire des États-Unis, sans identité particulière, comme un nœud autoroutier, un parking de grande surface et une banlieue pavillonnaire. L'objectif ici est de déterminer quelles sont les connaissances des élèves du territoire des États-Unis et quelles sont leurs influences sur la vision de ce territoire. Par ailleurs, nous remarquons a posteriori de la diffusion de ce questionnaire qu'il aurait été préférable de le scinder en deux ; une première partie avec les trois premières questions sur les mots représentatifs des États-Unis, les trois villes et les trois États, et une autre partie avec le reste des questions. En effet, nous avons remarqué que les réponses de certains élèves sur les trois premières questions ont été influencées par les photographies figurant sur le questionnaire. Bien que nous ayons été présente avec les classes lors des réponses à ce questionnaire par les élèves (à l'exception des troisièmes qui ont réalisé l'exercice à la maison) et que nous leur avons précisé que c'était un travail anonyme, individuel, non-noté, qui ne serait pas l'objet d'un jugement et que l'erreur avait un intérêt pour l'analyse de l'enquête, nous demeurons consciente que certains élèves ont pu exprimer une certaine retenue dans leurs réponses, par peur de faire une erreur ou d'être jugés. Suite au classement des photographies, il était demandé à l'élève de hiérarchiser les origines ethniques de la population des États-Unis de la plus représentée à la moins représentée ; figuraient les Hispaniques, les Blancs, les Asiatiques, les Afro-américains et les Amérindiens. L'objectif ici était à nouveau de mesurer les connaissances et les représentations des élèves. Ensuite, il était demandé à l'élève de classer la puissance des États-Unis dans le monde de 1 à 5, puis de justifier la réponse. La possibilité de justifier laisse une plus grande place à l'expression des représentations. Suite à cela, une question à choix multiples était proposée à l'élève ; il devait indiquer si la puissance des États-Unis augmentait, restait la

même ou se dégradait aujourd'hui. L'élève devait ensuite indiquer si les États-Unis ont des pays adversaires à leur puissance, et si oui, il devait les nommer. A nouveau, nous avons proposé une question à réponses multiples à l'élève ; il devait indiquer sur quel(s) plan(s) les États-Unis sont puissants aujourd'hui ; le plan économique, culturel, politique et militaire. Les connaissances et les représentations ressortent ici. Une question concernant plus précisément les représentations suit à cela ; l'élève doit indiquer un président des États-Unis dont il a une image positive, et un autre dont il a une image négative, et il doit indiquer pour chacun d'eux s'il le connaît grâce aux cours ou à sa culture personnelle, ou les deux. L'objectif est d'identifier si les sources des représentations sur le plan politique des élèves sont liées à l'école ou si elles sont extérieures. Ensuite, une question à réponses multiples est soumise à l'élève ; il doit cocher parmi une liste de dix-sept événements les trois événements qui lui semblent les plus marquants de l'histoire des États-Unis. Cette question vise à cerner l'imaginaire collectif mais aussi à mesurer les connaissances des élèves sur les États-Unis, car dans la liste apparaissent des événements ne s'apparentant pas à l'histoire des États-Unis ; le traité de Vienne, le printemps des peuples, le mouvement des Suffragettes, le 8 mai 1945 dans la mesure où cet événement marque la fin de la guerre en Europe, la légalisation de l'avortement et l'abolition de la peine de mort. Cette question permettra également de cerner si le regard des élèves sur les États-Unis est européen-centré, si les événements les plus marquants pour les élèves de l'histoire des États-Unis impliquent l'Europe. Nous avons suite à cela demandé à l'élève de donner le nom d'un ou plusieurs personnages historiques américain marquant(s). Nous souhaitons ici déterminer quels peuvent être les personnages présents dans l'imaginaire collectif et ainsi cerner les représentations des élèves. Enfin, pour clore cette partie d'identification des représentations des élèves, nous avons demandé à l'élève d'exprimer si pour lui les États-Unis étaient un modèle pour les autres pays du monde, et de justifier sa réponse. Nous attendions ici de déterminer si les élèves idéalisent les États-Unis, sous l'influence notamment de l'image véhiculée par le cinéma, ou s'ils sont conscients des problèmes comme le racisme, la pollution, les



différentes violences, ou encore les inégalités sociales. La formulation de la question permettait par ailleurs à l'élève de nuancer sa réponse. Une autre partie du questionnaire vise à identifier quelles sources influencent le regard des élèves sur les États-Unis. Nous proposons ainsi une question à réponses multiples où l'élève doit cocher parmi une liste les supports qui influencent selon lui le plus sa vision des États-Unis ; livres, revues, dessins animés, films, séries, réseaux sociaux, internet et manuels scolaires. Un espace est dédié si l'élève souhaite donner une réponse autre. Ensuite, nous demandons à l'élève de donner le titre de ces supports, afin d'identifier si certains supports sont récurrents. L'identification de ces supports est essentielle car comme le souligne Guilhem Labinal, "En géographie, à l'ère des mass media et de l'Internet, les élèves construisent aussi leur connaissance en dehors de l'école ; s'intéresser à cette relation qui les unit au milieu informatif est utile car les savoirs géographiques se construisent de plus en plus au contact de diverses ressources<sup>99</sup>". Enfin, la dernière partie du questionnaire est consacrée au manuel scolaire. Une question à réponses multiples est soumise à l'élève qui doit indiquer si l'image que donnent les manuels scolaires des États-Unis lui semble réaliste, inventée, positive, négative ou autre. Notons ici que la formulation de la question n'était pas claire pour tous les élèves. En effet, certains pensaient que les manuels en question étaient des manuels spécifiquement consacrés aux États-Unis. Enfin, les élèves étaient invités à indiquer quelle était leur utilisation du manuel d'histoire-géographie ; pour faire leurs devoirs, compléter les cours, apprendre leurs leçons, lire les documents ou autre. Il s'agit à nouveau ici de mesurer l'influence du manuel sur les représentations des élèves.

Nous avons en parallèle diffusé une enquête auprès de professeurs (cf : annexe 2), afin de déterminer leurs représentations sur les États-Unis, les représentations et les connaissances de leurs élèves sur les États-Unis, leurs pratiques et leurs supports dans l'enseignement des États-Unis en géographie et enfin leur utilisation du manuel scolaire. L'échantillon comprend 11 professeurs enseignant en collège ou en lycée, et ayant de 1 à 30 années

99 WAGNON Sylvain, *Op. cit.* p262

d'expérience dans l'enseignement.

En parallèle de la diffusion de l'enquête auprès des élèves, nous avons mené une étude de cas en classe de sixième. Cette étude de cas portant sur la métropole de New York City s'inscrivait dans le sous-thème 1 du thème 1 en géographie ("Habiter les métropoles") : "Les métropoles et leurs habitants". L'objectif de cette étude pour notre recherche était d'utiliser des supports mobilisant l'imaginaire des élèves pour leur rendre accessible la complexité des savoirs sur les différentes façons d'habiter New York, ainsi que de déconstruire leurs représentations erronées sur cette ville. Nous avons pris quatre séances pour réaliser cette étude de cas avec nos deux classes de sixième, entre le 25 mars et le 5 avril 2024, évaluation non comprise. La première séance a été consacrée à l'introduction du thème et de l'étude de cas, et la mise en place de la première activité sur les différentes dimensions de l'habiter à New York en utilisant des extraits de *Spiderman 1* et *2*. La deuxième séance s'est déroulée en salle informatique : les élèves ont travaillé sur une carte interactive pour relever les différences et les points communs entre les quartiers de New York. Pour la troisième séance, nous avons placé les élèves en îlots afin qu'ils mettent en commun leurs réponses à l'activité précédente et nous avons proposé une correction commune. Enfin, lors de la quatrième séquence, les élèves ont réalisé un croquis sur la métropole de New York et de ses habitants.

Nous avons ainsi déterminé que la géographie scolaire diffuse une vision du monde spécifique, et par conséquent une vision spécifique du pays qui est l'objet de notre recherche, les États-Unis. Cette géographie scolaire délivre des discours où les objets géographiques sont simplifiés pour être compris par les élèves, ce qui est notamment le cas dans les manuels scolaires. En conséquence à cette simplification, certains stéréotypes et représentations peuvent être diffusés dans les discours géographiques scolaires, et la capacité des élèves à visualiser les systèmes complexes peut en être entravée. Ces stéréotypes et représentations peuvent être créés par l'imaginaire collectif. L'imaginaire est un outil clé en géographie, qui a un rôle dans le processus de construction de l'espace et qui conditionne fortement la construction des

savoirs. La compréhension de la complexité du monde peut ainsi être appréhendée par l'exercice de l'imaginaire. Enfin, nous avons défini le manuel scolaire en tant que support d'une vulgate et véhicule d'une certaine vision du monde. Le manuel scolaire n'est pas un outil pédagogique neutre ; il est le témoin des représentations de la société de son temps et il propose une vision du monde parfois réductrice qui va à l'encontre de la pensée complexe.

Suite à ces précisions épistémologiques et à la présentation de notre protocole de recherche, il convient désormais d'étudier notre corpus de manuels scolaires pour analyser les représentations des États-Unis depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle.

**Partie 2 : Les manuels  
scolaires, témoins et  
vecteurs des stéréotypes de  
leurs temps**

## **A ) La régionalisation du territoire des États-Unis**

Les manuels scolaires de notre corpus opèrent une première réduction de la complexité des États-Unis en proposant des études de ses territoires en fonction des régions naturelles, puis productives.

### **1 ) Des régions déterminées par la géographie physique**

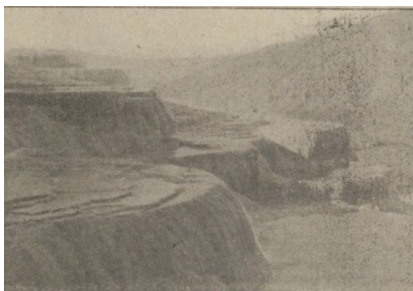
Le découpage du territoire des États-Unis en grandes régions s'opère dès la fin du XIXe siècle dans les manuels scolaires. C'est un élément créateur de représentations et de stéréotypes sur les différents espaces du pays. Cette régionalisation décomplexifie le territoire en expliquant le développement des régions par des causes naturelles ou bien en associant une région à un type d'activité.

Comme nous l'avions mentionné précédemment, à la fin du XIXe siècle la géographie scolaire consistait en "une géographie régionale à visée encyclopédique et descriptive, sous-tendue par un déterminisme physique explicite ou implicite"<sup>100</sup>. Ainsi, dans les manuels scolaires de cette époque, les États-Unis sont traités sous l'angle de leur géographie physique. Une typologie des grandes régions des États-Unis apparaît en cette fin de XIXe siècle dans les manuels scolaires, où les régions sont caractérisées par leur aspect physique et leurs ressources. Les premiers manuels de notre corpus dénombrent en général cinq régions naturelles, qui conditionnent les représentations du territoire des États-Unis aux XXe et XXIe siècles. Ces régions sont le Nord-Est "la région des lacs, pays peu accidenté, couvert de prairies et de bois et très arrosé", l'Est "la région atlantique [...], haute-terre montueuse, fertile et très peuplée, le centre avec "le bassin du Mississippi, immense plaine bien arrosée, très fertile, cultivée entre les Alleghanys et le Mississippi, autrefois couverte de prairies presque désertes entre ce fleuve et les montagnes Rocheuses", l'Ouest avec "les montagnes Rocheuses et leurs plateaux, haute-terre très accidentée, importante par ses mines d'or et d'argent,

100 HERTIG Philippe, *Op, cit.*, p3

mais désertes, excepté là où on a organisé l'irrigation", et enfin, "entre les montagnes Rocheuses et le Grand Océan, une bordure littorale fertile, dont la principale contrée est la Californie" [Victor Lecoffre, 4e-3e-2nde, 1899, p499-500]. Ce découpage du territoire en grandes régions se retrouve aussi dans la classification des États des manuels de la fin du XIXe siècle. En effet, les manuels dressent la liste des États et ils en délivrent une description succincte avec la ou les villes principales, et les ressources majeures ; par exemple, "La Caroline du Nord, au sud de la Virginie, a une agriculture florissante, et récolte du froment, du tabac, du coton, du riz. - La capitale est Raleigh. - Wilmington et Newbern sont les ports principaux." [Hachette, 2nde, 1881, p263]. Les catégories des États sont ainsi influencés par les grandes régions que nous avons déterminées précédemment ; Nouvelle Angleterre, États du centre, États de l'ouest, États du sud, États du Pacifique et États des Montagnes Rocheuses [Victor Lecoffre, 4e-3e-2nde, 1899, p499-500].

Au début du XXe siècle, les grandes régions sont de plus en plus associées à leurs ressources ; ainsi, "La Région de l'Atlantique-Nord est surtout industrielle, grâce à ses mines de fer et de houille, à ses sources de pétrole et à la force motrice fournie par les barrages de ses nombreuses rivières." [Librairie générale, 6ème, 1925, p39.] De plus des ressources de ces régions, la nature est aussi mise en avant, et sa beauté est soulignée ; "Les Monts Rocheux renferment de nombreux cirques appelés parcs ; le plus grandiose est celui du Yellowstone ou Parc national." [Librairie générale, 6ème, 1925, p36. (cf : Fig. 2).



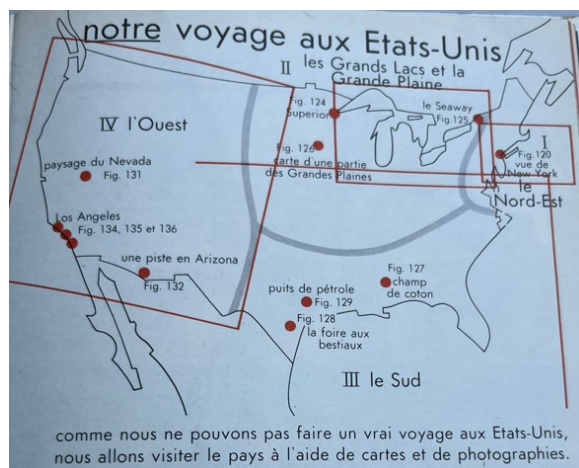
*Figure 2: Le parc de Yellowstone.*

[Librairie générale, 6<sup>e</sup>, 1925, p29]

Comme nous l'avons mentionné, les représentations des premiers manuels de notre corpus se retrouvent dans les manuels plus tardifs. Le manuel de cinquième de 1960 utilise l'imagination des élèves en présentant le territoire des États-Unis sous la forme d'un voyage imaginaire. Ce voyage est divisé par régions, qui s'apparentent

globalement à la régionalisation établie à la fin du XIXe siècle (cf : Fig.3) ; le Nord-Est, les Grands Lacs et la Grande Plaine, le Sud et l'Ouest. Dans ce

manuel, les territoires sont traités sous l'angle de leurs ressources et de leurs activités principales, mais certaines descriptions témoignent de représentations héritières des manuels antécédents, mais aussi issues de l'imaginaire collectif des États-Unis. Ainsi, la description des paysages de l'Ouest est très stéréotypée ; "On peut faire des centaines de kilomètres, dans l'Ouest, sans rencontrer personne. De loin en loin, une pompe à essence. Il est souvent possible d'y prendre un déjeuner et de s'y raser, en écoutant la radio. Les grandes routes sont belles. Les routes secondaires sont souvent médiocres, en ces pays où les distances sont énormes et les hommes peu nombreux.", "Les diligences d'autrefois ont disparu, remplacées par des voitures très modernes et des trains fort confortables. Malgré tout, on ressent une vague impression d'aventure dans ce qui fut le Far West.". Cette description de l'Ouest semble influencée par les représentations de l'Ouest désert dans les manuels du XIXe siècle, mais aussi par le cinéma avec les Western ou encore la littérature, celle de Jack Kerouac notamment.



Toutefois, à partir des années 1950, la régionalisation des États-Unis s'opère davantage en fonction des activités économiques et des ressources, amenant ainsi la notion de *belt*.

Figure 3: Régionalisation des États-Unis

[Masson et Cie, 5<sup>e</sup>, 1962, p167]

## 2 ) Régions de spécialisations économiques et belts

La notion de *belt* apparaît en 1950 dans notre corpus. Cette notion désigne à l'origine une région de spécialisation agricole. En effet, les techniques agricoles américaines fascinent par leur modernité ; "technique mécaniquement perfectionnée", "technique commercialement très

évoluée”[Delagrave, 2nde, 1950, p160.]. C’est cette organisation particulière qui aurait amené à la naissance des *belts* ; “Cette même organisation commerciale entraîne toute une région à se consacrer surtout à une production, favorisée par le sol et le climat [...]”[Delagrave, 2nde, 1950, p160.]. Ces régions de spécialisation agricole sont la *corn belt* qui “nourrit les porcs en vue des conserves”, la *wheat belt* qui “approvisionne de puissantes minoteries”, la *cotton belt* (cf : Fig.4) au Sud, la *dairy belt* dans le Nord-atlantique et le nord des prairies, et les vergers de Californie (cf : Fig.5).



Figure 5: Travailleur Noir dans un champ de coton

[Masson et Cie, 5<sup>e</sup>, 1962, p179]



Figure 4: Vergers en Californie  
[Delagrave, 2nde, 1950, p161]

Ces *belts* agricoles sont toutefois remises en cause à partir des années 1980 dans les manuels scolaires, qui soulignent la diversification agricole (cf : Fig.6) ; “La variété nouvelle des systèmes de culture traduit le souci du farmer de s’adapter aux mutations du marché de consommation”[Hachette, Tle, 1983, p64.], un autre manuel mentionne également l’introduction du soja dans la *corn belt*. Le découpage du territoire des États-Unis en *belts* conditionne l’imaginaire et crée des stéréotypes sur les territoires, réduisant leur complexité. Nous nous intéresserons ici au traitement par les manuels de deux territoires en profonde mutation dans la deuxième moitié du XXe siècle ; le Nord-Est et le territoire qui deviendra la *sun belt* dans les années 1980, soit la région littorale et frontalière de la Floride à la Californie. En effet, ces territoires sont souvent confrontés et comparés, notamment dans leur dynamisme industriel. Ces régions sont plus présentes que les autres dans les manuels scolaires, divisant progressivement le territoire des États-Unis en trois ensembles ; le Nord-Est, la *sun belt*, et entre



les deux, les régions centrales qui “juxtaposent la désertification de vastes zones rurales et la polarisation autour de métropoles isolées” [Hatier, Tle, 1998, p94.]

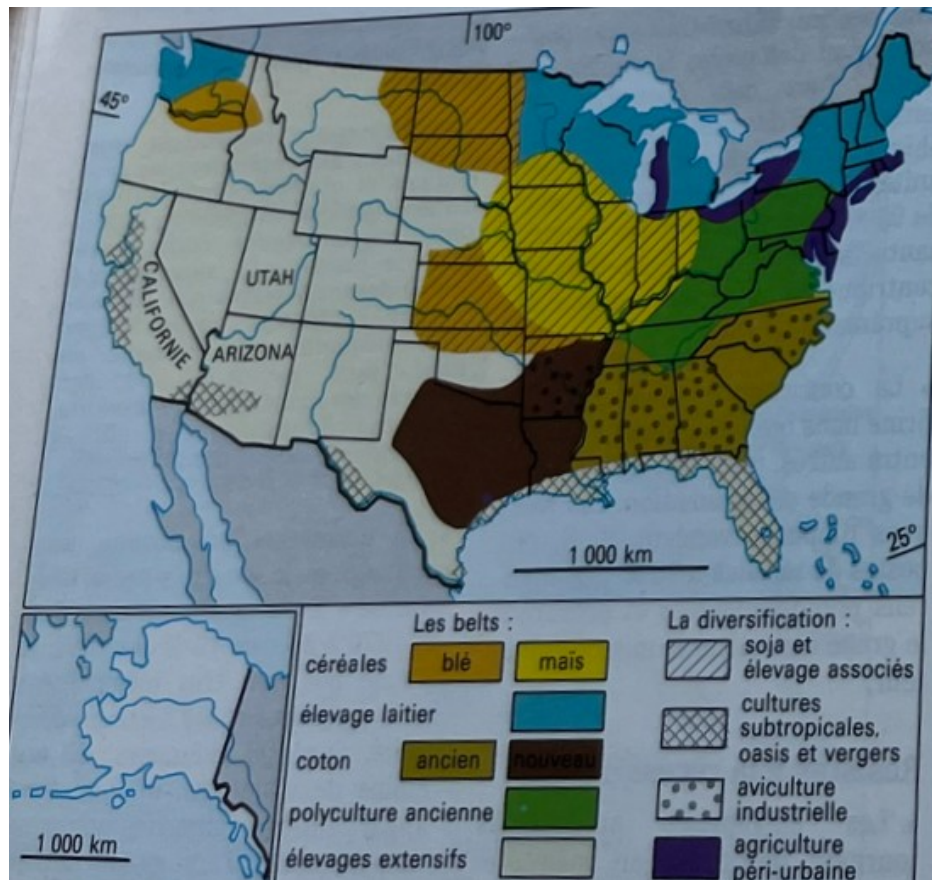


Figure 6: L'évolution des zones agricoles

[Hachette, Tle, 1983, p64]

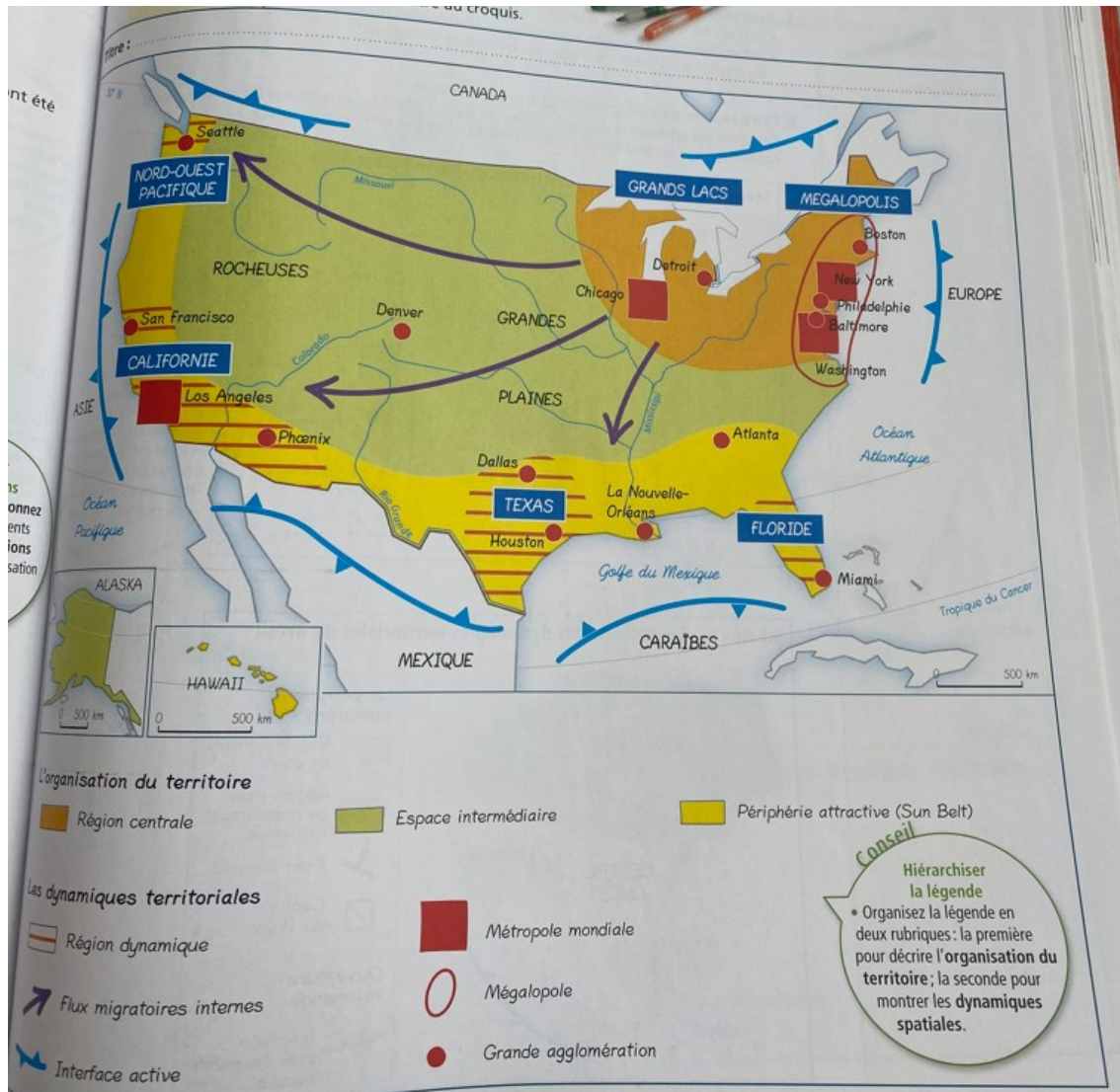


Figure 7: L'organisation du territoire des États-Unis

[Magnard, Tie, 2012, p193]

Le Nord-Est est traité dans les manuels autour de deux espaces ; la région industrielle des Grands Lacs et la Mégalopolis. Les Grands Lacs ont en effet une identité de région industrielle dans les manuels ; “La navigation sur les lacs a fait naître les villes industrielles où se pratiquent la métallurgie lourde et légère et les industries alimentaires. Par exemple, Pittsburgh est le centre de hauts fourneaux le plus important des États-Unis ; Détroit est la grande ville des constructions automobiles.” [Masson et Cie, 5ème, 1962, p172.]. Dans les années 1960, cette région est encore dynamique, et la dénomination de *manufacturing belt* lui est attribuée. Nous observons ici que la notion de *belt*

dépasse le secteur agricole pour qualifier des espaces spécialisés dans d'autres activités. Toutefois, cette région des Grands Lacs entre dans une crise relative qui est mise en avant dans les manuels scolaires de notre corpus à partir des années 1980 ; le quart Nord-Est "accumule les maux les plus graves de l'économie et de la société américaines, alors que d'autres régions sont en plein développement". Parmi ces difficultés sont cités le tissu industriel ancien qui souffre de son vieillissement, l'écroulement des secteurs industriels les plus dynamiques que sont la sidérurgie et l'automobile, et des records de chômage [[Hachette, Tle, 1983, p70.]. La *manufacturing belt* devient ainsi la *rust belt*. Les manuels scolaires les plus récents de notre corpus soulignent cependant la reconversion de ce territoire en crise et apportent une représentation plus nuancée de cette région (cf : Fig.8). Malgré la relative crise qui touche ce territoire, il est précisé que cet espace "reste toutefois la première région industrielle du pays (45% de l'emploi industriel)" [[Magnard, Tle ES-L, 2012, p176.]. Le second espace du Nord-Est étudié dans les manuels est celui de la



Mégalopolis, qui contraste avec la région des Grands Lacs de par son dynamisme qui est mis en avant. La Mégalopolis est une mégapole, soit un réseau de villes à vaste échelle, qui s'étend de Boston à Washington. Le dynamisme de cette région est mis en avant dans les manuels scolaires dès 1960 ; "L'importance de ces villes de l'Atlantique vient de leur fonction de ports. Les activités commerciales de ces ports ont permis l'accumulation des capitaux. [...] Les

capitaux ont permis, à leur tour, le développement des industries lourdes et légères : grosse métallurgie et chantiers navals, raffineries de pétrole, textile, constructions mécaniques, industrie chimique, etc." [Masson et Cie, 5ème, 1962, p171.]. Face aux représentations de la crise industrielle de la région des Grands Lacs, la Mégalopolis renforce sa prédominance dans les manuels scolaires après les années 1980 ; "La réorganisation des espaces consacre la

prépondérance de la Mégalopolis, et le Nord-Est des États-Unis reste le centre dominant de l'économie américaine, parce que s'y concentrent puissance financière, pouvoir de décision économique, pouvoir d'impulsion politique et, encore largement intellectuel : les nouveaux médias qui seront véhiculés par Internet et les autres réseaux informatiques s'inventent à New York.”[Hatier, Tle, 1998, p108.]. Si le déclin des Grands Lacs est nuancé, la Mégalopolis apparaît dans les manuels scolaires comme un espace homogènement dynamique, ce qui ne représente pas entièrement la réalité. Par exemple, certains espaces de cette Mégalopolis connaissent aussi des crises industrielles, comme le New Jersey. Ainsi, si le Nord-Est est souvent présenté comme le coeur de la puissance américaine, l'étude de ce territoire à l'échelle régionale dans les manuels scolaire oppose les Grands Lacs et la Mégalopolis, confrontant un territoire en crise et un territoire dynamique. Quelques nuances du discours sont présentes dans le bloc textuel, mais les représentations et les savoirs des élèves sont davantage impactés par le bloc iconographique qui présente une vision assez binaire de cette région du Nord-Est.

La région de la *sun belt* ou du “croissant périphérique” est également profondément transformée dans la deuxième moitié du XXe siècle et cela se perçoit dans les représentations de cet espace dans les manuels scolaires. Dans notre corpus, cette région était avant les années 1980 traitée principalement pour son agriculture, et pour la croissance de certaines de ses villes comme Los Angeles ou San Francisco. Notre manuel de 1983 souligne des migrations internes se dirigeant vers la *sun belt* ; “Des flux nouveaux s'organisent depuis peu. Les mouvements contemporains répondent aux différences de dynamisme économique : les gens sont de plus en plus nombreux à se diriger vers les régions littorales, comme la Californie et le Texas surtout ; ils y trouvent les activités et le soleil”[Hachette, Tle, 1983, p43.]. Ce dynamisme économique serait dû aux nouvelles activités industrielles installées dans cette région ; “Le domaine des industries de pointe et les centres de recherche civils les plus prestigieux appartiennent aussi au Sud. C'est dans la vallée du silicium, la Silicon Valley, au sud de San Francisco et dans les villes texanes, que s'élaborent les prototypes d'une vie dominée par



l'informatique et que se crée le futur des sociétés post-industrielles.”[Hachette, Tle, 1983, p70.]. Les paysages de cette région transformée par le dynamisme industriel (cf : Fig.9) sont également décrits, et le contraste de ces paysages avec ceux du Nord-Est est souligné ; “Le développement récent, le modernisme des installations font naître des paysages industriels nouveaux. Les usines entourées de verdure, les ateliers clairs, la généralisation de l’air conditionné tranchent sur les ateliers sordides de New York ou les pays noirs du Nord-Est. Les entrepreneurs y trouvent l’avantage d’un monde ouvrier moins organisé et moins syndiqué qu’ailleurs et le Sud offre à tous un climat plus agréable que celui de Cleveland !”. Les représentations de la *sun belt* dans les manuels scolaire semblent très optimistes, la présentant comme un territoire attractif de progrès, contrastant ainsi avec un Nord-Est partiellement en crise. Or, les contrastes au sein-même de cette région de la *sun belt* ne sont que peu mentionnés. Les exemples et les études de cas concernent pour la grande



Figure 9: La Silicon Valley  
[Hachette, Tle, 1983, p71]

majorité la Californie et le Texas ; le Sud-Est côtier et les autres États frontaliers du Sud-Ouest sont quasiment absents. Un de nos manuels apporte un regard légèrement nuancé sur l’attractivité de la sun belt ; il est d’abord affirmé que les atouts de cette région “renouvellent le rêve américain d’une croissance sans frein de l’économie, d’une capacité à inventer de nouveaux modèles culturels et sociaux”, mais il est ensuite précisé que cette croissance a des limites, comme en témoignent les inégalités sociales avec les clandestins en situation précaire ou encore les communautés fermées [Hachette, Tle, 1983, p108.]. Toutefois, cette nuance apportée à l’attractivité du territoire ne représente qu’une très petite part du corps textuel, qui nous l’avons mentionné influence moins les représentations d’un espace des élèves que le bloc iconographique. La *sun belt* est alors traitée avec un optimisme excessif dans les manuels scolaires, ce qui ne permet pas aux élèves de saisir la

complexité de cette région.

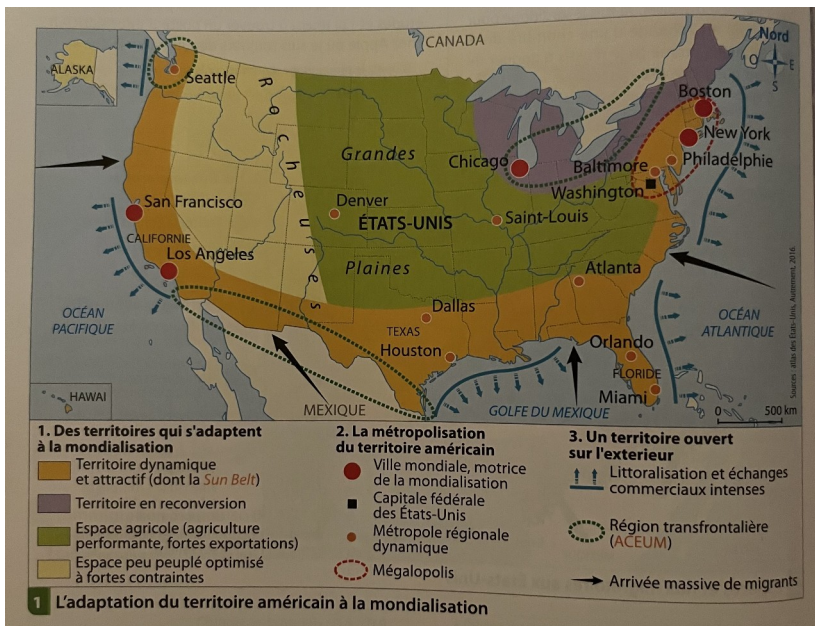


Figure 10: L'adaptation des territoires des États-Unis à la mondialisation

[Hachette, 4<sup>e</sup>, 2021, p304]

Ainsi, comme le souligne Marielle Wastable, “la division de l'espace américain en *belts* se situe dans une école de pensée généralisatrice à laquelle appartient la géographie scolaire.”<sup>101</sup>. Elle

souligne qu'il est nécessaire de “garder à l'esprit que la notion de belt reste un outil simplificateur

d'analyse du territoire américain”<sup>102</sup>, qui est complexe. Toutefois, il semblerait aujourd'hui que les belts soient moins présentes dans les représentations graphiques des manuels scolaires (cf : Fig.10). Par exemple, la *rust belt* est remplacée par l'expression “territoire en reconversion” sur ce croquis, et le territoire dynamique incluant la *sun belt* est prolongé jusqu'à l'État de Washington à l'ouest et jusqu'à la Mégalopolis à l'Est.

Si jusqu'aux années 1950 la géographie physique et les ressources primaient dans la régionalisation des États-Unis, les activités et le dynamisme économique a ensuite été le critère principal pour la régionalisation dans les manuels scolaires. Cela a donc créé une focalisation sur la région du Nord-Est et du sud, excluant le plus souvent les autres espaces des États-Unis qui se trouvent rassemblés dans une région centrale ayant peu de sens, et réduisant ainsi la complexité du territoire. Il conviendra désormais d'analyser la représentation des villes américaines dans les manuels scolaires, et de

101 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*, p15

102 *Ibid*, p15

déterminer si leur complexité est simplifiée.

## **B ) Des villes fascinant l'imaginaire collectif**

Les manuels scolaire contribuent à nourrir les stéréotypes autour des villes étasuniennes : elles sont modernes, denses, structurées par les buildings et fascinantes pour l'Européen. Toutefois, vers la fin du XXe siècle les manuels représentent les villes étasuniennes de façon moins idéalisées, en pointant notamment les problèmes de pollution et de ségrégation socio-spatiale.

### **1 ) Des villes modernes et singulières**



*Figure 11: Manhattan : ses piers et ses buildings*

*[Hachette, 2nde, 1935, p265]*

Les villes des États-Unis sont un objet traité dans les manuels de notre corpus à partir du XXe siècle ; les manuels du XIXe siècle dressent des listes des villes principales et ils mentionnent leurs activités principales, mais ils donnent peu d'informations sur les aménagements urbains. Les manuels scolaires soulignent la forte population urbaine des États-Unis ; "Pays de grande industrie (et par conséquent de grandes agglomérations), pays de culture surtout extensive et mécanique (et par conséquent exigeant une

population rurale moins dense que les pays de cultures plus soignées), les États-Unis ont une population urbaine très forte. Près du quart des habitants sont concentrés dans des villes de plus de 100 000 habitants. La population urbaine croît beaucoup plus rapidement que la population rurale.”[Hachette, 3e année, 1914, p272.]. Le tissu urbain américain apparaît comme singulier dans les manuels scolaires, de même que l’urbanisme qui est représenté comme moderne. D’abord, les villes américaines semblent singulières en ce qu’elles diffèrent des villes européennes ; “par deux caractères particuliers : 1° créées de toutes pièces, elles sont bâties sur un plan régulier et symétrique ; 2° comme l’espace est immense, elles occupent une grande surface où les parcs sont vastes et nombreux.”[Librairie générale, 6ème, 1925, p39.]. Les bâtiments sont également un élément de modernité des villes américaines (cf : Fig.11). Toutefois, l’échantillon des villes représentées dans les manuels scolaires est assez réduit ; seul l’urbanisme des plus grandes villes est étudié jusque dans les années 1950. Cela contribue à diffuser des caractères généraux sur les villes américaines, qui sont réducteurs de leur réelle complexité. Par ailleurs, New York est l’étude de cas privilégiée dans les manuels de cette première moitié du XXe siècle. Nous analyserons ainsi les représentations de cette ville qui occupe une place prégnante dans l’imaginaire collectif.

La ville de New York est abordée dans les manuels scolaires principalement par le biais de ses activités qui font sa puissance et son rayonnement, ainsi que ses aménagements urbains. New York est d’abord présentée comme une ville puissante et dynamique des États-Unis dans les manuels scolaires ; “la première ville par la population, le commerce, la richesse, et considérée comme la capitale commerciale de la république.” [Hachette, 2nde, 1881, p260.], “New York symbolise pour nous la ville américaine, géométrique et colossale, fourmilière humaine dans sa forêt de gratte-ciel, sans passé historique, et dont le rôle mondial vient de sa force économique”[Hachette, 2nde, 1935, p260.], “la rapidité de sa croissance, son développement récent et formidable, ses dimensions sans commune mesure avec ce que nous voyons ailleurs, sa puissance, en font bien le type de la cité nouvelle à l’américaine”[Hachette, 2nde, 1935, p260.]. New York apparaît dans



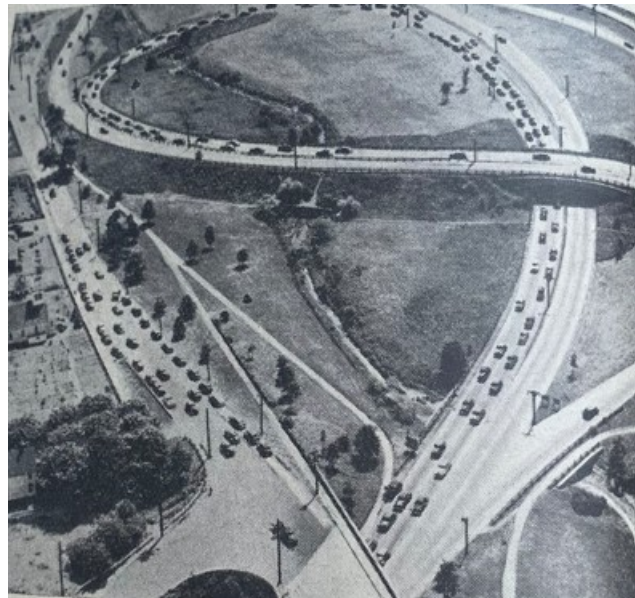
ce discours comme représentative de la ville américaine ; cela relève des représentations car les villes américaines ne connaissent pas toutes le développement de New York ni la même organisation. New York se distingue par ailleurs par ses activités dont les manuels scolaires soulignent le dynamisme ; “Le passage de nombreuses matières premières par son port a entraîné à New York, beaucoup plus qu’à Londres, le développement d’une importante industrie”, “Port et usine, New York est encore un grand centre financier dont la primauté aux États-Unis est indiscutable et s’étend sur le Canada.”[Hachette, 2nde, 1935, p262.]. Toutefois, ce sont les aménagements urbains qui semblent fasciner le plus à New York. D’abord, certains de ces aménagements sont considérés comme beaux ; “elle possède d’agréables promenades, plusieurs élégants édifices, entre autres l’hôtel de ville, et elle est traversée dans presque toute sa longueur, du nord au sud, par le Broadway, la plus belle rue du Nouveau monde.”[[Hachette, 2nde, 1881, p260.]. Plus particulièrement, une certaine importance est accordée à la description des gratte-ciel, symboles de la ville américaine dans l’imaginaire collectif ; “l’aspect de New York est caractérisé par les gratte-ciel” (cf : Fig.12), “Ces gratte-ciel sont nés de la nécessité [...] les maisons qui ne pouvaient s’étendre en largeur [...] se haussèrent, d’abord à dix ou quinze étages, puis avec le règne du fer après 1880, à 100 et 200 mètres de haut.”, “La simplicité de la ligne, l’équilibre des masses, une certaine harmonie grandiose confèrent à ces constructions une beauté que complètent des jardins aménagés sur les terrasses.”[Hachette, 2nde, 1935, p266.]. New York semble également la ville d’aménagements modernes ; “Pour faciliter le va-et-vient entre New York et l’une des plages proches où les gens de la ville vont passer leurs week-ends en été, il a fallu aménager des voies de communication modernes, avec passages souterrains aux carrefours.” (cf : Fig.13). Enfin, les manuels scolaires diffusent une image de New York comme une ville qui fascine l’Européen, en ce qu’elle est différente des villes européennes. New York apparaît comme une ville fourmillière ; “La physionomie de New York est particulièrement impressionnante à l’heure de l’entrée ou de la sortie des bureaux où le double flot des piétons sur les trottoirs, des véhicules dans la rue, ne laisse pas le

moindre espace libre, mais obéit automatiquement avec une remarquable discipline aux gestes, automatiques eux aussi, des agents qui règlent la circulation.”[Hachette, 2nde, 1935, p267.]. De plus, l’expérience sensorielle de l’espace de New York ressort dans les manuels ; “Elle est également frappante, le soir, quand une débauche d’illuminations : lumières des milliers de fenêtres des gratte-ciel, étincellement des étalages, orgie de réclame colorée toujours plus tapageuse et violente, emplît l’atmosphère jusqu’à une hauteur qui surprend l’Européen.”, “Le bruit, d’ailleurs est plus grand à New York que dans nos villes moins hautes et moins concentrées.”, “La ville vit dans le grondement d’un orage perpétuel.”[Hachette, 2nde, 1935, p267.].



*Figure 12: La ville moderne*

*[Delagrave, 2nde, 1950, p103]*



*Figure 13: Les problèmes de circulation*  
*[Delagrave, 2nde, 1950, p104]*

L’étude de New York dans les manuels scolaires semble ainsi paradoxale car la ville est représentée comme singulière dans son développement, mais elle représente explicitement la ville américaine dans le discours des manuels. L’attention excessive accordée à New York au détriment des autres villes dans les manuels scolaires ne permet donc pas de penser la

ville américaine dans la complexité. Toutefois, les manuels de la deuxième moitié du XXe siècle proposent un portrait plus nuancé des villes américaines, en mettant en avant leur ségrégation socio-spatiale. Par ailleurs, comme le souligne Marielle Wastable<sup>103</sup>, le discours sur les villes américaines est le reflet des questions qui se posent pour les villes européennes, c'est notamment le cas pour la question des aménagements dans l'Europe de l'après-guerre. La ville américaine peut alors être représentée comme un modèle pour les villes européennes, ou au contraire dénoncer les problèmes des villes américaines permet dans une certaine mesure de pointer les difficultés des villes européennes.

## 2 ) Des villes ségréguées concentrant de plus en plus de problèmes

La ségrégation socio-spatiale des villes américaines apparaît dans notre corpus de manuels à partir des années 1970. Dans les manuels à partir des

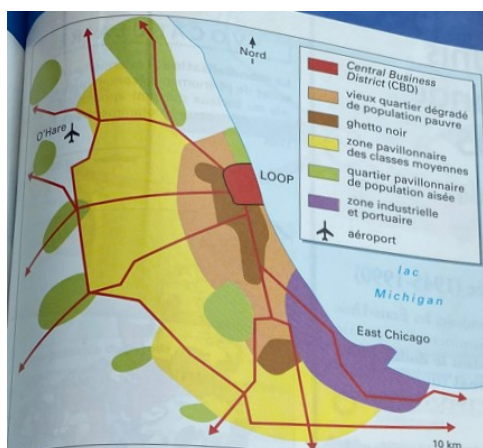


Figure 14: L'organisation d'une grande ville, l'exemple de Chicago

[Hachette, 3<sup>e</sup>, 1999, p215]

années 1980 apparaît une structure type de la ville américaine (cf : Fig.14), qui reflète des problèmes urbains. Le centre de cette ville américaine "s'identifie par l'ensemble des gratte-ciel du CBD qui composent un système de blocs quadrangulaires." [Hachette, Tle, 1983, p78.]. Autour de ce centre s'étend une première auréole faite d'un habitat hérité du XIXe siècle souvent dégradé, de friches industrielles et de terrains vagues. Les minorités, les marginaux et les

immigrés récents s'y rassemblent en véritables ghettos qui cumulent pauvreté, chômage et délinquance." [Hachette, Tle, 1983, p78.]. Au-delà, "le déferlement des banlieues résidentielles (*suburbs*) aligne à l'infini maisons individuelles posées sur des pelouses impeccables, garages que rend indispensables l'usage de la voiture pour aller au travail ou gagner les centres commerciaux..."

103 WASTABLE Marielle, *Op, cit.*

et l'inévitable panneau de basket."[Hachette, Tle, 1983, p78.]. Notons que cette structure urbaine typique des villes américaines présente dans les manuels est un modèle simplificateur de la réelle complexité des villes. Il convient tout de même de l'analyser car il est révélateur des représentations sur les villes et la société américaine.

Les manuels scolaires mettent en avant un certain phénomène de "fuite" des classes moyennes et aisées, vers les banlieues, par rejet des problèmes des centre-villes ; "La dégradation immobilière des quartiers pauvres, l'insécurité et la criminalité ont repoussé de plus en plus loin vers la périphérie les familles des classes aisées ou moyennes."[Bordas, 5ème, 1978, p180.], "les citadins s'éloignent 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 familial."[Hachette, Tle, 1983, p44.] (cf : Fig.15). De même, les migrations vers les banlieues s'expliqueraient aussi par le refus de "la cohabitation avec les minorités afro- ou latino-américaines qui se sont dirigées vers les grandes villes depuis la politique de déségrégation mise en place en 1954."[Hachette, Tle, 1983, p44.]. La présentation

de la structure urbaine dans les manuels scolaires est ainsi révélatrice de certains aspects de la société américaine, ici le racisme. Les manuels scolaires présentent en effet les banlieues comme un lieu du repli communautaire ; "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."[Hachette, Tle, 1983., p78]. Enfin, les manuels scolaires opposent les banlieues résidentielles et les quartiers centraux pour mettre en avant les

inégalités de la société américaine ; “A l’urbanisme soigné des banlieues résidentielles où, dans un cadre de verdure, se multiplient les équipements de luxe (piscines, golfs, tennis) s’oppose la dégradation des quartiers centraux d’habitation aux logements délabrés, aux équipements collectifs laissés sans entretien (voirie défoncée, ordures ménagères non collectées, terrains vagues transformés en parkings). A la quiétude des suburbs s’oppose le désespoir des ghettos dans lesquels pauvres et sans abri se comptent par millions.”[Hachette, Tle, 1983., p80]. Comme nous l’avons précisé précédemment, ce modèle binaire d’opposition des banlieues résidentielles aisées et des quartiers centraux concentrant les problèmes peut parfois être réducteur. En effet, certaines banlieues comme celles des *trailer parks* peuvent concentrer de la pauvreté, alors que de plus en plus de quartiers centraux connaissent un phénomène de gentrification.

Les manuels scolaires mettent en avant d’autres problèmes des villes américaines de plus de la ségrégation socio-spatiale. Les villes de États du Sud rencontreraient notamment des problèmes car elles se développent rapidement. L’afflux de populations cause des problèmes d’équipements et d’emploi ; “les habitants d’Houston jugent leurs forces de police trop peu nombreuses et se plaignent de les attendre au moins une demi-heure en cas d’appel”[Hachette, Tle, 1983., p72]. La pollution est également un problème de plus en plus mis en avant en cette fin de XXe siècle, où la conscience écologique se développe ; “Quant à la pollution, elle sévit surtout dans les villes californiennes où les fumées industrielles se mêlent au brouillard : à Los Angeles, on respire l’air le plus dangereux de tout le pays.”[Hachette, Tle, 1983., p72]. Enfin, les manuels évoquent l’encombrement généré par les migrations pendulaires qui pour être évité, a donné lieu à une réorganisation de l’espace urbain où les entreprises transfèrent leurs bureaux et leurs sièges sociaux dans les zones périphériques. Ce phénomène de déplacement des activités en périphéries affecte également la fonction commerciale des centres qui “est concurrencée par de multiples shopping centers qui installent leurs immenses parkings et leurs grandes surfaces de vente de détail le long des autoroutes, à proximité des banlieues et des consommateurs”[Hachette, Tle,

1983., p45]. Nous pouvons ici remobiliser l'idée de Marielle Wastable selon laquelle évoquer les problèmes des États-Unis permet d'évoquer les problèmes européens ou français ; la dévitalisation des centre-villes est une difficulté qui touche aussi la France.

Ainsi, les problèmes urbains mis en avant par les manuels scolaires semblent être le reflet d'une crise de la société américaine, particulièrement révélée dans les années 1960 et 1970. La société française développe de plus en plus d'antiaméricanisme, et les villes concentrent beaucoup de maux de la société américaine. Notons cependant que certains problèmes ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des villes américaines et que le modèle de structure urbaine et les représentations des différentes composantes qui l'accompagnent sont réducteurs de la complexité des villes américaines. Il conviendra désormais d'analyser les représentations de la population et de la société américaine dans notre corpus de manuels scolaires.

## **C ) Les représentations de la population des États-Unis**

Les manuels scolaires représentent la population des États-Unis de façon assez stéréotypée jusqu'à la fin du XXe siècle. Ils insistent fortement sur la classification des populations par ethnies liées à l'immigration, et présentent les WASP et les pionniers comme représentatifs de l'Américain moyen. Cependant, à partir des années 1980 les manuels affichent davantage le caractère de *melting pot* propre à la population étasunienne.

### **1 ) Une terre d'immigration : une population diverse**

Les manuels scolaires présentent les États-Unis comme une terre d'immigration où différentes ethnies se côtoient. Il conviendra ici d'analyser comment les différentes ethnies sont représentées ; les rapports qu'elles entretiennent entre elles seront étudiés ultérieurement. L'immigration est d'abord présentée comme la poursuite de la richesse et du rêve américain pour les Européens du XIXe siècle ; "Partir pour l'Amérique, c'était conquérir la richesse. Naturellement ce n'était pas toujours vrai. Mais il n'importait pas que

ce fut vrai ou faux ; il suffisait que les émigrants en fussent persuadés, et ils l'étaient. Alors on vit des foules de pauvres gens s'entasser dans les entreponts des navires et cingler vers le Nouveau Monde où la fortune, croyaient-ils, les attendait et leur faisait signe.”[Masson et Cie, 5ème, 1962, p149.]. Bien que l'immigration des différentes communautés ethniques soit traitée dans les manuels de l'ensemble de notre corpus, ce sont les manuels du XIXe siècle aux années 1950 qui sont les plus stéréotypés et qui proposent une description la plus détaillée des différentes ethnies. Ainsi, notre manuel de 1899 divise la population de l'Amérique septentrionale et centrale en quatre grandes familles ; “la famille américaine, la famille indo-européenne, la famille ibérienne et la famille *nègre*”[Victor Lecoffre, 4e-3e-2nde, 1899, p491.]. Une attention particulière est accordée à l'immigration de ces “familles” ; “Les Noirs, importés d'Afrique comme esclaves, dès le XVIe siècle, pour remplacer les Indiens dans l'exploitation des cultures tropicales, ont été affranchis au XIXe siècle. Ils sont particulièrement nombreux dans l'Amérique tropicale tournée vers l'Afrique.”, “Les *Jaunes* (Chinois et Japonais) d'abord désirés, sont venus si nombreux, et leur concurrence au travail a été si redoutable aux Blancs, que les lois ont restreint leur immigration.”[Librairie générale, 6ème, 1925, p33.]. Nous noterons l'emploi de qualificatifs racistes tels que “Jaunes” ou “nègres” pour qualifier les Asiatiques et les Noirs. Cela est en partie dû à la théorie des races que nous développerons après avoir étudié les représentations des religions aux États-Unis dans les manuels. Les manuels scolaires évoquent en effet les religions présentes aux États-Unis, sans réellement les développer. Par ailleurs, les manuels antérieurs à 1950 livrent une description plus précise des religions que les manuels plus récents, qui évoquent seulement les religions principales telles que le protestantisme et le catholicisme alors que l'immigration plus récente a amené de nombreuses autres religions. Nous pouvons ainsi citer la présentation des religions principales par notre manuel de 1881 ; “Les sectes protestantes sont en majorité”, “Les catholiques sont nombreux dans la Louisiane et le Maryland, et il s'en trouve beaucoup aussi dans l'Ohio, le Kentucky et le Missouri.”, “Parmi les indigènes, les tribus à moitié civilisées connaissent et observent quelques dogmes et quelques coutumes de la religion



chrétienne. Ceux qui sont restés tout à fait sauvages adorent cependant un Être suprême, et croient à une existence future.”[Hachette, 2nde, 1881, p271.]. Ainsi, peu de manuels montrent la complexité des religions aux États-Unis, déjà de par leur diversité - la pluralité des différentes Églises protestantes est très rarement évoquée en détails -, et aussi de par le rapport spécifique qu’a toujours entretenu l’État avec la religion.

Il convient désormais d’étudier l’impact de la théorie des “races” dans les manuels scolaires. Le terme de “race” est défini dans notre manuel de 1950, reprenant la définition de Henri Victor Valois ; une “race” est “un groupement naturel d’hommes présentant un ensemble de caractères physiques héréditaires communs”[Delagrave, 2nde, 1950, p17.]. Cette notion de “race” reprise par les manuels scolaires jusqu’aux années 1950 voire 1960 amène ainsi à des représentations très stéréotypées des différents groupes ethniques ; nous prendrons ici pour exemples les Amérindiens, qui sont parfois traités avec un regard condescendant. D’abord, la théorie des races amène à distinguer différents groupes selon leurs caractéristiques physiques. Telles sont les



*Figure 16: Type d'Indien  
Sioux des États-Unis*

*[Hachette, 2nde, 1935,  
p302]*

et forte musculature. Nez droit. Cheveux lisses et noirs, yeux foncés.”[Delagrave, 2nde, 1950, p19.]. L’expression “Peau-Rouge” est ensuite

descriptions physiques des Amérindiens, “Peaux-Rouges” ou encore “race nord-américaine” dans les manuels scolaires ; “Ces derniers se distinguent par leur taille haute et élancée, leurs membres musculeux et bien proportionnés. Ils ont les pommettes des joues saillantes, le nez aquilin, avec une large base ; le front déprimé, et le sommet de la tête est très élevé.”[Hachette, 2nde, 1881, p272.], “pommettes saillantes, yeux noirs légèrement bridés, nez aquilin, mâchoires solides, bustes larges et ce teint foncé d’un jaune olivâtre tirant sur le brun qui les fit qualifier de Peaux-Rouges.” (cf : Fig.16), “Malgré le terme courant la peau est de couleur jaune. Taille élevée, de 1,68m à 1,75m ; tête large et forte musculature. Nez droit. Cheveux lisses et noirs, yeux foncés.”[Delagrave, 2nde, 1950, p19.]. L’expression “Peau-Rouge” est ensuite



remise en cause dans notre manuel des années 1960 ; elle “vient de ce que beaucoup d’entre eux se passaient de l’ocre sur le visage ; il n’y a pas de race ‘rouge’”[Masson et Cie, 5ème, 1962, p144.]. Notons ici que la théorie des races est encore présente dans les manuels des années 1960, malgré la décolonisation qui amène des changements de mentalité. En somme, les manuels scolaires décrivent le mode de vie des Amérindiens, qu’ils présentent souvent comme peu civilisés ; “Paisibles et humains dans la paix, ils sont terribles et cruels à la guerre. Les indigènes déjà un peu civilisés portent généralement le costume européen, ont des habitations commodes, et s’occupent d’agriculture.”[Hachette, 2nde, 1881, p272.], “Les Indiens de l’Amérique du Nord, plus sauvages et plus belliqueux, opposèrent une résistance plus vigoureuse et plus longue ; ils furent vaincus à leur tour et relégués dans des réserves qu’on entame de plus en plus : aussi tendent-ils à disparaître.”[Librairie générale, 6ème, 1925, p33.]. Les manuels scolaires véhiculent ainsi le stéréotype des Amérindiens comme un peuple sauvage et guerrier, apportant ainsi un regard condescendant sur ce peuple en le qualifiant de non-civilisé s’il ne vit pas à l’européenne.

Par ailleurs, les manuels scolaires plus tardifs mentionnent les migrations récentes, qui contribuent à diversifier d’autant plus la société américaine ; “les *chicanos* sont une mine de main-d’oeuvre bon marché pour les États du Sud et les expulsions périodiques de la police n’ont qu’une faible efficacité avec ces frontaliers.”, “Depuis 1950 la part des réfugiés politiques progresse ; les programmes gouvernementaux favorisent ceux qui fuient les régimes communistes.”[Hachette, 1le, 1983, p42.].

Ainsi, les manuels de notre corpus du XIXe siècle aux années 1960 présentent les différents groupes ethniques des États-Unis séparément, sous l’influence de la théorie des “races”. L’interaction entre ces groupes est peu mentionnée, chaque groupe est analysé pour lui-même et certains comme les Amérindiens sont représentés de façon très stéréotypée et parfois condescendante. Par conséquent, nous n’observons pas dans les manuels scolaires une identité commune à toute la société américaine. Nous allons désormais démontrer que l’identité de l’Américain est seulement associée à un

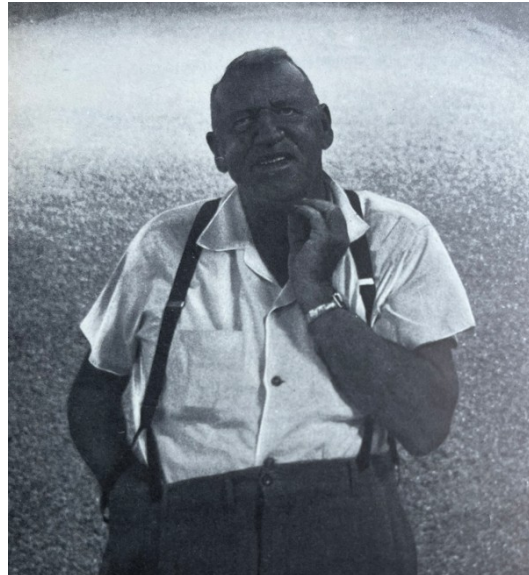
groupe restreint d'individus qui ne représentent pas en réalité l'ensemble de la société.

## **2 ) Les WASP, les riches et les pionniers : représentants de la culture et des valeurs américaines**



*Figure 17: Spécimen d'Américains d'âge adulte au Texas*

*[Masson et Cie, 5<sup>e</sup>, 1962, p131]*



*Figure 18: Les nouveaux Américains*

*[Masson et Cie, 5<sup>e</sup>, 1962, p150]*

Dans les manuels scolaires, la figure de l'Américain ne correspond qu'à une partie restreinte de la population ; les WASP (White Anglo-Saxon Protestant) ou les blancs plus généralement et les riches ; "La Race blanche [...] comprend surtout des Anglais, des Irlandais, des Allemands et des Français ; leur fusion a formé un peuple aux traits physiques et moraux bien caractérisés : l'Américain." [Librairie générale, 6<sup>ème</sup>, 1925, p37.] (cf : Fig,17). Les pionniers sont également fondateurs des valeurs américaines et de l'identité américaine dans les manuels scolaires ; "La conquête rapide des immensités américaines apparaît ainsi comme une preuve du 'génie' américain : esprit d'initiative, courage, volonté, mais aussi solidarité communautaire. Ces qualités indispensables aux pionniers qui s'engageaient vers des contrées de plus en plus étrangères à leurs habitudes européennes sont présentées comme des

fondements de la société américaine. L'Américain, c'est celui qui fait reculer la "frontière" qui sépare le connu de l'inconnu, le civilisé du sauvage." [Hatier, Tle, 1998, p64.]. L'imaginaire lié au mythe de la conquête est présent dans les manuels, car les migrations internes contemporaines sont comparées à la conquête ; "La conquête prend des allures de quête, et le rêve américain est celui de la réussite possible pour tous ceux qui sont prêts à partir, à tenter leur chance 'ailleurs'. Le mythe reste vivace et périodiquement des régions apparaissent comme porteuses d'un nouveau rêve, d'un nouveau mode de vie, de nouvelles opportunités économiques : la Californie dans les années 1960, le Nord-Ouest pacifique dans les années 1990" [Hatier, Tle, 1998, p64.]. Enfin, les pionniers seraient à l'origine du rapport de la société américaine avec la nature ; "La nature a une forte valeur symbolique pour les Américains. Les pionniers ont façonné leur pays dans et contre cette nature vierge et immense. Dans l'univers quotidien, les pelouses entre les maisons individuelles, les parcs des villes, les campus rappellent cette nature." [Hatier, Tle, 1998, p64.].

Les manuels scolaires s'inscrivent donc dans un imaginaire collectif adhérant au mythe fondateur des pionniers. Un autre stéréotype de la figure de l'Américain véhiculé dans les manuels est son rapport avec l'argent. D'abord, les États-Unis apparaissent dans les manuels scolaires comme un pays riche, et ses habitants semblent avoir globalement un bon niveau de vie ; les citoyens des États-Unis "ont le niveau de vie le plus élevé du monde" [Masson et Cie, 5ème, 1962, p162.], "La plupart des habitants du Canada et des États-Unis ont un niveau de vie élevé, habitent des maisons confortables dans les banlieues des grandes villes et possèdent souvent 2 ou 3 automobiles par famille." [Nathan, 5ème, 1978, p177.]. Certaines nuances sont toutefois apportées quant à l'idée d'une société homogènement riche ; nous évoquerons ces nuances ultérieurement. Les représentations du rapport à l'argent des Américains dans les manuels scolaires sont d'abord liées au mythe de fortune cherchée par les immigrants qui arrivaient aux États-Unis ; cela se rapporte à l'imaginaire du rêve américain. Ainsi, notre manuel de 1960 présente le portrait d'un Américain d'origine européenne ayant fait fortune ; "Ce gentleman, nommé Gast, est un fermier, cultivateur de maïs, dans les Grandes Plaines des États-

Unis. Il descend d'immigrés européens. C'est un de ces Américains qui contribuent, par leur travail et leur énergie, à mettre en valeur les richesses du continent. Ses ancêtres étaient venus dans le Nouveau Monde pour faire fortune, et ils ont réussi puisque ce personnage est un des hommes les plus riches des États-Unis.”[Masson et Cie, 5ème, 1962, p150.](cf : Fig.18).

Les manuels scolaires diffusent ainsi un mythe des *self-made men* à l'origine de valeurs de la société américaine comme l'individualisme ou la foi en le capitalisme. En effet, notre manuel de 1998 délivre un discours considérant l'individualisme comme “fondement de l'organisation sociale”, car la recherche du bonheur est un des objectifs de la Constitution américaine. Ainsi, la vie quotidienne est imprégnée de cet individualisme ; “attire pour la maison individuelle, symbole de la réussite et cadre sécurisant de la vie familiale, ou encore soucieux jaloux de préserver ‘ses droits’ qui fait la fortune des lawyers.”[Hatier, Tle, 1998, p72.] (cf : Fig.19).



Figure 19: Publicité pour recourir et fait du monde des affaires le domaine à un lawyer en cas d'accident privilégié du talent et de l'initiative.

[Hatier, Tle, 1998, p73] L'exceptionnelle réussite des *self made men* [...] conforte cette image.”[Hatier, Tle, 1998, p88.]. Le capitalisme étant ici présenté comme accepté en raison du protestantisme, il ne semble ainsi pas pouvoir être accepté de l'ensemble de la société dans la réalité ; il serait plutôt un système entretenu par les WASP. Enfin, les manuels scolaires entretiennent la représentation d'une société américaine consumériste ; “Les industriels font de grands efforts pour persuader aux consommateurs d'acheter toujours du

nouveau. Voici 185 millions d'hommes à qui l'on fait croire, et qui croient réellement avoir toujours besoin d'autre chose. Les Américains achètent beaucoup et, ce faisant, ils font vivre l'industrie.", "La société américaine est ce qu'on appelle une 'société d'abondance'." [Masson et Cie, 5ème, 1962, p192.]. Toutefois, consommer en excès requiert un certain niveau de vie, dont tous les Américains ne bénéficient pas. Ainsi, la surconsommation qui est caractéristique des représentations de la figure de l'Américain dans l'imaginaire collectif, ne s'apparente pas à toute la société mais aux citoyens les moins pauvres.

Les manuels scolaires apportent cependant parfois un regard plus nuancé sur la représentation d'une société américaine aisée. En effet, l'impact du capitalisme sur l'ensemble de la société est remis en question ; "“Toutefois la croyance dans le capitalisme, qui a soutenu le “rêve américain” des générations de WASP, garde-t-elle ce pouvoir de fascination auprès des nouveaux arrivants, en particulier des Hispaniques souvent confrontés à des problèmes de survie ?” [Hatier, Tle, 1998, p88.]. La précarité de certaines communautés est aussi mise en avant ; "Cette prospérité n'est pas également partagée. La société américaine comprend un certain nombre d'exclus : une grande partie des Noirs et des Porto-Ricains qui accomplissent les travaux les plus durs et supportent le poids d'un important chômage." [Nathan, 5ème, 1978, p181.]. Enfin, les manuels scolaires soulignent le rejet du système économique par des individus qui n'en sont pas nécessairement des victimes ; Le système économique est vigoureusement contesté par une partie des jeunes et des intellectuels, qui peuvent d'ailleurs s'exprimer en toute liberté." [Bordas, 5ème, 1978, p52.].

Ainsi, les manuels scolaires semblent nourrir le mythe de la figure de l'Américain blanc, riche et consumériste. Si ces représentations peuvent sembler réductrices de la complexité de la société américaine, les manuels scolaires apportent toutefois des discours nuancés ; or ceux-ci peuvent avoir un impact moindre sur des élèves, qui ont tendance à mieux s'imprégner des savoirs qui sont rattachés à l'imaginaire collectif. Il conviendra désormais d'appréhender comment les manuels scolaires présentent le *melting pot* pour

représenter la société américaine.

### 3 ) Une évolution vers le *melting pot*

Le *melting pot* ou creuset, pouvant être défini comme le brassage et l'assimilation des divers courants d'immigration est un des aspects de la société américaine qui est traité dans les manuels scolaires. C'est d'abord l'aspect de brassage du *melting pot* qui est mis en avant dans les manuels ; "l'arrivée d'éléments originaires des quatre coins de l'Europe a amené les peuples les plus divers à se couder et à se mêler d'inextricable façon. On a comparé les États-Unis à un creuset, un *melting pot*, où se réalise la fusion des



Figure 20: Le creuset américain

[Hatier, Tle, 1998, p77]

... mais leurs habitants 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." [Hachette, Tle, 1983, p42.], "La facilité avec laquelle les premières vagues d'immigration en provenance de l'Europe de l'Ouest se sont fondues dans les valeurs de la société WASP a fait croire à la possibilité d'une assimilation systématique des ethnies dans un moule commun : le *melting pot*.





Celui-ci devait conduire par osmose à une société nouvelle qui aurait trouvé son expression dans l'*american way of life* et son identité dans la constitution d'une gigantesque classe moyenne." [Hatier, Tle, 1998, p76.]. Or, nous l'avons démontré antérieurement, les franges les plus pauvres de la population peuvent difficilement suivre ce mode de vie consumériste. Les manuels scolaires montrent ainsi les limites du *melting pot*. D'abord, le brassage est remis en cause par la séparation des quartiers des différentes communautés dans les métropoles, notamment New York ; "Volontairement ou non, les groupes vivent dans des quartiers différents (les Jaunes à Chinatown, les Noirs à Harlem) et se jalouent souvent." [Bordas, 5<sup>e</sup>, 1978, p180] (cf : Fig.21). Plus généralement, le cloisonnement social mis en avant par les manuels remet aussi en cause le brassage ; "Aujourd'hui, l'inexorable croissance des minorités [...], l'immigration actuelle qui multiplie les ethnies, les réflexes identitaires et l'inégale capacité des minorités à s'insérer dans le monde social mettent fin au mythe du creuset et accentuent le cloisonnement social." [Hatier, Tle, 1998, p76.]. Néanmoins, c'est surtout l'illusion de l'assimilation qui est mise en avant dans les manuels scolaires de la fin du XX<sup>e</sup> siècle ; "Les difficultés d'assimilation des nouveaux immigrants remettent en cause le *melting pot*. Depuis les années 1980, les inégalités sociales et ethniques augmentent. Le multiculturalisme conduit les différentes communautés à se côtoyer sans se mélanger. La langue anglaise n'est plus parlée par tous. 40% des New-Yorkais ne parlent pas anglais chez eux ; dans les États du Sud, l'usage de l'espagnol favorise l'apparition d'une 'Mexamerica'" [Hachette, 3<sup>e</sup>me, 1999, p212.].

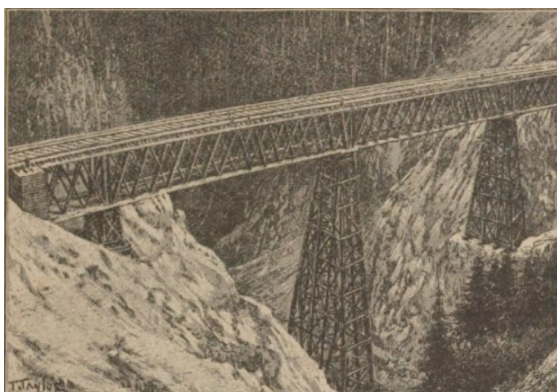
Ainsi, les manuels scolaires de notre corpus offrent une représentation assez pessimiste du *melting pot*, qui est présenté comme un idéal qui peut difficilement fonctionner dans la société américaine. Précisons que le *melting pot* suppose une organisation complexe de la société, et qu'il ne prend pas les

mêmes formes sur tout le territoire des États-Unis. Par conséquent, tenter d'établir une tendance générale de ce phénomène de melting pot contribue à réduire la complexité de la société américaine. Après avoir analysé les représentations de la société américaine dans les manuels scolaires, il conviendra d'étudier comment ceux-ci traitent la puissance des États-Unis.

## **D ) La construction et l'affirmation de l'hyperpuissance étasunienne**

Les manuels scolaires mettent en avant l'hyperpuissance étasunienne, en particulier après la Seconde Guerre mondiale. Ils montrent particulièrement l'aspect économique de la puissance. De plus, l'aspect impérialiste et la puissance est mis en évidence.

### **1 ) Une puissance avant tout économique**



*Figure 22: Pont de chemin de fer sur le Pacifique*

[Hachette, 3<sup>e</sup> année, 1914, p285] La présentation de la puissance économique américaine occupe une place prégnante dans les manuels scolaires. Le développement économique rapide du pays est évoqué avant même que les États-Unis soient considérés comme une puissance, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cet accroissement économique est dans un premier temps expliqué par un déterminisme de la géographie physique et des ressources naturelles, mais aussi par le développement des transports ; “Le prodigieux accroissement de la république américaine est dû en grande partie à son admirable ensemble de voies de communication naturelles, à ses nombreux cours d'eau presque tous navigables”[Hachette, 2<sup>nde</sup>, 1881, p273.], “Les États-Unis sont la première nation du Globe au point de vue agricole et industriel. Ils le doivent aux



énormes ressources de leur sous-sol ; à l'extraordinaire développement du machinisme et des moyens de transport, et à l'énergie débordante de l'Américain travaillant dans un pays neuf et sur de vastes étendues.”[Librairie générale, 6ème, 1925, p38.](cf : Fig.22). Nous retrouvons ici l'impact de l'imaginaire du mythe de la conquête et de l'état d'esprit déterminé des pionniers. Notons cependant que l'explication du développement économique des États-Unis en raison de leurs voies de navigation est simplificatrice et s'inscrit dans la géographie scolaire de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle qui accordait une grande place à la géographie physique, ce qui donnait souvent lieu à des raisonnements déterministes simplificateurs.

La puissance économique américaine est ensuite étudiée pour son caractère capitaliste et son industrie ; “Les États-Unis sont un pays ‘capitaliste’. Les affaires - les affaires industrielles en particulier - sont entre les mains de sociétés disposant de grosses ressources financières, et que l'État ne contrôle que de très loin. Il est fréquent de voir plusieurs sociétés s'unir - on dit aussi ‘fusionner’ - pour former de très grandes entreprises fort riches, que l'on appelle les ‘trusts’.”. En effet, les manuels scolaires soulignent souvent la contribution



*Figure 23: Mécanisation et automation*

*[Nathan, 5<sup>e</sup>, 1978, p178]*

des grosses entreprises à la puissance économique américaine ; “Grâce à son dynamisme et à sa diversité, l'industrie américaine assure plus du tiers de la production industrielle des pays de l'OCDE. Malgré la présence de nombreuses PME, ce succès est dû à de très grosses entreprises.”[Hachette, Tle, 1983, p53.]. La modernité de l'industrie américaine est également mise en avant dans les manuels scolaires, d'abord par la mécanisation et l'automation (cf : Fig.23) ; “Si un industriel est assuré de pouvoir vendre beaucoup, il ne verra pas d'inconvénient à moderniser son équipement. On remplace le travail de l'ouvrier par celui d'une machine. La machine fait le travail, et l'ouvrier contrôle le travail de la machine. Cela se

nomme 'l'automatisation'."[Masson et Cie, 5ème, 1962, p192.]. Enfin, les manuels scolaires de notre corpus à partir des années 1970 soulignent le développement des nouvelles technologies aux États-Unis pour montrer la modernité de leur industrie qui contribue à la puissance économique ; "Plus encore que les industries de masse, les industries 'de pointe' à technologie très avancée, composent une gamme dont le missile, l'ordinateur, le réacteur nucléaire sont les éléments les plus connus."[Bordas, 5ème, 1978, p54.], "Les nouvelles technologies sont la première industrie des États-Unis.", "Le multimédia occupe une place centrale dans cette révolution technologique."[Hachette, 3ème, 1999, p220.].

Si les représentations de l'industrie américaine semblent globalement très positives dans les manuels scolaires, les difficultés des années 1970 amènent un regard plus nuancé sur l'économie américaine dans les représentations collectives. D'abord, les manuels soulignent le chômage, montrant ainsi des faiblesses de la puissante économie américaine ; "La fin de la guerre du Vietnam et la diminution des commandes gouvernementales ont eu des répercussions catastrophiques pour l'emploi, notamment dans l'électronique et l'aéronautique."[Hachette, Tle, 1983, p55.], "Le chômage est devenu une constante de la vie américaine, passant de 4% de la population



*Figure 24: La déroute sidérurgique*

*[Hachette, Tle, 1983, p63]*

active en 1970 à près de 10% fin 1982."[Hachette, Tle, 1983, p63.]. Une des raisons de ces difficultés de l'emploi explicitées par les manuels est la concurrence étrangère, notamment japonaise, dans les domaines de la sidérurgie (cf : Fig.24), et de l'automobile ; "la sidérurgie n'est plus le fer de lance de l'économie. Elle est victime de la concurrence étrangère, en particulier de celle du Japon ; les installations

vieillies et le haut niveau des salaires aggravent aussi ses difficultés.”[Hachette, Tle, 1983, p62.]. De plus, les manuels véhiculent l'idée d'un certain affaiblissement de l'économie américaine en mettant en avant la baisse de ses exportations ; “Malgré ses performances, la position du commerce extérieur américain connaît un certain repli et quelques difficultés majeures.”, “la croissance des achats à l'étranger révèle la perte de compétitivité de l'économie américaine et creuse le déficit de la balance commerciale depuis 1974.”[Hachette, Tle, 1983, p79.].

Toutefois, les manuels scolaires apportent un regard nuancé sur l'impact de ces difficultés des années 1970 sur l'économie américaine, en soulignant sa capacité à s'adapter à la conjoncture économique ; “Des crises, plus ou moins graves et longues, n'épargnent certes pas le capitalisme des États-Unis. La récession actuelle n'est guère que la septième depuis 1945 ! La force du système économique américain est d'avoir jusqu'alors toujours su s'adapter pour surmonter les atteintes à la prospérité.”[Hachette, Tle, 1983, p55.]. Les manuels scolaires montrent que les États-Unis développent d'autres secteurs face aux difficultés de l'industrie ; “Malgré sa puissance, l'industrie américaine vend moins qu'elle n'achète : le pétrole coûte cher, et les grandes sociétés multinationales développent de préférence leurs filiales à l'étranger. C'est finalement l'agriculture qui rétablit l'équilibre.”[Bordas, 5ème, 1978, p54.], “C'est une économie post-industrielle. Les richesses produites proviennent pour moitié du secteur tertiaire. Trois actifs sur quatre travaillent dans les services. L'industrie et l'agriculture font de plus en plus appel à une multitude de services.”[Hachette, 3ème, 1999, p224.]. Enfin, la délocalisation de la production est une preuve de l'adaptation de l'économie américaine face aux crises dans les manuels scolaires - nous reviendrons plus particulièrement sur cette délocalisation ultérieurement - ; “L'espace économique américain s'étend à toute la planète. L'énorme marché intérieur des États-Unis lui donne une base solide. L'accroissement des échanges dans le cadre Nord-américain de l'ALENA le renforce. Son développement dépend de l'extérieur. Ainsi, les firmes automobiles fabriquent 30% de leur production à l'étranger.”[Hachette, 3ème, 1999, p224.].

Ainsi, les manuels scolaires véhiculent une représentation généralement positive de la puissance économique américaine. Ils portent tout de même une attention soutenue aux crises qu'elle traverse, mais ils mettent en avant l'adaptation et les recompositions de cette économie pour surmonter les crises. Globalement, les manuels scolaires montrent assez bien la complexité de la puissance économique américaine. Un élément manquant de la présentation de cette économie peut être les victimes du système capitaliste, qu'elles soient d'autres pays du monde ou des États-Unis. Après avoir analysé les représentations de la puissance économique américaine, il convient désormais d'étudier le rayonnement de la puissance culturelle des États-Unis dans le monde.

## 2 ) L'influence culturelle des États-Unis dans le monde

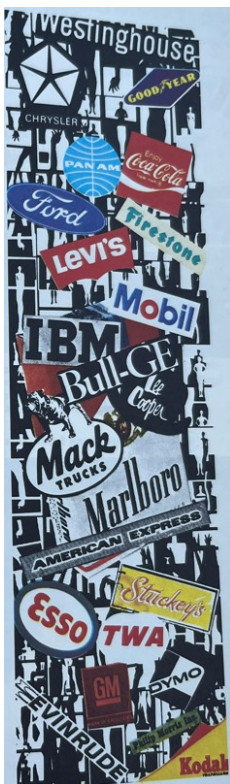


Figure 25: La présence américaine dans le monde  
[Nathan, 5<sup>e</sup>, 1978, p179]

L'influence culturelle est une des composantes majeures de la puissance américaine dans le monde. Si elle se développe particulièrement après la Seconde Guerre mondiale, elle n'est évoquée dans les manuels de notre corpus qu'à partir des années 1980. Ce rayonnement culturel américain est d'abord présenté comme lié au développement économique des États-Unis, notamment au pouvoir des grosses entreprises (cf : Fig.25) ; "Le modèle culturel américain se répand de plus en plus dans le monde et la langue anglaise joue un rôle considérable dans la diffusion de la culture *made in USA*. C'est la conséquence du rayonnement commercial des États-Unis et le corollaire de l'emprise géographique et économique des multinationales." [Hachette, Tle, 1983, p81.], "La réussite matérielle, finalité du prodigieux succès économique, a développé l'attrait pour une consommation de masse fondée sur des objets à forte connotation culturelle : hamburger, baskets, séries télévisées..." [Hatier, Tle, 1998, p118.]. Ensuite, les manuels scolaires expliquent le fort rayonnement culturel des États-Unis par leur monopole des médias de masse, liée à

une maîtrise des technologies et donc à leur puissance économique ; “La culture de masse américaine est le produit d’une industrie de l’information et du spectacle. Elle utilise des médias variés et puissants : la presse, le livre, le disque et surtout le cinéma et la télévision.”[Hachette, 3ème, 1999, p218.], “Le contrôle de la communication de masse appartient à la technologie américaine qui diffuse le modèle culturel façonné aux États-Unis.”, “Les séries télévisées à bon marché américanisent le monde et transmettent partout les goûts de l’american way of life ; [...] en 1982, les Soviétiques négociant pour diffuser *Dallas* sur leur territoire.”[[Hachette, Tle, 1983, p82.]. En effet, les manuels scolaires mettent en avant le fait que la puissance culturelle des États-Unis s’impose en diffusant le mode de vie américain dans le monde, et que cela est efficace car ce modèle est attractif et exportable ; “Les États-Unis exportent sur tous les continents leur vision du monde et leur mode de vie. L’attrait d’une société de consommation qui met en avant la réussite matérielle et le bonheur individuel s’exerce dans le monde entier. Les Américains ont su faire de l’American way of life un modèle culturel qui symbolise le progrès et la modernité.”[Hachette, 3ème, 1999, p218.], “La grande force des États-Unis est d’avoir fait de ce modèle une référence symbole de progrès, de modernité donnant accès au bonheur pour qui le suit. Les États-Unis ont su rendre ce modèle exportable et le faire reprendre tel quel par les autres populations du monde comme s’il avait un caractère d’universalité : ainsi le jean’s dépasse-t-il partout sa seule destination vestimentaire pour s’identifier au genre de vie américain, synonyme d’agrément et de liberté.”[Hatier, Tle, 1998, p118.]. Globalement, les manuels scolaires de notre corpus représentent la culture américaine comme acceptée dans le monde, mais ils mentionnent peu les rejets de cette culture et du mode de vie américain, comme le mouvement altermondialiste. Nous avons tout de même noté un exemple de remise en cause de l’exportation mondiale de cette culture américaine. En effet, nos manuels scolaires présentent l’utilisation pour la communication internationale de la langue anglo-américaine comme un élément de la puissance des États-Unis ; “Sa connaissance est indispensable pour qui veut faire des affaires, du tourisme ou de la recherche scientifique.”[Hachette, 3ème, 1999, p218.].

Toutefois, notre manuel de 1983 exprime une certaine crainte d'atteinte à l'intégrité linguistique des pays impactés par cette hégémonie de l'anglo-américain ; "L'influence des *japlish*, *denglish* et autre 'français' menacent l'intégrité linguistique de bien des pays, surtout en Europe. Les Français sont les plus 'vigilants' face au triomphe des américanimes où l'anglais perd d'ailleurs beaucoup de sa pureté." [Hachette, Tle, 1983, p82.]. Ainsi, le manuel scolaire exprime la peur d'une uniformisation culturelle et d'une perte d'identité nationale qui est présente dans la société face à l'américanisation des modes de vie.

En somme, les manuels scolaires insistent fortement sur la condition de développement économique nécessaire à l'affirmation de la puissance culturelle américaine. Leur présentation de la puissance culturelle américaine est révélatrice des contradictions qui tourmentent la société face à la diffusion du mode de vie américain ; il attire car il utilise l'imaginaire du rêve américain en mettant en avant la réussite matérielle et le bonheur, mais il repousse aussi ceux qui sont inquiets d'une perte d'identité culturelle nationale ou locale. Bien que certains manuels représentent cette ambivalence, la majorité ne mentionne pas les différents rejets de la culture américaine, réduisant ainsi la complexité des conséquences de l'affirmation de cette puissance culturelle. Il convient enfin d'analyser les représentations de l'hégémonie américaine dans le monde.

### **3 ) Une puissance impérialiste**

L'impérialisme, soit "la tendance d'un État à mettre d'autres États sous sa dépendance politique, économique, culturelle"<sup>104</sup> est une notion qui est intimement liée à la puissance. Il conviendra de déterminer si les manuels scolaires présentent les États-Unis comme un État impérialiste, si leur discours est nuancé, et quels aspects de l'impérialisme ils mettent en avant. Les États-Unis sont considérés comme un pays impérialiste dans notre corpus de manuels dès 1914 ; "L'impérialisme américain se manifeste par le protectionnisme économique, l'application d'un programme colonial et

104CNRTL. Impérialisme [en ligne]. Disponible sur <<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/imp%C3%A9rialisme#:~:text=%E2%88%92%20Tendance%20%C3%A0%20constituer%20un%20empire.654>>. (consulté le 12/07/2023)

l'affirmation d'une politique mondiale.”[Hachette, 3e année, 1914, p282.]. Notre manuel de 1925 met aussi en avant la dimension coloniale de l'impérialisme américain ; “Dans la deuxième partie du dernier siècle, ils ont acheté l'Alaska aux Russes, et annexé les Îles Hawaï, constituant ainsi deux territoires ; ils ont occupé Porto-Rico et San-Juan aux Antilles, les Philippines et Samoa en Océanie, formant quatre colonies proprement dites. Ils exercent, de plus, une sorte de protectorat sur les Républiques de Panama et de Cuba.”[Librairie générale, 6ème, 1925, p37.]. L'insistance dans le discours de manuels scolaires sur les visées coloniales des États-Unis peut probablement s'expliquer par le fait que la France est une puissance coloniale qui est de plus en plus remise en cause ; ainsi, montrer qu'une autre puissance telle que les États-Unis se constitue un prétendu empire colonial permet dans une certaine mesure de légitimer les pratiques coloniales françaises et les faire accepter par l'ensemble de la société.

Ultérieurement, l'impérialisme américain est représenté dans les manuels par le biais de la capacité d'intervention militaire des États-Unis ; “Le maintien d'un formidable arsenal nucléaire et conventionnel montre que leur capacité d'intervention reste intacte et incommensurablement supérieure à celle des autres nations.”[Hatier, Tle, 1998, p210.]. Ce caractère de “gendarmes du monde” qui est souvent attribué aux États-Unis dans les manuels scolaires se renforce d'autant plus après la chute de l'URSS, où un nouvel ordre mondial voit l'affirmation des États-Unis comme force unilatérale ; “Les États-Unis sont désormais la seule puissance capable d'imposer un nouvel ordre mondial. S'ils interviennent souvent au nom de grands principes, comme le droit et l'indépendance des peuples ou la liberté, il leur arrive aussi d'utiliser la force pour défendre leurs intérêts.”[Hachette, 3ème, 1999, p216.]. Néanmoins, les attentats du 11 septembre 2001 remettent en question la puissance américaine dans les mentalités, mais les manuels scolaires de notre corpus représentent toujours les États-Unis comme une puissance impérialiste ; “Cette prétention à dominer le monde a été remise en question après le 11 septembre 2001, mais les États-Unis continuent de jouer un rôle d'arbitre dans les affaires internationales.”[Magnard, Tle ES-L, 2012, p172.]. Toutefois, notre manuel

scolaire de 1983 présente l'interventionnisme des États-Unis comme motivé par des intérêts pour les ressources pétrolières ; "la présence militaire américaine se déploie de par le monde et surveille tout particulièrement les approvisionnements en hydrocarbures"[Hachette, Tle, 1983, p83.]. Dans le même sens notre manuel de 1999 affirme que "Les États-Unis sont désormais la seule puissance capable d'imposer un nouvel ordre mondial. S'ils interviennent souvent au nom de grands principes, comme le droit et l'indépendance des peuples ou la liberté, il leur arrive aussi d'utiliser la force pour défendre leurs intérêts."[Hachette, 3ème, 1999, p216.].

Ainsi, l'impérialisme militaire américain est représenté comme associé à un impérialisme économique. En effet, dans les manuels scolaires, l'aspect économique de l'impérialisme américain est fortement mis en avant, d'abord par le fait que les États-Unis ont exporté leur modèle économique à l'international ; "Le modèle économique américain triomphe. La libéralisation mondiale des échanges augmente la puissance des sociétés multinationales et du capitalisme des États-Unis. La forte croissance de l'économie américaine pendant les années 1990 renforce cette puissance face à ses rivaux économiques, le Japon et l'Europe."[Hachette, 3ème, 1999, p216.]. Un autre aspect de l'impérialisme économique américain souligné par les manuels est le fait que le contrôle de certains pays par les États-Unis leur permet d'entretenir leur économie et de demeurer une puissance ; "Mais, pour économiser leurs réserves, les États-Unis font appel à des matières premières et à des sources d'énergie importées des pays qu'ils contrôlent.", "Ainsi, grâce à ces achats à l'étranger et à leurs richesses nationales, les États-Unis alimentent la première industrie du monde par l'importance et la valeur de ses productions."[Nathan, 5ème, 1978, p179.]. De même, notre manuel de 1998 montre que les États-Unis ne livrent pas une aide très conséquente aux pays en développement et qu'ils n'ont pas d'intérêt sincère dans leur développement ; "Les États-Unis se sont toujours médiocrement intéressés au développement des pays en développement et ont souvent limité leur action à des aides alimentaires qui permettent d'écouler à bon compte les surplus agricoles ou à l'envoi de quelques volontaires (Peace Corps des années 60)."[Hatier, Tle, 1998, p124.].



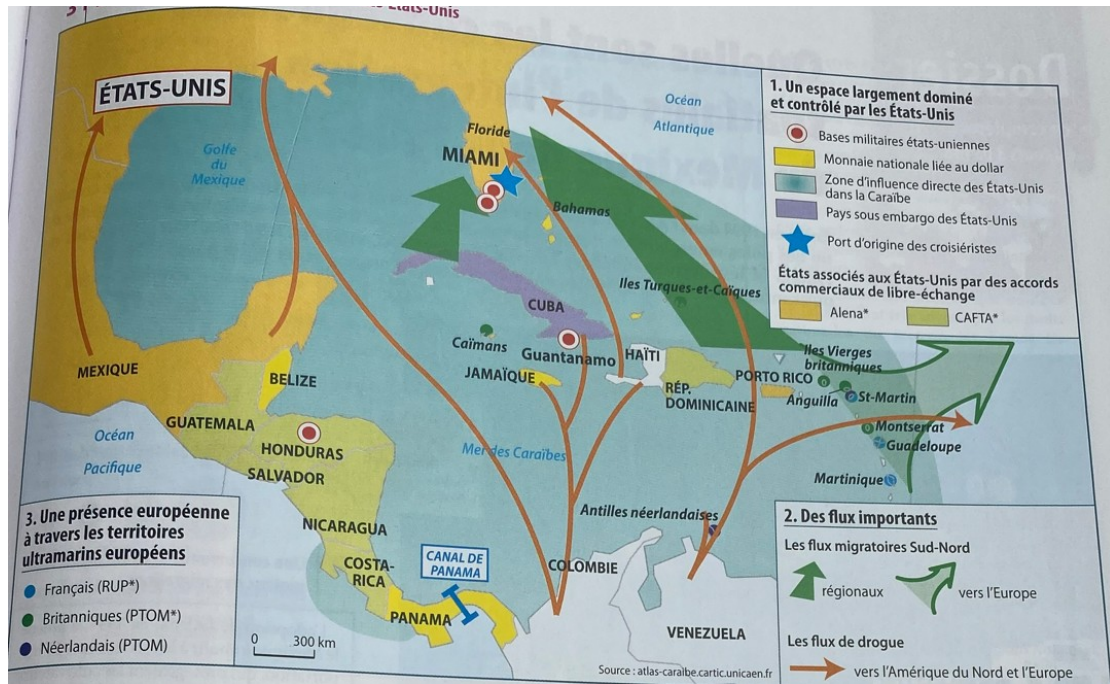


Figure 26: Le bassin caraïbe, arrière-cours des États-Unis

[Magnard, Tle, 2012, p151]

Les États-Unis apparaissent alors dans certains manuels scolaires comme un pays agissant par intérêt. Montrer ainsi les côtés condamnables d'une puissance a par ailleurs l'avantage de faire un peu mieux comprendre la complexité du monde et de la puissance américaine aux élèves, qui sont parfois tentés d'appréhender les différentes puissances en tant que "bons" ou "mauvais" pays. En effet, nous avons souvent observé dans les classes des élèves divisant les différents camps des guerres majeures du XXe siècle entre les "gentils" et les "méchants" ; les États-Unis appartenant pour la grande majorité des élèves au côté "gentils". Il semble ainsi essentiel de déconstruire ces représentations simplistes et d'enseigner aux élèves la réelle complexité des puissances du monde. Par ailleurs, pour conclure sur l'hégémonie économique américaine, nous pouvons notamment citer la dépendance des pays d'Amérique latine aux États-Unis qui est mise en avant dans notre manuel de 2012 (cf : Fig.26) ; "les États d'Amérique centrale, très morcelés, vivent en partie dans l'ombre portée de leur voisin 'yankee'." [Magnard, Tle ES-L, 2012, p139.], "Ces petits pays dépendent largement de leurs échanges avec les États-Unis et de l'argent envoyé par leurs ressortissants qui y travaillent.

Plusieurs ont lié le sort de leur monnaie à l'évolution du dollar. Le Venezuela, pourtant opposé aux États-Unis, y exporte près de la moitié de sa production d'hydrocarbures.”[Magnard, Tle ES-L, 2012, p148.].

Enfin, si l'on considère l'impérialisme comme la capacité d'imposer sa volonté aux autres pays du monde, nous pouvons citer la place des États-Unis dans le débat écologique qui est abordée dans nos manuels à partir de la fin du XXe siècle. En effet, les manuels présentent depuis les années 1970 les États-Unis comme de gros consommateurs d'énergie ; “Un Américain consomme en moyenne trois fois plus d'énergie qu'un Français. Les transports et le mode de vie - la climatisation par exemple - pénalisent la consommation, mais les Américains ne paraissent guère disposés à agir.”[Hatier, Tle, 1998, p64.]. Toutefois, les manuels scolaires soulignent le manque d'action des États-Unis face aux problèmes écologiques, qui inquiète et déplaît aux pays s'engageant à agir, notamment dans le contexte de la conférence de Kyoto ; “ La conférence de Kyoto en décembre 1997 a révélé les réticences des Américains vis-à-vis de toute mesure de réduction sévère des gaz à effets de serre. La dépendance énergétique (environ un tiers) ne provoque pas davantage la révision des modes de vie.”, “La façon de gérer le territoire [des États-Unis] a pourtant des répercussions dans le reste du monde : une preuve supplémentaire de la puissance des États-Unis.”[Hatier, Tle, 1998, p64.]. Le discours des manuels révèle ainsi un sentiment de crainte dans la société lié à la crise environnementale. De l'injustice peut également être ressentie, poussant à un certain antiaméricanisme. Par ailleurs, certains manuels de notre corpus évoquent cette contestation de l'impérialisme américain ; “La domination politique, économique et culturelle des États-Unis s'affirme de plus en plus avec la mondialisation. Cependant, elle est contestée par des peuples ou des groupes qui défendent leur identité et agissent, parfois par des attentats, contre la puissance américaine.”[Hachette, 3ème, 1999, p216.].

Ainsi, les représentations de l'impérialisme américain dans les manuels sont assez diverses, et elles varient particulièrement en fonction du contexte mondial. L'impérialisme est abordé de façon factuelle mais aussi parfois critique. Nous remarquons toutefois que l'aspect économique de la puissance

américaine est celui auquel les manuels accordent le plus d'importance ; les aspects politiques, militaires et culturels sont mentionnés bien moins fréquemment et le développement économique apparaît comme un facteur explicatif des autres éléments de la puissance comme le rayonnement culturel ou l'hégémonie militaire.

Il conviendra désormais de déterminer si les stéréotypes présents dans les manuels scolaires correspondent aux stéréotypes présents dans l'imaginaire des élèves. Nous chercherons aussi à réfléchir sur des pratiques pédagogiques utilisant des supports qui influencent l'imaginaire des élèves, afin de leur rendre accessible la complexité des savoirs sur les États-Unis et de déconstruire leurs représentations erronées.

**Partie 3 : Appliquer une  
approche de la pensée  
complexe grâce à  
l'imaginaire**

## **A ) Un imaginaire des élèves alimenté par des stéréotypes sur les États-Unis**

### ***1 ) Des représentations proches de celles des manuels scolaires***

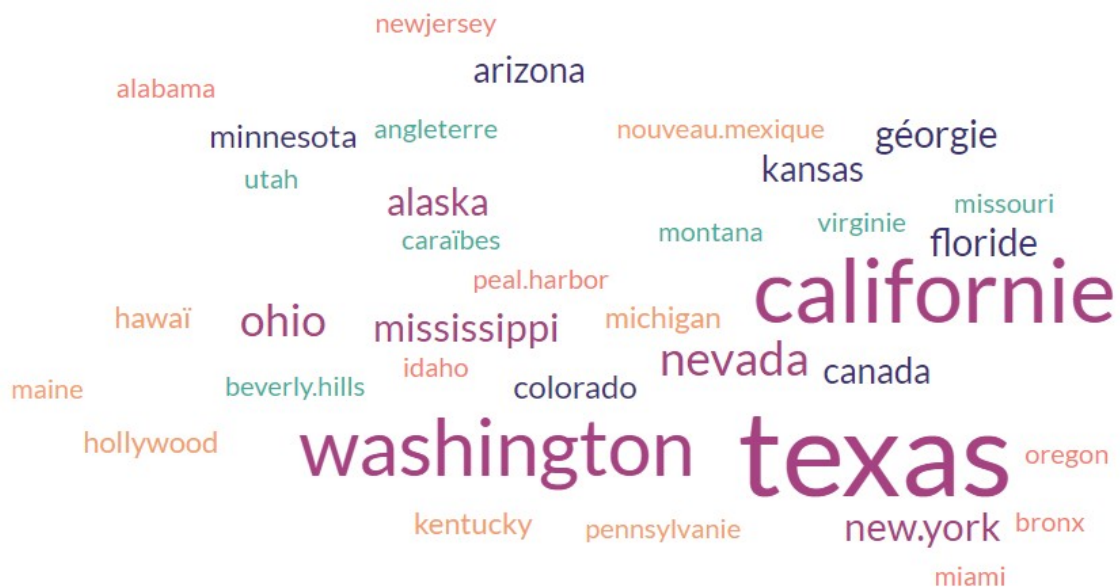
Nous analyserons ici la partie du questionnaire distribué en collège visant à évaluer les connaissances et les représentations des États-Unis chez les élèves. Nous rappelons que nous avons sondé une classe de chaque niveau avec un total de 95 questionnaires. Nos supports statistiques présenteront les résultats de toutes les classes confondues mais nous ajouterons des précisions à l'écrit en cas de divergences à la tendance générale dans la réponse d'une classe en particulier.

La liste de mots évoquant les États-Unis pour les élèves correspond avec les stéréotypes sur les États-Unis ancrés dans la société et parfois les manuels scolaires : l'immensité, la skyline, la richesse, Hollywood et les fast-food. Un quart des élèves a cité les termes "grand" et "gratte-ciel". Ainsi, les principaux thèmes qui ressortent parmi les mots les plus cités sont ceux de la ville, du cinéma et de la nourriture. Même si nous reviendrons ultérieurement sur les supports qui influencent le plus l'imaginaire des élèves, nous pouvons déduire que les stéréotypes des élèves coïncident avec les représentations des États-Unis dans les films, les séries, la musique et certains médias. Les élèves perçoivent en effet les États-Unis comme un pays urbain ; les seuls termes en lien avec le rural que sont "forêt", "élevage", "champ" et "ferme" n'ont été cités qu'une fois. Rappelons par ailleurs que nous avons analysé un échantillon de 95 questionnaires. Au collège, les manuels proposent peu d'étude de cas sur les espaces ruraux étasuniens et ils font peu souvent l'objet de décors de films ou de séries connus des élèves. Toutefois, bien que la plupart des mots cités par les élèves s'apparentent à des représentations influencées par le rêve américain, certains élèves ont cité des termes pointant les problèmes politiques, sociaux et environnementaux présents aux États-Unis, et ce dès la classe de sixième. Certains élèves ont ainsi conscience des violences présentes aux États-Unis, ils ont notamment cité "fusil", "guerre", "inégalités", "pistolet", "grande dépression", "extrêmes" (une fois), "avortement", "racisme",





Dans le même sens, les États les plus cités par les élèves sont la Californie et le Texas, avec respectivement 37 et 25 réponses ; ces États sont les plus représentés dans les supports médiatiques, artistiques et audiovisuels connus des élèves. De façon plutôt surprenante, l'État de New York n'est cité qu'une fois contre 75 fois pour la ville. Cela peut s'expliquer par un manque de connaissance des élèves qui cernent peut-être mal ce qu'est un État fédéré. En effet, nous avons relevé de nombreuses erreurs à cette question avec notamment le Canada (cité quatre fois), le Bronx, Hollywood, l'Angleterre, les Caraïbes, Peal Harbor ou encore Beverly Hills.



En somme, le classement des 10 paysages des États-Unis par les élèves a révélé une forte influence des stéréotypes présents dans l'imaginaire collectif. Alors que la plupart des paysages du pays correspondent plutôt aux photographies du parking de zone commerciale, de la plaine agricole et de la banlieue pavillonnaire, ces paysages ont été souvent classés par les élèves parmi ceux qui représentaient le moins les États-Unis. Les quatre niveaux sondés ont classé les paysages globalement de la même façon, à l'exception des quatrièmes qui ont classé le parking de Target en dernier alors qu'il est plutôt autour de la 7e ou 8e place chez les autres niveaux. Nous avons été surpris de constater que le grand Canyon n'a pas été placé plus haut, car il nous semblait qu'il occupait une plus grande place dans l'imaginaire des élèves que nous pensions influencé par les dessins animés et BD sur les cowboys comme *Lucky Luke* ou encore des films Western. Nous en concluons alors que ces supports ne font plus partie de l'imaginaire de la génération sondée. Alors, de façon homologue avec les questions précédentes, ce sont New York, Hollywood et Miami qui sont choisis par les élèves comme des paysages représentant les États-Unis. A nouveau, cela traduit bien le stéréotype des élèves selon lequel les États-Unis sont un pays urbain, car c'est leur version rêvée des États-Unis qui est représentée le plus souvent sur les supports qui leur sont familiers.

<b>Photographie</b>	<b>Place moyenne dans le classement</b>
Skyline de New York	1
Hollywood	2,25
Miami	2,75
Banlieue pavillonnaire	4,5
Noeud autoroutier	4,75
Grand Canyon	6,5
Détroit	6,75
Parking zone commerciale	8,5
Grande plaine agricole	8,75
Montagnes rocheuses	9,75



Suite à cette évaluation des représentations générales du territoire étasunien, nous avons cherché à identifier les stéréotypes et les connaissances des élèves sur d'autres éléments du pays comme la population, la puissance ou encore son histoire.

Un premier constat de cette phase est que les élèves ont une mauvaise connaissance de la population américaine, en particulier des ethnies qui la composent. La population étasunienne est composée à ce jour d'environ 59% de Blancs, 19% d'Hispaniques, 13% d'Afro-américains, 6% d'Asiatiques, 1% d'Amérindiens et 2% de personnes recensées comme métisses<sup>105</sup>. Les élèves ont en moyenne bien estimé le nombre prédominant de Blancs, mais ils ont surestimé la proportion d'Afro-américains et surtout d'Amérindiens.

<b>Ethnie</b>	<b>Place moyenne dans le classement</b>
Blancs	1,8
Afro-américains	2,1
Amérindiens	2,9
Hispaniques	3,7
Asiatiques	4,2

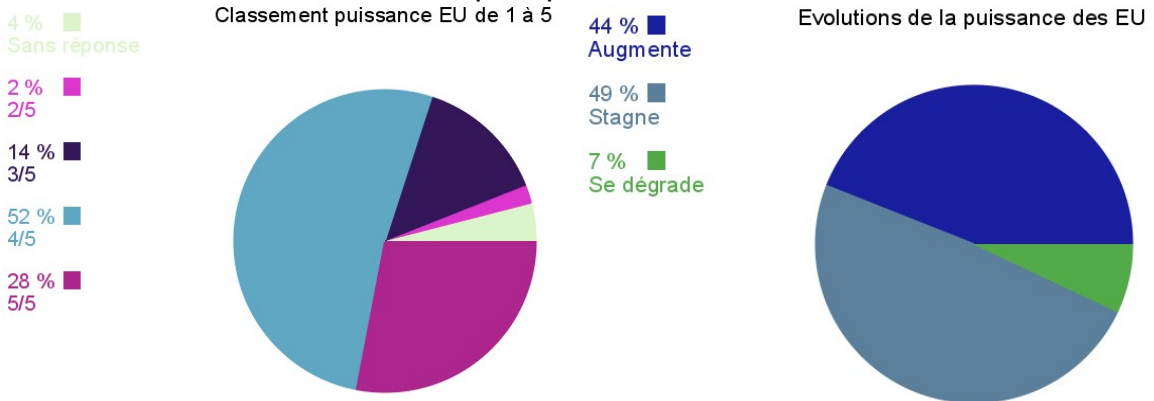
iCela peut être lié à une mauvaise connaissance de l'histoire du pays ou de représentations erronées liées à des œuvres de fiction qui mettent en avant la population indigène. De plus, les élèves ont largement sous-estimé la proportion de populations hispaniques aux États-Unis ; nous pouvons expliquer cela par une ignorance de la situation migratoire et de l'histoire du pays, ou aussi par une mauvaise compréhension du terme "Hispanique", bien que nous l'ayons précisé à plusieurs reprises à l'oral. Par ailleurs, nous pouvons supposer que la représentation des différentes ethnies dans les films et séries actuels ont pu induire les élèves en erreur. En effet, les Afro-américains sont souvent représentés bien que moins nombreux que les Blancs dans la plupart des œuvres, et les Hispaniques sont aussi présents mais parfois de façon moindre. En outre, nous pouvons supposer que certains élèves ne parviennent pas à distinguer un Hispanique d'un Blanc, ainsi les Hispaniques leur sembleraient minoritaires car ils ont l'impression de ne pas les voir dans les

<sup>105</sup>United States Census Bureau. QuickFacts, People [en ligne]. Disponible sur <<https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI125222#RHI125222>> (consulté le 09/05/2024)

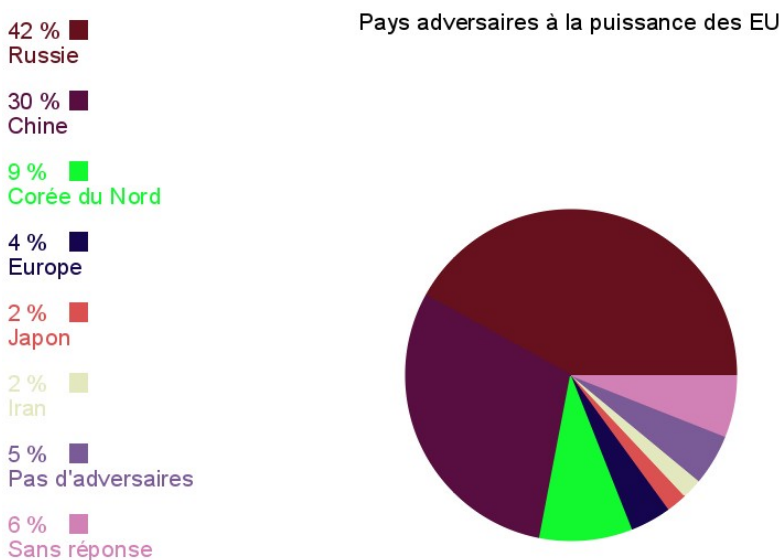
films ou les médias. Notons aussi que dans certains sondages et recensements étasuniens, les Hispaniques peuvent être compris dans la même catégorie que les Blancs. Enfin, cette mauvaise connaissance générale de la population étasunienne peut s'expliquer par le fait qu'elle est rarement étudiée en profondeur en géographie au collège.

Ensuite, nous avons cherché à évaluer les connaissances et les représentations des élèves sur la puissance des États-Unis. Les élèves des quatre niveaux ont présenté un comportement similaire dans le classement de la puissance des États-Unis. Peu d'élèves ont placé la puissance des États-Unis à moins de 3 sur 5, et ceux qui l'ont fait n'ont souvent pas apporté d'arguments pour justifier une faible puissance des États-Unis, à l'exception d'élèves de troisième ; "la France et la Russie ont une supériorité militaire", "concurrence des puissances nucléaires comme la Chine et la Russie". Les arguments pour justifier un classement de la puissance des États-Unis à 4 ou 5 relevaient souvent des mêmes thèmes et ce dans tous les niveaux de classes ; puissance économique, puissance militaire, richesse des habitants, grand nombre d'habitants et étendue du pays. Nous avons par ailleurs appris avec cette enquête qu'un grand nombre d'élèves associent une grande superficie du pays à une forte puissance, même chez les quatrièmes et les troisièmes. Dans le même sens, les élèves citent souvent le nombre d'habitants comme un élément de la puissance des États-Unis ; cette corrélation entre densité de population et puissance chez les élèves nous était alors inconnue avant cette enquête. Notons également que les cours d'histoire ont un impact sur les réponses des élèves car la puissance industrielle n'a été mentionnée que par des élèves de quatrième et de troisième. La modernité du pays a été particulièrement soulignée par les élèves de quatrième et de troisième, en particulier dans le domaine des technologies ; "bien placés au niveau technologies", "grande industrie, monnaie, économie, technologies (Silicon Valley)", "industrie lourde et de pointe". Nous pouvons ici supposer un impact des cours de géographie chez les élèves, car beaucoup d'entre eux ont réalisé une étude de cas sur la Silicon Valley en classe de quatrième. Par ailleurs, la puissance culturelle ou *soft power* n'est pas mentionnée directement comme

telle par les élèves mais elle est présente dans leurs réponses : “j’entends souvent parler des États-Unis et de leur président”, “pays connu, beaucoup de personnes y habitent ou rêvent d’y aller”, “on en entend parler aux infos, ils ont des oeuvres célèbres”, “beaucoup de produits américains dans le monde”.



Pour compléter cette première évaluation des représentations de la puissance des États-Unis, nous demandons aux élèves d’indiquer si selon eux cette puissance augmente, stagne ou se dégrade. A nouveau, les quatre niveaux ont répondu de façon similaire, à l’exception des sixièmes parmi lesquels aucun élève n’a répondu que la puissance se dégradait. Ainsi, pour la plupart des élèves, les États-Unis demeurent un pays qui maintient sa puissance ou la développe.



En complément à cette question, nous avons demandé aux élèves si les États-Unis connaissent des pays adversaires à leur puissance. Certains élèves ont compris la question comme des pays pouvant rivaliser avec leur puissance

car eux aussi sont puissants, c’est ainsi que nous avons reçu des réponses

comme la France, l'Angleterre ou le Japon. Cependant, la plupart des élèves ont choisi des pays puissants et rivaux avec les États-Unis sur le plan géopolitique comme la Chine ou la Russie ; nous supposons ici une forte influence des médias sur les élèves. Ces réponses ont aussi fait apparaître une confusion entre ville et pays chez certains élèves de quatrième qui ont cité Londres et Paris.

28 % ■ Puissance économique

19 % ■ Puissance culturelle

24 % ■ Puissance politique

29 % ■ Puissance militaire

Aspects de la puissance des EU

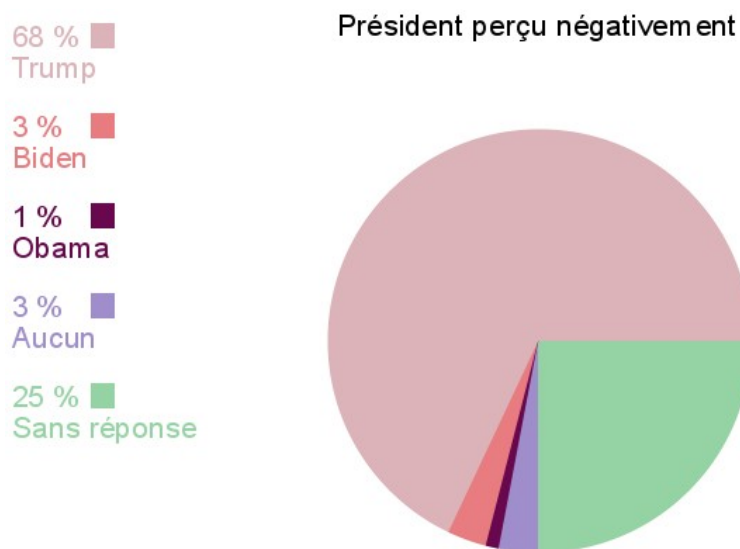
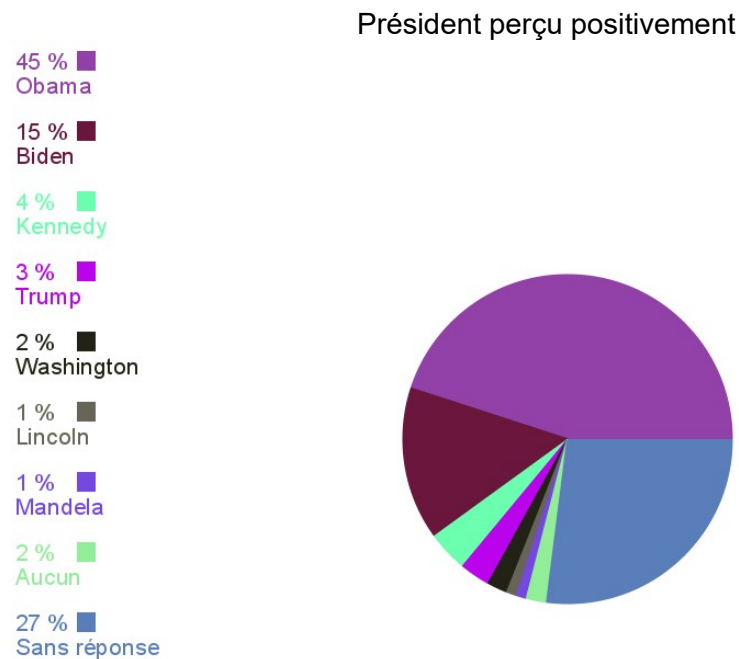


Enfin, nous avons demandé aux élèves d'indiquer sur quels aspects les États-Unis leur semblaient puissants aujourd'hui. Les aspects économiques et militaires sont ceux qui sont les plus présents dans les réponses des élèves, à l'exception de la classe

de cinquième qui présente un équilibre entre les quatre catégories dans ses réponses. Ces réponses confirment ainsi les observations réalisées pour la question 11 (justification de la puissance) ; le *hard power* des États-Unis est prépondérant dans les représentations des élèves. Pourtant, les élèves n'en sont pas forcément conscients mais c'est avant tout le *soft power* qui est influent sur leur imaginaire.

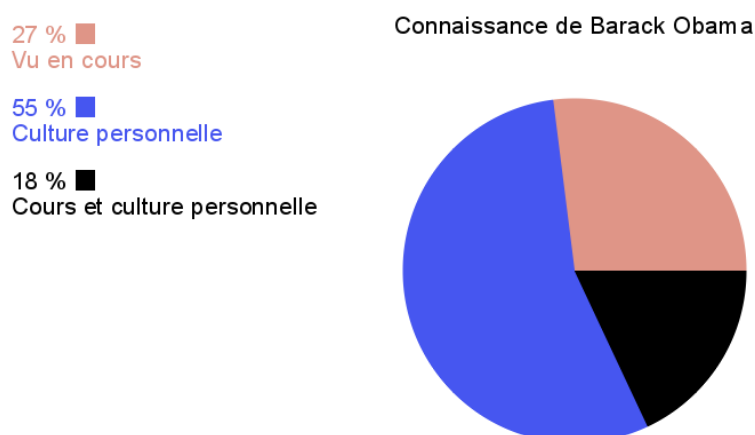
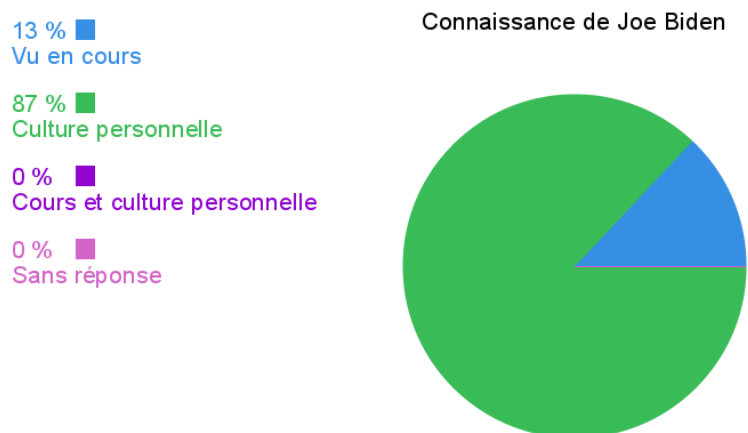
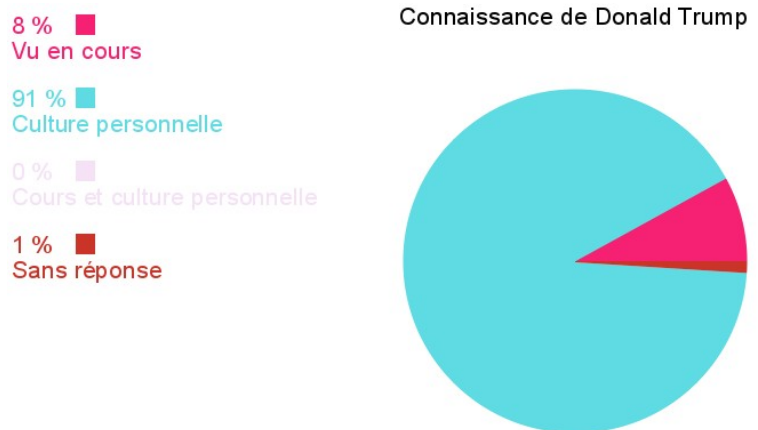
Par ailleurs, nous avons ajouté une question visant à évaluer la connaissance des États-Unis des élèves sur le plan politique en leur demandant de citer des présidents, et d'indiquer s'ils en ont une vision négative ou positive et s'ils le connaissent des médias ou des cours. Tout d'abord, nous avons observé que les élèves de quatrième et de troisième connaissaient davantage de présidents que les élèves plus jeunes ; alors que les sixièmes et cinquièmes ont cité Trump, Biden, Kennedy et Obama, les quatrième et

troisième ont ajouté Lincoln, Washington et Reagan. Nous supposons ici un apport de savoirs grâce au programme d'histoire. Nous notons d'abord une forte proportion d'élèves ayant cité Barack Obama comme président perçu positivement, alors que Donald Trump est perçu négativement.



Par ailleurs, nous remarquons un fort taux d'élèves n'ayant pas répondu, en particulier en sixième ; cela peut traduire une mauvaise connaissance du sujet, un avis absent sur le sujet ou un refus de se prononcer. Nous retiendrons les trois présidents les plus cités par les élèves pour identifier d'où ils les

connaissent. Nous observons ainsi que les élèves connaissent majoritairement les présidents des États-Unis grâce à leur culture personnelle à l'exception de Barack Obama que beaucoup ont connu grâce aux cours, et qu'ils ont des avis sur les présidents contemporains plutôt qu'historiques. Nous chercherons alors ultérieurement à cerner le rôle des médias dans les représentations des élèves.

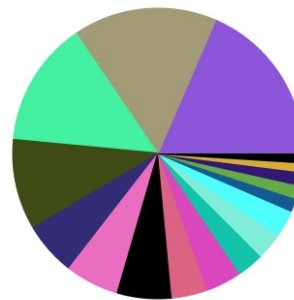


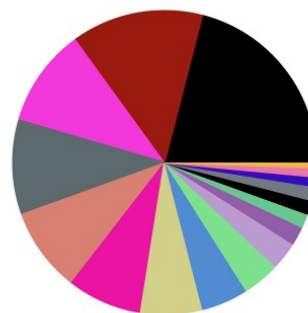
En outre, nous avons cherché à identifier les connaissances historiques des élèves

sur les États-Unis, et de déterminer si les événements qui leur semblaient les plus marquants étaient en lien avec des événements de l'histoire de la France et de l'Europe ; pour ce raisonnement nous sommes parties de l'idée que défend Marielle Wastable selon laquelle les savoirs scolaires sur les États-Unis permettent d'évoquer l'Europe. Pour analyser les données, nous diviserons nos questionnaires en deux groupes ; celui des sixièmes et des cinquièmes et l'autre des quatrièmes et des troisièmes. En effet, nous avons listé des événements de l'histoire contemporaine qui n'est abordée au collège qu'à partir de la quatrième. Nous observons alors que les deux événements les plus marquants pour l'ensemble des classes sont la Première Guerre mondiale et les attentats du 11 septembre 2001.



Événements historiques marquants 6e-5e



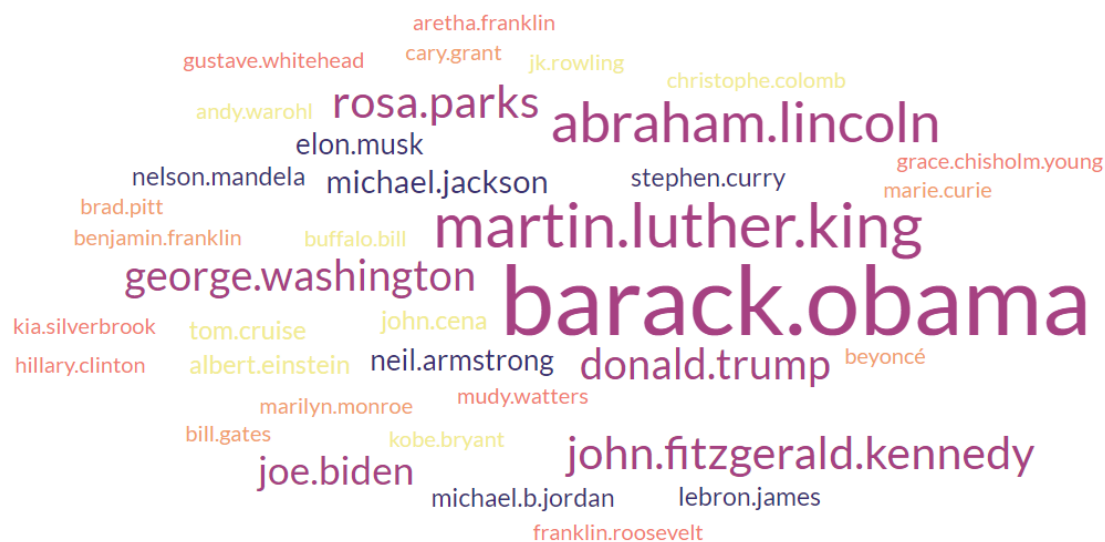


Excepté la Première Guerre mondiale, ce ne sont pas des événements concernant l'Europe qui ont été le plus marquants pour les élèves. La principale différence dans le graphique des quatrième et des troisièmes est que la fin de la ségrégation raciale est placée plus haut ; peut-être qu'à ces niveaux les élèves ont une meilleure connaissance de l'événement et qu'ils mesurent davantage l'enjeu qu'il représente à l'échelle du pays et du monde. Toutefois, cette question a permis de constater un manque de connaissance de l'histoire de États-Unis chez les élèves de tous niveaux ; ils ont considéré la légalisation de l'avortement et l'abolition de la peine de mort comme des éléments de l'histoire du pays alors qu'ils ne sont valables que dans certains États. De plus, certains élèves ont coché des événements ne concernant que l'Europe comme le traité de Vienne, le Printemps des peuples ou encore le mouvement des Suffragettes. Nous étions aussi surprise que la crise de Cuba occupe la

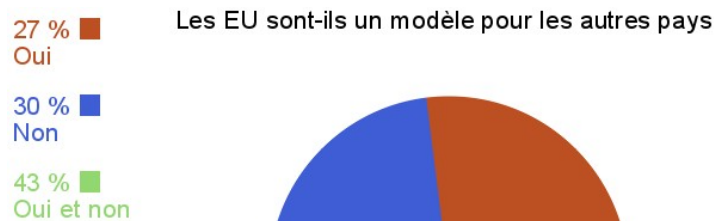


dernière place du classement de quatrième - troisième alors que cet événement est au programme de troisième ; rappelons que ce questionnaire a été distribué en fin d'année et que la quasi-totalité du programme avait été traitée par les professeurs. Ainsi, ces savoirs parfois fragiles sur l'histoire des États-Unis peuvent avoir des répercussions en géographie ; les élèves sont moins à même de comprendre la société étasunienne, ses habitants et la géopolitique du pays.

Afin de compléter cette évaluation des connaissances historiques des élèves et aussi pour appréhender leurs représentations, nous leur avons demandé de nommer des personnages historiques étasuniens les ayant marqués. Les personnalités les plus citées sont des présidents des États-Unis mais aussi des activistes comme Rosa Parks ou Martin Luther King, ce qui témoigne d'un niveau de culture générale plutôt satisfaisant chez un certain nombre d'élèves. Beaucoup d'élèves ont aussi cité des sportifs, des scientifiques et des artistes ; cela témoigne à nouveau de l'influence culturelle des États-Unis sur les élèves.



Enfin, nous avons achevé cette partie d'évaluation des représentations des élèves en leur demandant s'ils pensaient que les États-Unis étaient un modèle pour les autres pays du monde. Nous avons réalisé un diagramme circulaire pour transcrire les réponses ; notons que nous n'y comptons pas les 32 copies où il n'y a pas de réponse ou pas de justification. Nous pouvons par ailleurs saluer le fait qu'un grand nombre d'élèves a apporté un regard nuancé alors que la possibilité n'était pas mentionnée dans la consigne.



D'abord, les élèves ayant répondu exclusivement "oui" à la question ont fréquemment mis en avant la puissance économique du pays et le fait que c'est un pays développé. Le *soft power* a aussi été pointé par les élèves sans être

mentionné comme tel ; les élèves ont cité les films, les célébrités, les jeux vidéos et la nourriture étasunienne. La modernité du pays a été mentionnée, ainsi que la beauté de ses paysages. Les élèves ont également mis en avant les habitants ; "les personnes sont très soudées et polies". Notons que des telles représentations traduisent un manque de connaissance sur les problématiques de racisme très présentes aux États-Unis. Enfin, les États-Unis ont aussi été présentés comme l'incarnation des idéaux de liberté et de démocratie.

Ensuite, les élèves ayant répondu "oui et non" présentent ces mêmes arguments dans la partie de leur réponse liée au "oui". Nous notons toutefois que leurs réponses sont plus développées que les élèves ayant répondu uniquement "oui", en particulier chez les troisièmes ; certains élèves sont alors capables de penser la complexité de façon plus poussée. L'influence du *soft power* est particulièrement soulignée par les élèves ; "il faut prendre exemple sur les boutiques, les magasins, les restaurants", "on nous donne une image si parfaite qu'on a envie d'y vivre (films, séries, réseaux)". La modernité est aussi développée par les élèves ; "ils ont de nouvelles technologies, ils sont à jour dans le présent comparé à d'autres pays". D'autres thèmes apparaissent comme la propreté des espaces, et les paysages urbains sont plus développés que chez les élèves ayant répondu uniquement "oui" ; "les rails inutilisés à New York sont rénovés en chemins avec des fleurs", "les villes sont grandes, belles et lumineuses et les buildings sont hauts". De plus, le *hard power* est fortement mis en avant par les élèves de troisièmes ayant apporté une réponses nuancée

; “certains présidents de petits pays se laissent influencer par la parole du président des États-Unis”, “Ils influencent le monde grâce à leur puissance, ils sont des leaders dans beaucoup de secteurs (industrie, économie, militaire, culture)”, “le pays a une forte économie et une armée conséquente”. Enfin, un élève de cinquième a relevé la richesse de la biodiversité aux États-Unis ; “ils protègent les animaux, on peut voir de tout”.

Il convient désormais d’identifier les arguments soutenus par les élèves ayant répondu uniquement “non”. Les arguments principaux des élèves sont l’insécurité et les violences liées au port d’armes, la malnutrition, la pollution, les inégalités socio-économiques et le racisme. Les réponses des élèves sont généralement complètes et mettent parfois en avant plusieurs arguments. Par exemple, un élève de sixième a écrit “ils se promènent avec des armes, ils se battent, ils n’aiment pas les Noirs, c’est dangereux, ils n’ont pas une santé saine, c’est cher même pour se faire soigner”. Un élève de cinquième a également apporté une réponse révélatrice d’une conscience des inégalités socio-économiques ; “C’est dur de vivre là-bas, il faut avoir de l’argent et c’est trié par niveau, si tu as peu d’argent c’est très compliqué, si tu es modeste tu t’en sors mais difficilement mais si tu es riche la vie est très facile”. Les élèves ont de plus pointé les problématiques liées aux droits des femmes ; “l’avortement n’est plus dans la Constitution”. Les élèves semblent aussi conscients du caractère violent de la société américaine, notamment en raison du port d’armes ; “pays dangereux avec le port d’armes, les violences policières contre les Noirs”, “Le port d’armes est légal et ce n’est pas une bonne idée, tout le monde peut faire sa loi, on entend trop souvent des histoires d’attentats, de massacres”. Par ailleurs, un élève de sixième a pointé l’effet néfaste de l’américanisation des modes de vie sur les traditions nationales ; “chaque pays a ses spécialités comme le vin en France”.

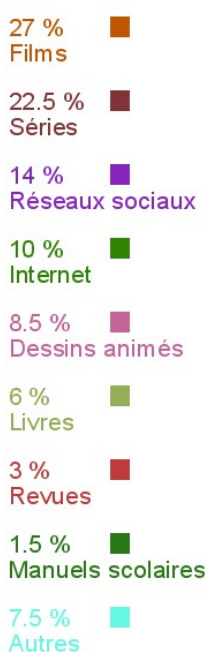
Enfin, les élèves ayant répondu “oui et non” présentent les mêmes arguments pour la partie “non” que ceux ayant répondu uniquement “non”, avec quelques nouveaux exemples supplémentaires ; “les SDF n’ont pas d’aide comparé à la France”, “le mur contre les Mexicains”. Un élève de cinquième a aussi pointé le fait que “les films ne sont pas toujours à l’image du pays” ; cette

réponse isolée révèle que les élèves sont souvent peu conscients de l'existence du *soft power* étasunien et de son influence sur eux.

Ainsi, les élèves ont globalement une représentation des États-Unis comme un pays dont la puissance est un modèle pour les autres pays du monde. Toutefois, certains élèves relèvent les effets pervers de cette puissance, ainsi que les problèmes internes présents au sein du pays. Nous notons que cette question a permis aux élèves de réfléchir sur les aspects négatifs des États-Unis, qu'ils ont peu pointés dans les questions précédentes alors qu'ils en avaient la possibilité.

## 2 ) Des représentations influencées par les médias

Il convient désormais d'analyser la partie du questionnaire où nous nous renseignons sur les supports qui influencent les représentations des États-Unis des élèves et où ils expriment leur ressenti par rapport au manuel et l'usage qu'ils en font.



Supports élèves

D'abord, nous notons que les élèves ont conscience d'être fortement influencés par le cinéma par rapport à leurs représentations des États-Unis. Les élèves citent en grand nombre les films *Avengers* et du MCU ; ces films contribuent à

renforcer leurs représentations des États-Unis en tant que pays puissant. Dans le même sens, les élèves citent *Le loup de Wall Street* ; la puissance économique du pays est fortement mise en avant, de même que le côté urbain. Beaucoup d'œuvres ayant pour décor une ville sont en effet mentionnées par les élèves ; *Men in Black*, *8 Mile*, *SOS Fantômes*, *Friends*, *Matrix* ou encore

*Gossip Girl*. Nous notons que peu d'élèves mentionnent des films ou séries se déroulant dans les espaces de faible densité étasuniens ; seule la série *Stranger Things* est mentionnée assez fréquemment par les élèves. Ainsi, en considérant le fait que ce sont les supports cinématographiques étasuniens qui nourrissent le plus leur imaginaire, nous comprenons que les élèves aient des représentations stéréotypées et réductrices des États-Unis ; en particulier lorsque nous prenons en compte le fait que les oeuvres les plus connues des élèves se déroulent en milieu urbain et qu'elles mettent fortement en avant la puissance économique ou militaire des États-Unis. Il est ainsi primordial de faire comprendre aux élèves que les œuvres issues de l'industrie cinématographique ne représentent qu'une partie de la réalité et que cette réalité est souvent déformée dans un but artistique.

Ensuite, les élèves se considèrent influencés par les réseaux sociaux, et ce même s'ils n'ont pas forcément l'âge requis pour s'y inscrire. Tiktok, Youtube et Instagram sont les réseaux sociaux les plus cités par les élèves. Les réseaux sociaux contribuent fortement à créer des représentations erronées des États-Unis chez les élèves car grâce aux techniques de vidéo-montage l'information peut être déformée. Les réseaux sociaux sont aussi le lieu d'expression d'opinions plus ou moins tranchées par tous types de personnes, et les jeunes sont particulièrement sensibles aux discours sur les réseaux sociaux. Pour certains élèves, les réseaux sociaux sont la première source d'information et de savoirs à côté de l'école, et à nouveau les informations sur les réseaux sociaux peuvent être biaisées ou erronées. Il est alors essentiel d'impliquer les élèves dans le dispositif d'EMI (éducation aux médias et à l'information) pour les faire exercer leur esprit critique et leur apprendre à discerner les informations, en particulier sur les réseaux sociaux.

En outre, les élèves se sont aussi dit influencés par les livres ou les dessins animés. *Les Simpson* ont été cités à plusieurs reprises mais cela a pu être orienté par le fait que nous avons indiqué cette œuvre en exemple. Les livres mentionnés par les élèves sont surtout des romans d'auteurs étasuniens mais dont l'intrigue prend place dans un monde imaginaire ; les élèves ont en effet cité pratiquement exclusivement des livres de fantasy ou de science-

fiction. De plus, les élèves ont suggéré d'autres supports que nous n'avions pas proposé dans la liste : jeux vidéos (*GTA* a été cité par des élèves de sixième alors qu'il faut être âgé d'au moins 18 ans pour y jouer), matchs de sport (basketball, football américain), musique, documentaires TV (National Geographic, RMC Découverte), nourriture (fast-food comme KFC ou McDonald's), et discussions avec l'entourage. A nouveau, ces réponses confirment que l'imaginaire des élèves est influencé par le *soft power* étasunien. Par ailleurs, nous remarquons que les manuels scolaires ne représentent que 1.5% des réponses ; les élèves ont pourtant des stéréotypes proches de ceux que nous pouvons trouver dans les manuels scolaires. Nous pouvons ainsi rappeler l'observation réalisée antérieurement ; les représentations présentes dans les manuels scolaires sont similaires à celles qui imprègnent l'imaginaire collectif.

40.5 % ■ Réaliste  
 15. % ■ Inventée  
 33 % ■ Positive  
 11.5 % ■ Négative

L'image des EU dans les manuels



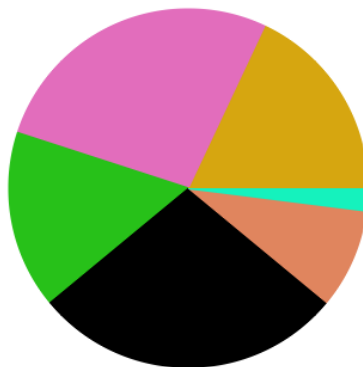
Bien qu'il s'avère que les élèves se sentent peu influencés par les manuels scolaires, nous leur avons tout de même demandé de définir l'image des États-Unis qui transparaît selon eux dans les manuels scolaires. La majorité

des élèves trouve alors que l'image des États-Unis véhiculée dans les manuels est réaliste et positive. En effet, cela peut être lié au fait que les représentations des États-Unis dans les manuels scolaires s'apparentent aux propres représentations des élèves et plus largement aux représentations imprégnées dans l'imaginaire collectif ; les élèves ont alors l'impression que les manuels montrent la réalité car ils sont en accord avec leur propre réalité. Il sera ainsi indispensable de faire comprendre aux élèves que leur perception d'un objet

géographique peut être stéréotypée et biaisée par différents supports, et qu'il convient d'y poser un regard critique pour appréhender la complexité des savoirs.



Utilisation des manuels



Enfin, nous avons sondé les élèves sur leurs usages du manuel scolaire. La plupart des élèves utilisent le manuel pour lire les documents indiqués par le professeur en classe et pour compléter le cours. Certains élèves l'utilisent

pour apprendre la leçon ou faire des devoirs. Notons que 11 élèves de troisième ont indiqué que le manuel était inutile, parfois avec des formulations assez sarcastiques comme "il ne sert à rien à part à encombrer ma chambre". En définitive, le rapport des élèves au manuel scolaire dépend surtout de l'usage qu'en fait le professeur ; nous chercherons alors dans la partie suivante à identifier ces différents usages.

## **B ) Les professeurs, acteurs sur les savoirs et les représentations des élèves**

### ***1 ) Des stéréotypes ancrés chez les professeurs***

Il convient désormais d'évaluer la place et les formes des États-Unis dans l'imaginaire des professeurs. Rappelons que 11 professeurs nous ont retourné le questionnaire. Les années d'expérience dans l'enseignement des professeurs interrogés vont de 1 an à 30 ans. Une professeure enseigne au lycée et le reste des professeurs sondés travaillent en collège, dont deux en REP, tous en région Occitanie. La population interrogée regroupe 6 femmes et 5 hommes.

Nous avons commencé le sondage par la même question que pour les



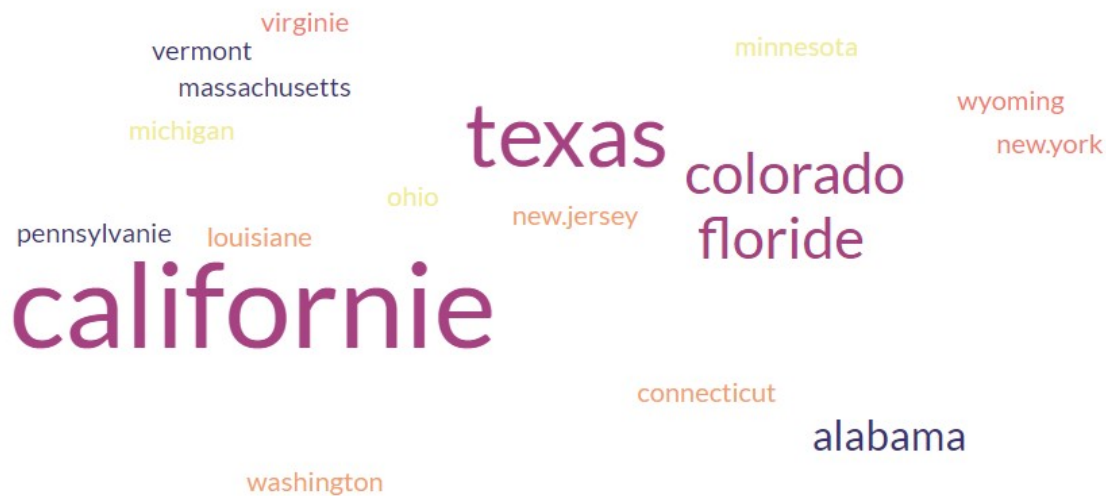


Ensuite, nous avons demandé aux professeurs de citer des villes et des États étasuniens, toujours dans un but d'identifier les représentations. Comme pour les élèves, New York est la ville la plus citée, avec 10 répétitions pour 11 participants. Los Angeles est citée 7 fois. Au contraire des élèves, Detroit est fréquemment citée ; cela peut être lié au fait qu'un nombre des professeurs sondés effectuent une étude de cas sur cette ville en classe de quatrième. Nous remarquons tout de même une variété assez pauvre de villes citées ; elles sont seulement au nombre de 10. Nous supposons alors que certaines villes occupent une plus grande place dans l'imaginaire des professeurs, en lien avec les cours qu'ils réalisent ou avec les supports médiatiques et artistiques. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les professeurs répondent avec honnêteté et spontanéité alors que les élèves peuvent avoir le sentiment d'être jugés s'ils citent des villes connues de tous, cela les pousserait alors à mentionner des villes plus secondaires pour prouver leur niveau de connaissance.



Cependant, au même titre que les élèves, les professeurs citent le plus le Texas et la Californie parmi les États fédérés. Les États de l'Ouest occupent une plus grande place chez les professeurs, qui mentionnent le Colorado à trois reprises ainsi que le Wyoming. Nous pourrions expliquer cela par le fait que certains des professeurs interrogés appartiennent à une génération dont l'imaginaire a été nourri par des fictions se déroulant dans l'Ouest des États-Unis comme des films Western ou des bandes dessinées et dessins animés comme *Lucky Luke* ou *Yakari*. Notons toutefois que les professeurs n'ont pas

confondu des villes et des quartiers avec des États comme ont pu le faire des élèves, ce qui indique qu'ils ont de bonnes connaissances de base sur les États-Unis.



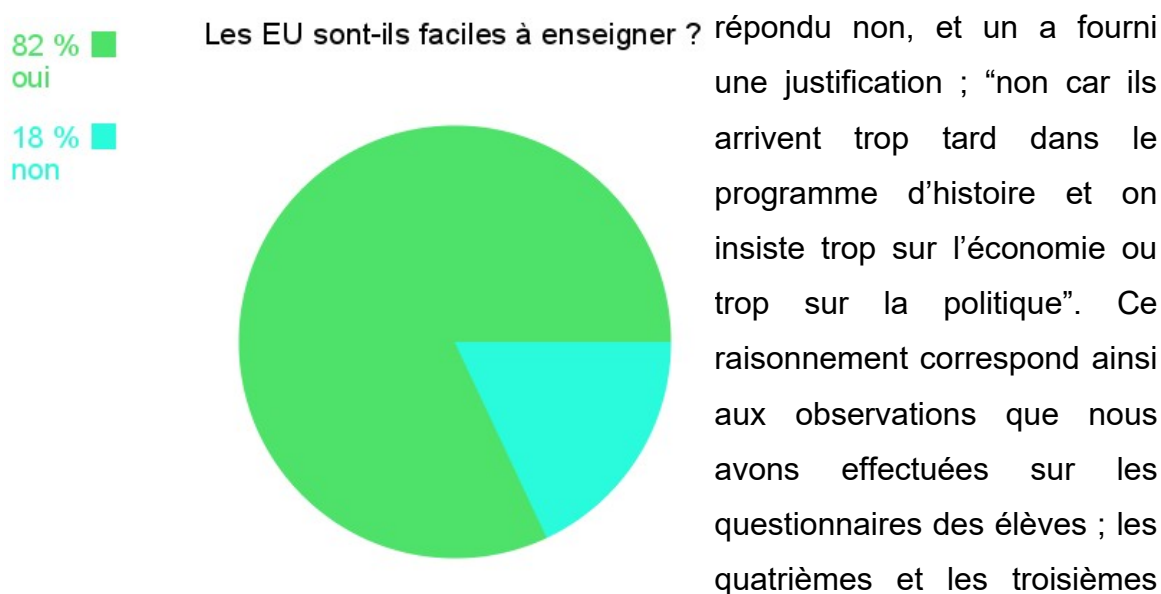
## ***2 ) Les différentes expériences quant à l'enseignement des États-Unis en géographie***

La deuxième partie de notre questionnaire visait à sonder les professeurs sur leur ressenti quant à l'enseignement des États-Unis en géographie et le rapport que les élèves entretiennent avec cet objet géographique selon eux.

Nous avons alors demandé aux professeurs s'ils considéraient que les élèves avaient une bonne connaissance des États-Unis en géographie. Les professeurs ont répondu à l'unanimité que non. Deux professeurs ont justifié en indiquant que cette faible connaissance des États-Unis était représentative du niveau des élèves en général. Un professeur a indiqué que pour certains élèves la géographie de la France représente une grande difficulté ; il posait alors la question d'une potentielle meilleure connaissance des États-Unis par rapport à la France chez certains élèves. Un professeur alternant a ajouté que les élèves ne sont souvent pas familiarisés avec l'aire géographique, mais qu'ils savent en général qu'il s'agit de la première puissance mondiale. Toutefois, une professeure a apporté un regard plus nuancé en déclarant que bien que les connaissances des élèves soient superficielles, elles demeuraient plus

complètes que pour la plupart des autres pays du monde. Ainsi, ces réponses des professeurs coïncident avec les observations que nous avons réalisées sur les connaissances fragiles de certains élèves.

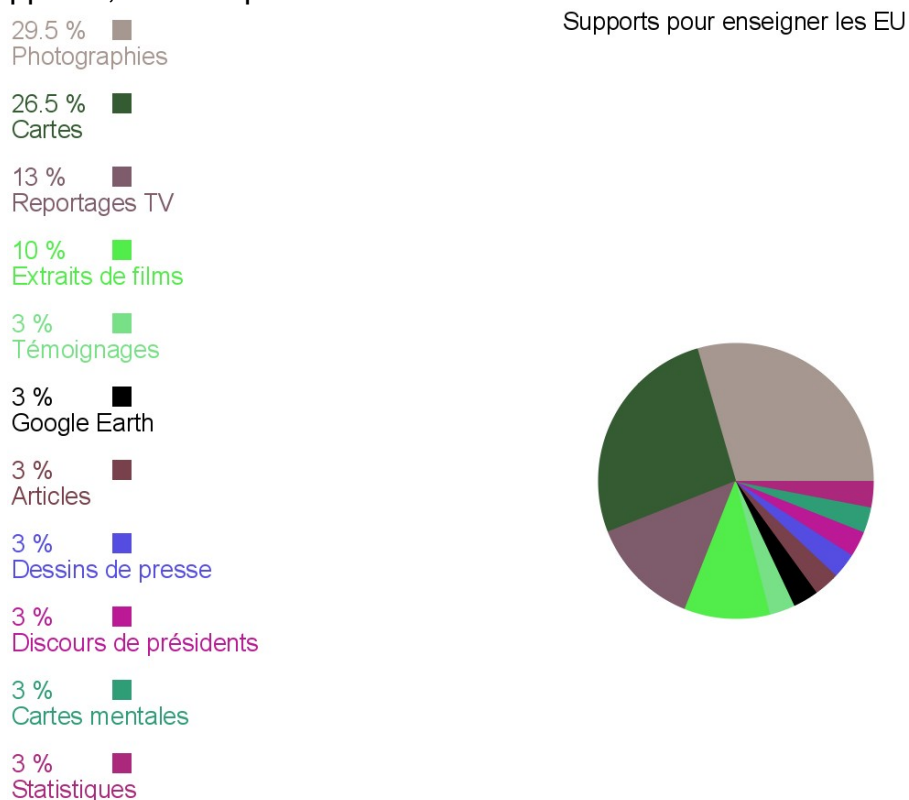
Ensuite, les professeurs ont dû indiquer si les États-Unis leur semblaient être un objet facile à enseigner en géographie. Seulement deux professeurs ont



ont une meilleure connaissance du pays en partie grâce aux cours d’histoire, mais les connaissances et les représentations des élèves sont surtout orientées vers la puissance politique, économique et militaire des États-Unis. Parmi les huit professeurs ayant répondu oui, seulement trois d’entre eux ont fourni une justification. Le professeur alternant a souligné qu’il était facile d’enseigner les États-Unis car “il est possible de les mettre à plusieurs moments dans le programme”. Une professeure enseignant dans un collège de REP a noté que cet objet de cours éveillait souvent la curiosité des élèves ; nous saisissons particulièrement l’importance de cet enjeu dans des classes où l’engagement des élèves dans les apprentissages peut être difficile. En somme, une enseignante ajoute que même si les États-Unis sont faciles à enseigner, il faut souvent “casser des idées reçues” ; cette démarche fera l’objet de la partie finale de notre recherche.

Suite à cela, les professeurs ont dû indiquer quels supports ils utilisaient pour enseigner les États-Unis. La majorité des professeurs utilisent des cartes et des photographies. Un certains nombre d’entre eux utilisent des supports

audiovisuels comme les reportages TV ou des extraits de films. D'autres supports plus inhabituels sont manipulés par les professeurs comme des discours de présidents ou l'outil Google Earth. Toutefois, à l'exception des films, nous observons que les professeurs utilisent peu des supports nourrissant l'imaginaire des élèves et l'imaginaire collectif ; nous montrerons l'intérêt de familiariser les élèves à ces supports dans notre partie finale. Par ailleurs, nous observons que l'ancienneté dans l'enseignement a peu d'impact sur l'utilisation des supports ; tous les professeurs semblent varier leurs outils de travail.



Ensuite, les professeurs ont indiqué pour quelles études de cas ils privilégient les États-Unis. A posteriori, nous réalisons qu'il aurait fallu expliciter dans la consigne que le professeur devait indiquer l'espace concerné par l'étude de cas et aussi la séquence dans laquelle elle s'inscrit. Nous avons eu peu de réponses qui rassemblent ces deux informations. Les villes intégrées à la mondialisation en quatrième ont été citées quatre fois ; Detroit et New York sont les lieux de ces études de cas. Detroit a aussi été citée pour le concept des shrinking cities. New York a été mentionnée par une professeure de collège sans précision de la séquence. Les États-Unis sont privilégiés par deux

professeurs dans la séquence “Habiter un espace de faible densité à vocation agricole” en classe de sixième. Le fleuve Colorado a été cité par une professeure sans mention de la séquence. Un professeur a indiqué avoir étudié les États-Unis dans le thème “Un monde de migrants” en classe de quatrième. Enfin, la professeure de lycée réalise une étude de cas sur la gestion de l’eau dans le bassin du Colorado. Nous réalisons ainsi que les États-Unis sont un objet géographique pouvant s’inscrire dans une grande diversité de séquences pour illustrer des concepts différents, tant liés à l’urbain qu’au rural.

Enfin, nous avons cherché à comparer le ressenti des professeurs par rapport aux stéréotypes des élèves sur les États-Unis avec les résultats que nous avons obtenus en analysant les questionnaires des élèves. Nous constatons ainsi que les principaux stéréotypes des élèves selon les professeurs sont similaires à ceux que nous avons identifiés antérieurement. Beaucoup de professeurs ont souligné qu’aux yeux des élèves les étasuniens sont riches, ils ne perçoivent pas les inégalités au sein du pays ; “un pays très riche et ultra moderne, sans perception des fortes inégalités” relève une professeure. Les élèves ont aussi un regard réducteur sur le territoire ; une



professeure cite “pays uniforme avec uniquement des grandes villes modernes”. Les professeurs réalisent aussi que la grandeur et les excès sont des éléments structurants des représentations des élèves sur les États-Unis ; “tout est démesuré, les gens sont gros” indique une professeure alternante. Par

ailleurs, un professeur a noté que les élèves se représentent les États-Unis comme un pays violent ; “gangs, dégâts des armes à feu”. Toutefois, un professeur a formulé une remarque intéressante qui s’apparente au produit de notre réflexion pour ce travail de recherche ; “Les élèves français sont abreuvés par les médias et les réseaux sociaux étasuniens, qui donnent une image très déformée de la réalité et qui participent à l’américanisation du monde. Les fortes inégalités et la misère ne sont par exemple jamais mises en avant. L’absence d’assurance maladie non plus.”. Ce commentaire apporte un jugement similaire à celui que nous avons formulé antérieurement ; les représentations des élèves sont surtout influencées par les supports médiatiques ou artistiques, souvent d’origine étasunienne et biaisés. En définitive, les professeurs ont une bonne connaissance des stéréotypes qui formatent les esprits des élèves, et ils sont ainsi mieux à même de contribuer à les déconstruire.

### 3 ) L’utilisation du manuel d’histoire-géographie par les professeurs

35 % ■ Documents isolés

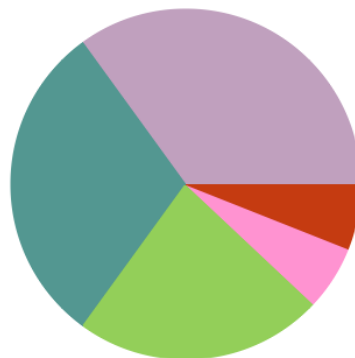
30 % ■ Repères spatiaux

23 % ■ Études de cas

6 % ■ Lexique

6 % ■ Exercices de révisions

Usages du manuel d'histoire-géographie



Enfin, nous avons cherché à identifier les différents usages du manuel d’histoire-géographie par les professeurs. Cette démarche semble d’autant plus intéressante car un

nombre non négligeable d’élèves a le sentiment que le manuel est inutile. Tout d’abord, deux professeurs indiquent ne jamais se servir du manuel. La plupart des professeurs utilisant le manuel le font pour localiser des espaces avec des élèves, ils leur proposent des études de cas et ils travaillent avec eux sur des documents isolés. Les questions du manuel sur le document ne sont pas automatiquement reprises ; un professeur déclarait “partir des documents pour que les élèves se posent des questions” et une professeure indiquait “apports

de certains documents mais questionnements souvent à revoir, documentations à compléter et nuancer, prise de recul vis à vis de certains choix éditoriaux et politiques”. A nouveau, le raisonnement de ce commentaire correspond aux observations sur les manuels scolaires que nous avons réalisées en première partie de ce travail de recherche. En somme, nous n’observons pas de différences dans l’utilisation du manuel scolaire entre les différentes générations de professeurs. De plus, il convient de réfléchir aux raisons qui expliqueraient pourquoi un certain nombre d’élèves a l’impression que le manuel scolaire n’est pas utilisé ou inutile. D’abord, cela peut être lié au fait qu’ils ne manipulent pas le manuel en format papier mais que le professeur projette des documents du manuel ou qu’il les dispose différemment sur un document imprimé grâce à un logiciel de traitement de texte. Une autre hypothèse serait celle que les élèves ayant répondu ainsi ont un professeur qui n’utilise jamais le manuel scolaire. Cette possibilité amène alors à s’interroger sur la pertinence de ce support pour enseigner la complexité des savoirs.

## **C ) Rendre accessible la complexité des savoirs en classe**

Nous chercherons alors à démontrer l’intérêt d’une approche de la complexité en utilisant des supports nourrissant l’imaginaire des élèves dans le cadre de séances s’inscrivant dans la séquence “Les métropoles et leurs habitants”. Nous avons réalisé une étude de cas sur New York ; nous étudierons d’abord les représentations des élèves, puis nous présenterons notre démarche didactique et pédagogique pour enseigner la complexité sur ce sujet, et enfin nous évaluerons l’effet de cette démarche sur les représentations des élèves.

### ***1 ) Des savoirs biaisés par des stéréotypes***

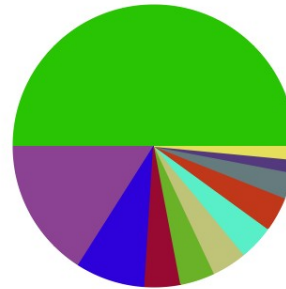
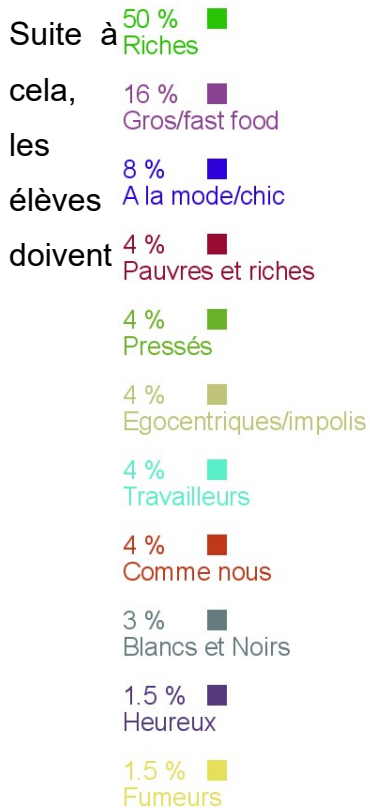
Nous avons choisi l’étude de cas sur New York pour commencer notre séquence en classe de sixième sur “Les métropoles et leurs habitants” du thème 1 de géographie “Habiter une métropole”. Après avoir introduit le nouveau thème et expliqué ses objectifs aux élèves, nous leur avons distribué

un questionnaire (cf : annexe 3) à remplir individuellement en classe visant à identifier leurs représentations sur la ville de New York, en particulier ses paysages et ses habitants. Nous avons aussi cherché à déterminer les supports qui influencent les représentations de New York des élèves. Ce questionnaire avait aussi pour objectif de mesurer les savoirs des élèves avant de traiter l'objet en classe.

Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves de citer 3 à 5 mots évoquant New York pour eux. Notons que nous avons distribué ce questionnaire sur nos deux classes de 28 élèves, et que 43 élèves nous l'ont retourné. Certains élèves n'ont pas eu le temps de le terminer en classe et ils ne l'ont pas complété en dehors de la classe. Les mots les plus cités par les élèves sont ; "grand" (15 fois), "statue de la liberté" (12 fois), "immeubles" (10 fois), "riche", "building", "gratte-ciels" (8 fois), "taxis", "magasins", "Spiderman" et "fast-food" (6 fois). Ces représentations de la ville dense, moderne et structurée par ses gratte-ciels correspondent à l'image de New York qui est véhiculée dans les manuels scolaires et le cinéma. L'image des taxis jaunes et de la statue de la liberté est aussi très ancrée dans l'esprit des élèves, elle correspond à un paysage de carte postale typique de New York. Les réponses des élèves témoignent aussi d'une vision rêvée et fantasmée de New York, en particulier chez les filles avec la présence de grands magasins de luxe. Ces représentations correspondent au quartier de Manhattan, ce qui indique que les élèves ont une mauvaise connaissance des autres quartiers de New York. En effet, le quartier de Manhattan est souvent prépondérant dans les manuels scolaires et le plus représenté des quartiers de New York dans le cinéma, les séries télévisées et les médias.





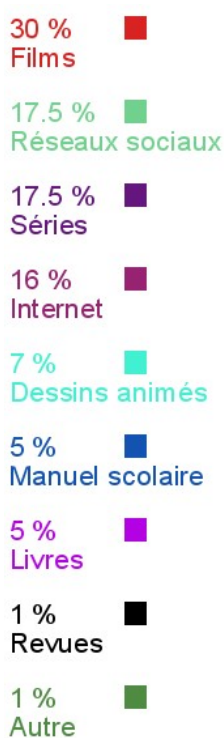


qualifier les habitants de New York. 35 élèves sur 43 ont pointé la richesse des habitants de New York, contre 3 qui ont souligné que la ville comprenait aussi des pauvres. Un travail important de déconstruction de ce stéréotype est alors à opérer auprès des élèves. Les élèves se représentent aussi souvent les New-Yorkais comme étant en surpoids ou en obésité, alors qu'ils présentent un taux d'obésité de 17%<sup>106</sup>, contre 42% pour la population nationale<sup>107</sup>. Les élèves lient cet état de santé à une forte consommation de fast food ; ils ont en effet la présence de fast food dans le paysage urbain étasunien fortement ancrée dans leur imaginaire. Ensuite, les élèves se représentent les New-Yorkais comme à la mode et bien habillés. Cette représentation peut venir du cinéma qui montre souvent des personnages riches portant des marques de luxe, ou des réseaux sociaux où les créateurs de contenus posent dans les rues de New York dans des tenues considérées comme à la mode. Le cinéma contribue également à créer chez les élèves le stéréotype de New-Yorkais pressés et débordés en

106New York State Department of Health. Obesity prevention [en ligne]. Disponible sur <<https://www.health.ny.gov/prevention/obesity/#:~:text=The%20percentage%20of%20New%20York,1997%20to%2029.1%25%20in%202021>> (consulté le 29 mai 2024)

107National Institute of Health. Overweight & Obesity rates [en ligne]. Disponible sur <<https://www.niddk.nih.gov/health-information/health-statistics/overweight-obesity>> (Consulté le 26/05/2024)

particulier à cause de leur travail. New York apparaît en effet dans l’imaginaire collectif comme un lieu d’opportunités dans le monde du travail. Les élèves mentionnent aussi parfois que les New-Yorkais sont égocentriques et impolis. Cela peut s’expliquer par la mauvaise réputation qu’ont les Étatsuniens vis à vis de leur comportement à l’étranger dans l’imaginaire collectif français ; par exemple, ils parlent fort et ils ne font pas l’effort de parler français ou de s’accoutumer au mode de vie français quand ils font du tourisme. Enfin, certains élèves pointent le fait que les New-Yorkais ressemblent aux Français ; ils considèrent ainsi peut-être qu’ils ont le même mode de vie et le même niveau de richesse qu’habitants d’un pays développé. En définitive, les élèves ont une représentation très stéréotypée des habitants de New-York et il sera essentiel de leur faire comprendre la diversité qui les caractérise, tant au niveau de la richesse, que du mode de vie ou des origines ethniques.



Supports élèves

Suite à cette évaluation des représentations et des savoirs, nous avons cherché à identifier les supports que les élèves considèrent comme influençant leurs représentations

de New York. Les élèves sont ainsi conscients d’être influencés par les films et les réseaux sociaux dans leur connaissance de New York. Ce résultat soulève alors l’intérêt d’utiliser des extraits de films comme outil pédagogique afin que les élèves puissent identifier la source de leurs stéréotypes et mieux les déconstruire. Par ailleurs, nous avons choisi en amont du traitement de ce

questionnaire de faire travailler les élèves sur des extraits des films *Spiderman* ; il est alors satisfaisant de constater que cette source est connue de la plupart des élèves et qu'elle occupe une place prédominante dans leur imaginaire.



## **2 ) La démarche didactique et pédagogique pour utiliser l'imaginaire**

Ainsi, l'objectif de notre étude de cas sur New York est de déconstruire les stéréotypes des élèves en les faisant travailler sur des supports qui nourrissent leur imaginaire. Nous avons choisi des extraits des films *Spiderman 1 & 2* car ils sont connus de la majorité des élèves. Il conviendra alors de présenter le déroulement de l'étude de cas en classe et de justifier nos choix didactiques et pédagogiques.

Tout d'abord, l'objectif de la séquence est de faire maîtriser aux élèves la notion de métropole ; nous choisissons la démarche inductive en réalisant une étude de cas sur New York et une étude de cas sur Mumbai avant de faire une mise en perspective. Selon les programmes officiels<sup>108</sup>, nous devons insister sur les fonctions économiques, sociales, politiques et culturelles des métropoles, ainsi que sur les espaces et les flux qui la parcourent. Il est aussi essentiel d'aborder la diversité des habitants d'une métropole ; résidents, migrants pendulaires, touristes et usagers occasionnels. Nous devons enfin mettre en avant auprès des élèves les problèmes et les contraintes des métropoles ainsi que les réponses envisagées. Nous avons alors appliqué ces instructions lors

<sup>108</sup>Ministère de l'Education nationale. *Programme du cycle 3* [en ligne]. Paris : BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Disponible sur <<https://eduscol.education.fr/document/50990/download> > (consulté le 26 mai 2024)

de la réalisation de notre étude de cas sur New York.

Nous avons ainsi mis en œuvre l'étude de cas sur 4 séances entre le 25 mars et le 5 avril 2024 avec deux classes de sixième dont nous avons la responsabilité en l'année scolaire 2023-2024. L'étude de cas est structurée par le plan suivant :

- Introduction : présentation du thème, évaluation des représentations et contextualisation. Problématique : Comment habite-t-on New York City et quelles sont les caractéristiques de cette métropole ? (séance 1)
- A ) Les différentes façons d'habiter New York City : visionnage d'extraits de *Spiderman* en remplissant un tableau sur les différents modes d'habiter. (séance 1)
- B ) Zoom sur les quartiers de New York City, des inégalités : travail en salle informatique sur une carte interactive (séance 2). Mise en commun et correction en îlots (séance 3). Réalisation d'un croquis (séance 4).

Les objectifs de compétences sont les suivants :

- S'informer dans le monde du numérique : Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.
- Comprendre un document : Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document.
- Pratiquer différents langages en histoire et en géographie : Réaliser ou compléter des productions graphiques / Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.

Nous avons commencé par introduire le nouveau thème auprès des élèves en leur explicitant les objectifs notionnels et les différentes études de cas qui leur sont proposées. Suite à cela, nous avons expliqué aux élèves que l'étude de cas sur New York commencerait par une mesure de leurs représentations à l'aide d'un questionnaire anonyme. Nous avons insisté sur le fait que cet outil ne visait pas à les juger et qu'il était préférable qu'ils produisent des réponses honnêtes. Après avoir récupéré les questionnaires, nous avons effectué un temps de cours dialogué avec les élèves pour poser des éléments de contextualisation autour de New York, en s'appuyant sur des cartes et des

photographies sur un diaporama ; situation et rang de la ville au sein du pays, nombre d'habitants, monuments emblématiques et quartiers. Suite à ce temps de découverte du lieu de l'étude de cas, nous avons commencé une première activité avec les élèves. Nous leur avons distribué un tableau à remplir sur les différentes dimensions de l'habiter : se loger, se déplacer, travailler, avoir des loisirs, et co-habiter (cf : annexe 4). Tous les élèves ont dû remplir la première colonne sur les lieux du quotidien, et nous avons divisé la classe en quatre pour remplir les autres colonnes. Les élèves ont dû remplir le tableau pendant qu'ils visionnaient des extraits des films *Spiderman 1 & 2*. Nous avons ensuite corrigé le tableau en interrogeant les élèves volontaires. Cette première activité a permis de remettre en question certains stéréotypes, notamment car certaines scènes se déroulent dans le Queens ; rappelons que le quartier de Manhattan occupe une place prédominante dans l'imaginaire des élèves au détriment des autres quartiers. Les élèves ont alors découvert des paysages de New York qui leur étaient jusque-là inconnus, et ils ont appris que tous les habitants ne pratiquent pas la ville de la même manière. L'activité a alors permis un premier enclenchement de la pensée complexe chez les élèves.

Lors de la deuxième séance, nous avons cherché à approfondir les savoirs concernant la diversité des quartiers et des habitants à New York. Nous avons alors réalisé la séance en salle informatique en autorisant les élèves à travailler en binôme sur un ou deux ordinateurs. Nous leur avons donné l'accès à une carte interactive Genially<sup>109</sup> en leur explicitant la consigne de remplir un tableau où pour chaque quartier ils doivent décrire les paysages, les activités principales du quartier, les habitants (leurs origines ethniques et leur niveau de vie), les atouts du quartier et les problèmes rencontrés dans le quartier (cf : annexe 5). La carte interactive est composée de renvois à différents supports : des témoignages d'habitants fictifs, des photographies, une carte de la répartition ethnique des habitants, des vidéos et des liens vers Street View sur Google Maps. Les élèves ayant terminé cette tâche avaient pour consigne de rédiger un paragraphe pour expliquer si les extraits de *Spiderman* visionnés représentaient pour eux la diversité des quartiers de New York. Peu d'élèves

109Genially. Les quartiers de New York City [en ligne]. Disponible sur <<https://view.genially.com/658419950f900139ff8d9/interactive-image-les-quartiers-de-nyc> >

ont pu réaliser cette tâche ; nous avons alors discuté de cette question à l'oral sur la séance suivante.

La troisième séance a été dédiée à la correction de l'activité sur la carte interactive. Certains élèves n'ayant pas pu remplir la totalité du tableau, nous avons décidé de former des groupes en îlots mêlant des élèves ayant terminé l'activité et des élèves dont le tableau était incomplet. La consigne qui a été donnée aux élèves était de discuter de leurs réponses et de noter les éléments de leurs camarades auxquels ils n'auraient pas pensé dans le tableau. Même les élèves qui n'avaient pas terminé l'activité étaient tenus de partager les réponses qu'ils avaient rédigées. Nous avons alors supervisé le bon fonctionnement des groupes en circulant dans la classe. Nous avons ensuite fait une mise en commun générale en notant les éléments de correction des élèves au tableau. Nous avons gardé une trace de la correction des 6e6 ; les différences entre les quartiers ont bien été comprises par les élèves. A la fin de cette séance, nous avons entamé une discussion avec les élèves sur le questionnement concernant la représentation de la diversité des quartiers dans les extraits de *Spiderman* vus en cours. Les élèves ont ainsi pu se rendre compte que ce film réduit la complexité des dynamiques qui traversent la ville de New York. Cela nous a alors permis d'expliquer aux élèves que les films montrent souvent une image biaisée, réduite et idéalisée de certains espaces, en particulier New York. Nous avons ainsi souligné que l'industrie cinématographique est un moyen pour les États-Unis d'influencer les autres pays du monde en idéalisant leur mode de vie. Les élèves ont alors pu penser à d'autres supports qu'ils connaissent comme la série *Friends*, et réaliser qu'elle est presque exclusivement concentrée sur Manhattan avec des personnages Blancs et plutôt aisés.

Enfin, nous avons fait réaliser aux élèves un croquis de synthèse intitulé "New York : une métropole et ses habitants" (cf : annexe 6). Ce croquis se veut synthétique de toutes les grandes notions acquises durant l'étude de cas ; influence de New York dans le monde et inégalités à l'échelle de ses quartiers concernant leurs activités, leur accessibilité en transports et leurs habitants (niveau de vie, origine ethnique et migrations pendulaires). Afin de rendre les

élèves actifs malgré le fait que les éléments de la légende sont déjà renseignés, nous avons interrogé les élèves à l'oral sur les éléments à cartographier. Par exemple : où se situe le quartier d'affaires de rang mondial ? Quel est le quartier pauvre connecté à Manhattan et où se situe-t-il ? Vers quel quartier les principales navettes convergent-elles ? Nous avons également initié les élèves aux codes du langage cartographique, notamment la différence entre les figurés ponctuels, linéaires et surfaciques, à quel moment les cartographier et pour quelles raisons les utiliser. Cette activité a clôturé notre étude de cas sur New York, qui a été suivie par une étude de cas sur Mumbai et une mise en perspective sur les métropoles mondiales. Nous développerons dans la prochaine partie l'évaluation sommative qui a été soumise aux élèves.

### **3 ) Des stéréotypes en cours de déconstruction**

Les objectifs de l'évaluation sommative (cf : annexe 7) proposée aux élèves étaient de vérifier leurs acquis en termes de notions et de compétences au cours de la séquence, mais aussi de déterminer si l'étude de cas partant d'un support nourrissant leur imaginaire avait permis de déconstruire leurs stéréotypes et de modifier leurs représentations sur New York. Nous avons pu récupérer 55 copies.

La première partie de l'évaluation était alors dédiée au questionnaire sur les représentations auquel les élèves avaient répondu en début de séquence. Cette partie était non notée, afin que les élèves produisent de réponses honnêtes et non liées aux attendus notionnels du cours. Les trois termes les plus cités par les élèves comme les plus représentatifs de New York demeurent dans la tendance du premier sondage ; "riche", "gratte-ciels" et "immeubles". Il est toutefois intéressant de voir apparaître des termes pas ou peu présents dans le premier sondage, tels que "métropole", "pauvre", "inégalité", "mixité", "quartier", "pollution", "travail", "embouteillage", "transports", "maisons individuelles", "séparation", "CBD", "universités" ou encore "criminalité". Les activités réalisées en classe ont alors permis à de nombreux élèves de déconstruire leurs stéréotypes sur New York, notamment en prenant conscience des inégalités qui traversent la ville, des problèmes liés à la densité

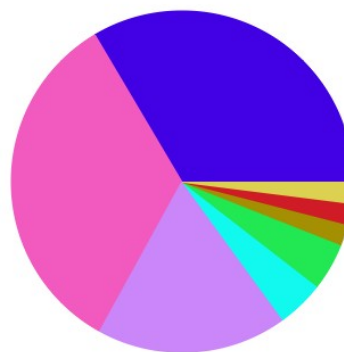




aussi les universités dans le paysage ; celles-ci ont été abordées lors de l'analyse des extraits de *Spiderman*. Enfin, une nouveauté de ce deuxième sondage quant aux paysages est la mention des inégalités liées aux transports en commun, présente bien que minoritaire ; “circulation, riches en belles voitures et pauvres à pied ou voiture en mauvais état”.



Les habitants de New York



Dans le même sens, la description des habitants de New York a donné des résultats très satisfaisants du point de vue de la déconstruction des stéréotypes. Les élèves ont fréquemment cité la mixité sociale, de façon plus ou moins nuancée ; “soit très riches soit

pauvres”, “la plupart sont riches, ils peuvent s'acheter un appartement à Manhattan, se payer des voitures de luxe et il y a des pauvres qui habitent à l'extérieur des villes dans des petites maisons”, “riche à manhattan et moyen riche aux autres endroit”. De même, la mixité ethnique apparaît dans les réponses des élèves alors qu'elle était absente lors du premier sondage. Les élèves citent notamment les différentes ethnies comme les Blancs, les Noirs, les Asiatiques et les Hispaniques mais ils mentionnent parfois aussi des termes comme la “mixité ethnique” ou “multiculturel”. A nouveau, certaines réponses peuvent manquer de nuance, comme par exemple une élève qui indique que “les Blancs sont riches et les autres sont pauvres”. L'élève a ici effectué une simplification du fait que Manhattan est le quartier le plus riche et habité en majorité par des Blancs. De plus, deux élèves ont qualifié les New-Yorkais d'hypocrites” en raison de la ségrégation socio-spatiale ; elles ont formulé cette dynamique comme un rejet des Blancs envers les Noirs. Nous avons pourtant expliqué en cours que la séparation des population était à nuancer (il peut y avoir des Blancs dans des quartiers majoritairement Noirs et inversement),

qu'elle était très spécifique aux États-Unis et qu'elle relevait souvent de dynamiques très anciennes. Malgré ces réductions de la part de certains élèves, il est très satisfaisant de constater que de nombreux élèves ont réussi à déconstruire le stéréotype de New-Yorkais uniformément riches, et que le caractère cosmopolite de la ville est désormais ancré dans leurs représentations. Les élèves ayant répondu uniquement "riches" représentent plus d'un tiers des réponses, mais cela peut être lié au fait que suite à l'étude de cas sur Mumbai, nous avons expliqué aux élèves que les deux métropoles étudiées connaissent de profondes inégalités mais que le niveau de vie moyen est bien plus élevé à New York qu'à Mumbai. Par ailleurs, certains stéréotypes demeurent difficiles à remettre en question comme le fait que les New-Yorkais soient en surpoids ; ces représentations sont très ancrées dans l'imaginaire collectif et nous n'avons pas parlé des problématiques de santé avec les élèves.

La partie de restitution des connaissances s'est révélée bien effectuée chez la plupart des élèves. Nous commenterons ici les réponses à la question 6 : "Les séries et les films montrent-ils une image réaliste de New York ? Justifie ta réponse en citant au moins un exemple personnel ou vu en cours.". Tout d'abord, les élèves ont cité *Spiderman* quasiment à l'unanimité. Cette question a révélé que tous les élèves ne sont pas conscients que les films et les séries télévisées montrent des images stéréotypées ou idéalisées de certains lieux. En effet, un nombre non négligeable d'élèves ont répondu que l'image de New York est réaliste dans *Spiderman* car elle montre les lieux et les monuments connus. D'autres élèves ont justement indiqué que l'œuvre n'était pas réaliste car elle ne montrait que des lieux connus de Manhattan. Enfin, un autre groupe d'élèves a répondu que l'image était réaliste car les extraits visionnés montraient Manhattan, le Queens et les divers commerces et transports en commun. Les deux derniers types de réponses reposent sur des justifications valides, mais il aurait été appréciable que des élèves citent d'autres œuvres afin de réellement saisir s'ils sont conscients de l'effet de ces supports cinématographiques sur l'imaginaire collectif.

## **Conclusion**

La discipline géographique implique d'étudier les rapports entre les êtres humains et l'espace ; l'imaginaire y est alors un concept central. L'imaginaire induit une appréhension du réel spécifique à chaque individu, et des interprétations qui peuvent aussi relever de groupes ou de sociétés. Les États-Unis sont ainsi un territoire intéressant à étudier dans la géographie scolaire car ils sont l'objet de multiples représentations présentes de notre quotidien et qui ont évolué de pair avec de nombreux stéréotypes au cours des derniers siècles.

La géographie scolaire a pour but de rendre accessible la complexité des savoirs simplifiés et transformés par l'imaginaire. La simplification des savoirs est induite par la diffusion de stéréotypes grâce à de nombreux supports comme les médias, les œuvres artistiques ou encore les manuels scolaires. Le rôle des médias et de l'industrie cinématographique est prépondérant dans notre étude des États-Unis car grâce à son *soft power* il établit son influence culturelle sur de nombreux pays du monde ; Hollywood en constitue un élément influent. Les États-Unis sont aussi présents dans le quotidien des élèves, et ils sont souvent sources de passions plus ou moins favorables. Toutefois, les manuels demeurent des témoins des représentations de leur temps et ils ont constitué le support idéal pour analyser les évolutions des stéréotypes sur les États-Unis depuis le début de la IIIe République. Les États-Unis y apparaissent d'abord comme une puissance en construction, qui s'impose véritablement sur la scène internationale après la Première Guerre mondiale, et devient hégémonique en tant que leader du monde unipolaire après la chute de l'URSS dans les années 1990. La puissance des États-Unis fascine sur les plans politique, militaire et économique, elle y apparaît comme un modèle. La puissance fascine au même titre que le territoire américain, qui se voit découpé en grands espaces mythifiés. De même, les villes étasuniennes sont un objet de fascination ; d'abord elles inquiètent de par le fourmillement et l'essor rapide qui les caractérisent, puis elles s'érigent en modèles d'organisation et de modernité. Ce n'est que récemment que les problèmes urbains sont pointés dans les manuels scolaires. La population étasunienne est aussi catégorisée puis mythifiée ; jusqu'aux années 1960, les ethnies présentes aux États-Unis sont classifiées en "races" et les pionniers Blancs sont représentés comme

l'incarnation de la liberté et de la réussite. Le rêve américain est omniprésent dans les manuels scolaires jusqu'aux années 1970 où les premiers effets néfastes du capitalisme, de la production de masse et de la mondialisation sont dépeints. Les manuels représentent ainsi progressivement de façon pertinente le déchirement entre les différentes passions pour les États-Unis dans l'imaginaire collectif, qu'elles leur soient favorables ou hostiles.

L'analyse des questionnaires des élèves a permis de montrer que les élèves sont imprégnés des mêmes représentations sur les États-Unis présentes dans les manuels scolaires. L'enquête auprès des professeurs révèle qu'ils sont également imprégnés de ces représentations et qu'ils les transmettent aux élèves dans leur discours. Nous avons alors montré qu'il était essentiel d'utiliser les supports influençant l'imaginaire en tant qu'outil pédagogique afin de déconstruire leurs représentations erronées pour leur rendre accessible la complexité des savoirs.

Enfin, nous pouvons réfléchir à une potentielle piste d'élargissement de notre réflexion. Il serait en effet intéressant de sélectionner un corpus de manuels scolaires d'un pays d'une certaine mesure opposé à l'idéologie et la puissance étasunienne depuis le siècle dernier, tel qu'un pays d'Amérique latine, la Russie ou un autre pays de l'ex-URSS. Par exemple, comme nous avons noté que la Guerre froide et la chute du bloc-Est représentaient un moment de forte évolution des représentations des États-Unis, nous pourrions réaliser une étude comparative de manuels scolaires de la RDA et la RFA entre 1949 et 1989. Il serait aussi intéressant d'analyser des manuels scolaires dans un pays où l'américanisation des modes de vie est moins marquée qu'en France afin de déterminer quels pôles influencent le plus la représentation des États-Unis des élèves et de comparer leurs stéréotypes avec ceux des élèves français. En somme, dans une perspective d'élargissement de notre réflexion il serait incontournable d'étudier un corpus de manuels de géographie étasuniens, afin d'identifier quelles caractéristiques de leur géographie ils mettent en avant, et de déterminer la perception qu'ils ont des autres puissances mondiales.

# **Annexes**

## Annexe 1 : Questionnaire élèves

- 1 ) Tu es ?  une fille  un garçon
- 2 ) Quel est le métier de tes parents ? Mère : ..... Père : .....
- 3 ) En quelle classe es-tu ? .....
- 4 ) Dans quelle ville habites-tu ? .....
- 5 ) Es-tu déjà allé(e) aux États-Unis ?  oui  non Si oui, où es-tu allé(e) plus précisément ?  
.....  
.....
- 6 ) Donne 5 à 10 mots qui évoquent pour toi les États-Unis.  
.....  
.....  
.....
- 7 ) Nomme 3 villes des États-Unis.  
.....
- 8 ) Nomme 3 États des États-Unis.  
.....
- 9 ) Classe les paysages suivants de 1 à 10 : le n°1 est celui qui représente le mieux les États-Unis.





10 ) Parmi la liste ci-dessous, classe les origines ethniques de la population des Etats-Unis de l'origine la plus représentée (1) à celle qui est la moins représentée (5).

Hispaniques|: ..... Blancs|: ..... Asiatiques|: ..... Afro-américains|: ..... Amérindiens|: .....

11 ) Sur une échelle de 1 à 5, à combien classerais-tu la puissance des États-Unis dans le monde|?

5 correspond à très puissant, et 1 pas du tout puissant|: .....

Justifie|:

.....  
.....  
.....  
.....

12 ) Coche une case pour compléter l'affirmation suivante|: Aujourd'hui, la puissance des États-Unis...|:

...augmente       ...reste la même       ...se dégrade

13 ) Les États-Unis ont-ils des pays adversaires à leur puissance|? Si oui, lequel ou lesquels|?

.....  
.....

14 ) Sur quels plans les États-Unis sont-ils puissants aujourd'hui|? Coche autant de cases que tu le souhaites.

plan économique       plan culturel       plan politique       plan militaire

15 ) Cite le nom de deux présidents des États-Unis|; un dont tu as une image positive et un dont tu as une image négative. Indique pour chacun d'entre eux si tu en as entendu parler en cours et/ou si tu le connais grâce à ta culture personnelle. Nb|: tu peux citer des présidents du XVIIIe jusqu'au XXIe siècle.

Président vu positivement|: .....  vu en cours  culture personnelle

Président vu négativement|: .....  vu en cours  culture personnelle

16 ) Pour toi quels sont les 3 événements les plus marquants de l'histoire des États-Unis|? Coche ces 3 événements parmi la liste ci-dessous.

La guerre d'indépendance       Le traité de Vienne       Le printemps des peuples

La guerre de Sécession       Le mouvement des Suffragettes       La Première guerre mondiale

La crise de 1929       La Shoah       Les débarquements de Normandie       Le 8 mai 1945

Les bombardements d'Hiroshima et Nagasaki       La crise de Cuba

La fin de la ségrégation raciale       La guerre du Vietnam       La légalisation de l'avortement

L'abolition de la peine de mort       Les attentats du 11 septembre 2001

17 ) Donne le nom d'un ou plusieurs personnages historiques américains qui t'ont marqué(e).

.....  
.....

18 ) Penses-tu que les États-Unis sont un modèle pour les autres pays du monde? Si oui, pourquoi?  
Si non, pourquoi?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

19 ) Coche dans la liste ci-dessous le(s) support(s) qui influence(nt) le plus ta vision des États-Unis.

- Livres     Revues     Dessins animés     Films     Séries     Réseaux sociaux  
 Internet     Manuels scolaires

Autre:.....

20 ) Donne le(s) titre(s) de ce(s) support(s). Ex: « Les Simpson » pour un dessin animé, Instagram pour les réseaux sociaux, etc.

.....  
.....  
.....  
.....

21 ) L'image que donnent les manuels scolaires des États-Unis te semble-t-elle:

- réaliste     inventée     positive     négative

Autre:.....

27 ) Pour toi, à quoi sert le manuel d'histoire-géographie?

- à faire tes devoirs     à compléter tes cours     à apprendre tes leçons  
 à lire les documents

Autre:.....

Merci pour ta participation.

## Annexe 2 : Questionnaires professeurs

Questionnaire : les représentations sur les États-Unis

- 1 ) Sexe :  homme  femme
- 2 ) Êtes vous historien ou géographe de formation ? Ou autre ? .....
- 3 ) Combien d'années d'expérience dans l'enseignement avez-vous ? .....
- 4 ) Dans quel(s) établissement(s) enseignez-vous ?.....
- 5 ) Êtes-vous déjà allé(e) aux États-Unis ?  oui  non Si oui, où êtes-vous allé(e) plus précisément ?  
.....
- 6 ) Citez 5 à 10 mots qui évoquent pour vous les États-Unis.  
.....
- 7 ) Citez 3 villes des États-Unis.  
.....
- 8 ) Citez 3 États des États-Unis.  
.....
- 9 ) Les élèves vous semblent-ils avoir une bonne connaissance des États-Unis en géographie ?  
.....
- 10 ) Les États-Unis sont-ils faciles à enseigner en géographie ?  
.....
- 11 ) Quels supports utilisez-vous pour enseigner les États-Unis en géographie ?  
.....
- 12 ) Y a-t-il des études de cas en géographie pour lesquelles vous privilégiez les États-Unis ? Si oui, lesquelles ?  
.....
- 13 ) Quels stéréotypes peuvent avoir les élèves sur les États-Unis ?  
.....
- 14 ) Utilisez-vous le manuel d'histoire-géographie pour enseigner ? Si oui, quels sont vos usages ?  
.....

### Annexe 3 : Questionnaire des représentations sur New York en 6<sup>e</sup>

Questionnaire : les représentations sur New York

1 ) Donne 3 à 5 mots qui évoquent pour toi New York.

.....  
.....

2 ) Décris à quoi ressemble pour toi un paysage typique de New York.

.....  
.....  
.....  
.....

3 ) Comment qualifierais-tu les habitants de New York ?

.....  
.....  
.....

4 ) Coche dans la liste ci-dessous le(s) support(s) qui influence(nt) le plus ta vision de New York.

- Livres     Revues     Dessins animés     Films     Séries     Réseaux sociaux  
 Internet     Manuels scolaires

Autre : .....

5 ) Donne le(s) titre(s) de ce(s) support(s). Ex : « Gossip Girl » pour une série, Instagram pour les réseaux sociaux, etc.

.....  
.....  
.....  
.....

### Annexe 4 : tableau élève sur les extraits de *Spiderman*.

## Correction effectuée avec la 6e6.

Habiter les lieux du quotidien, c'est...	C'est se loger...	C'est se déplacer...	C'est avoir des activités...	C'est co-habiter...
Décris le nomme les lieux de la ville et du quotidien que l'on voit dans le film.	Décris les logements.	Indique avec quels moyens les gens se déplacent dans New York et comment est la circulation.	Indique quelles sont les activités des habitants (métiers, loisirs...) dans le film.	Observe les différents habitants dans le film et le nombre de personnes.
Université de Colombia : bâtiment ancien. Chez Peter et chez Harry. La bibliothèque : bâtiment ancien. Pizzeria Commerces Times Square : écrans géants et hauts immeubles. Cathédrale Saint Patrick : bâtiment historique.	Logement riche de chez Harry dans les hauts immeubles du centre. Petite maison plus modeste chez Peter et Mary Jane en périphérie.	A pied Le bus scolaire Le métro aérien Le train Les voitures Le scooter Les taxis jaunes Embouteillages	Enseignant Restaurateur Commerçant Métiers des transports : chauffeur, livreur Étudiants	Des habitants de cultures différentes : Azziz le patron de la pizzeria et les commerçants chinois Des habitants de niveau de richesse différents : Harry et son père très riches, Peter et Mary Jane plus modestes.
Dans les métropoles, chaque quartier a une fonction, par exemple : le <b>CENTRE-VILLE</b> concentre les hauts immeubles et les bâtiments historiques, les emplois de bureau, les logements chers, les loisirs...	J'en déduis que...il y a plusieurs catégories de logements dans des quartiers différents car il y a des différences sociales, des niveaux de richesse différents.	J'en déduis que...la circulation est importante et il y a beaucoup d'embouteillages. Il y a une grande diversité et concentration des modes de transport.	J'en déduis que...il y a surtout des emplois de services : bureaux, commerces, restaurants...Il y a des activités attractives et beaucoup de choix.	J'en déduis que...La population est multiculturelle. La ville est très peuplée. Il y a des inégalités sociales.

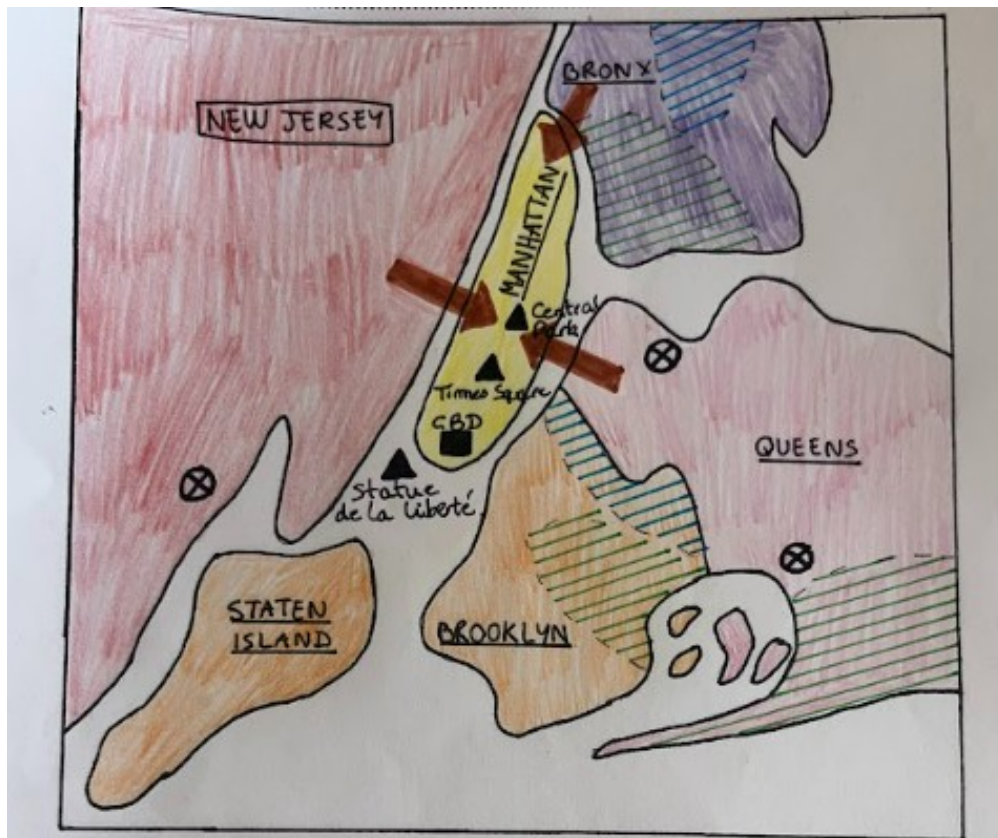
## Annexe 5 : Tableau élève sur la carte interactive.

Correction effectuée avec la 6e6.

	Brooklyn	Queens	Bronx	Staten Island	Manhattan
Paysages (description globale)	Immeubles, routes, usines, centres commerciaux	Maisons individuelles collées, commerces, restaurants	Immeubles, grandes rues, commerces	Maisons individuelles, magasins dans les rues principales	Gratte-ciels, immeubles, grands magasins, grand parc
Activités du quartier	Travail, shopping, restaurants	Aéroport international, commerces	Magasins, restaurants, marchands ambulants	Commerce	Quartier des affaires, commerce, tourisme
Habitants (origines, niveau de vie)	Cohabitation de Blancs, de Noirs et d'Asiatiques Classes moyennes	Quartier cosmopolite = Hispaniques, Afro-Américains, Blancs Classes moyennes	Quartier cosmopolite = forte présence des communautés afro-américaine et hispanique Populations pauvres	Surtout des Blancs Classes moyennes	Très riches, surtout des Blancs Populations qui viennent surtout pour travailler, pas forcément pour y résider
Atouts du quartier	Calmes, peu de touristes et de voitures Magasins et restaurants moins chers Transports en commun	Loyers peu chers Pas d'embouteillages Accès à l'aéroport JFK	Bien connecté à Manhattan par le métro Tous les services essentiels sont accessibles à pied	Loyers peu chers Quartier calme	Quartier d'affaires de rang mondial Quartier très touristique
Problèmes rencontrés dans le quartier	Séparation des populations blanches et noires	Mauvais accès aux transports en commun	Criminalité, chômage, salaires bas	Manhattan accessible seulement par ferry	Loyers très chers



**Annexe 6 : Croquis de synthèse : New York, une métropole et ses habitants.**



I. Une métropole attractive	II. Des quartiers aux fonctions diversifiées	III. Une métropole cosmopolite
<ul style="list-style-type: none"> <li>✕ Aéroports : connexion au monde</li> <li>▲ Lieux touristiques</li> <li>■ Quartier d'affaire de rang mondial</li> <li>➔ Principales navettes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quartier aisé concentrant les activités</li> <li>■ Quartiers résidentiels de classes moyennes bien desservis par les transports en commun</li> <li>■ Banlieues bien connectées à New York</li> <li>■ Quartiers résidentiels abordables mal desservis par les transports</li> <li>■ Quartier pauvre mais connecté à Manhattan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Concentration de populations hispaniques</li> <li>■ Concentration de populations afro-américaines</li> </ul>

## Annexe 7 : Évaluation sommative.

NOM / PRENOM :

### Contrôle sur le Chapitre III de géographie

Attention, le sujet est à rendre avec la copie.

**PARTIE I : Représentations (non noté). Répondre sur le sujet.**

1 ) Donne 3 à 5 mots qui évoquent pour toi New York.

.....

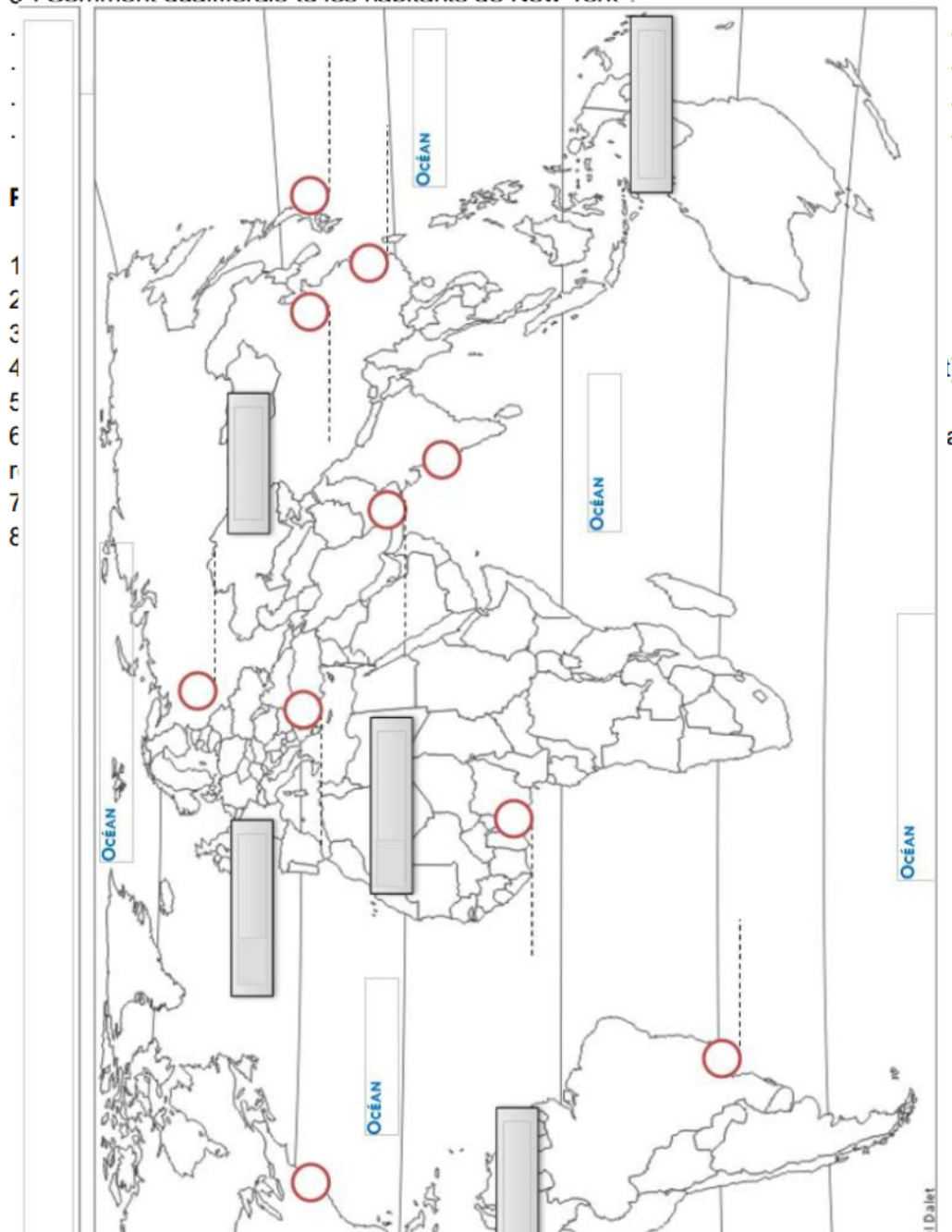
2 ) Décris à quoi ressemble pour toi un paysage typique de New York.

.....

.....

.....

3 ) Comment qualifierais-tu les habitants de New York ?





# Bibliographie

## I ) Glossaire

BÉDOURET David. *Géococonfluences*. Disponible sur <<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/imaginaire-imagination>> (consulté le 02/07/2023).

BÉDOURET David. *Géococonfluences*. Disponible sur <<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/representation-en-didactique>> (consulté le 02/07/2023).

BOURON Jean-Benoît. *Géococonfluences* [en ligne]. Disponible sur <<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/geographie-scolaire>> (consulté le 02/07/2023).

CNRTL. Impérialisme [en ligne]. Disponible sur <<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/imp%C3%A9rialisme#:~:text=%E2%88%92%20Tendance%20%C3%A0%20constituer%20un%20empire,654>> (consulté le 12/07/2023)

## II ) Ouvrages et articles scientifiques spécialisés

### **A ) Géographie scolaire, culture scolaire et pensée de la complexité**

AUDIGIER François. "Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle". *Recherche et formation*, 1997, n°25.

HERTIG Philippe. "Géographie scolaire et pensée de la complexité". *L'information géographique*, 2018, volume 82, pp99-114.

VERGNOLLE-MAINAR Christine, SOURP Robert. "Deux ouvrages en didactique de la géographie : Micheline Roumégous, Didactique de la

géographie, Enjeux, résistances, innovations; Pascal Clerc, La culture scolaire en géographie”, *Populations et territoires*, 2003, tome 15, pp122-123.

## **B ) Imaginaire et représentations**

BÉDOURET, David. Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique [En ligne]. Thèse. Goégraphie. UTM-Toulouse II, 2012. Disponible sur <[https://tel.archivesouvertes.fr/file/index/docid/817477/filename/Bedouret\\_David.pdf](https://tel.archivesouvertes.fr/file/index/docid/817477/filename/Bedouret_David.pdf)> (consulté le 11/12/2022)

BÉDOURET David, THÉMINES Jean-François, GLAUDEL Anne, GENEVOIS Sylvain, GRONDIN Patricia. “L’imaginaire des élèves en géographie à l’école et au collège”. *Cybergeo*, 2022, n°1023.

## **C ) Les États-Unis dans la géographie scolaire**

PORTES Jacques. “Les États-Unis dans les manuels d’histoire et de géographie de la IIIe République (1870-1914)”. *Revue d’histoire moderne et contemporaine*, 2006, Tome 28, p195.

WASTABLE Marielle. “La notion de belt dans la géographie scolaire française des États-Unis”. *Cybergeo*, 2010, n°495.

WASTABLE Marielle. *Les États-Unis au lycée (1905-2004) Généalogie de la géographie des États-Unis en classe de terminale en France*. Université Panthéon-Sorbonne, 2011.

## **D ) Les manuels scolaires et leur discours**

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette

éducation, 1992, p18

WAGNON Sylvain. *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspective*. Bern : Peter Lang, 2019, 332p.

### **III ) Autres ressources en ligne**

#### **A ) Instructions officielles**

Ministère de l'Education nationale. *Programme du cycle 3* [en ligne]. Paris : BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Disponible sur <<https://eduscol.education.fr/document/50990/download> > (consulté le 26 mai 2024)

#### **B ) Indicateurs sur la population étasunienne**

National Institute of Health. Overweight & Obesity rates [en ligne]. Disponible sur <<https://www.niddk.nih.gov/health-information/health-statistics/overweight-obesity> > (Consulté le 26/05/2024)

New York State Department of Health. Obesity prevention [en ligne]. Disponible sur <<https://www.health.ny.gov/prevention/obesity/#:~:text=The%20percentage%20of%20New%20York,1997%20to%2029.1%25%20in%202021> > (consulté le 29 mai 2024)

United States Census Bureau. QuickFacts, People [en ligne]. Disponible sur <<https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI125222#RHI125222>> (consulté le 09/05/2024)

#### **C ) Support pédagogique**

Genially. Les quartiers de New York City [en ligne]. Disponible sur <<https://view.genially.com/658419950fefc900139ff8d9/interactive-image-les->

[quartiers-de-nyc](#) >

#### **IV ) Manuels scolaires de géographie**

1878, PÉRIGOT Charles, *Géographie physique et politique de l'Afrique, de l'Asie, de l'Océanie et de l'Amérique : classe de sixième*, Paris : C.Delagrave.

1881, CORTAMBERT Eugène, *Géographie physique, politique et économique de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie*, Paris : Hachette.

1899, DUSSIEUX Louis, *Cours de géographie physique, politique et économique : à l'usage des classes de quatrième, de troisième, de seconde et de rhétorique*, Paris : Victor Lecoffre.

1914, GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, *Le monde moins l'Europe*, Paris : Hachette.

1925, Réunion de professeurs, *Notions de géographie générale : l'Amérique et l'Océanie, classe de sixième*, Paris : Librairie générale.

1935, GALLOUÉDEC Louis, MAURETTE Fernand, OZOUF Marianne, OZOUF René, *Géographie générale. Deuxième année. Géographie humaine*, Paris : Librairie Hachette.

1950, GIBERT André, *Géographie générale : classe de seconde. Éléments de géographie humaine*, Paris : Delagrave.

1962, ALIX Jean-Pierre, *Géographie 5e : classes de cinquième, 2e année du cycle d'observation : conforme aux nouveaux programmes 1960*, Paris : Masson et Cie.

1978, LE GOFF Jacques, *Histoire, géographie : 5e : nouveau programme*, Paris : Bordas.

1978, BERSTEIN Serge, MILZA Pierre, *Histoire et géographie 5e : avec le transatlas*, Paris : Fernand Nathan.

1983, BLOC-DURAFFOUR Pierre, *Géographie du temps présent*, Paris : Hachette.

1998, CIATTONI Annette, *Géographie Terminale L, ES, S*, Paris : Hatier.

1999, BOUVET Christian, *Histoire-géographie, 3e*, Paris : Hachette éducation.

2012, BRET Bernard, COLIN Sébastien, DOCEUL Marie-Christine, *Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires : géographie, Tle ES, L*, Paris : Magnard.

2021, VAUTIER Stéphane, *Histoire-géographie 4e*, Paris : Hachette éducation,.

# Table des figures

Figure 1: Times Square.....	5
Figure 2: Le parc de Yellowstone.....	36
Figure 3: Régionalisation des États-Unis.....	37
Figure 4: Vergers en Californie.....	38
Figure 5: Travailleur Noir dans un champ de coton.....	38
Figure 6: L'évolution des zones agricoles.....	39
Figure 7: L'organisation du territoire des États-Unis.....	40
Figure 8: Pittsburgh.....	41
Figure 9: La Silicon Valley.....	43
Figure 10: L'adaptation des territoires des États-Unis à la mondialisation.....	44
Figure 11: Manhattan : ses piers et ses buildings.....	45
Figure 12: La ville moderne.....	48
Figure 13: Les problèmes de circulation.....	48
Figure 14: L'organisation d'une grande ville, l'exemple de Chicago.....	49
Figure 15: Banlieues pavillonnaires de New York.....	50
Figure 16: Type d'Indien Sioux des États-Unis.....	54
Figure 17: Spécimen d'Américains d'âge adulte au Texas.....	56
Figure 18: Les nouveaux Américains.....	56
Figure 19: Publicité pour recourir à un lawyer en cas d'accident.....	58
Figure 20: Le creuset américain.....	60
Figure 21: Chinatown.....	61
Figure 22: Pont de chemin de fer sur le Pacifique.....	62
Figure 23: Mécanisation et automation.....	63
Figure 24: La déroute sidérurgique.....	64
Figure 25: La présence américaine dans le monde.....	66
Figure 26: Le bassin caraïbe, arrière-cours des États-Unis.....	71