



HAL
open science

L'identité américaine face à la guerre (1898-1991)

Marjolaine Boutet

► **To cite this version:**

Marjolaine Boutet. L'identité américaine face à la guerre (1898-1991). Histoire. Sciences Po, 2009. Français. NNT: . tel-04881513

HAL Id: tel-04881513

<https://hal.science/tel-04881513v1>

Submitted on 12 Jan 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Institut d'Etudes Politiques de Paris
ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO
Histoire contemporaine
Centre d'Histoire de Sciences Po
Doctorat d'Histoire

**L'identité américaine face à la guerre
(1898-1991)**

*Etude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les
manuels d'Histoire des Etats-Unis à destination du secondaire*

VOLUME 1 (1898-1946)

Marjolaine Boutet

Thèse dirigée par Monsieur le professeur Pierre Melandri

Soutenue en novembre 2009

Jury :

M. le Professeur émérite André Kaspi, université de Paris 1

M. le Professeur Pierre Melandri, Sciences Po, directeur de thèse

Mme la Professeure émérite Malie Montagutelli, université de Paris 3, rapporteuse

M. le Professeur Jean-François Sirinelli, directeur du Centre d'Histoire de Sciences Po

Monsieur le Professeur Stephen J. Whitfield, Brandeis University, rapporteur

A ma famille, désormais transatlantique

“An individual standing outside of the country may be so disengaged and disentangled as to take a clearer view of questions in which religious or patriotic prejudices are involved than most scholars within the country are likely to do.”

*Andrew Dickson White, Presidential Address of the American Historical Association,
1884*



John Gast, *American Progress*, huile sur toile, Musée de l'Ouest américain à Los Angeles 1872.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier M. Pierre Melandri pour sa disponibilité, son soutien, ses conseils avisés, son exigence et sa confiance pendant les sept années où il a dirigé mes recherches, du DEA à l'achèvement de la thèse.

Je remercie également Madame Malie Montagutelli, M. André Kaspi, M. Jean-François Sirinelli et M. Stephen J. Whitfield d'avoir accepté de composer le jury. Leurs travaux ont été une source d'inspiration précieuse tout au long de ce travail de thèse, et c'est un grand honneur pour moi d'avoir pu le leur soumettre.

Je remercie tout particulièrement les membres de la Commission franco-américaine d'échanges universitaires et culturels, et notamment son président Arnaud Roujou de Boubée et la responsable des boursiers français Françoise Gaulme, pour m'avoir accordé une bourse Fulbright et permis d'effectuer un séjour de recherches de six mois au Teachers College de l'université de Columbia dans les meilleures conditions.

Je remercie chaleureusement le personnel de la National Library of Education, et notamment George Diez et David I. Tsuneishi qui, lors de mon premier séjour de recherches à Washington, m'ont aidé à tirer le meilleur parti de leur fond documentaire, donné des informations précieuses sur le système scolaire américain, et indiqué la bibliothèque du Teachers College comme prochaine étape de mes recherches.

Je remercie tout particulièrement Margaret Crocco, qui m'a accueillie à la bibliothèque du Teachers College et m'a offert des conditions de recherche exceptionnelles en me permettant de passer six mois avec les manuels de mon corpus, dans ma propre salle de travail, avec un ordinateur à ma disposition.

Je tiens à remercier Keith C. Barton, Jonathan Zimmermann, Gilbert T. Sewall, Jeffrey Dill et Ron Evans, professeurs américains travaillant eux aussi sur les manuels scolaires, qui ont répondu avec une grande patience et beaucoup de clarté à mes questions et avec qui s'est noué un dialogue transatlantique des plus enrichissants.

Je suis très reconnaissante envers Sciences Po, l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines et l'université de Picardie-Jules Verne de m'avoir permis de mener de front enseignement et recherches pendant ces six années de thèse (dont la première a été essentiellement consacrée à la préparation et à l'obtention de l'agrégation).

Tout au long de mon parcours de recherches, j'ai rencontré de nombreux professeurs et chercheurs qui, par leur intérêt pour mon sujet et leurs remarques toujours pertinentes et enrichissantes m'ont permis d'affiner et d'enrichir ma réflexion. Je tiens à remercier ici Jean-François Sirinelli et Marc Lazar pour l'organisation d'un séminaire doctoral où j'ai eu la chance de soumettre à deux reprises une partie de mon travail au regard avisé de chercheurs expérimentés, ainsi que Bruno Cabanes, Guillaume Piketty, Laurent Martin, Benoît Pellistrandi, Claire Andrieu, Paul Schor, Michèle Verdelhan-Bourgade, Richard Etienne, Pierre Boutan, Rainer Riemenschneider, Marielle Wastable, Mary Louise Roberts, Sarah Fischman et Atina Grossman, rencontrés lors de colloques et de séminaires passionnants et stimulants.

Je souhaite remercier tout particulièrement mes collègues de l'université de Picardie-Jules Verne pour leur soutien dans les difficiles derniers mois de rédaction, notamment Philippe Nivet et Manon Pignot qui m'ont fait l'amitié de me rassurer et de me faire profiter de leur expérience à la fin de ce véritable parcours du combattant...

Ma gratitude va aussi à Clara Montanez, Maria Dubrovka Pineda, Mike et Julie Blitzler, qui m'ont accueillie à Washington et à New York comme un membre de leur famille et soutenue pendant mes séjours de recherches.

Merci à Aurélie Aubert pour m'avoir initiée à la technique de l'analyse du contenu, et fait bénéficier d'un dialogue interdisciplinaire fécond avec la sociologie de l'information et de la communication.

Merci à mon père, professeur d'informatique de gestion, d'avoir passé du temps à construire la base de données sans laquelle ce travail n'aurait pas été possible et d'avoir eu la patience de répondre à mes demandes pressantes et complexes quant aux différentes possibilités de traitement de toutes ces données.

Merci à ma tante Lucile pour sa relecture aussi rapide que précise et ses encouragements.

Merci à toute ma famille et à mes amis sans le soutien, la patience et la compréhension desquels je n'aurais pas pu mener à bien ce travail. Je mesure aujourd'hui le chemin parcouru, et même si la thèse reste un travail solitaire, je n'aurais jamais pu tenir la distance sans mes « compagnons de route. »

Merci à tous ceux qui m'ont écoutée avec intérêt, nourrie intellectuellement et affectivement, de part et d'autre de l'Atlantique. Ce mémoire est pour eux.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
PREMIERE PARTIE : L'IDENTITE AMERICAINE FACE A L'EUROPE (1898-1939).....	25
CHAPITRE 1 : LES MANUELS SCOLAIRES DU DEBUT DU VINGTIEME SIECLE, VEHICULES D'UN PATRIOTISME CONFIANT (1898-1917)	27
CHAPITRE 2 : LES MANUELS DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES (1918-1939)	115
DEUXIEME PARTIE : L'IDENTITE AMERICAINE CONTRE LES TOTALITARISMES (1940-1964)	233
CHAPITRE 3 : LES MANUELS ET LA SECONDE GUERRE MONDIALE (1939-1946)	235
CHAPITRE 4 : LES MANUELS ET LA GUERRE FROIDE (1947-1964)	303
TROISIEME PARTIE : L'IDENTITE AMERICAINE SE REINVENTE (1965-1991)	436
CHAPITRE 5 : DU MILIEU DES ANNEES 60 A LA FIN DES ANNEES 70 : UN « VIRAGE A 180 DEGRES »	439
CHAPITRE 6 : LE NOUVEAU CONSENSUS MULTICULTUREL	525
CONCLUSION	609
INVENTAIRES DES SOURCES	617
BIBLIOGRAPHIE.....	655
INDEX	673
TABLE DES ILLUSTRATIONS	693
TABLE DES MATIERES.....	697

Introduction

Les origines de ce travail de thèse sont doubles. Dans un premier temps, cette idée de travailler sur le récit de la guerre dans les manuels scolaires trouve son origine dans mes travaux de recherche précédents, qui, bien que touchant des objets très différents (le cycle gravé *Der Krieg* d’Otto Dix pour ma maîtrise d’Histoire de l’Art, les séries télévisées américaines des années 1980 pour mon DEA d’Histoire), interrogeaient déjà la production d’œuvres, artistiques ou audiovisuelles, comme façon de surmonter le traumatisme qu’est une guerre. Le désir de travailler sur les manuels scolaires américains en tant que production d’une société à un moment donné, en tant que reflet d’un certain consensus social, est né pendant mon travail sur les séries télévisées américaines, qui montrait, déjà, que ces productions audiovisuelles collectives reflétaient un certain consensus dans l’opinion américaine.¹

Mais, dans un second temps, ce désir initial, cette interrogation première a révélé – au cours d’un long parcours de recherche qui m’a amené à effectuer de nombreux allers-retours entre la France et les Etats-Unis, à m’imprégner d’une culture différente et à redécouvrir la mienne – un questionnement plus profond, autour de la notion d’identité. En observant les transformations de l’identité américaine à la suite des confrontations violentes avec « le reste du monde » qu’ont été la guerre hispano-américaine, les deux guerres mondiales, la guerre de Corée et celle du Vietnam, en me confrontant en permanence avec une altérité à la fois familière et surprenante, c’était aussi, forcément, ma propre identité – transatlantique – que j’interrogeais et que je construisais.

¹ Marjolaine Boutet, « Les séries télévisées américaines des années 1980 : une autre histoire de la guerre du Vietnam », *Vingtième Siècle*, n° 84, octobre-décembre 2004, p. 65.

Les manuels scolaires, reflets de l'opinion publique américaine

Un manuel scolaire est un ouvrage spécialement conçu pour être utilisé en classe. Il reflète par conséquent à la fois les connaissances considérées comme fondamentales sur un sujet donné pour une classe d'âge ou de niveau, et la pédagogie à mettre en œuvre pour transmettre ces connaissances.¹ De fait, les manuels scolaires sont une source précieuse pour l'histoire de l'enseignement, dans tous les pays.² En 2006 s'est tenu à Montréal un grand colloque international intitulé « Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain »,³ avec près de quatre-vingt-dix participants venus témoigner de la diversité et de la vitalité de ce champ de recherche, qui rassemble spécialistes des sciences de l'éducation, linguistes, historiens, sociologues, géographes, ethnologues, philosophes, etc.

Mais les manuels scolaires états-uniens sont un objet d'étude tout à fait spécifique au sein de ce champ. En effet, contrairement à la plupart des autres pays occidentaux et pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons dans le premier chapitre de ce mémoire,⁴ les Etats-Unis n'ont pas de programmes scolaires nationaux qui définissent ce qui doit se trouver dans les manuels. Et paradoxalement, les Etats-Unis sont aussi un pays où l'enseignement s'est construit autour du manuel scolaire, comme source première – et souvent unique – du savoir.

Cette spécificité américaine a pour conséquence le fait que le contenu des manuels scolaires, et des manuels d'Histoire en particulier, plutôt que d'être élaboré en fonction de directives officielles émanant de l'Etat et d'experts, est le fruit d'une négociation entre les différentes composantes de la société civile, dont les historiens ne sont que l'un des nombreux groupes, et pas toujours le plus

¹ David Hamilton, "What is a textbook ?", *Paradigm*, n° 3, juillet 1990. (n.p.)

² Pour la France, cf. les travaux d'Alain Choppin, et notamment *Voyage en Lecture. L'évolution des manuels de lecture, trace de l'évolution de l'École*, Paris, Savoir Livre, 2002 ; *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992 et la collection « Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours » publiée par l'INRP. Outre l'INRP, l'IUFM de l'université Paul Valéry (Montpellier 2) coordonne un certain nombre de recherches sur les manuels scolaires et organise des journées d'étude sur ce thème.

³ Monique Lebrun (ed.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

⁴ Cf. p. 26-34.

influent. Les producteurs de manuels scolaires sont en effet des maisons d'édition privées à but lucratif, qui répondent à la loi du marché et sont par conséquent très sensibles à l'évolution de l'opinion publique et de la demande sociale en matière de pédagogie et de contenu.

Dès lors, le contenu des manuels scolaires américains est le reflet d'un consensus national sur un sujet donné, un consensus qui, dès la fin de la Première Guerre mondiale, n'est plus imposé par les élites intellectuelles mais devient le reflet de l'opinion publique, une opinion publique influencée par des forces diverses, et en particulier, aux Etats-Unis, par des groupes d'intérêts mobilisés. Dans *America Revised*, un ouvrage très critique publié en 1979 et consacré à l'étude de l'évolution des manuels d'histoire américains du XIX^{ème} siècle à la fin des années 1970, la journaliste Frances Fitzgerald explique que le contenu des manuels scolaires n'est pas le fruit du hasard ou de la simple loi de l'offre et de la demande, mais que les lobbies sont particulièrement influents sur leur contenu, tandis que les « professionnels de l'éducation » (administrateurs scolaires, théoriciens de l'éducation, membres des ministères de l'éducation au niveau fédéral et fédéré, et syndicats d'enseignants) s'attachent avant tout à définir les aspects pédagogiques des manuels.¹

C'est cette dimension de reflets d'un consensus produit par l'affrontement et la confrontation de différents groupes d'intérêts, dans un processus caractéristique de « la démocratie à l'américaine, »² qui nous intéresse dans notre étude des manuels scolaires. Il est évident que ce qui est enseigné à l'école influence grandement l'opinion publique, mais nous avons choisi de nous intéresser au processus qui aboutit à l'émission de ces objets culturels davantage qu'à leur réception ou à leur impact éventuel. L'abondance des sources concernant les débats autour du contenu des manuels scolaires américains, la difficulté d'accéder aux archives des maisons d'édition, la décentralisation du système scolaire aux Etats-Unis, l'impossibilité pratique de réaliser une enquête de terrain et de passer plusieurs années sur le territoire américain, le choix du

¹ Frances Fitzgerald, *America Revised : History Schoolbooks in the Twentieth Century*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 167.

² Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 276.

temps long (une période de plus de 90 ans) et d'un échantillon large (145 manuels), nous ont aussi orientée en ce sens.

Malgré tout, c'est précisément ce puissant impact – réel ou supposé – des manuels scolaires sur les esprits des jeunes citoyens américains qui fait d'eux l'objet de luttes sociales, culturelles et politiques passionnées, comme l'ont notamment montré Jonathan Zimmermann et Joseph Moreau dans leurs ouvrages récents.¹ Les manuels scolaires sont en effet la source la plus accessible par les parents d'élèves pour savoir ce que l'on enseigne à leurs enfants, et John C. Reynolds Jr. rappelle dans un article de 1976 que même les citoyens les moins engagés dans la vie politique et associative sont enclins à protester avec véhémence s'ils s'aperçoivent que le contenu des manuels va à l'encontre de leurs croyances et de leurs valeurs les plus profondes.² Cette importance accordée au contenu des manuels a engendré la production d'une quantité impressionnante d'ouvrages consacrés aux manuels scolaires américains rédigés le plus souvent par des « parents d'élèves inquiets » ou par des leaders d'opinion alarmés face à la « baisse du niveau » dans les écoles américaines, ou face aux « mensonges » que l'on apprend aux jeunes Américains.³

Cette importance sociale et culturelle du contenu des manuels scolaires en fait des documents historiques intéressants à étudier comme résultat de l'affrontement de différents courants au sein de la société américaine, qui s'opposent et débattent jusqu'à ce que ce contenu soit acceptable par tous. En cela, les manuels scolaires publiés au niveau national apparaissent comme « le plus petit dénominateur commun » en matière de connaissances, de valeurs et de « vérités » acceptées et acceptables. Dans *America Revised*, Frances Fitzgerald dit que les manuels scolaires reflètent donc le compromis social à un moment donné,

¹ Jonathan Zimmermann, *Whose America ? Culture Wars in the Public Schools*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2002 ; Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks From the Civil War to the Present*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2003.

² John C. Reynolds Jr, "American Textbooks : the first 200 years", *Educational Leadership*, janvier 1976, p. 276.

³ L'inventaire des sources recense un certain nombre de ces ouvrages, parmi lesquels il faut signaler notamment ceux écrits par Diane Ravitch, professeur de sciences de l'éducation à la New York University, qui a travaillé au Ministère de l'Éducation américain à la fois dans le gouvernement de George Bush Sr. et de Bill Clinton et a publié depuis la fin des années 1970 un très grand nombre d'ouvrages alarmistes sur l'état du système scolaire américain et la nécessité de le réformer.

« une Amérique sculptée et poncée par les pressions de ses diverses composantes et lobbies. »¹

Les manuels d'Histoire des Etats-Unis, reflets de l'identité nationale américaine

Parmi les différents manuels scolaires américains, nous avons choisi de nous intéresser aux manuels d'Histoire des Etats-Unis, qui nous sont apparus comme des documents privilégiés pour étudier et observer les permanences et les mutations de l'identité nationale américaine. En effet, de nombreux historiens, dans tous les pays, se sont penchés sur les manuels d'Histoire pour y observer l'évolution du consensus national,² comme le montre par exemple le numéro 2 de la revue en ligne *Histoire@Politique* coordonné par Laurent Wirth en septembre-octobre 2007.³

En effet, les manuels scolaires sont d'importants supports à travers lesquels les sociétés contemporaines transmettent à la fois l'idée de citoyenneté, la vision d'un passé idéalisé et tentent de modeler l'esprit des futurs citoyens de la nation.⁴ Ils fournissent des récits qui font autorité sur ce qu'est la nation, sur ce que sont ses valeurs. Ils cherchent à influencer les comportements attendus de la part des citoyens vis-à-vis de l'Etat et de leurs concitoyens, et tracent les contours de l'imaginaire national, en marquant les esprits avec de tenaces « images d'Épinal ».⁵ Comme l'écrivent Michael Apple et Linda Christian-Smith, les manuels « participent à la création de ce qu'une société reconnaît comme légitime et exact. »⁶ Certaines visions du passé proviennent d'autres sources, comme les

¹ « What a textbook reflects is thus a compromise, an America sculpted and sanded down by the pressures of diverse constituents and interest groups. », Frances Fitzgerald, *op. cit.*, p. 46-47.

² En France notamment, Suzanne Citron a publié de très nombreux ouvrages sur cette question, tel *Le mythe national, l'histoire de France revisitée*, éditions de l'Atelier, 2008.

³ <http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=02> (consulté pour la dernière fois le 10 septembre 2009)

⁴ Robert Lerner, Althea K. Nagai, Stanley Rothman, *Molding the Good Citizen : The Politics of High School History Texts*, Praeger, 1995.

⁵ Laura Hein, Mark Selden, *Censoring History : Citizenship and Memory in Japan, Germany and the United States*, Amonk (N.Y.), M.E. Sharpe, 2000.

⁶ Michael Apple and Linda Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*, Londres, Routledge, 1991, p. 4.

monuments, les musées, les films, les fictions populaires, et les histoires familiales, mais l'enseignement proprement dit est à lui seul un important « lieu de mémoire ».¹

Les manuels d'Histoire, retraçant la construction de la nation depuis ses origines, sont toujours des ouvrages qu'il faut compléter et modifier au fil du temps, qui réclament des révisions et des réinterprétations régulières pour tenir compte des avancées de la recherche historique certes, mais surtout, dans le cas des Etats-Unis, pour rester en adéquation avec l'image que la société souhaite avoir d'elle-même. La reconnaissance – ou la négation – des différences ethniques, culturelles, religieuses des citoyens américains dans les manuels scolaires témoigne en particulier de l'évolution de l'identité américaine. Albert Alexander a écrit que les manuels d'Histoire américains constituaient « l'œil du cyclone de l'histoire des Etats-Unis. »²

Et c'est précisément dans cet « œil du cyclone » que l'on trouve les valeurs américaines centrales, le sentiment patriotique et l'idée de nation. La nation américaine est née à l'époque des Lumières, affirmant des valeurs humanistes universelles dans ses deux textes fondateurs, *La Déclaration d'Indépendance* de 1776 et *La Constitution* de 1787-1789. Première nation moderne fondée sur un contrat social entre ses citoyens, les Etats-Unis se sont également très tôt pensé comme une nation exceptionnelle, à part, neuve, mais aussi comme une nation « bénie de Dieu. » Dans *The American Jeremiad*, l'américaniste canadien Sacvan Bercovitch a montré l'influence très forte de la pensée puritaine sur l'identité nationale américaine.³

La « ville sur la colline », cette nation rêvée bien avant qu'elle n'existe, est en effet née dans les sermons religieux des puritains anglais du XVII^e siècle qui souhaitaient échapper à la persécution de la couronne britannique et aux turpitudes européennes pour fonder une société parfaite de l'autre côté de

¹ Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997. (3 vol.)

² « Textbooks shaped by pressures are basically designed to remain in the calm eye of the storms that constitute American history. », Albert Alexander, « Does the American History Textbook Still Wear a Gray Flannel Cover? », *Social Education*, vol. 33, n° 3, mars 1969, p. 302.

³ Sacvan Bercovitch, *The American Jeremiad*, Madison, University of Wisconsin Press, 1978. Cette notion est détaillée p. 83-84.

l'océan.¹ Cette forme particulière de sermon religieux, mêlant théologie et politique, porte le nom de « jérémiade » et influence très fortement les écrits sur la nation au XVIIIème et XIXème siècle, des pamphlets indépendantistes de Thomas Paine² à l'idée de « Destinée Manifeste »³, en passant par les premiers manuels d'Histoire de la nouvelle République, écrits par des pasteurs protestants.

Les manuels d'Histoire des Etats-Unis sont en effet, dès le XIXème siècle, de véritables manuels de « catéchisme patriotique », destinés à former de futurs citoyens fiers de leur patrie tout en consolidant leur sens moral. Même avec l'entrée dans l'âge scientifique et la rédaction des premiers manuels d'Histoire par des universitaires, cette influence de la pensée religieuse sur l'identité américaine continue d'être au cœur du sentiment patriotique que ces ouvrages doivent insuffler aux enfants, et la « jérémiade américaine », qui certes évolue au cours du vingtième siècle, continue d'influencer fortement le récit de l'histoire nationale.

La guerre comme révélateur de l'identité nationale

Pour étudier les permanences et les mutations de l'identité nationale américaine, le récit des guerres qui ont marqué l'histoire des Etats-Unis nous est apparu comme un point d'observation particulièrement intéressant, à deux titres.

D'abord, la guerre – lorsque la nation en est le vainqueur – est un moment essentiel de la jérémiade américaine, car la victoire est perçue par les protestants, depuis les récits des guerres dans l'Ancien Testament, comme un signe d'élection divine. La guerre est donc un moment où les Etats-Unis construisent leur destin, et confirment, par leur victoire, leur exceptionnalisme. Cette interprétation théologique de la guerre et de la victoire explique l'ampleur du traumatisme vietnamien, lorsque les Etats-Unis se sont sentis « abandonnés » de Dieu, et la nécessité de réécrire l'histoire de ce conflit pour l'inscrire dans la « jérémiade

¹ Cf. Sacvan Bercovitch, *The Puritan Origins of the American Self*, New Haven, Yale University Press, 1975.

² Thomas Paine, *Common Sense*, 1776.

³ Terme apparu pour la première fois sous la plume de Jane McManus Storm dans le journal démocrate *United States Magazine and Democratic Review* en 1839, il fut popularisé par le journaliste John L. Sullivan au moment de la guerre contre le Mexique en 1845.

américaine » et maintenir l'identité nationale. Cette influence du sermon religieux explique aussi pourquoi, dans beaucoup de manuels, les guerres « surviennent », telles des catastrophes naturelles, pour tester la nation.

Ensuite, les guerres que les Etats-Unis mènent à l'étranger, hors de leur continent, à partir de 1898 nous sont apparues comme particulièrement intéressantes pour mieux comprendre la spécificité de l'identité américaine. En effet, les Etats-Unis, nation d'immigrants, « reçoivent le monde » et se sont construits à partir d'influences et de cultures diverses. La confrontation de cette nation composite à « l'Autre » au cours d'un conflit engage les Américains à se définir en opposition à d'autres nations et à affirmer non pas leurs héritages lointains, mais leur différence, et donc, leur identité.

Ainsi, nous avons étudié les récits des guerres étrangères dans les manuels scolaires comme témoins d'une mémoire nationale qui se renégocie à des moments charnières de l'histoire américaine, et révèle le consensus du moment autour de l'identité nationale, que ce soit dans la représentation de soi, dans celle de l'autre (l'ennemi ou bien l'allié), dans la justification du conflit et dans le sens qui lui est donné.

1898-1991 : de la naissance à l'apogée de la superpuissance américaine

Nous avons choisi d'étudier le récit de cinq guerres menées par les Etats-Unis à l'étranger : la guerre hispano-américaine, les deux guerres mondiales, la guerre de Corée et la guerre du Vietnam. Ces cinq guerres ponctuent en effet le vingtième siècle pour les Etats-Unis, un siècle qui commence avec l'affirmation de cette nation comme puissance mondiale et coloniale en 1898 et s'achève avec la fin de la Guerre froide en 1991, qui apparaît aujourd'hui davantage comme une victoire à la pyrrhus que comme un triomphe, avec l'entrée dans une ère bien plus incertaine.¹ D'autre part, il nous est apparu manquer de recul et de perspective historique pour étudier la mémoire de la guerre du Golfe de 1991, au moment où les Etats-Unis sont en train de mener une nouvelle guerre en Irak.

¹ Cf. Pierre Melandri, *Histoire des Etats-Unis contemporains*, Paris, André Versailles, 2008, p. 709-712.

Cette première intuition d'avoir affaire à une période cohérente de l'histoire américaine avec cette période 1898-1991 a été confirmée par nos recherches sur l'histoire des manuels d'Histoire américains à destination du secondaire. En effet, le premier texte officiel qui définit l'enseignement de l'Histoire au niveau du secondaire date de 1899.¹ Ce rapport du Comité des Sept de l'*American Historical Association* marque l'entrée de l'Histoire comme matière académique dans l'enseignement secondaire, au moment même où les établissements secondaires publics se multiplient sur l'ensemble du territoire des Etats-Unis et attirent de plus en plus de jeunes Américains. Ce rapport a également eu une forte influence sur le contenu des manuels d'Histoire, dès lors diffusés au niveau national et rédigés par des universitaires avec un souci à la fois d'exactitude, de scientificité, et de réaffirmation de l'identité et de l'unité nationales après le traumatisme de la guerre de Sécession et la période troublée de la Reconstruction.

Les historiens universitaires se retireront ensuite assez vite de la conception des programmes et des manuels d'Histoire, laissant la société civile débattre de leur contenu, mais l'année 1989 marque leur retour dans la réforme de l'enseignement de l'Histoire au niveau du secondaire, avec la publication du rapport de la Commission Bradley² qui propose d'établir des « critères nationaux » en Histoire, ouvrant un débat qui n'est aujourd'hui toujours pas tranché. 1989 est également l'année du premier grand discours présidentiel sur l'éducation, prononcé par Georges Bush Sr,³ qui s'était présenté pendant la campagne de 1988 comme le « président de l'éducation. »⁴ Depuis, tous les présidents américains – Bill Clinton,⁵ Georges W. Bush⁶ et Barack Obama⁷ – ont

¹ Committee of Seven, *The study of History in Schools : Report to the American Historical Association*, New York, Macmillan, 1899.

² Bradley Commission on History in Schools, *Building History Curriculum : Guidelines for Teaching History in Schools*, Washington, U.S. Department of Education, 1989.

³ *The President's Education Summit with Governors*, Charlottesville, Department of Education, 27-29 septembre 1989.

⁴ Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 277.

⁵ Bill Clinton a signé en mars 1994 une loi intitulée *Goals 2000 : Educate America Act*, première loi dans l'histoire des Etats-Unis à définir explicitement une politique nationale en matière d'éducation.

élaboré de grands projets d'envergure nationale pour améliorer les conditions d'enseignement aux Etats-Unis et cadrer un peu plus étroitement le contenu des programmes et des manuels.

La période qui va de la fin des années 1890 à la fin des années 1980 nous semble donc correspondre à une période où le contenu des manuels d'Histoire devient un enjeu de luttes sociales au niveau de la société civile, et que très rapidement l'influence des élites intellectuelles sur le récit de l'Histoire nationale dans les établissements secondaire s'amenuise. Dès lors, l'étude du contenu des manuels d'Histoire pour la période 1898-1991 nous paraît appartenir au champ de l'histoire sociale et culturelle davantage qu'à celui de l'histoire intellectuelle, avec pour ambition de contribuer à cerner ces objets fuyants que sont « l'opinion publique » et la « mémoire collective. » Le récit des guerres étrangères dans les manuels d'Histoire à destination du secondaire nous paraît en effet refléter bien davantage une mémoire collective et consensuelle de ces conflits que les découvertes et interprétations des historiens universitaires de ces événements.¹

Constitution du corpus

Pour mener à bien cette étude des évolutions du récit des guerres étrangères dans les manuels d'Histoire, nous avons choisi de nous en tenir aux manuels à destination du secondaire. Notre période chronologique correspond en effet également à l'essor de l'enseignement secondaire public aux Etats-Unis, qui va très rapidement devenir un enseignement de masse. De plus, les manuels d'Histoire des Etats-Unis à destination du secondaire ont tous pour ambition de retracer le passé national de la Découverte du Nouveau Monde à la date de publication, et par conséquent traitent tous au moins d'une des guerres qui nous intéresse, tandis que les manuels à destination du primaire se concentrent en

⁶ Le 8 janvier 2002, George W. Bush signa une nouvelle loi d'envergure nationale en matière d'éducation, le *No Child Left Behind Act*.

⁷ A l'heure où nous écrivons, le président Obama vient de prononcer le 8 septembre 2009, à la télévision américaine, son dernier grand discours sur l'éducation, adressé spécifiquement aux élèves.

¹ Cf. Diane F. Britton, "Public History and Public Memory", *The Public Historian*, Vol. 19, No. 3, été 1997, p. 11-23.

général sur la période coloniale, les premiers temps de la République et des éléments d'éducation civique.

En l'absence de programmes nationaux qui attribuent l'histoire des Etats-Unis à un niveau précis, il est difficile de savoir exactement à quelle tranche d'âges ces manuels pour le secondaire s'adressent. Certains sont très simples dans leur style et leur vocabulaire et semblent davantage concerner les classes de *middle school* (pour les élèves de 11 à 15 ans environ), tandis que d'autres proposent une syntaxe et des raisonnements plus élaborés et paraissent par conséquent plutôt destinés aux *high schools* (pour des élèves de 16 à 18 ans). Néanmoins, la variété des programmes et des pratiques dans chaque Etat américain (les manuels les plus simples sont souvent utilisés dans les *high schools* où le niveau des élèves est faible) nous a conduit à considérer ces manuels comme un corpus unique, répondant à des pressions sociales et à des prérequis pédagogiques semblables avec pour finalité de s'adresser à l'ensemble des adolescents de la nation.

En effet, dès la fin du XIX^{ème} siècle, de grandes maisons d'édition d'envergure nationale se sont formées aux Etats-Unis, regroupées pour la plupart sur la Côte Est, à Boston ou à New York, et une partie d'entre elles publie des manuels scolaires pour l'ensemble du marché américain. Ces maisons d'édition étant des entreprises privées, leurs chiffres de vente ne sont pas rendus publics de façon systématique, et il est par conséquent difficile de mesurer de façon exacte le succès ou la réception d'un manuel en particulier. Néanmoins, le nombre de rééditions d'un manuel, ainsi que des informations glanées dans différents livres et articles consacrés aux manuels scolaires, permettent de discerner les quelques « grands » manuels du vingtième siècle, sur lesquels nous revenons dans le développement. Nous avons également gardé quelques « raretés » dans le corpus, à titre de comparaison (des manuels à destination des écoles catholiques notamment, dont des extraits sont reproduits en Annexe 4).

Toutefois, puisque nous avons choisi d'étudier ces manuels comme témoins de l'évolution de l'opinion publique et de l'identité américaine, comme produits de forces sociales nationales, tous ces manuels nationaux nous ont intéressée en tant que sources, et nous avons préféré en consulter un nombre

important pour avoir une idée plus nette du spectre du consensus à une date donnée.

Nous nous sommes donc intéressés aux manuels « nationaux » à destination du secondaire publiés dans la période 1898-1991. En dépouillant les collections de manuels scolaires conservés à la National Education Library à Washington (bibliothèque située au sous-sol du bâtiment de l'U.S. Department of Education), à la Library of Congress (Washington, D.C.) et à la bibliothèque du Teachers College de l'université de Columbia (New York), nous avons rassemblé 145 manuels répondant à ces critères. Le plus ancien manuel trouvé a été publié en 1901, et le plus récent en 1991, borne chronologique de notre période. Sur ces 145 ouvrages, 60 sont une réédition d'un manuel précédemment rencontré.

Méthode d'analyse

Nous avons concentré notre étude sur les préfaces de ces manuels et sur les chapitres consacrés à la guerre hispano-américaine, la Première Guerre mondiale (dès 1917), la Seconde Guerre mondiale (dès 1940), la guerre de Corée (dès 1950) et la guerre du Vietnam (dès 1964). D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes inspirés de la méthode de l'analyse de contenu, pratique inaugurée par l'école de Columbia et les travaux fondateurs de Bernard Berelson et Paul Lazarsfeld pour l'étude de la presse. Ces deux sociologues des médias définissent l'analyse de contenu comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. »¹ Cette conception très normative et assez rigide du fonctionnement de l'analyse de contenu a été élargie et assouplie par des analyses postérieures.² Dès 1950 en effet, d'autres disciplines comme l'ethnologie, la psychiatrie, la psychanalyse, la science politique et l'histoire se sont emparées de cette méthode de façon plus ou moins empirique, croisant données quantitatives et

¹ Bernard Berelson et Paul Lazarsfeld, *The Analysis of Communications Content*, University of Chicago and Columbia University, Preliminary Draft, 1948. Traduction de Laurence Bardin, *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, 2001, p. 21.

² Cf. Roger Mucchielli, *L'Analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, ESF éditeur, 2006 [1^{ère} éd. 1974]

qualitatives pour analyser de grandes quantités de texte.¹ Le sociologue du politique Charles Osgood effectue en 1957 un travail important sur la mesure des significations en mettant l'accent sur les orientations évaluatives, affectives ou connotatives des signifiants et des énoncés d'une communication.²

Plus récemment, deux spécialistes français de l'analyse du contenu, Laurence Bardin et Roger Muchielli,³ ont défini l'analyse de contenu comme le traitement du sens des paroles sur lesquelles elle se penche : « la linguistique est une étude de la langue, l'analyse de contenu est une quête, à travers des messages, de réalités autres »⁴. Ce faisant, l'analyse de contenu peut faire appel à la lexicologie, analyse scientifique du vocabulaire, et à la statistique lexicale : application des méthodes statistiques à la description du vocabulaire, afin de se focaliser sur le sens du texte, objet principal des études.

Nous inspirant de ces méthodes, face à un corpus volumineux, nous avons donc décidé de construire une base de données *ad hoc* grâce au logiciel ACCESS pour analyser le contenu de ces manuels selon des critères à la fois quantitatifs et qualitatifs.⁵ Ces critères ont été établis de façon empirique, à partir d'abord de « catégories » et d'événements définis au cours du dépouillement bibliographique d'ouvrages consacrés d'une part aux manuels d'Histoire américains, d'autre part aux cinq guerres que nous avons choisies d'étudier, puis ces critères se sont développés et enrichis au cours de la lecture des manuels du corpus eux-mêmes.

Nous avons procédé à une analyse de contenu quantitative sur l'ensemble du texte de chaque chapitre, comptant le nombre de lignes consacrées à chaque sujet (94 « sujets » isolés pour la guerre hispano-américaine, 179 pour la Première Guerre mondiale, 214 pour la Seconde Guerre mondiale, 54 pour la guerre de Corée et 89 pour la guerre du Vietnam). La « ligne », unité moins précise que le caractère mais plus facilement dénombrable à l'œil nu, a été l'unité retenue et

¹ On peut citer notamment le travail de Claire Blandin pour sa thèse de doctorat : Claire Blandin, *Le Figaro littéraire (1946-1971). Vie et mort d'un hebdomadaire politique et littéraire*, thèse de doctorat d'histoire, sous la direction de Jean-François Sirinelli, Institut d'études politiques de Paris, 2002, 866 pages.

² Charles E. Osgood, *et al.*, *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, 1957.

³ Roger Muchielli, *op.cit.*

⁴ Laurence Bardin, *op.cit.*, p. 48.

⁵ Cf. Annexe 1

nous avons tenté, autant que possible, de supprimer les variables de mise en page en comptant seulement une ligne sur deux lorsque le texte était sur deux colonnes, ou deux lignes sur trois dans certains cas de mise en page particulières. Nous avons également recensé toutes les illustrations placées dans ces chapitres, avec leur légende, une description thématique, leur type (gravure, dessin, photographie, carte), ainsi que les noms propres cités et les événements dont la date était mentionnée.

Pour les thèmes qui nous intéressaient plus particulièrement, c'est-à-dire tous les passages traitant de l'identité nationale américaine, de sa représentation en tant que puissance mondiale ou nation belligérante, du traitement des minorités, de la description de « l'autre », ainsi que certains événements centraux identifiés à l'avance (par exemple, l'explosion du *Maine* pour la guerre hispano-américaine, Pearl Harbor et Hiroshima pour la Seconde Guerre mondiale, etc.), nous avons systématiquement recopié le passage du texte dans la base de données.

Ce long travail de saisie et de codage nous a permis ensuite de traiter cette masse de contenu (plus d'une centaine de milliers « d'entrées », qui occupent 15 mégaoctets sur un disque dur) en fonction de plusieurs critères (par thème et par date de publication, notamment) et d'en tirer des informations quantitatives sous forme de graphiques¹ qui nous ont permis de classer les différents manuels et d'en dégager les orientations idéologiques ou sémantiques.

Outre ce travail d'analyse de contenu des manuels du corpus, nous avons également convoqué d'autres sources pour remettre ces ouvrages dans leur contexte historique : textes officiels (lois et rapports relatifs à l'enseignement en général et à l'enseignement de l'histoire en particulier), résultats d'enquêtes statistiques et de sondages, ouvrages et articles pédagogiques, ouvrages et articles concernant les manuels scolaires, ouvrages et articles sur les maisons d'édition aux Etats-Unis, ouvrages et circulaires définissant le « politiquement correct » à un moment donné, jalons historiographiques pour chacune des guerres étudiées.² Ces documents nous ont permis de nous imprégner des débats et questionnements

¹ Cf. Annexe 1

² Cf. Inventaire des sources, p. 615 et suivantes.

sur l'identité nationale et le contenu des manuels scolaires pour donner sens et mettre en perspective les informations collectées.

Trois grands thèmes traversent en effet ce mémoire : l'évolution de la pédagogie et des manuels scolaires en tant qu'objets entre 1898 et 1991, les débats dans l'opinion publique autour de la question de l'identité nationale et leurs répercussions sur le contenu des manuels, et enfin l'évolution du récit de chacune des guerres en fonction de l'orientation de la politique étrangère américaine.

Au moment de la rédaction, l'évidence de nous concentrer sur l'analyse qualitative du contenu des manuels scolaires pour cerner les évolutions de l'identité américaine face à la guerre entre 1898 et 1991 s'est finalement imposée, et les données quantitatives ne sont convoquées qu'à la marge dans le corps de ce mémoire, pour en faciliter la lecture. Néanmoins, le traitement quantitatif des données collectées a été d'une importance capitale pour distinguer l'important de l'accessoire, voir ce qui était consensuel à un moment donné et ce qui ne l'était pas, et pour définir les grandes périodes de l'évolution du contenu des manuels scolaires au cours des 93 ans étudiés.

Chacun des extraits de manuel cité dans ce mémoire a été traduit par nos soins, en essayant autant que possible de respecter le style, la syntaxe et le niveau de vocabulaire du texte original. A la fois pour respecter le texte original et faciliter la lecture, nous avons choisi de présenter ces citations en deux colonnes, avec à gauche la reproduction du texte en anglais, et à droite notre traduction.

Cette analyse du contenu des 145 manuels scolaires de notre corpus nous a permis de dégager trois grandes périodes, subdivisées en deux chapitres, dans l'évolution de l'identité américaine face à la guerre telle que la reflètent les manuels d'histoire.

De 1898 à 1939, de la guerre hispano-américaine à l'aube de la Seconde Guerre mondiale, les Etats-Unis font leur entrée sur une scène internationale dont les principaux acteurs sont les puissances européennes et reconnaissent progressivement être une « nation d'immigrants » (blancs et européens), unis bien plus par des valeurs fondamentales que par la culture, la religion, ou les traditions.

Au sein de cette période, la Première Guerre mondiale est un choc majeur, mettant les Américains en contact direct de leurs « cousins » européens, une confrontation qui s'est avérée décevante et affirma le mythe du *melting pot* comme moyen de concilier les différents héritages européens dans l'identité nationale américaine.

De 1940 à 1964, de la veille de son entrée dans la Seconde Guerre mondiale au début de la guerre du Vietnam, l'Amérique assume son statut de grande puissance et se pose en protectrice du continent européen, puis du reste du monde, face à des idéologies concurrentes de son « modèle démocratique » : les fascismes puis le communisme. L'Amérique est dès lors une nation combattante, en lutte pour défendre sa « façon de vivre », par les armes, par sa puissance économique, et par la mobilisation des esprits. L'identité américaine se définit alors « contre », en opposition farouche aux dictatures totalitaires.

De 1965 à 1991, de l'envoi de contingents massifs au Vietnam jusqu'à la fin de la Guerre froide, cette définition d'une identité par la négative ne suffit plus. La lutte contre l'idéologie raciste des Nazis, puis l'apparition du Tiers Monde comme nouvel enjeu des relations internationales, fait prendre conscience à l'Amérique de son caractère multiracial. Cette nouvelle identité multiculturelle opère une véritable révolution dans la façon dont les Américains se perçoivent en tant que nation, et entraîne une remise en cause radicale de toutes leurs valeurs et de toute leur histoire, d'autant plus que l'enlisement dans le borbier vietnamien jette le doute sur « l'élection » et l'exceptionnalisme de la nation américaine. Après une période de « mise à bas » de tout ce qui avait été considéré comme acquis et allant de soi dans le récit de l'histoire des Etats-Unis entre 1965 et la fin des années 1970, les années 1980 voient apparaître dans les manuels scolaires une nouvelle « jérémiade », multiculturelle cette fois.

Première partie :
L'identité américaine face à l'Europe
(1898-1939)

Chapitre 1 : Les manuels scolaires du début du vingtième siècle, véhicules d'un patriotisme confiant (1898-1917)

A - Le manuel au centre du système scolaire

1) La place des manuels dans l'enseignement au XIXème siècle

a) Les spécificités du système scolaire américain

Une mosaïque décentralisée

Il n'existe pas aux Etats-Unis de système national d'éducation placé sous l'égide d'une loi fédérale. En effet, en déclarant que les pouvoirs qui ne sont pas délégués au gouvernement fédéral par la Constitution sont réservés aux Etats, le Xème amendement, adopté en 1791, laisse à chacun d'eux la responsabilité d'établir et de gérer son système scolaire. Cette décision ne perturbe pas la situation antérieure à la Révolution, où chacune des 13 colonies avait au cours du XVIIème et XVIIIème siècle établi son propre système scolaire de façon indépendante. Le contrôle des établissements scolaires au niveau local est une chose à laquelle les Américains sont historiquement très attachés et les résistances à toute tentative de « mainmise » de la part du gouvernement fédéral sur le système scolaire ont toujours été fortes. En effet, l'absence de contrôle fédéral est perçue par beaucoup comme une garantie d'indépendance intellectuelle et financière face au pouvoir politique, comme l'explique l'historien Henry Steele Commager dans un article de 1958 : « Nos écoles ont été, dès l'origine, contrôlées par le district, la municipalité ou l'Etat, plutôt que par la nation. Cela était, et est encore, pour le mieux, car le contrôle local rend impossible pour tout

gouvernement ou parti politique d'utiliser les écoles de la nation comme un instrument politique. »¹

Ainsi, à l'inverse de ce qui s'est passé en France sous la Troisième République, lorsque la centralisation du système scolaire a été décidée en grande partie pour lutter contre les particularismes locaux et l'influence de l'Eglise, l'enseignement aux Etats-Unis a été conçu comme décentralisé par méfiance vis-à-vis du pouvoir central. Chaque Etat est ainsi libre de définir un éventail à peu près complet de pratiques éducatives – de la qualification des enseignants jusqu'aux programmes de l'enseignement primaire et secondaire, en passant par la durée de l'année scolaire et le budget des établissements publics.² Les décisions en matière d'enseignement sont généralement prises au niveau du district scolaire. Un district scolaire correspond le plus souvent aux limites d'une grande ville ou d'un comté rural. Leur nombre a varié avec le temps et le peuplement du territoire américain. On en compte aujourd'hui environ 15 000. Il faut par conséquent davantage penser l'organisation de l'enseignement aux Etats-Unis comme une « mosaïque » que comme un « système. »³

L'enseignement privé, au niveau primaire et secondaire, ne concerne que 10 % des élèves, et il est donc faiblement représentatif de l'enseignement aux Etats-Unis, qui est majoritairement composé d'écoles gratuites et laïques, établies dès le début du XIXème siècle. Ces établissements sont financés par des impôts locaux, selon des règles propres à chaque Etat ou à chaque district.

A la fin du XIXème siècle, la plupart des Etats américains créent des établissements d'enseignement secondaire publics, laïques et gratuits. Dès le début du XXème siècle, les Etats-Unis se trouvent en avance sur la plupart des pays européens en termes de nombre d'élèves dans le secondaire, de variété des

¹ « Our schools were, from the beginning, controlled by district, town, or state rather than by the nation. This was, and is, all to the good, for local control made it impossible for any government or any party to use the schools of the nation as a political instrument. », Henry Steele Commager, « A Historian Looks at the American High School », *The School Review*, Vol. 66, No. 1 (Spring, 1958), p. 16.

² Sherry Keith, « The Determinants of Textbook Content », in Philip G. Altbach et al., *Textbooks in American Society, Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, State University of New York Press, 1991, p. 51.

³ Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 7.

matières enseignées, et de longueur moyenne des études.¹ Ainsi, le premier lycée public et gratuit américain a été créé dans le Massachusetts en 1827, alors que l'enseignement secondaire britannique est resté exclusivement privé et payant jusqu'en 1907.²

Toutefois, la précocité de la mise en place des structures d'enseignement aux Etats-Unis a entraîné un fort besoin en enseignants pour faire fonctionner ces établissements, mais le pays manquait à la fois de personnels qualifiés et de lieux de formation et de validation des compétences.

Des professeurs peu qualifiés

Depuis la création du pays, le manque de qualification des enseignants aux Etats-Unis a toujours été une réalité avec laquelle la société a dû composer. Au XIX^e siècle, si la population reconnaissait la nécessité d'envoyer ses enfants à l'école, sa conception du rôle de l'enseignant était davantage celle d'une personne d'une moralité irréprochable capable de surveiller les enfants que celle d'un passeur de savoirs. Le métier d'enseignant n'était pas un emploi à temps plein, et les périodes scolaires étaient divisées en une « session d'hiver » et une « session d'été », qui duraient généralement 80 jours chacune, la classe commençant à 9h et se terminant à 15h, avec une heure de pause pour déjeuner et deux récréations de 10 minutes.³

La session d'hiver était destinée à tous les enfants, tandis que seuls les plus jeunes – qui ne participaient pas aux travaux des champs – fréquentaient l'école pendant l'été. Le maître « d'hiver » était le plus souvent un jeune homme, tandis que la session d'été était le plus souvent assurée par une jeune femme, moins instruite mais plus maternelle vis-à-vis des jeunes enfants, auxquels il s'agissait avant tout d'apprendre à reconnaître les lettres, ainsi que quelques règles d'hygiène et de propreté.⁴

¹ Henry Steele Commager, « A Historian Looks at the American High School », *The School Review*, Vol. 66, No. 1 (Spring, 1958), p. 3.

² Henry Steele Commager, *op.cit.*, p. 3.

³ Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *The American Teacher : 1776-1976*, Bloomington (In.), Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1976, p. 8

⁴ *Ibid.*, p. 11.

Les qualifications essentielles pour être recruté comme enseignant étaient d'être : disponible, célibataire, et d'une moralité irréprochable. Au début du XIX^{ème} siècle, les maîtres d'école étaient le plus souvent des pasteurs ou des immigrants récents qui devaient des heures de travail à la communauté qui avait financé leur traversée de l'Atlantique, et qui assuraient la classe, mais aussi d'autres tâches de « service public » comme creuser les tombes, diriger le chœur de l'Eglise, aider aux travaux des champs, organiser les mariages et les enterrements, etc.¹ Les journaux de l'époque témoignent du peu de prestige social accordé à la fonction d'enseignant, qui n'était pas considérée comme un véritable métier, mais comme une occupation « par défaut. »² Le fameux adage américain « *Those who can, do ; those who can't, teach* »³ a sans doute été forgé à cette époque. Ce manque de considération sociale pour la profession d'enseignant était renforcé par le fait que ces derniers étaient peu rémunérés, et que, dès 1900, 70 % d'entre eux étaient des femmes.⁴

Avec l'élection de Jackson en 1828, « l'homme ordinaire » devint un enjeu politique et les élites prirent conscience de l'importance d'éduquer non seulement les élites, mais aussi les simples citoyens. Des écoles publiques gratuites se multiplièrent dans le pays, et accrurent le besoin en enseignants. La première école normale fut créée par Samuel R. Hall à Concord, dans le Vermont. Dans cet établissement furent menées les premières recherches en matière de pédagogie aux Etats-Unis, qui aboutirent à la publication par Hall de *Lectures on Schoolteaching*, en 1829, qui constitue en quelque sorte le premier manuel américain de formation du professeur.⁵

En 1860, on comptait douze écoles normales dans le pays. Les compétences enseignées aux futurs enseignants consistaient en : le renforcement de leur sens moral, la capacité d'enseigner en recourant le moins possible aux châtements corporels, la ponctualité et la patience, une connaissance approfondie

¹ Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 12-13.

² *Ibid.*, p. 12.

³ « Ceux qui peuvent, font ; ce qui sont incapables de faire, enseignent. »

⁴ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 56-58.

⁵ Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 14.

de l'orthographe, la lecture, l'écriture, la grammaire, l'arithmétique, la conservation des livres, la rhétorique, la composition écrite, la géographie, l'histoire des Etats-Unis, des connaissances générales en histoire, la constitution des Etats-Unis et celle de l'Etat dans lequel ils enseignaient, et des notions de sciences physiques et naturelles.¹ Les enseignants commencèrent à la même époque à s'organiser en association, à tenir des conférences. La National Teachers Association, qui allait devenir la puissante National Education Association (NEA) fut créée à Philadelphie en 1857. Sa mission était « d'élever la conscience et de défendre les intérêts de la profession enseignante, et de promouvoir l'éducation du peuple aux Etats-Unis. »² Le Teachers College fondé à l'université de Columbia en 1887 est le centre de réflexion pédagogique le plus influent aux Etats-Unis, mais il forme bien plus des penseurs, des pédo-psychologues et des administrateurs scolaires que de simples enseignants.

La plupart des enseignants en exercice au XIX^{ème} siècle n'avaient pas fréquenté une école normale, et leur formation consistait le plus souvent en quelques années d'études secondaires. Les candidats à des postes d'enseignants passaient des entretiens directement avec les gérants d'un établissement donné, et il n'existait pas de critères officiels ou de diplôme nationalement reconnu pour attester de la capacité à enseigner.³ Peu nombreux étaient les hommes et les femmes à envisager l'enseignement comme une véritable carrière, et cela restait le plus souvent une occupation temporaire.⁴

Le rôle central du manuel scolaire

Pour pallier ce manque chronique de formation des enseignants, la solution adoptée aux Etats-Unis fut, dès la première moitié du XIX^{ème} siècle, l'édition de manuels scolaires très directifs, dont le but était à la fois de préciser le contenu de l'enseignement et d'indiquer des méthodes pédagogiques à l'enseignant. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de bons enseignants aux Etats-Unis – loin s'en faut

¹ Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 15.

² *Ibid.*, p. 19.

³ *Ibid.*, p. 18.

⁴ *Ibid.*, p. 24.

- mais le choix du manuel utilisé en classe n'est généralement pas laissé à l'enseignant et lui est imposé par ses « employeurs » : les administrateurs scolaires, les responsables du district et les parents d'élèves.

En effet, puisque l'enseignant est considéré comme au service de la communauté, c'est-à-dire du chef d'établissement, du district scolaire et des parents d'élèves, ce sont eux qui choisissent parmi les ouvrages proposés par différents éditeurs celui qu'ils considèrent comme « le meilleur manuel. » Ainsi, le contenu de l'enseignement est garanti par le manuel scolaire et non par les connaissances propres à l'enseignant. « Plus le professeur est mauvais, meilleur le manuel doit être. »¹ Cette affirmation trouvée dans une revue spécialisée en pédagogie de 1924 résume bien cette conception du rôle de l'enseignant et du manuel aux Etats-Unis.

Au XIX^{ème} siècle, le rôle du maître d'école était d'enseigner à chaque élève « autant qu'il lui était possible d'apprendre. » Il y avait une salle de classe unique, regroupant jusqu'à 50 ou 55 élèves de tous les âges et des deux sexes, et seuls les élèves qui savaient déjà lire et écrire disposaient d'un bureau, les autres étant assis sur des chaises face au tableau noir. En raison de la diversité des niveaux des élèves, l'enseignement était individualisé et fondé sur l'interrogation et la récitation orale. Les élèves apprenaient des « leçons » par cœur, de la liste des présidents américains aux « sommes arithmétiques » en passant par la façon d'épeler les mots. Les *spelling bees*, des concours d'orthographe consistant à épeler oralement des mots de plus en plus difficiles, naquirent au XIX^{ème} siècle et connaissent encore une grande popularité aux Etats-Unis aujourd'hui.²

Mais l'essentiel du contenu appris par cœur par les élèves provenait de manuels scolaires. Dès la fin du XVIII^{ème} siècle, les premiers manuels scolaires américains apparurent, et en particulier l'*American Spelling Book* de Noah Webster, manuel « encyclopédique » publié pour la première fois en 1783, qui comprenait des leçons et des fables à caractère moral, la prononciation et

¹ H.L. Donovan, "How to Select Textbooks", *Peabody Journal of Education* 2, juillet 1924, p. 2. Il serait important de savoir si les professeurs visés par ces attaques étaient des femmes. Souvent, les relations entre les sexes sous-tendent la défiance par rapport aux professeurs. Cf. Michael W. Apple, *Teachers and Texts : A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Boston, Routledge et Paul Kegan, 1986.

² Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 20.

outrages. Popular sentiment declared that if necessary the United States should, by force, demand instant relief to these unfortunates, or the immediate removal of the Spanish forces from the island.



GENERAL WEYLER

However, it had always been the policy of this nation never to interfere in foreign affairs, but even with this principle of our previous governmental policy still in consideration, yet events now took such a serious turn that it became absolutely necessary for the government to take some action, for during the evening of February 15, 1898, the battleship *Maine*, while on a friendly visit to Havana, was destroyed by an explosion and two hundred and sixty-six of her crew perished.

643. **The Report of the Board of Naval Experts.**—The people of the United States now became thoroughly aroused. Congress, without a dissenting vote, appropriated fifty millions of dollars for the national defense, for, although we had been for some time building a navy [Section 630], yet we were in need of more ships and stronger coast fortifications. An investigating board of naval experts was appointed who, after careful examination, gave out information which led to the belief that the vessel had been destroyed by a submarine mine.

644. **War Declared.**—Upon receiving this information, President McKinley, after due deliberation, during which time Spain was requested to withdraw from Cuba, sent to congress a message in which he declared that it was the duty of the United States, in behalf of humanity, to interfere in the war between Spain and Cuba.

On April 19, 1898 (just one hundred and twenty-three years after the battle of Lexington), war was formally declared in behalf of the freedom of the oppressed Cubans.

645. **Battle of Manila.**—[Plate X.] Commodore George Dewey, who had seen service with Farragut at the battle of New Orleans [Section 524], was at this time in command of the Asiatic squadron, which was in the Chinese waters. Receiving orders to capture or destroy the Spanish Pacific fleet, he at once set sail in search of the enemy. On May 1st, he entered Manila Bay, where the Spanish fleet, supported by a fortified port, was at anchorage. Although the Spaniards had twice as many vessels, and were sup-

l'orthographe des mots usuels, et une présentation des noms propres principaux se rapportant à l'histoire et à la géographie du pays.

Cette page d'un manuel édité en 1912¹ montre la mise en page traditionnelle des manuels d'Histoire de la fin du XIX^{ème} siècle. Les « leçons » étaient divisées en chapitres numérotés. Traditionnellement, le maître assignait un paragraphe par élève, qui devait l'apprendre par cœur et le réciter lors de la leçon suivante, et la leçon ne prenait fin que lorsque chaque élève était capable de réciter parfaitement son paragraphe. Il n'y avait

aucune place pour la réflexion personnelle, et l'enseignement était fondé sur une discipline de fer et l'humiliation des moins bons élèves.²

D'autres manuels, d'arithmétique, de géographie et de grammaire notamment, étaient mis à la disposition du professeur par la municipalité qui gérait l'établissement. Dès le début de l'histoire de l'enseignement aux Etats-Unis, il était ainsi établi que les manuels scolaires étaient fournis par les gérants de l'établissement scolaire, et il n'était pas de la responsabilité de l'enseignant de

¹ Alva Bruce Alderman, *Student's History of the United States*, Madison (Iowa), Educator Publishing Company, 1912, 439 pages. [code 1912-14-1]

² Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 21.

les acheter et encore moins de les choisir.¹ Ces « administrateurs » procuraient aussi généralement aux élèves les fournitures scolaires (plumes, cahiers, encre) en échange d'une participation financière ou bien de menus travaux pour les plus pauvres : ramassage et coupe du bois de chauffe, entretien des lieux, etc.²

Cette situation n'est pas très différente de ce qui se passe en Europe à la même époque, où les premiers manuels et les premières écoles gratuites se mettent en place sans véritable « supervision » ni plan d'ensemble. Mais la spécificité des Etats-Unis est que cette tradition de l'achat et du choix des manuels scolaires par les administrateurs et les parents d'élèves plutôt que par les enseignants va perdurer, de même que l'absence de programmes nationaux et l'indépendance des auteurs et éditeurs de manuels scolaires par rapport à ce qu'ils écrivent et publient.

Dans *America Revised*, un ouvrage de 1979 dans lequel elle critique vertement l'évolution des manuels d'Histoire américains au cours des années 1950 à 1970, la journaliste et romancière Frances Fitzgerald montre que cette situation particulière aux Etats-Unis fait que le contenu des manuels scolaires, et par conséquent ce qui est enseigné dans les écoles, n'est pas une « vérité scientifique », validée par des autorités compétentes en la matière, mais une « marchandise » que les éditeurs scolaires, comme n'importe quels autres entrepreneurs capitalistes, veulent vendre au plus grand nombre.³

Ainsi, la décentralisation du système scolaire, le manque de formation des enseignants et la sélection locale des manuels scolaires fait que, pour que la production de manuels soit rentable, les éditeurs doivent être à l'écoute de l'ensemble des citoyens et rédiger le contenu de leurs manuels en fonction de leurs attentes, et non simplement des évolutions scientifiques.⁴ Les manuels scolaires américains sont par conséquent le reflet des évolutions de l'opinion

¹ Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 14.

² Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 11.

³ Frances Fitzgerald, *America Revised : History Schoolbooks in the Twentieth Century*, Boston, Little Brown, 1979, p. 27-31.

⁴ John H. Williamson, "Textbook Publishing : Facts And Myths", in John Y. Cole, Thomas G. Sticht (eds.), *The Textbook in American Society : a Volume Based on a Conference at the Library of Congress on May 2-3, 1979*, Washington, The Library, 1981, p. 86.

publique et du poids changeant de tel ou tel groupe ou courant de pensée sur les mentalités ou l'orientation politique de la nation.

Toutefois, cette influence de l'opinion publique américaine, et de certains groupes d'intérêt en particulier, ne se fait véritablement sentir qu'à partir de la toute fin du dix-neuvième siècle, pour s'affirmer au cours du vingtième, lorsque les questions scolaires deviendront des questions politiques d'ampleur nationale.¹

b) Les débuts de l'enseignement secondaire

L'influence de la religion

Les conditions d'enseignement sont très diverses au XIXème siècle selon que les écoles sont situées sur la côte Est, anciennement peuplée et déjà urbanisée, ou bien dans l'Ouest, où les « pionniers » sont très dispersés. Néanmoins, à la fin du XIXème siècle, la plupart des Etats américains votent des lois rendant l'enseignement primaire gratuit, laïc et obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans environ. Toutefois, la laïcité n'est pas définie aux Etats-Unis avec autant de rigueur qu'en France. Les écoles publiques qui se mettent en place aux Etats-Unis au cours du XIXème siècle sont loin d'être exemptes d'influences religieuses. Si la tolérance est promue et que l'apologie d'une secte protestante en particulier est mal vue, la Bible reste un livre fondamental utilisé dans la plupart des écoles pour l'apprentissage de la lecture ou bien pour les leçons de morale. Horace Mann, l'un des fondateurs du système scolaire aux Etats-Unis et secrétaire du Board of Education du Massachusetts entre 1837 et 1849, déclare à ce sujet :

Je croyais alors, et je le crois encore aujourd'hui, que l'instruction religieuse dans nos écoles, dans la limite que la Constitution et les lois de l'Etat le permettent et le prescrivent, est indispensable au bien-être, et essentiel à la vitalité de l'éducation morale.(...)

Notre système inculque avec le plus grand sérieux la morale chrétienne ; il fonde sa morale sur des bases religieuses ; il accueille la religion de la Bible, et en accueillant la Bible, il lui permet de faire ce qu'il n'est permis dans aucun autre système, c'est-à-dire de parler par elle-même.²

¹ Cf. Malie Montagutelli, *op.cit.*

² Horace Mann, cite par Anson P. Stokes, *Church and State in the United States*, New York, Harper & Row, 1950, vol. 2, p. 57.

Autre grande différence entre les écoles publiques américaines et les écoles publiques européennes : la question de la mixité. Dans la plupart des districts scolaires, les classes sont mixtes, en raison principalement du manque de personnel enseignant et de locaux pour séparer garçons et filles. Néanmoins, les filles passent en moyenne moins de temps que les garçons sur les bancs de l'école.¹

La domination intellectuelle du Nord-Est

L'enseignement secondaire reste quant à lui réservé à une élite jusqu'au tournant du siècle, et il est essentiellement assuré par des écoles privées religieuses. Ces *high schools* prolongent la scolarité jusqu'à l'âge de 17 ans environ, et préparent à l'entrée à l'université.² L'enseignement consiste essentiellement à étudier les lettres classiques et la Bible. En 1894, 48,2 % de ces établissements se trouvent dans la région Centre-Nord, 32,2 % dans le Nord-Est, 14,8 % dans le Sud et 4,8 % dans l'Ouest,³ témoignant de la grande disparité du territoire et de la concentration des élites intellectuelles et économiques dans les régions industrielles du pays. Les manuels scolaires du XIX^{ème} siècle sont écrits par des intellectuels de la Côte Est, le plus souvent pasteurs ou fils de pasteurs, et reflètent, en particulier dans ceux qui tentent de traiter de l'histoire et de la géographie du pays, d'une vision centrée sur le Nord-Est du pays et qui imagine les Treize Colonies « historiques » comme placées au bord d'un vaste continent sauvage et inconnu.⁴ La domination intellectuelle du Nord-Est sur le contenu des manuels scolaires a été progressivement remise en cause au cours du XX^{ème} siècle.

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 114.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 115.

³ Donald Warren (éd.), *American Teachers : Histories of a Profession at Work*, NY, MacMillan, 1989, p. 159.

⁴ Pour une étude approfondie des manuels scolaires américains du XIX^{ème} siècle, cf. Ruth Miller Elson, *Guardians of Tradition : American Schoolbooks of the Nineteenth Century*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1964.

c) Des manuels d'Histoire destinés à former des citoyens vertueux

« Transformer les hommes en machines républicaines » (Benjamin Rush)

L'Histoire des Etats-Unis était alors une matière enseignée dans certains établissements scolaires américains, dans le but affiché d'inculquer aux jeunes américains l'amour de leur pays. Pour le lexicographe Noah Webster (1758-1843), qui a consacré une grande partie de sa vie à affirmer l'identité spécifique américaine en « démocratisant » l'orthographe et la prononciation, « tous les enfants d'Amérique devraient apprendre à connaître leur propre pays. Ils devraient lire les livres qui leur seront utiles dans leur vie personnelle et professionnelle. [...] Une sélection d'essais traitant du peuplement et de la géographie de l'Amérique, de l'histoire de la récente Révolution, des personnalités et des événements principaux qui l'ont marquée et une présentation générale des principes de gouvernement fédéral et local, voilà ce que devrait être le premier livre scolaire aux Etats-Unis. »¹

Pour Benjamin Rush, l'un des signataires de la Déclaration d'Indépendance, le système scolaire américain doit préserver « notre moralité, nos manières et notre gouvernement de la contamination des vices européens. [...] Il est possible de transformer les hommes en machines républicaines. [...] La forme de gouvernement que nous nous sommes choisie a créé de nouveaux devoirs pour tous les Américains. [...] Là où le savoir est limité à quelques individus, se retrouvent inévitablement la monarchie, l'aristocratie et l'esclavage. [L'éducation] fait naître des idées justes à propos des lois et du gouvernement. »²

Les grands hommes comme modèles de vertu

L'objectif affirmé de l'enseignement est de former des citoyens vertueux. L'acquisition de connaissances est un souci secondaire. Ainsi, les manuels de lecture et ceux d'histoire exaltent davantage les qualités de cœur que les qualités intellectuelles des héros nationaux. Ces derniers sont présentés comme des

¹ Traduit et cité par Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 42.

² Cité par Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 41.

hommes simples, avec une forte personnalité, droits et honnêtes, pleins de bon sens, mais peu intéressés par les choses abstraites. Hofstadter cite notamment la description de George Washington donnée dans un manuel de l'époque : « Il était plus solide que brillant, et possédait plus de jugement que de génie. Il détestait la vie publique, aimait peu les livres et n'avait pas de bibliothèque. » En ce qui concerne Benjamin Franklin, ces mêmes livres n'insistent pas sur le savant et le diplomate brillant qu'il était, mais sur le *self made man*, auteur d'un almanach dont les maximes pleines de bon sens prônent l'épargne et le labeur.¹

Pour former de bons citoyens de la Nouvelle République, l'apprentissage de l'Histoire des Etats-Unis devait avant tout donner aux élèves des exemples de moralité, leur donner le goût de la lecture, leur insuffler des valeurs patriotiques et civiques, et enfin développer leur mémoire.² Selon l'historien Richard Hofstadter, « l'anti-intellectualisme [...] a été complètement intégré aux livres d'histoire qui furent lus par des générations d'élèves depuis les débuts de la république. »³

Les enseignants, n'ayant le plus souvent eux-mêmes pas fait d'études supérieures, et encore plus rarement étudié l'Histoire à l'université, se contentaient de faire apprendre par cœur à leurs élèves des passages du manuel ou bien des listes de dates. L'exactitude historique était négligée au profit d'une Histoire embellie qui servait des visées moralisatrices et patriotiques. Seule l'histoire politique et militaire était considérée comme digne d'intérêt. L'histoire militaire occupait environ 44 % de la longueur totale du manuel scolaire utilisé, et l'histoire politique 38 %.⁴ L'historien Rolla Tryon qualifie le manuel scolaire du « roi des rois » de la salle de classe.⁵ Les cours portant sur l'histoire « moderne » restaient rares et relativement courts en termes de volume horaire, comparé aux

¹ Richard Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Random House, 1962, p. 307.

² Rolla M. Tryon, "One Hundred Years of History in the Secondary Schools of the United States", *The School Review*, Vol. 42, No. 2 (Feb., 1934), p. 94.

³ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 308.

⁴ Rolla M. Tryon, *op.cit.*, p. 95.

⁵ *Ibid.*, p. 97.

cours d'histoire de l'Antiquité destinés à préparer les élèves aux examens d'entrée dans les universités.¹

Les manuels d'Histoire des Etats-Unis publiés au XIX^{ème} siècle identifient cinq grandes périodes : celle des Aborigènes [sic], « qui descendaient des Israélites »² ; celle de la Découverte par les Danois puis par Christophe Colomb ; l'époque coloniale ; l'époque révolutionnaire ; et, enfin l'époque « nationale ». Un très petit nombre de pages est consacré aux histoires des autres nations. A cette époque, comme en Europe, la chronologie commence en 4004 avant Jésus-Christ, avec la création du monde telle que la décrit la Bible.³

Parmi les manuels d'Histoire les plus célèbres et les plus vendus au XIX^{ème} siècle, il y eut notamment *The First Book of History* de Samuel Goodrich (sous le pseudonyme de Peter Parley) paru en 1832, qui retrace l'histoire des Etats-Unis, ainsi que de quelques pays d'Amérique latine et des Antilles. Le même auteur publia également *The Second Book of History* (1832), qui traite de l'histoire de l'Europe, de l'Afrique et de l'Asie et *The Third Book* (1835) consacré à l'Antiquité. Comme la plupart des auteurs de manuels scolaires au XIX^{ème} siècle, Samuel Goodrich (1793-1860) était le fils d'un pasteur, lui-même déjà auteur d'un manuel d'histoire des Etats-Unis en 1822. Goodrich n'avait pas fait d'études supérieures et avait appris le métier d'éditeur chez un libraire du Connecticut. Son succès d'auteur et d'éditeur lui permit d'être élu comme représentant à la Chambre du Massachusetts, puis nommé ambassadeur à Paris de 1851 à 1853. Ses manuels comportent environ deux cent pages grand format de récit détaillé, imprimées sur deux colonnes en petits caractères. Mais si l'on sait que ces publications étaient destinées aux enfants et vendues à plusieurs millions d'exemplaires, on ignore, au juste, à quel niveau scolaire ces manuels

¹ Michael Whelan , “James Harvey Robinson, the New History, and the 1916 Social Studies Report”, *The History Teacher*, Vol. 24, No. 2 (Feb., 1991), p. 199.

² Cette théorie sur les origines du peuplement « indigène » du continent américain a été élaborée par les puritains anglais au XVI^{ème} et XVII^{ème} siècle pour justifier la caractère de « terre promise » du Nouveau Monde et leur émigration pour des raisons religieuses.

³ Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 268.

s'adressaient.¹ Cette absence de spécification d'un niveau scolaire particulier reste une constante dans la plupart des manuels scolaires américains, étant donné l'absence d'un programme scolaire unifié au niveau national.

La période de l'Histoire nationale sur laquelle les enseignants insistaient le plus était celle de la Révolution. Elle était généralement présentée comme un combat sans merci entre de pauvres patriotes américains affamés et un roi tyrannique à la tête d'une armée dont l'arrogance causa la perte.² Les manuels scolaires de cette époque ne cherchaient pas à répondre aux exigences scientifiques de l'Histoire déjà en vigueur à l'université. Le récit du passé national consistait essentiellement en une accumulation d'anecdotes sans hiérarchisation ni tentative de lier les événements entre eux, et dont le but était surtout de rendre les jeunes Américains fiers de leur pays. Ainsi, les catastrophes naturelles côtoient les résultats des élections présidentielles, et les anecdotes sur la vie des présidents et des Pères Fondateurs abondent sans que les auteurs s'interrogent sur les motivations qui les ont poussés à prendre telle ou telle décision. S'agissant du récit des guerres, ces mêmes manuels relatent les hauts faits des officiers et les détails de chaque engagement, mais passent rapidement sur les causes et les conséquences des conflits. C'est ce que Frances Fitzgerald appelle ironiquement « les manuels trempés de sang et empreints de fureur guerrière. »³

Dès le XIX^{ème} siècle, et cette tradition se perpétuera au XX^{ème}, les manuels d'histoire pour le primaire et le secondaire obéissent à une autre logique que les manuels destinés aux étudiants des universités. Ces ouvrages ont donné naissance à un genre distinct d'écriture de l'Histoire nationale, indépendante de l'historiographie académique à visée scientifique.

¹ John A. Nietz, *The Evolution of the American Secondary School Textbooks*, Rutland, Charles E. Tuttle Co., 1966, p. 241-242.

² Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980.

³ « *blood-soaked, battle-ridden textbooks* », Frances Fitzgerald, *America Revised*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 153.

Un catéchisme national

Ces manuels sont donc d'abord des livres d'Histoire profondément nationalistes. Le premier manuel d'histoire américaine a été écrit après la Révolution Américaine, et à cause d'elle ; et la plupart des manuels sont encore des récits de l'épopée de l'Etat-nation vers son parachèvement (la fameuse « City Upon A Hill » dont rêvaient déjà les pasteurs puritains britanniques au XVIIème siècle). En second lieu, ils ne sont pas écrits pour faire réfléchir mais pour instruire – pour dire aux enfants ce que leurs aînés veulent qu'ils sachent sur leur pays. Ces informations ne sont pas nécessairement ce que les historiens universitaires considèrent comme étant la vérité historique.¹

La plupart des manuels d'Histoire du XIXème siècle ont été écrits par des pasteurs sans véritable formation historique. Ce n'est pas l'exactitude des faits qui comptait pour eux, mais les leçons morales que l'on pouvait tirer et transmettre du passé. En 1882, B.A. Hathaway, par souci pédagogique, rédige son manuel sous forme de mille et une questions et réponses sur l'histoire des Etats-Unis. Les jugements moraux y accompagnent souvent l'énoncé des faits :

Pourquoi faut-il admirer les Pères Pèlerins ? – Parce qu'ils surent beaucoup souffrir pour sauver leurs idées. (...) Pourquoi admire-t-on William Penn ? – Parce qu'il était bon avec les Indiens. Il était Quaker, mourut en 1718 et fut un des bienfaiteurs de l'humanité.²

Frances Fitzgerald qualifie cet aspect moralisateur de « substitut à l'analyse intellectuelle de l'Histoire. »³ Les auteurs de l'époque n'hésitent pas en effet à donner aux élèves leur point de vue personnel en désignant « les bons et les méchants » pour chaque grand événement (le procès des sorcières de Salem, la Révolution américaine, la guerre de Sécession, etc.) et sur ce qui, à leur avis, aurait dû être fait. L'histoire était pour eux une succession de leçons de morale. Cette vision de l'histoire – et de son enseignement – est aux yeux de Frances Fitzgerald une constante dans les manuels scolaires américains : « Cette conception victorienne de l'histoire – et des enfants – perdura longtemps après

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 47.

² Extrait traduit et cité par Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 269.

³ “The textbook substitute for intellectual history has always been editorial moralizing”, Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 152-153.

que les manuels aient abandonné l'histoire des individus pour se consacrer à celle des forces sociales. Elle perdure encore aujourd'hui, en dépit du style neutre et sans saveur des manuels scolaires. »¹

Emma Willard (1787-1870), pionnière de l'éducation des femmes aux Etats-Unis, parle dans les préfaces de ses nombreux manuels de la « simplicité pleine de jeunesse » et de la « pureté virginale » de l'Amérique, tout en mettant l'accent sur les valeurs chrétiennes des Américains. Pour Willard, la seule véritable différence entre les protestants des Etats-Unis et ceux qui vivaient en Europe était la « relation spéciale » que les Américains entretenaient avec la Providence. Selon elle, la Providence est apparue à plusieurs reprises sur le champ de bataille pour mener les Américains à la victoire. De principe religieux, la Providence s'est muée au cours du XIX^{ème} siècle en l'une des composantes du nationalisme américain.²

Cette relation étroite entre religion et patriotisme est une constante de l'identité nationale américaine et se retrouve dans l'évolution des manuels scolaires au tournant du XX^{ème} siècle. En effet, même si avec la fin du XIX^{ème} siècle l'enseignement secondaire devient de plus en plus laïc, sa composante « morale » ne disparaît pas pour autant et les manuels d'Histoire vont devenir les véhicules d'un « catéchisme patriotique » destiné à unifier la nation autour de valeurs et de références communes.

¹ « This Victorian view of history – and of children – persisted long after texts had abandoned people for social forces. It persists today, in spite of the bland neutrality of textbook language. », France Fitzgerald, *op.cit.*, p. 153.

² France Fitzgerald, *op.cit.*, p. 75. Remarque : Au XX^{ème} siècle, cette idée d'une Amérique constamment épaulée par la Providence reste pérenne, et explique en partie l'étendue du traumatisme lié à la défaite au Vietnam, car les Américains se sont crus abandonnés par la Providence, ce qui a provoqué une profonde crise d'identité au niveau national.

2) Le tournant des années 1890

a) L'essor de l'enseignement secondaire

L'allongement de la scolarité

En 1870, 7,6 millions d'enfants de 5 à 17 ans sont scolarisés, et ils sont 12,7 millions vingt ans plus tard. En 1890, on compte 2 526 lycées publics dans tous les Etats-Unis, pour une population de 63 million d'habitants.¹ Ce chiffre va considérablement augmenter dans les deux décennies suivantes. Les budgets alloués à l'éducation augmentent eux aussi, et le taux d'analphabétisme baisse considérablement, même s'il reste très élevé chez les Noirs.²

Entre 1880 et 1910, le nombre d'enfants âgés de 10 à 15 ans qui travaillent passe de 1 à 2 millions. Ils sont employés dans l'agriculture, dans l'industrie (à l'extérieur ou chez eux), assurent des services domestiques ou des emplois de rue. Le travail des enfants ne sera interdit au niveau fédéral qu'en 1938, avec le vote du *Fair Labor Standards Act*. Mais cela n'empêche pas le taux de scolarisation des enfants âgés de 5 à 17 ans de passer de 78,1 % en 1890 à 83,2 % en 1920.³ La durée de la scolarité s'est donc considérablement allongée et l'enseignement secondaire n'est plus réservé à une élite mais s'adresse désormais à la majorité de la population.

C'est à cette même période que les *high schools* cessent d'être des établissements pré-universitaires réservés aux classes aisées. Les *high schools* publiques se généralisent et leurs programmes sont désormais pensés comme un approfondissement des acquis du primaire, et non plus comme une préparation à l'enseignement supérieur. Le cycle primaire dure alors huit ans et le cycle secondaire les quatre années suivantes. Le nombre d'inscrits dans les *high schools* passe de 230 000 en 1899 à 519 000 en 1909 et à 2,2 millions en 1919.⁴ En 1920,

¹ Henry Steele Commager, "A Historian Looks at the American High School", *The School Review*, Vol. 66, No. 1 (Spring, 1958), p. 3.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 137.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p.169.

⁴ *Ibid.*

28 % de la population d'âge scolaire fait des études secondaires, à 90 % dans des établissements publics.¹

Les réformes progressistes dans l'administration scolaire

Les universités commencent à offrir des formations adaptées pour les cadres de l'administration scolaire. Dès lors, une nouvelle bureaucratie de professionnels, très influencée par la pensée progressiste, assure la gestion des districts scolaires et des établissements.² Les responsables des districts scolaires, surintendants et membres du conseil, sont désormais des élus, de plus en plus souvent assistés par un « comité d'experts ». ³ Dans certains districts, on élit spécifiquement les responsables des affaires scolaires, dans d'autres celles-ci sont gérées en même temps que d'autres questions d'administration locale. Des réseaux d'anciens étudiants des grandes universités (Columbia, Harvard, Stanford et l'université de Chicago) prennent le contrôle de la mosaïque scolaire nationale et mettent en place les mêmes réformes.⁴

S'inspirant des méthodes de management existant dans l'industrie, ils améliorent l'efficacité des écoles : bâtiments plus fonctionnels, utilisation maximale des salles de classe, mais aussi choix plus attentif des manuels scolaires et mise en place d'une échelle de notation prenant en compte les capacités et l'assiduité de l'élève. Dans les zones urbaines, ces réformes permettent aux municipalités de ne dépenser que 30 à 40 dollars par an et par enfant.

Dans les zones rurales, un système de ramassage scolaire (au départ au moyen de charrettes tirées par des chevaux) est mis en place pour permettre aux enfants habitant dans des fermes isolées de se rendre à l'école de la ville la plus proche, ce qui permet de fermer les petites écoles rurales à classe unique et d'améliorer les conditions d'apprentissage pour ces enfants. De plus en plus de ces « académies » proposent également un système d'internat, qui est alors payé

¹ *Ibid.*, p. 176.

² Cf. Elisabeth Israels Perry, Karen Manners Smith, *The Gilded Age and Progressive Era : A Student Companion*, New York, Oxford University Press, 2006.

³ Cf. Richard Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Random House, 1962, p. 197-229, chapitre intitulé « The Rise of the Expert. »

⁴ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 151.

par les parents, à hauteur de 800 à 1 000 dollars par an. L'essor économique et l'essor des classes moyennes, ainsi que la prise de conscience de l'importance de l'éducation dans l'ascension sociale, permet à de plus en plus de familles d'envoyer leurs enfants dans ces établissements.¹ En 1903, l'Etat de l'Illinois compte par exemple plus d'un million d'élèves, dont 95 % inscrits dans les écoles publiques. L'Illinois comportait alors près de 12 000 districts scolaires, dont très peu comptaient plus d'une école sur leur territoire.² Il n'y avait encore que 393 *high schools* dans tout l'Etat, mais près d'une école sur deux était équipée d'une bibliothèque. Un peu plus de 27 000 enseignants étaient employés dans l'Illinois à l'époque, avec une moyenne de deux enseignants par établissement public et environ trois par établissement privé.³

Ces chiffres publiés dans *The School Review* et tirés d'un rapport annuel publié par Alfred Bayliss, le responsable des questions scolaires pour l'Illinois à l'époque, témoigne d'une amélioration des conditions matérielles (le rapport note en particulier que la grande majorité des établissements scolaires sont désormais construits « en dur » et non plus de simples cabanes isolées)⁴ ainsi que d'une volonté de quantification et de gestion « scientifique » du système d'enseignement. Toutefois, si ces améliorations matérielles sont indéniables, on trouve dès 1904 dans des revues pédagogiques spécialisées comme *The School Review* des plaintes selon lesquelles l'augmentation du nombre d'élèves par enseignant (entre 16 et 25) promet un enseignement de « moyen terme » qui laisse les élèves les plus faibles sur la touche et ennuie les plus doués.⁵

Un enseignement secondaire « socialement efficace »

L'enseignement des lettres classiques et de la théologie ne convient plus à ces établissements dont les élèves ne feront pas tous des études supérieures. Les

¹ *The School Review*, Vol. 12, No. 2 (Feb., 1904), p. 195-196. (article inspiré par l'article "The School" de Charles W. Eliot, *Atlantic Monthly*, novembre 1903)

² *Ibid.*, p. 198.

³ *Ibid.*, p. 199.

⁴ *The School Review*, Vol. 12, No. 2 (Feb., 1904), p. 199.

⁵ *Ibid.*, p. 195.

high schools proposent donc de nouvelles matières (l'anglais, les sciences, l'histoire, la géographie, les langues modernes) et créent plusieurs filières : classique, latin-sciences, langues modernes et littérature, auxquelles s'ajoute un système d'options et d'équivalences permettant une grande souplesse dans les cursus.¹

La fin de la période 1890-1920 se caractérise également par la généralisation de filières secondaires courtes. En 1910, à Berkeley en Californie et à Columbus, Ohio, sont créées les premières *junior high schools*, accueillant les élèves dans le cycle secondaire dès la 7^{ème} année du cursus scolaire. Ces établissements permettent, selon les pédagogues progressistes, une transition plus naturelle entre l'enfance et l'adolescence, mais offrent aussi des filières courtes à dominante technique ou professionnelle.² Les pédagogues de la fin du XIX^{ème} siècle mettent l'accent sur l'importance pour l'enfant d'accomplir des tâches manuelles, de produire quelque chose pour la communauté, afin d'apprendre l'altruisme. Toutefois, les travaux manuels ne doivent jamais devenir un travail ou une contrainte, mais toujours rester un moment d'apprentissage et de développement. Pour eux, les travaux manuels comme le fait de réciter des poèmes ou de rédiger des lettres entrent dans cette catégorie d'exercices pédagogiques permettant aux élèves de « faire quelque chose pour les autres. »³ On lit dans le numéro de *The School Review* de février 1904, qui reprend un article intitulé "The School," publié dans *Atlantic Monthly* en novembre 1903 par Charles W. Eliot (1834-1926), président de Harvard et grand réformateur scolaire, que : « Permettre aux enfants de produire ou de faire quelque chose susceptible d'être accepté par d'autres doit être une des tâches principales de l'institution scolaire. »⁴

¹ Richard H. Jesse, "What Constitutes a College and What a Secondary School", *The School Review*, Vol. 4, No. 5 (May, 1896), p. 276.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 177.

³ *The School Review*, Vol. 12, No. 2 (Feb., 1904), p. 197.

⁴ « Enabling the children to make something or do something which is acceptable to other people ought to be a leading object at every school. », *The School Review*, Vol. 12, No. 2 (Feb., 1904), p. 197.

L'essayiste et historien libéral¹ Walter Karp (1934-1989) interprète ces réformes de l'enseignement secondaire comme une réaction des élites de l'époque face au risque de troubles de l'ordre social induit par une meilleure éducation des « masses ». Inquiétés par l'agitation ouvrière et anarchiste en Europe à la fin du XIX^{ème} siècle, les élites auraient mis en place différentes filières, et mis l'accent sur la formation professionnelle et manuelle, dans le but de « maintenir les masses à leur place », tout en accroissant la durée des études :

With the children of ordinary people attending high school, American educators found themselves face to face with a specter that had haunted Europe for a century: the danger of educating people *beyond their station*, or, as the National Education Association preferred to put it, leading them "away from the pursuits for which they are adapted." The danger was largely political. By teaching the liberal arts to commoners, the new secondary schools might well become the spawning ground for popular tribunes, politically ambitious guttersnipes, and similar dangerous malcontents.²

En voyant les enfants de citoyens ordinaires entrer au lycée, les enseignants américains se retrouvaient face au spectre qui hantait l'Europe depuis un siècle : le danger d'éduquer les gens *hors des limites de leur classe*, ou, comme préférait le formuler la National Education Association, de les détourner « des objectifs qui leur correspondent. » En enseignant les arts libéraux au commun des mortels, ces nouveaux lycées risquaient de devenir des pépinières de tribuns populaires, de gavroches politiquement ambitieux, et autres dangereux contestataires.

Avec son style volontairement provocateur, Karp met en lumière l'importance du bouleversement social qu'a représenté cette généralisation de l'enseignement secondaire, bouleversement dont les élites étaient tout à fait conscientes et qui a suscité une réflexion nouvelle sur le rôle des manuels scolaires.

b) Le système de l'adoption des manuels scolaires

Un processus bureaucratique

En effet, les manuels scolaires sont l'un des enjeux centraux de cette modernisation du système scolaire, et leur sélection fait elle aussi l'objet d'une rationalisation dans la période 1890-1920. Il est en effet impensable pour les réformateurs de cette époque de laisser le choix des manuels aux enseignants eux-mêmes, comme le rappelle en 1918 Charles Judd (1873-1946), psychologue

¹ au sens américain du terme. Walter Karp s'est notamment vivement opposé à la guerre du Vietnam et n'a eu de cesse de critiquer la corruption du gouvernement américain dans ses articles et ouvrages.

² Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980. (n.p.)

scolaire directeur du département des sciences de l'éducation de l'Université de Chicago de 1909 à 1938, explique dans un article publié en octobre 1918 dans l'*Elementary School Journal* que les enseignants ne peuvent pas se charger du choix des manuels nécessaires à leur enseignement car ils seraient trop sensibles aux argumentaires des représentants commerciaux des maisons d'édition qui leur rendent régulièrement visite, et qu'il serait préférable de confier cette responsabilité à un « comité d'experts » au niveau de l'Etat.¹ Ses arguments témoignent de la méfiance des « réformateurs » de la fin du XIX^{ème} siècle, issus des grandes universités, face aux enseignants du primaire et du secondaire « mal ou peu formés », et par conséquent susceptibles d'être séduits par les argumentaires (ou les cadeaux) des éditeurs scolaires sans avoir les moyens de juger par eux-mêmes des qualités pédagogiques d'un ouvrage. Le fait de centraliser le choix des manuels scolaires et de le confier à des « experts » et des élus est considéré comme le moyen le plus sûr de limiter les risques de corruption par les entreprises capitalistes que sont les maisons d'édition scolaire, d'améliorer les conditions d'enseignement et d'exercer un certain contrôle sur ce qui se passe dans les salles de classe.² Ce processus de sélection des manuels par un comité spécialisé est appelé « procédure d'adoption. » Ce comité spécialisé est composé d'experts en pédagogie nommés par l'Etat ou le district scolaire, des enseignants et des parents d'élèves. Ces examinateurs s'organisent en sous-comités par matière (mathématiques, anglais, histoire, etc.) pour étudier les supports proposés par les éditeurs. Il est de règle qu'une seule matière soit examinée chaque année, avec un cycle d'adoption pour un ensemble donné de supports pédagogiques dans une matière allant de quatre à six ans. Ce processus d'examen peut durer une semaine comme il peut s'étaler sur une année entière, mais la moyenne se situe entre 4 et 7 mois dans la plupart des Etats.³

¹ Charles Judd, « Analyzing Textbooks », *Elementary School Journal* 19, octobre 1918, p. 145-146.

² Philip G. Altbach et alii, *Textbooks in American Society, Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, State University of New York Press, 1991, p. IX-X. et cf. Michael W. Apple, « Regulating the Text : The Socio-Historical Roots of State Control », in Altbach, 1991, p. 10-11.

³ Sherry Keith, « The Determinants of Textbook Content », in Altbach, 1991, p. 5.

Etats centralisés et Etats décentralisés

Au cours de la période 1890-1920, 22 Etats font le choix de centraliser cette procédure et sont ainsi désignés en Anglais par le terme *adoption states*, pour plus de clarté nous les désignerons ici comme des Etats « centralisés », tandis que 26 autres font le choix de laisser le choix des manuels aux comités directeurs des districts scolaires et sont *non adoption states*, nous les appellerons ici Etats « décentralisés. »¹

Les Etats centralisés sélectionnent un ou plusieurs manuels pour chaque matière qui seront utilisés dans tout l'Etat. Il y a plusieurs variantes de cette approche centralisée. La plus commune est le modèle entièrement centralisé où, tous les cinq à sept ans, une liste de manuels est adoptée par un seul comité de sélection au niveau de l'Etat. Les districts scolaires choisissent leur manuel dans cette liste.² Toutefois, avant 1950, cette liste se réduisait souvent à un ou deux manuels par matière et par niveau. Par la suite, les listes se sont progressivement allongées pour comporter parfois jusqu'à une dizaine de manuels.³

En plus des sous-comités d'examen nommés spécialement pour évaluer les manuels, les Etats centralisés se sont dotés d'une commission permanente pour les manuels scolaires, qui regroupe entre un et douze experts au sein de leur ministère de l'enseignement.⁴ Les Etats centralisés sont essentiellement situés dans le Sud des Etats-Unis, tandis que les Etats décentralisés sont pour la plupart des Etats du Nord du pays. (cf. carte)

¹ En 1959, lorsque Hawaï et Alaska deviennent des Etats de l'Union, l'Alaska fait le choix d'une procédure décentralisée. Hawaï ne comprenant qu'un seul district scolaire, il fait de fait partie des Etats centralisés. Le Kansas abandonne sa procédure centralisée en matière de choix des manuels scolaires en 1960, et compte dès lors parmi les Etats décentralisés.

² Gilbert T. Sewall (dir), *History Textbooks : A Standard and Guide*, New York, American Textbook Council, 1994, p. 52.

³ Paul I. McCloud, « A Survey of State Textbook Practices », *Educational Leadership*, janvier 1974, p. 438-441.

⁴ Sherry Keith, « The Determinants of Textbook Content », in Altbach, *op.cit.*, p. 5.

Carte des Etats américains selon leur position en matière d'adoption des manuels scolaires au vingtième siècle



Légende : Sur cette carte figurent en grisé les Etats centralisés en matière d'adoption des manuels scolaires, et en blanc les Etats décentralisés. La Californie est figurée en blanc, car pour les manuels qui nous intéressent, ceux destinés au secondaire, elle adopte une procédure décentralisée (tandis que pour les manuels du primaire la procédure est centralisée dans cet Etat). Jusqu'à la fin des années 1960, le Kansas a été un Etat centralisé, mais adopte depuis une procédure décentralisée en matière de sélection des manuels.¹ Tous les autres Etats ont gardé la même législation sur leur procédure d'adoption des manuels scolaires tout au long du vingtième siècle.

Le clivage Nord/Sud

On retrouve ici un des éléments qui fait la spécificité « culturelle » du Sud des Etats-Unis par rapport au reste du territoire national. En effet, ces Etats ont tendance à être plus centralisés politiquement que le reste du pays.² La centralisation de la procédure d'adoption permet selon les défenseurs de ce

¹ Détail des législations par Etat consultable sur <https://www.ecs.org/clearinghouse/57/75/5775.htm> (site consulté le 17 avril 2009)

² Cf. Michael W. Apple, « Regulating the Text : The Socio-Historical Roots of State Control », in Altbach, 1991, p. 7-21.

système de faire baisser le prix en achetant « en gros » auprès de l'éditeur, de réunir un comité d'experts compétents pour examiner les manuels, de faciliter l'intégration scolaire des enfants dont les parents ont déménagé, et enfin de garantir une certaine uniformité des programmes et des méthodes scolaires sur l'ensemble du territoire.¹ Ces arguments ont un écho particulièrement fort dans les Etats du Sud des Etats-Unis au tournant du XIXème-XXème siècle, car, dans la période qui a suivi la guerre de Sécession et la Reconstruction, la crainte de la corruption des édiles locaux et la méfiance vis-à-vis de la puissance financière et de l'hégémonie intellectuelle et politique du Nord sont particulièrement fortes.² De plus, le manque de formation des enseignants est à l'époque encore plus criant au Sud que dans le reste du pays, car la plupart des lycées et des universités renommés (ainsi que le siège de toutes les grandes maisons d'édition scolaire) se trouvent dans le Nord, et la mobilité, en particulier des jeunes diplômés, entre les deux régions reste faible.

La centralisation de la procédure d'adoption des manuels était ainsi perçue par les réformateurs comme un moyen d'améliorer rapidement et efficacement la qualité de l'enseignement au Sud, ainsi que de lutter plus efficacement contre la corruption éventuelle du *big business* du Nord, dont les maisons d'édition faisaient partie. Les Etats du Sud sont aussi de tradition bien moins libérale et individualiste que les Etats du Nord, et la population est moins attachée au pouvoir local que dans le Nord, où l'héritage des premières colonies puritaines est bien plus présent. En effet, la division de la société en « classes » est plus marquée au Sud qu'au Nord, et la centralisation des décisions est ainsi vue comme une protection des intérêts des « petits » (blancs) contre les « gros », alors que dans le reste du pays c'est l'inverse. Enfin, la centralisation permet de maintenir la domination blanche y compris sur les zones à majorité noire.³

A l'inverse, les Etats décentralisés (à l'exception notable de l'Etat de New York) avaient au tournant du siècle une population d'âge scolaire moins

¹ *Ibid.*, p. 8-9.

² Cf. J. Barna, « The Texas Textbook Controversy », *Special Legislative Report to the House Study Group*, Texas House of Representatives, Austin, Texas, 1984.

³ Michael W. Apple, *op.cit.*, p. 13-17.

nombreuse et relativement plus homogène ethniquement et culturellement.¹ L'approche sans adoption permet une flexibilité maximale aux districts scolaires dans la définition de ses supports pédagogiques.²

c) Conséquences pour la « carte scolaire » du pays.

La domination du Sud sur le marché des manuels scolaires

Cette division du territoire national entre Etats centralisés et décentralisés a des conséquences non négligeables dans la façon dont sont conçus les manuels par les éditeurs scolaires. En effet, dans les Etats décentralisés, parce que le district scolaire est un petit marché (même de gros districts comme ceux de Chicago ou de New York restent quantités négligeables face à des Etats entiers tels que le Texas ou la Floride), les possibilités d'économies d'échelle à l'achat sont limitées, et l'enjeu pour les éditeurs scolaires de conquérir un district scolaire en particulier est minime. Leur influence sur le contenu des supports pédagogiques produits par les maisons d'édition est par conséquent négligeable.³

Par contre, les Etats centralisés représentent un enjeu financier majeur pour les maisons d'édition. Comme les procédures de sélection ont lieu tous les 5 à 7 ans, si un manuel est refusé par un Etat, cela veut dire qu'il n'a aucune chance d'être vendu sur ce territoire pendant toute la durée de cette période. Mais si le manuel est accepté, cela garantit des revenus réguliers à la maison d'édition pendant toute cette période (usure des manuels, remises à jour, augmentation des effectifs).

Les Etats centralisés représentent donc de plus gros marchés pour les maisons d'édition que les districts scolaires « indépendants » des Etats décentralisés. Or la plupart de ces Etats se situent au Sud et au Sud-ouest des Etats-Unis et regroupent en dépit des flux migratoires toujours une bonne moitié de la population d'âge scolaire du pays au cours du vingtième siècle. Le Texas est

¹ Kenneth K. Wong et Tom Loveless, "The Politics of Textbook Policy : Proposing a Framework", in Altbach, *op.cit.*, p. 31.

² Sherry Keith, *op.cit.*, p. 51.

³ *Ibid.*, p. 51-52.

un enjeu important pour les maisons d'édition scolaire, avec 3 millions d'habitants au début du vingtième siècle, mais déjà 6 millions dans les années 1930 et plus de 10 millions dans les années 1960, car son comité ne peut « adopter » qu'entre deux et cinq manuels par classe et par matière, ce qui en fait la procédure d'adoption la plus restrictive du pays.¹ En ce qui concerne la Californie, l'Etat dont la croissance démographique a été la plus forte au vingtième siècle, son pouvoir est grand en ce qui concerne les manuels du primaire, mais beaucoup moins en ce qui concerne les manuels du secondaire, car elle laisse les districts scolaires libres de les sélectionner eux-mêmes.²

Dans *The American School Book* (1967), Hillel Black déclare « si un Etat constitue un marché suffisant pour un manuel, il peut exiger et parfois obtenir que l'éditeur change le contenu du manuel si l'Etat décide de l'acheter. Parce que les éditeurs trouvent qu'il est moins coûteux de produire une seule édition nationale, ils incorporeront souvent ces changements dans les éditions futures vendues dans tout le pays. En bref, il est possible pour un Etat de déterminer le contenu des manuels utilisés du Maine à l'Oregon. »³ Les Etats du Sud sont donc en position de force pour influencer le contenu des manuels scolaires.⁴

Des maisons d'édition nationales à but lucratif

En effet, les grandes maisons d'édition scolaire sont peu nombreuses, d'envergure nationale, et veulent vendre le même produit sur l'ensemble du territoire pour rentabiliser leurs coûts de production. Le « produit » doit donc plaire aux plus gros « clients » qui sont en position de prescripteurs sur le marché. Ainsi, les manuels scolaires sont conçus par la plupart des éditeurs de façon à

¹ Dans les années 1980, le district scolaire du Texas dispose d'un budget annuel de 70 millions de dollars.(source : J. C. Comas, « Adaptations : Award-winning Children's Literature Found in Basal Textbook Readers » (thèse (Ph.D.) non-publiée, Indiana University, 1987, citée in Kenneth K. Wong et Tom Loveless, *op.cit.*, p. 32.)

² J. C. Comas, « Adaptations : Award-winning Children's Literature Found in Basal Textbook Readers » (thèse (Ph.D.) non-publiée, Indiana University, 1987, cité in Kenneth K. Wong et Tom Loveless, *op.cit.*, p. 32. (c'est pour cette raison que nous avons marqué la Californie parmi les Etats décentralisés sur la carte)

³ Hillel Black, *The American Schoolbook*, New York, Morrow, 1967.

⁴ Une étude récente a montré que 25 % des changements dans le texte des manuels de lecture entre 1975 et 1986 peuvent être attribués à des demandes spécifiques formulées par les comités de sélection du Texas ou de la Californie, qui sont alors les deux plus gros acheteurs de manuels scolaires du pays. (source : J. C. Comas, « Adaptations : Award-winning Children's Literature Found in Basal Textbook Readers » (thèse (Ph.D.) non-publiée, Indiana University, 1987, cité in Kenneth K. Wong et Tom Loveless, *op.cit.*, p. 32.)

satisfaire les préférences de la majorité et négligent les opinions de la minorité, qui du coup n'a d'autre choix que ceux qu'on lui propose et se plie à la « loi du marché » (et de la démocratie). Comme les maisons d'édition scolaire sont de grandes entreprises capitalistes cherchant à maximiser leur profit au niveau national, elles cherchent donc satisfaire les Etats et les districts où la population scolaire est la plus importante, aux dépens des autres.¹

On touche là au cœur d'un des paradoxes de la production de manuels scolaires aux Etats-Unis. L'édition de manuels scolaires y est en effet une entreprise à but lucratif, qui n'est régulée par aucune institution, aucun ministère, aucun programme national officiel. Les éditeurs de manuels scolaires cherchent donc davantage à répondre aux attentes de leurs consommateurs (les comités de sélection au niveau fédéré ou local) qu'à « répandre la vérité. » Ceci est vrai pour toutes les matières, et le cas des manuels de biologie citant la Bible comme « théorie alternative » au schéma évolutionniste de Darwin est bien connu.² En ce qui concerne les manuels d'Histoire, et c'est en cela que leur étude est intéressante, ils reflètent une opinion majoritaire à un moment donné et pas seulement (et parfois pas du tout) l'évolution de l'historiographie. Frances Fitzgerald écrit à ce sujet que « Les manuels scolaires contiennent en effet la vérité acceptée et acceptable par une certaine catégorie d'Américains, et l'opinion des membres des comités de sélection des manuels des Etats du Sud et du Sud-Ouest a tendance à compter davantage (sauf exceptions) que celles des membres de ces mêmes comités au Nord et au Nord-Est. »³

Dans ce cadre, les préférences pédagogiques des gros consommateurs de manuels du primaire et du secondaire donnent à ces groupes une influence certaine sur le type et le contenu des manuels imprimés par les éditeurs. La capacité de vendre des manuels une fois qu'ils ont été développés est la plus grande préoccupation de l'éditeur. Puisque la production d'un nouveau manuel scolaire est un processus long et relativement coûteux (qui peut durer de deux à

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 28.

² Laurent Mayet (dir.), *La Bible contre Darwin*, Le Nouvel Observateur, Hors-Série n°61, 2005.

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 28.

cinq ans, coûtant plusieurs millions de dollars), les éditeurs veulent minimiser leurs risques en adaptant leur produit aux préférences du marché telles qu'ils les anticipent.¹ Ce procédé est d'autant plus facile que de nombreux Etats publient régulièrement et très officiellement des « lignes directrices » (*guidelines*) précisant ce qu'ils attendent d'un manuel scolaire dans une matière donnée.²

La centralisation et la taille de la population donnent une indication générale du pouvoir potentiel de l'Etat en matière de contenu des manuels. Si un Etat est fortement centralisé dans sa procédure d'adoption et représente un marché conséquent pour les éditeurs, il peut être un puissant déterminant du contenu des manuels. Les Etats centralisés ont également un contrôle considérable sur les standards de production des manuels (c'est-à-dire le papier, l'impression, la reliure, l'agenda des cycles d'adoption, et les exigences légales concernant le contenu).³

Le contenu des manuels, enjeu politique et social

Par conséquent, au lieu que la « vérité officielle » soit dictée « d'en haut », comme c'est le cas dans la plupart des pays occidentaux qui se sont dotés d'un ministère de l'enseignement et rédigent des programmes nationaux, cette vérité apparaît comme dictée « d'en bas », ou du moins dictée par les instances locales. Le contenu des manuels scolaires est donc, selon Frances Fitzgerald, « le reflet de la société américaine à un moment donné. »⁴ Mais ce « reflet » est biaisé, car en fait un tout petit nombre d'acteurs influe véritablement sur le contenu des manuels scolaires : lobbies bien organisés, comités de sélection des grands Etats centralisés, spécialistes ayant pignon sur rue et leaders d'opinion. Les Etats centralisés, c'est-à-dire essentiellement les Etats du Sud du pays, et le Texas en

¹ Sherry Keith, *op.cit.*, p. 46-47.

² Joan Delfattore, *What Johnny Shouldn't Read: Textbook Censorship in America*, New Haven, Yale University Press, 1992, p.175-176.

³ Sherry Keith, *op.cit.*, p. 52.

⁴ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 31.

particulier, ont des avis souvent déterminants, car ils contrôlent des marchés plus vastes.¹

Ainsi, le contenu des manuels scolaires est l'objet de luttes d'ordre politique et social et reflète les changements dans la façon dont la société américaine se perçoit, des changements qui sont le fruit de l'histoire des Etats-Unis et de l'évolution de sa population.

B - Elitisme, patriotisme et assimilation

Du fait de la généralisation de la scolarisation des enfants américains et de l'essor de l'enseignement secondaire à la fin du XIXème siècle et au début du XXème, et en raison des spécificités de la production, de la sélection et de l'usage des manuels scolaires, ceux-ci constituent une puissante force d'unification nationale car, malgré l'absence de programmes nationaux, ils offrent de fait la même structure, le même contenu et les mêmes expériences pédagogiques d'un Etat à l'autre et d'un district à l'autre.²

En effet, comme l'ont montré Dreeben et Barr, les enseignants américains organisent « leur enseignement en fonction du contenu présent dans les manuels adoptés et conçoivent leurs cours de telle sorte que le contenu des manuels devient le programme de l'année. »³

Pendant la première moitié du XXème siècle, l'utilisation de manuels scolaires augmenta beaucoup. Le nombre d'écoles et d'élèves augmentait, et leur dépendance vis-à-vis des manuels scolaires augmentait en proportion. D'après Charles Madison, auteur d'un livre sur l'histoire de l'édition aux Etats-Unis, la vente des manuels scolaires rapportait, toutes maisons d'édition confondues,

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 31-32.

² James R. Squire, « Publishers, Social Pressures, and Textbooks », in John Y. Cole, Thomas G. Sticht (eds.), *The Textbook in American Society : a Volume Based on a Conference at the Library of Congress on May 2-3, 1979*, Washington D.C., The Library of Congress Publications, 1981, p. 27.

³ R. Dreeben et R. Barr, "An Organizational Analysis of Curriculum and Instruction" in M. T. Hallinan (ed.), *The Social Organization of Schools*, New York, Plenum Press, 1987, p. 13-39.

7,4 millions de dollars en 1897, un peu plus de 17 millions de dollars en 1913 et 131 millions en 1947.¹ Le marché des manuels scolaires est donc en augmentation exponentielle au cours de la première moitié du vingtième siècle, et dès la fin des années 1890, les historiens américains se rendent compte de l'enjeu que représentent ces supports pédagogiques, en particulier en ce qui concerne les manuels d'Histoire des Etats-Unis.

1) Des manuels rédigés par des universitaires

a) La véritable naissance de l'historiographie américaine

L'influence européenne

L'Histoire dans les universités américaines s'est développée à partir des années 1880. L'American Historical Association, visant à regrouper historiens et enseignants d'Histoire pour promouvoir l'étude et l'enseignement de cette matière, et aider à la préservation des documents historiques, a été fondée en 1884. Il n'y avait à l'époque pour l'Histoire que 15 professeurs d'université et 5 *teaching assistants* et une trentaine de doctorants dans tous les Etats-Unis.² En effet, l'Histoire en tant que matière indépendante était peu étudiée, et le plus souvent associée, comme complément d'information ou « culture générale », à la science politique, à l'économie politique, à la littérature anglaise, à la philosophie, à la philologie comparée, ou bien encore à la géologie, l'histoire naturelle, l'Allemand ou le Français.³

Mais au début des années 1880, les études historiques sont en plein renouvellement en Europe, où la méthode scientifique est en train d'être élaborée, et une certaine élite américaine, formée pour la plupart dans les universités allemandes, revient aux Etats-Unis imprégnée de ce terreau intellectuel.⁴ D'autre

¹ Charles A. Madison, *Book Publishing in America*, McGraw-Hill, 1966, p. 401

² J. Franklin Jameson, *The American Historical Association, 1884-1909*, *The American Historical Review*, Vol. 15, No. 1 (Oct., 1909), p. 3.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

part, la demande sociale concernant la réécriture de l'Histoire nationale était particulièrement forte deux décennies après une Guerre de Sécession qui avait profondément ébranlé l'identité nationale. J. Franklin Jameson rappelle que le même bouillonnement intellectuel et le même type de réflexion sur l'écriture de l'Histoire et l'identité nationale s'est produit en France et en Allemagne une vingtaine d'années après les guerres napoléoniennes, avec des historiens comme Guizot, Mignet et Thierry, Niebuhr, Böckh et Ranke, et que la Gesellschaft für ältere Geschichtskunde a été créée en 1819 en Allemagne.¹

Les années 1880 sont pour les Etats-Unis une période de modernisation, de redéfinition du sentiment national, de l'émergence d'un véritable Etat-nation, et d'une tendance à la professionnalisation et à l'organisation des métiers intellectuels.² Dans ce contexte, l'American Historical Association se développe en même temps que l'intérêt grandissant pour l'Histoire, et accueille environ 200 nouveaux membres chaque année, pour atteindre en 1909, lors de son 25^{ème} anniversaire, 2 500 membres. En 25 ans, le nombre de doctorants en Histoire a été multiplié par 10.³

Cette période est celle de la fondation de l'historiographie américaine, appuyée sur le développement des universités et la propagation des méthodes scientifiques de recherche en sciences sociales.⁴ Les pionniers de l'histoire scientifique dans les années 1880 aux Etats-Unis étaient, pour la plupart, des républicains profondément nationalistes, qui concevaient l'Histoire non seulement comme une science, mais aussi comme une façon d'étudier les évolutions récentes de la vie politique. Ce lien entre Histoire et science politique était renforcé dans leurs esprits par une formation qu'ils avaient souvent acquise dans les universités allemandes de Berlin, Leipzig ou Göttingen.⁵ Andrew Dickson White, co-

¹ J. Franklin Jameson, *op.cit.*, p. 3-4.

² David D. Van Tassel, "From Learned Society to Professional Organization: The American Historical Association, 1884-1900", *The American Historical Review*, Vol. 89, No. 4 (Oct., 1984), p. 929.

³ J. Franklin Jameson, *op.cit.*, p. 3.

⁴ David D. Van Tassel, *op.cit.*, p. 929.

⁵ Charles Kendall Adams, « Recent Historical Work in the Colleges and Universities of Europe and America, » *AHA Papers*, n°4, New York, 1890, p. 59.

fondateur de l'université Cornell, définissait l'Histoire comme une façon « d'éclairer nos propres problèmes. »¹

Ce n'est que la génération suivante d'historiens américains qui, dans les années 1890, établit l'Histoire comme une matière distincte de la science politique, même si en ce qui concerne l'Histoire des Etats-Unis, les deux disciplines restent étroitement liées.² Ces historiens se penchent également sur la question de l'enseignement de l'histoire à l'école, qu'il leur apparaissait essentiel de réformer pour inculquer des rudiments de « scientificité » aux générations futures.³

L'identité nationale au centre des préoccupations

Au sortir de la guerre de Sécession et de la difficile Reconstruction, l'idéologie américaine, républicaine et protestante est réaffirmée, ainsi que la volonté de renouer avec la grandeur morale du passé. Une religion séculière se dessine, une religion de la morale, qui va de pair avec un sentiment de nostalgie pour l'Amérique rurale des origines. En même temps, un autre courant, très différent mais tout aussi fort, apparaît : l'enthousiasme pour les avancées réalisées dans les sciences, dont certaines, notamment les sciences sociales, sont nouvelles. Les nouveaux savoirs scientifiques et la recherche de l'efficacité, nés dans le monde de l'industrie et des affaires, sont désormais sollicités pour résoudre les problèmes de la société.⁴ Le sentiment généralement partagé semble être que tout problème a nécessairement sa solution. Les élites américaines ont donc à cœur de réformer l'enseignement pour permettre l'avènement d'une société meilleure.⁵

Avec l'essor de l'enseignement secondaire à la fin du XIX^{ème} siècle, l'Histoire devient une matière de plus en plus présente dans les programmes de

¹ David D. Van Tassel, *op.cit.*, p. 943.

² *Ibid.*, p. 945.

³ *Ibid.*, p. 951.

⁴ Cf. Henry Steele Commager, *The American Mind*, New Haven, Yale U.P., 1950.

⁵ Les multi-millionnaires Andrew Carnegie et John D. Rockefeller créent par exemple des fondations pour financer la recherche dans le domaine de l'éducation dès 1902. Cf. Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 149-150.

ces nouveaux établissements¹ et dès les années 1890, les universitaires américains se rendent compte de l'enjeu intellectuel et politique que l'enseignement de cette matière représente. En effet, comme le rappelle Walter Karp dans son article pour le *Harper's Bazaar* de mai 1980 :

Writing American history is a harmless occupation, but teaching it to American schoolchildren is a political act with far-reaching consequences. The reason for this is clear. You cannot recount the past without making fundamental political judgments, and you cannot deliver those judgments in a classroom without impressing them deeply on the minds of future citizens. Children know a great deal about many things, but about public affairs they know virtually nothing. Most of us carry to our graves scarcely altered the political lessons we imbibed half-consciously from long-forgotten history textbooks. Professors of American history erect Gothic cathedrals of erudition on political axioms acquired from their fifth-grade "social studies" readers. To teach American history to a great mass of American schoolchildren is to exercise genuine political power.²

Ecrire l'Histoire des Etats-Unis est une activité anodine, mais l'enseigner à des élèves américains est un acte politique aux lourdes conséquences. La raison en est évidente. On ne peut pas raconter le passé sans formuler des jugements d'ordre politique, et on ne peut pas les exprimer dans une salle de classe sans qu'ils marquent durablement les esprits des futurs citoyens. Les enfants savent beaucoup de choses par eux-mêmes, mais pratiquement rien sur la vie politique. La plupart d'entre nous emportera dans sa tombe des messages politiques passablement altérés qui ont imbibé nos esprits de façon plus ou moins consciente lorsque nous avons lu nos manuels d'Histoire. Les professeurs d'Histoire américaine érigent des cathédrales gothiques d'érudition à partir d'axiomes politiques tirés de leurs manuels de sciences sociales lus en CM2. Enseigner l'Histoire des Etats-Unis à une masse importante d'élèves américains, c'est exercer un réel pouvoir politique.

Dès le début des années 1890, les historiens américains expriment la nécessité d'enseigner l'Histoire au niveau du secondaire. Charles Kendall Adams (1835-1902), déclare dès 1892 que l'Histoire permet de cultiver et d'élargir les esprits, de combattre les attitudes « provinciales et bornées, » introduit les élèves aux joies de l'enrichissement intellectuel, et les aide à exercer leur rôle de citoyen de façon saine et éclairée.³ D'abord professeur à l'Université du Michigan, Adams fut le deuxième président de Cornell University de 1885 à 1892, puis celui de l'Université du Wisconsin jusqu'à sa mort en 1902. Il contribua à moderniser l'université en instaurant des critères plus stricts aussi bien pour l'inscription que pour l'obtention des diplômes à Cornell. Sur le plan de la pédagogie, tirant les

¹ Rolla M. Tryon, *op.cit.*, p. 96.

² Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980.

³ C.K. Adams, cité dans The Bradley Commission on History in Schools, "Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools", *The History Teacher*, Vol. 23, No. 1, A Special Issue: The Bradley Commission on History in Schools (Nov., 1989), p. 8.

leçons d'un voyage en Allemagne en 1867-1868, il adapta aux universités américaines la méthode allemande des séminaires. Sous sa présidence, Cornell devint la troisième université la plus riche des Etats-Unis, derrière Columbia et Harvard. Ayant grandi dans une ferme de l'Iowa, C.K. Adams milita également pour le développement de l'enseignement agricole dans le Midwest. Il écrivit des ouvrages remarquables tels que *Democracy and Monarchy in France* (1874), *A Manual of Historical Literature* (1882), et en 1892 une biographie de Christophe Colomb.

Adams est emblématique de cette nouvelle génération d'historiens qui, ayant réformé l'université dans les années 1880, se penche sur la question de l'enseignement secondaire à partir des années 1890. L'enseignement secondaire étant destiné dans leur esprits à préparer les futurs citoyens soit à entrer à l'université soit à entrer dans la vie active, il est essentiel pour l'avenir du pays d'y promouvoir l'enseignement de l'Histoire et de donner un cadre à cet enseignement.¹

Enseigner l'Histoire dans le secondaire : les rapports du comité des Dix et du comité des Sept

L'enseignement de l'Histoire au niveau du secondaire fut défini par deux rapports, le premier rédigé par le Comité des Dix en 1893 et le second par le Comité des Sept en 1899.² Le premier comité, celui des Dix, fut composé d'universitaires renommés auxquels la National Education Association commanda en 1892 une étude globale sur l'enseignement secondaire devant être présentée devant la première Commission Nationale sur les Programmes du Secondaire qui s'est réunie en 1893. Woodrow Wilson, alors professeur de droit et d'économie politique à Princeton, était l'un des membres de ce comité des Dix.

Le rapport du Comité des Dix de 1893 déclare les conclusions de son étude qu'« une connaissance générale du passé est essentielle pour la

¹ A.F. Nightingale, "The Committee on College Entrance Requirements: Report of the Chairman", *The School Review*, Vol. 5, No. 6 (Jun., 1897), p. 321.

² Jennifer Nelson, "What Goes around Comes around: History Education in the 1890s and the 1990s", *The History Teacher*, Vol. 25, No. 4 (Aug., 1992), p. 463.

compréhension des affaires humaines et pour l'exercice intelligent de sa citoyenneté. »¹ Les auteurs de ce rapport recommandent dès lors un programme d'Histoire étalé sur quatre années et qui couvrirait l'ensemble de l'histoire de l'humanité, de l'Antiquité à nos jours, en se concentrant sur l'histoire de la Grèce et de la Rome antiques, de la Grande-Bretagne, de la France et des Etats-Unis.²

Au niveau de la méthode, le Comité des Dix s'oppose à la simple mémorisation de dates et de faits et recommande aux enseignants d'encourager les élèves à penser par eux-mêmes et à formuler des opinions. Les exercices peuvent prendre la forme d'analyses comparées, de débats, de travaux de recherche et de lectures de poèmes, de biographies ou de romans ayant un rapport avec l'Histoire. Enfin, les manuels d'Histoire doivent être améliorés, les enseignants mieux formés et les salles de classe équipées de cartes, de photographies et de portraits des grands personnages de l'histoire, et des ouvrages de référence devraient être disponibles dans la bibliothèque de l'établissement.³

Mais ce rapport restait très général. Ces premières orientations seront précisées dans le rapport du Comité des Sept de l'American Historical Association, présidé par Andrew McLaughlin (1861-1947), professeur d'Histoire des Etats-Unis à l'Université du Michigan, qui fut présenté en 1898 et publié en 1899.⁴ Ce rapport définit le programme d'Histoire idéal au niveau du secondaire comme devant être étalé sur quatre années, à raison de cinq heures par semaine, la première année étant consacrée à l'histoire de l'Antiquité (surtout l'histoire grecque et romaine, jusqu'en 800, 814 ou 843), la seconde à l'histoire médiévale et moderne de l'Europe, la troisième à l'histoire de la Grande-Bretagne et la dernière à l'histoire des Etats-Unis. En ce qui concerne l'histoire des Etats-Unis,

¹ U.S. Bureau of Education, *Report of the Committee on Secondary School Studies at the Meeting of the National Education Association, July 9 1892*, Washington, 1893, p. 1431.

² J. R. Pole, "The New History and the Sense of Social Purpose in American Historical Writing", *Transactions of the Royal Historical Society*, Fifth Series, Vol. 23, (1973), p. 228.

³ U.S. Bureau of Education, *Report of the Committee on Secondary School Studies at the Meeting of the National Education Association, July 9 1892*, Washington, 1893, p. 1429-1430.

⁴ Andrew McLaughlin et alii, *The Study of History in Schools, A Report to the American Historical Association by the Committee of Seven*, 1898. Le texte intégral de ce rapport peut être trouvé sur le site de l'American Historical Association : <http://www.historians.org/pubs/archives/CommitteeofSeven/index.cfm> (consulté le 9 mai 2009)

l'accent devait être placé sur la période de la naissance de la République, en lien avec le cours d'éducation civique.¹

Pour les auteurs de ce rapport, l'étude de l'Histoire est une matière fondamentale au niveau du secondaire et elle doit être enseignée dans sa continuité :

We ask, then, for a course in history of such length that the pupil may get a broad and somewhat comprehensive view of the general field, without having, on the one hand, to cram his memory with unrelated, meaningless facts, or, on the other hand, to struggle with generalizations and philosophical ideas beyond his ken. We think that a course covering the whole field of history is desirable, because it gives something like a proper perspective and proportion; because the history of man's activities is one subject, and the present is the product of all the past; because such a study broadens the mental horizon and gives breadth and culture; because it is desirable that pupils should come to as full a realization as possible of their present surroundings, by seeing the long course of the race behind them; because they ought to have a general conspectus of history, in order that more particular studies of nations or of periods may be seen in something like actual relation with others. We think, however, that quite as important as perspective or proportion are method and training, and a comprehension of the essential character of the study.²

Nous demandons par conséquent, pour un programme d'Histoire de cette ampleur, que l'élève acquière une vision large et générale du champ historique sans avoir à, d'une part, saturer sa mémoire avec des faits sans signification ni liens entre eux, ni, d'autre part, à s'efforcer de comprendre des généralisations et des concepts philosophiques hors de sa portée. Nous pensons qu'un programme couvrant l'ensemble du champ historique est souhaitable, car cela met les choses en perspective et donne une idée de la durée ; parce que l'histoire des activités humaines a une unité, et que le présent est le produit de tout le passé ; parce qu'un tel enseignement élargit l'horizon mental et donne une culture générale ; parce qu'il est souhaitable que les élèves parviennent à comprendre le plus complètement possible le monde qui les entoure, en voyant derrière eux le long chemin parcouru par leur race [sic] ; parce qu'ils doivent avoir une idée générale du sens de l'Histoire, pour pouvoir voir que l'histoire spécifique de certaines nations est toujours liée à celle des autres. Nous pensons toutefois que la méthode et l'entraînement sont des éléments aussi importants que la perspective et le sens de la durée, ainsi que la compréhension de l'importance de ces connaissances.

Les auteurs de ce rapport, très influencés par la méthode scientifique de recherche en Histoire, critiquent sévèrement les manuels existants (écrits pour la plupart par des historiens sans diplômes universitaires) et souhaitent que les élèves travaillent sur de multiples sources secondaires et primaires en dehors du manuel lui-même.³ Cette dernière recommandation semble assez irréaliste quand l'on connaît la réalité du niveau des élèves du secondaire ainsi que celle d'une

¹ Dana C. Munro, "Review of *The Study of History in Schools*", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 15, (Jan., 1900), p. 116.

² *The study of History in Schools*, Report of the Committee of Seven, New York, Macmillan, 1899, p. 48-49.

³ *Ibid.*, p. 92.

salle de classe ordinaire,¹ mais ce fut la seule à n'être pas suivie par les établissements publics du pays. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, le programme d'Histoire dans l'ensemble des *high schools* du pays suit le découpage préconisé par le Comité des Sept², même si une partie des établissements réduit son enseignement d'Histoire à 3 ans, soit en supprimant l'histoire antique, soit en fusionnant les programmes d'histoire européenne et d'histoire de la Grande-Bretagne.³ Néanmoins, en 1910, l'enseignement de l'Histoire aux Etats-Unis est homogène dans l'ensemble du pays, malgré l'absence de programmes officiels ou de contrainte de la part du gouvernement fédéral.⁴ Les membres du Comité des Sept furent eux-mêmes surpris du succès et des répercussions de leur rapport. Une étude publiée en 1911 et réalisée à la demande de l'American Historical Association atteste de cette uniformisation de l'enseignement de l'Histoire, « d'une côte à l'autre. »⁵ En outre, la préface de *The Story of Our Country*, écrit par William M. Elson et Cornelia E. Macmullan pour la World Book Company en 1915, cite expressément les recommandations du comité des Sept, ce qui montre la popularité de ce rapport jusqu'à la Première Guerre mondiale.

C'est en raison du succès de ce rapport de 1899, et de cette première uniformisation de l'enseignement de l'Histoire au Etats-Unis dès les années 1900, que nous avons choisi d'étudier les manuels scolaires publiés à partir de 1901. En effet, à partir de 1901, les manuels d'Histoire deviennent, selon l'ensemble des observateurs de l'époque, plus « scientifiques », mieux écrits, mieux documentés, et illustrés avec plus de soin.⁶ Les 20 manuels publiés entre 1901 et 1918 qui

¹ Review of *The Study of History in Secondary Schools*. Report to the American Historical Association by a Committee of Five, New York, Macmillan, 1911", *The School Review*, Vol. 20, No. 4 (Apr., 1912), p.279-280.

² David D. Van Tassel, *op.cit.*, p. 951.

³ Review of *The Study of History in Secondary Schools*, *op.cit.*, p. 280.

⁴ Rolla M. Tryon, *op.cit.*, p. 98.

⁵ Committee of Five, *The Study of History in Secondary Schools: Report to the American Historical Association*, New York, 1911, p. 64-65.

⁶ Rolla M. Tryon, *op.cit.*, p. 99. Cf. aussi l'Annexe 2, dans laquelle sont reproduits des extraits du manuel *A History of the United States* de Charles Kendall Adams et William Trent (Boston, Allyn & Bacon, 1903).

constituent notre corpus pour cette période nous permettent d'attester de l'influence des recommandations du comité des Sept.¹

Un grand nombre de préfaces de ces manuels atteste de l'importance de l'apprentissage de l'Histoire dans la formation de « bons citoyens ». Al Johnston et William MacDonald² écrivent par exemple en 1901 que pour « contribuer à la formation des citoyens », ils ont réduit les chapitres consacrés à la période coloniale et développé les parties consacrées aux périodes les plus récentes (la guerre de Sécession en particulier, mais aussi la guerre hispano-américaine). Cette réduction du temps consacré en classe à la période coloniale pour mettre l'accent sur la période révolutionnaire et les premiers temps de la République fait partie des recommandations du Comité des Sept de l'American Historical Association. La préface du Channing et Ginn³ met elle aussi l'accent sur l'importance de mettre en évidence les liens entre le passé et le présent pour former de bons citoyens, conscients de leurs devoirs civiques. Les préfaces des manuels de Redway⁴ et de Muzzey⁵ contiennent la même idée.

Certains manuels sont à la fois des manuels d'Histoire et des manuels d'instruction civique. L'objectif du manuel de William C. Doub⁶, à destination des *grammar schools*, c'est-à-dire des établissements secondaires proposant des filières « courtes » (généralement en deux ans), est de former des citoyens « *good and efficient* »,⁷ c'est-à-dire capables de s'insérer dans la société et de participer à la vie politique. La préface du Woodburn et Moran⁸ insiste sur la nécessité de donner une instruction civique aux futurs citoyens le plus tôt possible. Les auteurs

¹ Liste complète dans l'inventaire des sources, p. 615 et suivantes. En raison de la grande similitude de ces titres, nous ferons référence aux ouvrages dans le corps du texte par le nom de leurs auteurs.

² Al Johnston, William MacDonald, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1901, 612 pages.

³ Edward Channing, Susan J. Ginn, *Elements of United States History*, New York, Macmillan, 1910, 409 pages.

⁴ Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, 483 pages.

⁵ David Saville Muzzey, *An American History*, Boston, Ginn, 1911. [référence hors corpus]

⁶ William C. Doub, *A History of the United States*, San Francisco, Doub & Co., 1906, 533 pages.

⁷ « bons et socialement efficaces », William C. Doub, *A History of the United States*, San Francisco, Doub & Co., 1906, p. iv.

⁸ James Albert Woodburn, Thomas Francis Moran, *American History and Government*, New York, Longmans, Green, 1906.

estiment que mêler histoire et instruction civique permet de remettre les textes de lois dans leur contexte historique et donc de faciliter leur compréhension et leur mémorisation.

On trouve également dans ces préfaces l'influence du comité des Sept en matière de pédagogie. Ainsi, William C. Doub¹ déclare que l'apprentissage de l'Histoire par les élèves ne doit pas seulement consister en la mémorisation d'une série de dates, mais doit être une véritable découverte des différents aspects de la vie humaine. Le récit insiste sur l'enchaînement logique des événements. Chaque chapitre du manuel se termine par une série de questions permettant au professeur de vérifier que l'élève a bien compris la leçon.

Pour Henry William Elson et Cornelia Macmullan², le manuel est un instrument de base à partir duquel l'enseignant doit développer son cours ; seuls les événements importants sont mentionnés ; des questions sont placées en fin de chapitre pour stimuler la réflexion de l'élève et lui permettre de comprendre les similitudes et les différences entre passé et présent et également pour qu'il apprenne à construire une argumentation.

Dans sa préface, Wilbur F. Gordy³ annonce que l'objectif de son manuel n'est pas tant la quantité de connaissances assimilées par l'élève que d'éveiller son goût pour l'histoire et la lecture. Albert Bushnell Hart, dans la préface de *New American History*⁴, insiste sur l'importance de la mémorisation et de la récitation dans l'apprentissage de l'Histoire, mais parle aussi de l'importance des questions/réponses en classe et du travail écrit à partir de lectures complémentaires à la maison.

Enfin, Reuben G. Thwaites, Calvin N. Kendall⁵ reprennent presque mot pour mot les recommandations du comité des Sept en ce qui concerne les

¹ William C. Doub, *A History of the United States*, San Francisco, Doub & Co., 1906.

² Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1915, 283 pages.

³ Wilbur Fisk Gordy, *A History of the United States for Schools*, New York, Charles Scribner's Sons, 1916, 521 pages.

⁴ Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, 650 pages.

⁵ Reuben Gold Thwaites, Calvin Noyes Kendall, *A History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1916, 527 pages.

illustrations des manuels scolaires, c'est-à-dire que les images sont très importantes dans la mémorisation et la compréhension de l'Histoire, et doivent être étudiées en classe comme autant de documents historiques.

b) La modernisation du monde de l'édition scolaire

Le début du vingtième siècle correspond aussi à une époque de modernisation des maisons d'édition, qui deviennent de véritables entreprises capitalistes et ne peuvent plus survivre en étant simplement de petites fabriques familiales et quasi artisanales. La concurrence s'accroît, et les plus petites se font racheter par des maisons plus importantes.¹ Dans ce contexte, la vente de manuels scolaires offrait des revenus plus stables que les ouvrages grand public, car une fois qu'un manuel était « adopté » par un district scolaire, celui passait des commandes importantes et annuelles à la maison d'édition pour équiper tous ses élèves.

Un marché dominé par quelques grandes entreprises

De grandes maisons d'édition généralistes comme Harper, Holt, Ginn, Houghton Mifflin, Appleton et Scribner, par exemple, se lancèrent dans la publication de manuels, tandis que de nouveaux éditeurs spécialisés comme Macmillan, McGraw-Hill et Prentice-Hall s'établirent sur le marché scolaire par leur grande habilité et leur capacité de spécialisation.² Cette concurrence accrue aboutit à ce que plus de soin soit apporté à la création de manuels scolaires.

Néanmoins, les titres des manuels d'Histoire des Etats-Unis publiés à l'époque se ressemblent tous : cinq manuels de ce corpus s'intitulent simplement *A History of the United States*, et les autres présentent des variations souvent infimes autour des mêmes mots : *A History of the American Nation*, *American History and Government*, *New American History*, *Essentials of American History*, *Elements of United States History*, etc. Un seul manuel a un titre un peu plus original qui annonce les titres plus créatifs des manuels ultérieurs : *The Story of*

¹ Cf. Charles A. Madison, *Book Publishing in America*, McGraw-Hill, 1966.

² Charles A. Madison, *op.cit.*, p. 401-403.

Our Country.¹ Pour cette raison, nous nous référerons aux manuels par le nom de leur auteur plutôt que par leur titre.

Dans les années 1890, trois des plus grandes maisons d'édition, A.S. Barnes, Appleton et Harper, s'allièrent pour former The American Book Company, qui régnait alors sur 75 à 80 % du marché des manuels scolaires. Outre la publication des légendaires manuels de lecture et d'écriture de McGuffey, ce trust possédait un quasi-monopole dans des matières comme la géographie, qui demandaient des moyens financiers importants pour réaliser des cartes précises et nombreuses. Mais cette position dominante fut dénoncée par les 170 plus petites maisons alors en activité, qui accusèrent les comités de sélection d'opérer un favoritisme envers, voire même d'être corrompus par, l'ABC. Pour concurrencer cette puissante maison d'édition, elles se mirent à publier des manuels mieux mis à jour et plus modernes dans leur approche pédagogique.²

Des cours d'Histoire « clés en main »

En effet, avec la multiplication des écoles normales, la publication des travaux de John Dewey, et les progrès de la connaissance de la psychologie de l'enfant en général, la pratique pédagogique évolue. Les rapports du Comité des Dix et du Comité des Sept encourageaient le développement des capacités de raisonnement de l'enfant et la mise en place d'une pédagogie « participative », cherchant à intéresser et à motiver les élèves, plutôt qu'à simplement les « dresser » par la contrainte et l'humiliation. La première association nationale de parents d'élèves (de mères d'élèves, en l'occurrence) fut créée en 1897 à Washington : le National Congress of Mothers.³ Les compétences des enseignants deviennent un sujet de préoccupation dans l'opinion publique américaine, et l'étude des préfaces des manuels du corpus permet d'identifier deux attitudes opposées concernant les rôles respectifs de l'enseignant et du manuel scolaire.

¹ Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1915, vol. 2, 283 pages.

² Gilbert T. Sewall et Peter Cannon, *op.cit.*, p. 67-68

³ Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 26.

Henry W. Elson (1857-1935), dans *School History of the United States*¹, dit faire confiance aux enseignants pour développer les points qui n'ont pas pu l'être dans le manuel lui-même et pour conseiller des lectures complémentaires aux élèves, conformément aux recommandations du comité des Sept. De plus, cet ouvrage ne comprend pas de questions en fin de chapitre, car l'auteur estime que c'est à l'enseignant d'élaborer ses propres méthodes de contrôle des connaissances.

A l'inverse, William C. Doub apparaît comme parfaitement conscient du manque de formation des enseignants, ce qui est particulièrement vrai dans l'Ouest américain au début du XXème siècle. Son manuel comprend ainsi des questions à la fin de chaque chapitre, et Doub a par ailleurs également écrit un manuel d'accompagnement pour l'enseignant qui utilise ce manuel. Ces aides à l'enseignant se généralisent à la période suivante, où les éditeurs proposent tous aux enseignants de véritables cours « clés en main ».

Ces « aides pédagogiques » reflètent une certaine modernisation des pratiques d'enseignement au cours de la période 1901-1918, avec la prise en compte des recommandations du Comité des Sept. Ainsi, les questions qui se trouvent à la fin du chapitre consacré par Wilbur F. Gordy à la guerre hispano-américaine dans la huitième édition de son manuel, datée de 1916,² témoignent d'une période de transition pédagogique.

¹ Henry William Elson, *School History of the United States*, New York, Macmillan, 1906, 467 pages.

² Wilbur Fisk Gordy, *A History of the United States for Schools*, New York, Charles Scribner's Sons, 1916, 521 pages.

TO THE PUPIL

1. Do you think the United States was justified in going to war with Spain at this time? Give reasons for your answer.
2. Why did Dewey go to Manila? Impersonating him, give an account of your experiences.
3. What were the most important results of the war?
4. Explain the policy of the "Open Door." What is meant by the territorial integrity of China?
5. Explain the following: the Hay-Pauncefote treaty, the Isthmian Canal Act, and the treaty with Panama.
6. In what ways is the Pacific Cable of use to the world?
7. What good results would follow if disagreements between nations were settled by peaceful methods?
8. In what ways is co-operation of advantage among individual men and women and also among countries?
9. What is meant by the United States as a world-power?
10. Explain the following: short ballot, commission form of government, the Sixteenth and Seventeenth Amendments to the Constitution, and the income tax.
11. Why are the Latin-American states, south of Mexico, more friendly to us now than they were some years ago? What are the aims of the Pan-American Union?
12. In what ways has the great war in Europe caused trouble between the United States and Great Britain? Between the United States and Germany?
13. Name in order the Presidents of the United States.

La première question adressée « à l'élève » est une véritable question de réflexion, telle que le préconise le Comité des Sept : « Pensez-vous que les Etats-Unis ont eu raison de faire la guerre à l'Espagne à ce moment-là ? Justifiez votre réponse. » La deuxième question est caractéristique de la conception de l'apprentissage de l'Histoire par John Dewey car elle demande à l'élève de « se mettre dans la peau » d'un personnage historique (ici, George Dewey, héros de la bataille de Manille du 1^{er} mai 1898). John Dewey pensait en effet que l'un des intérêts principaux de la connaissance du passé était de pouvoir « se mettre à la place » d'autres personnes et de comprendre comment ils avaient réagi face à telle ou telle situation, pour ensuite pouvoir appliquer ces solutions – ou au contraire éviter les mêmes erreurs – face à une situation contemporaine similaire.¹ Les neuf questions suivantes sont plus classiques et de type « questions de cours » destinées à vérifier que l'élève a compris ce qu'il a lu. La dernière question,

demandant à l'élève de nommer *dans l'ordre* les présidents des Etats-Unis, appartient à la pédagogie « traditionnelle » consistant à faire apprendre des listes ou des textes par cœur sans effort de réflexion particulier. Ces questions montrent bien que les manuels publiés entre 1901 et 1918 sont en transition en matière de pédagogie, et que des premières expérimentations progressistes sont effectuées.

Dans un ouvrage publié en 1919, *Public Education in the United States*, le spécialiste des sciences de l'éducation Ellwood Patterson Cubberley met en évidence l'évolution des méthodes d'enseignement aux Etats-Unis, en analysant des résultats de tests effectués sur des élèves de Boston en 1845 puis en 1919. La comparaison de ces résultats montre que les élèves de 1919 sont moins performants en terme de mémorisation, mais meilleurs pour construire des raisonnements,¹ ce qui veut dire que les enseignants, grâce à la modernisation des manuels et à la propagation des idées progressistes par les associations professionnelles et les revues spécialisées, passent davantage de temps à expliquer les choses aux élèves, à faire appel à leur réflexion, et se contentent de moins en moins de simplement leur faire réciter des textes par cœur.

L'influence de l'historiographie universitaire

Ces manuels des années 1890 constituent en effet un nouveau départ dans le domaine de l'édition scolaire. D'abord, ils sont écrits en phrases laconiques et déclaratives – le soi-disant « style télégraphique » - pour faciliter la compréhension et la rétention des informations. Le texte est divisé en paragraphes, avec des titres en gras, et souvent numérotés. Cette division stricte du texte en courts extraits facilite les exercices de mémorisation des informations importantes et souligne l'enchaînement logique et chronologique des faits. Le travail de relecture et de reformulation de l'éditeur devient dès lors essentiel, et le contenu du manuel plus proche dans son style d'un ouvrage scientifique que d'un ouvrage littéraire.

¹ Eugene F. Provenzo, Jr., "History as Experiment: The Role of the Laboratory School in the Development of John Dewey's Philosophy of History", *The History Teacher*, Vol. 12, No. 3 (May, 1979), p. 373.

¹ Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *op.cit.*, p. 20.

Ensuite, ces manuels suivent désormais un plan précis et apparent. Fini les vieilles excentricités de style et l'ancienne accumulation d'événements date par date ; le texte est organisé soit selon une stricte chronologie, soit par thèmes, comme « les colonies anglaises » ou « l'essor des partis politiques », la signification de chaque thème étant expliquée de la façon la plus simple possible au début de chaque chapitre.

Les auteurs s'attardaient moins sur les détails des batailles et accordaient bien plus de place à la politique. Les institutions apparaissaient au fil des événements – la formation de la République avait désormais une importance équivalente à celle de la guerre révolutionnaire – et les personnages étaient décrits au moyen d'anecdotes pertinentes et attestées historiquement, et bien moins l'objet de stéréotypes de type « images d'Epinal. » Enfin, le style était plus nuancé. Les auteurs avaient une opinion sur les événements, mais ils ne cherchaient pas à tout prix à convaincre leurs lecteurs. Les manuels ont dès lors le ton de l'objectivité et de l'autorité intellectuelle.

Evidemment, cette posture est essentiellement conventionnelle, mais considérée rétrospectivement, la mise en place de cette voix impersonnelle fut, selon Frances Fitzgerald, « une innovation aussi importante dans l'histoire des manuels scolaires que la découverte de la perspective le fut dans l'histoire de la peinture. »¹ Dès lors, le contenu des manuels d'Histoire se présente comme une vérité scientifique et objective et non plus comme une « histoire » ou une « leçon de morale. »²

Ces manuels ont le même format que les livres « grand public » (environ 18 sur 11,5 cm, ce qui correspond à un format in-octavo sur papier Couronne), et comportent entre 400 et 600 pages. Leur typographie est caractéristique d'un ouvrage type « manuel », car chaque grand paragraphe (numéroté la plupart du temps) a un titre ou une première phrase en gras, ce qui témoigne d'un effort d'organisation, de découpage et de conceptualisation. Les illustrations consistent

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 51.

² *Ibid.*, p. 51-52.

essentiellement en des portraits des présidents et des généraux, le plus souvent sous forme de gravures, ainsi que des cartes.

Par exemple, deux des manuels du corpus illustrent chacune des quatre grandes parties de l'Histoire américaine (telles qu'elles sont alors définies) par une illustration en pleine page. Le Davidson de 1903¹ choisi un « grand homme » pour représenter chaque grande période de l'histoire des Etats-Unis : Christophe Colomb pour « la Découverte », George Washington pour « l'Indépendance », Abraham Lincoln pour « l'Union » et William McKinley pour « l'Expansion ». Le manuel comporte également un portrait pleine page de Theodore Roosevelt, le président alors en exercice. Ces illustrations témoignent de la personnalisation du récit de l'Histoire à l'époque, à travers la figure du « grand homme. » Il est également intéressant de noter que la partie qui aborde la guerre de Sécession s'intitule « l'Union », et que c'est par conséquent, conformément aux recommandations du comité des Sept, la continuité historique qui est mise en valeur, tandis que les conflits internes sont minimisés.

Le Thwaites et Kendall de 1916² témoigne pour sa part d'une plus grande modernité historiographique dans le choix de ses illustrations, car pour les mêmes périodes, ce sont des tableaux représentant une activité collective et non un portrait qui ont été choisis : le tableau de Vaclav Brozik *Columbus at the court of Ferdinand and Isabella* (1784-1801, Metropolitan Museum) pour la période de Découverte, le tableau de John Trumbull *The Declaration of Independence* (1819, Rotonde du Capitole) pour la période de l'Indépendance, une photographie de la commémoration du cinquantième anniversaire de la bataille de Bull Run (American Press Association, 21 juillet 1911) pour la « Fin des Divisions » et enfin un dessin de C.H. Nichols intitulé *The completion of the Union Pacific and the Central Pacific railroads* pour la période d'Expansion. D'autre part, les grandes périodes de l'Histoire des Etats-Unis portent le même titre, à l'exception de la troisième « époque », qui dans son intitulé ne nie pas l'existence de

¹ William M. Davidson, *A History of the United States*, Chicago, Scott, Foresman, 1903, 548 pages.

² Reuben Gold Thwaites, Calvin Noyes Kendall, *A History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1916, 527 pages.

problèmes et de conflits dans l'Histoire des Etats-Unis, même si cette période douloureuse est présentée comme révolue.

c) Les premiers manuels « modernes » d'Histoire des Etats-Unis

Les manuels scolaires publiés entre 1900 et 1918 témoignent ainsi visuellement de leur modernité. Quant à leur contenu, ces manuels se distinguent aussi de ceux du siècle précédent car ils sont désormais souvent rédigés par des professeurs d'université renommés. Dans le corpus rassemblé, un peu plus de la moitié des ouvrages ont été écrits par des professeurs d'université. En effet, ayant pris conscience dans les années 1890 de l'importance de l'enseignement de l'Histoire au niveau du secondaire, nombre de spécialistes d'histoire américaine entreprennent de rédiger des manuels scolaires à l'intention de ce nouveau public.

Ainsi, Charles Kendall Adams entreprit avec William Trent, lui aussi professeur d'Histoire, la rédaction d'un manuel qui parut un an après sa mort, en 1903.¹ A la lecture, *A History of the United States* apparaît comme le fruit du travail d'un historien chevronné. Le style est soutenu, les événements décrits et expliqués en détails, et le point de vue des auteurs se veut « objectif » et nuancé, même si l'on y retrouve un certain nombre de préjugés de l'époque (« infériorité raciale » des Philippiens, « cruauté » des Espagnols dans le récit de la guerre hispano-américaine, par exemple.)² C'est l'un des premiers manuels d'histoire des Etats-Unis pour le secondaire qui fasse preuve de rigueur scientifique. *L'American Historical Review* publia une critique très précise de cet ouvrage en juillet 1903,³ qui souligne l'adéquation du manuel avec les principes du Comité des Sept.

Andrew McLaughlin, président du Comité des Sept, puis de l'American Historical Association en 1914-1915, publie lui-même au cours de la période 1890-1918 deux manuels d'Histoire des Etats-Unis destinés aux élèves du

¹ Charles Kendall Adams, William Trent, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1903, 590 p. [

² Cf. Charles Kendall Adams, William Trent, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1903, p. 515-526.

³ F. H. Hodder, "Review", *The American Historical Review*, Vol. 8, No. 4 (Jul., 1903), pp. 765-767.

secondaire. Nous avons pu consulter la 6^{ème} édition de son *A History of the American Nation* (1899), publiée en 1913¹, ainsi que la 3^{ème} édition de *A History of the United States*, écrit en collaboration avec Claude H. Van Tyne.² Le nombre et la fréquence des rééditions attestent du succès de ces manuels (ce dont McLaughlin se félicite dans ses préfaces)³, un succès principalement dû à la réputation et aux qualités d'écrivains et d'historiens de leurs auteurs. Claude Van Tyne reçut en effet le prix Pulitzer en 1930 pour *The War of Independence*, et McLaughlin en 1936 pour *The Constitutional History of the United States*.

Les préfaces de ces ouvrages témoignent bien évidemment de l'application des recommandations du Comité des Sept, mais déclarent également procéder à des modifications d'une édition à l'autre en fonction des demandes et des réclamations des enseignants qui utilisent ces manuels (et peut-être aussi des membres des comités de sélection qui examinent ces manuels).

L'historien le plus renommé à avoir écrit des manuels scolaires au début du vingtième siècle est sans doute Albert Bushnell Hart (1854-1943). Professeur d'Histoire et de science politique à Harvard, Hart écrivit de très nombreux ouvrages sur l'histoire des Etats-Unis, parmi lesquels *American Nation*, une série en vingt-huit volumes publiés entre 1903 et 1918, qui fut longtemps considérée comme une référence en la matière. Ancien camarade de classe, ami et supporter politique de Theodore Roosevelt, Hart eut également W.E.B. Dubois comme élève à Harvard, et l'aida à publier l'un de ses ouvrages les plus connus, *Black Reconstruction in America* en 1935. Considéré comme le texte fondateur de l'historiographie afro-américaine, cet ouvrage doit beaucoup au soutien et aux enseignements que Dubois reçut de l'historien. Hart fut également le professeur d'un autre historien noir majeur, Carter G. Woodson.

Titulaire d'un doctorat délivré à l'université de Freiburg en 1883, Hart y découvrit la pédagogie allemande et contribua à la populariser aux Etats-Unis à la

¹ Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appelton, 1913, 607 p.

² Andrew McLaughlin, Claude Halstead Van Tyne, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appelton, 1916, 552 pages.

³ Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appelton, 1913, p. iii et Andrew McLaughlin, Claude Halstead Van Tyne, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appelton, 1916, p. v.

fin du XIX^{ème} siècle (*Studies in American Education*, 1895). Il fut également professeur invité à l'université de Berlin en 1914, ce qui lui permit d'être le témoin du déclenchement de la guerre en Europe (*The War in Europe*, 1914). Il rédigea ensuite deux autres ouvrages sur la Première Guerre mondiale : *America at War* (1917) et *Causes of the War* (1920).

Auteur prolifique, Hart écrivit donc aussi plusieurs manuels pour le secondaire, dont *New American History* en 1917, réédité à de nombreuses reprises.¹ A ce sujet, il déclara dans un article rédigé en 1911 :

« Les manuels d'Histoire ont habituellement été écrits par des gens qui connaissaient mal l'Histoire [et qui] pensaient qu'il était nécessaire de fournir un contenu marquant pour des esprits impressionnables : une vision caricaturale du passé est ainsi soumise de force à l'attention de millions d'enfants, et laisse une marque qui reste souvent toute leur vie dans leurs esprits. »²

Conscient du changement des mentalités aux Etats-Unis au début du vingtième siècle, en faveur du pacifisme notamment, Hart se félicite dans cet article du changement de ton des manuels scolaires « scientifiques », qui proposent une vision plus nuancée des événements et une image moins négative des autres nations : « De nos jours, l'historien est rarement sollicité pour inspirer la haine entre les nations en rappelant les cruautés perpétrées par les autres. »³

Proche de l'« ancienne école » par l'importance qu'il accorde aux biographies, qui sont pour lui des modèles de conduite pour les élèves, Hart est plus moderne par l'importance qu'il accorde à la géographie et à l'histoire économique et sociale.⁴

Le début du vingtième siècle est donc une période de modernisation des manuels scolaires qui traduit une modernisation de la société américaine dans son

¹ Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, 650 p. [code 1917-20-1] ; Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1930, 720 p. [code 1930-20-4]

² « School histories have usually been written by people who knew very little history [and who] thought it necessary to provide strong meat for little minds : hence the lurid pictures of the past which are forced upon the attention of millions of young people, and which leaves [sic] an impression that often lasts through life. », Albert Bushnell Hart, "School Books and International Prejudices," *International Conciliation*, n°38, janvier 1911, p. 4-6.

³ « The historian is seldom called upon today to inspire national hatreds by recalling the cruelties of the other side. », Albert Bushnell Hart, "School Books and International Prejudices," *op.cit.*, p. 7.

⁴ Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. iii-iv.

ensemble et reflète la naissance d'un véritable Etat-nation en voie d'uniformisation culturelle. Les manuels d'Histoire des Etats-Unis deviennent alors plus que jamais auparavant des véhicules du sentiment national, dont le but principal est d'inspirer aux jeunes générations l'amour de leur pays.

2) Un patriotisme confiant

a) La conception protestante de l'exceptionnalisme américain

Dès le XIX^{ème} siècle, l'enseignement de l'Histoire des Etats-Unis était conçu comme une sorte de « catéchisme patriotique » destiné à former de bons citoyens, de bons patriotes. Cet objectif ne disparaît pas avec l'entrée dans la modernité des manuels et sous leur aspect plus scientifique et plus pédagogique demeure la conviction que les Etats-Unis sont un pays à part, meilleur que les autres, et en perfectionnement continu.

Les préfaces des manuels scolaires témoignent de cet élan patriotique. Ainsi, William M. Davidson¹ souligne la tonalité patriotique de son ouvrage en précisant qu'il n'a pas placé la Déclaration d'Indépendance et la Constitution en appendice comme dans la plupart des manuels, mais dans le corps de l'ouvrage « pour que les élèves et le professeur ne négligent pas ces textes fondamentaux. »²

Le manuel le plus célèbre de cette période est *An American History*, de David Saville Muzzey, paru chez Ginn. Sa première édition date de 1911, et cet ouvrage est resté un best-seller pendant cinquante-cinq ans, jusqu'en 1966 (un an après la mort de Muzzey, en 1965). Aucun autre manuel d'Histoire américaine n'a connu un tel succès sur une si longue période.³ Cette longévité exceptionnelle s'explique en grande partie par le style de l'auteur : enlevé, vivant, mariant des anecdotes à la fois érudites et divertissantes à des jugements personnels

¹ William M. Davidson, *A History of the United States*, Chicago, Scott, Foresman, 1903, 548 p.

² William M. Davidson, *A History of the United States*, Chicago, Scott, Foresman, 1903, p. vi.

³ Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980.

idéologiquement marqués.¹ Cette façon de raconter l'Histoire convient parfaitement aux jeunes élèves, et en outre elle est conforme à la façon dont les Américains se perçoivent de la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'aux années 1960.

Le récit de l'Histoire américaine par Muzzey est caractéristique du patriotisme américain tel qu'il s'exprimait au XIX^{ème} siècle : intérêt pour les parcours personnels des hommes politiques qui restent des modèles de comportement, amour de la démocratie et de la liberté individuelle, et dégoût profond pour toute forme de corruption, en particulier lorsqu'elle touche les hommes politiques.

Cette vision moralisatrice de l'Histoire perdure dans d'autres manuels parus entre 1901 et 1918, comme celui de Henry W. Elson et Cornelia E. Macmullan.² Ils écrivent ainsi dans leur préface que « le rôle des individus est tout particulièrement mis en avant, »³ « en histoire, l'élément moral est d'une importance cruciale »⁴ et surtout que « les enfants apprennent [grâce à ce manuel] à respecter le contexte historique de nos jours fériés actuels. »⁵ Ces phrases montrent bien que la vocation de l'Histoire comme « catéchisme national » est alors toujours d'actualité, et que les fêtes nationales et les héros doivent être respectés et célébrés de la même façon que les fêtes religieuses et les saints de la religion chrétienne.

b) La promotion de l'unité nationale retrouvée

Si le manuel de Muzzey offre une vision de la nation américaine typique des élites protestantes du Nord-Est, plusieurs manuels publiés entre 1901 et 1918

¹ Sidney Brown, *The textbook furore in the 1920s, Paradigm*, vol. 2, octobre 2000, p. 14

² Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1915.

³ « *Special emphasis is given to personal force* », William M. Elson, Cornelia E. Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson, World Book Company, 1915, p. v.

⁴ « *in history, the moral element is of surpassing importance.* », William M. Elson, Cornelia E. Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson, World Book Company, 1915, p. v.

⁵ « *Children are taught to respect the historical background that has made public holidays possible.* » William M. Elson, Cornelia E. Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson, World Book Company, 1915, p. v.

témoignent d'un intérêt croissant des historiens pour les autres régions des Etats-Unis et annoncent dans leurs préfaces la volonté d'adopter un point de vue plus nuancé, en particulier sur la guerre de Sécession et la période de Reconstruction. La préface de *A History of the United States* d'Allen C. Thomas (1901)¹ annonce que le texte a été largement revu et réécrit par rapport à sa première édition de 1899, et que l'objectif de ce manuel est d'exposer les principaux faits de l'Histoire des Etats-Unis avec « clarté, précision et impartialité. »² Cet objectif d'impartialité vise principalement la période de la Guerre de Sécession et de la Reconstruction, car la plupart des manuels de l'époque ont été accusés d'adopter le point de vue *yankee*, celui des vainqueurs. De même, Woodburn et Moran³ déclarent avoir essayé d'être impartiaux dans leur récit de la Révolution américaine et de la guerre de Sécession, pour permettre à l'élève de se forger sa propre opinion. Ces textes témoignent d'une volonté de s'adresser à l'ensemble de la nation, notamment aux habitants du Sud et de l'Ouest du pays, et d'en finir avec la traditionnelle domination intellectuelle du Nord-Est. D'autre part, cette domination intellectuelle commence à s'effriter au début du vingtième siècle, avec le développement de grandes universités dans le Midwest, qui accueillent et forment d'excellents historiens (comme C.K. Adams et William Trent, par exemple). Leur conception du territoire des Etats-Unis et de la nation qui le peuple s'en trouve modifiée par rapport à celle des auteurs du XIXème siècle qui n'avaient pour la plupart jamais voyagé au-delà des 13 colonies historiques.

La préface de *A History of the United States* (1903)⁴, rédigée par William Trent, annonce également que l'objectif de ce manuel est de donner enfin le point de vue du Sud à propos de la Guerre de Sécession, mais aussi de s'éloigner des préjugés antibritanniques dans le récit des conflits révolutionnaires (guerre d'Indépendance et guerre de 1812). Ces affirmations de nuance et « d'objectivité » dès la préface placent d'emblée ce manuel comme l'œuvre

¹ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, 574 pages.

² Al Johnston, William MacDonald, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1901, p. iii.

³ James Albert Woodburn, Thomas Francis Moran, *American History and Government*, New York, Longmans, Green, 1906.

d'historiens « scientifiques. » Mais ils répondent aussi en cela à la demande de l'opinion : au tout début du vingtième siècle, les Américains sont très anglophiles, ce qui permet un récit plus nuancé des conflits qui ont opposé les colonies américaines et leur métropole. La présentation du « point de vue du Sud » en ce qui concerne la guerre de Sécession correspond aussi à une demande sociale, plus localisée celle-là : celle des descendants des Confédérés qui militent pour l'honneur des leurs et refusent d'être systématiquement présentés comme « les méchants » de l'Histoire.

Cinq ans à peine après la guerre hispano-américaine qui a permis de réconcilier le Nord et le Sud autour d'une cause commune, ce manuel est clairement une tentative d'apaisement vis-à-vis des anciens Etats confédérés, qui en tant qu'Etats « à adoption » représentent en plus des marchés importants pour les manuels scolaires.¹ En effet, il semble très probable que ce changement d'attitude des auteurs de manuel (et de leurs éditeurs) soit fortement influencé par le fait que les Etats du Sud et de l'Ouest ont adopté des procédures centralisées dans leur sélection de matériel pédagogique, et ces quelques phrases sont un appel évident aux sélectionneurs pour que ces manuels soient choisis.

c) L'influence du progressisme

Entre 1901 et 1918, les manuels d'Histoire ne sont plus rédigés par des pasteurs mais par des historiens, parfois très renommés, influencés par la philosophie progressiste. Ce courant intellectuel domine la période et influe considérablement sur le système éducatif. Ces historiens partagent une même vision de ce qu'est la Nation américaine et de l'idéal vers lequel elle doit tendre. Pour eux, les Etats-Unis progressent vers la réalisation d'une « démocratie vertueuse » qui rendra ses citoyens libres d'accomplir leur destinée.²

⁴ Charles Kendall Adams, William Trent, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1903.

¹ Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 166-168.

Un idéal proche et certain

Toutefois, ces historiens ne sont pas tous d'accords sur le rythme auquel cette réalisation allait s'accomplir, ni sur la quantité d'efforts à fournir par les citoyens pour atteindre cet idéal. Pour certains, cet idéal était tout proche, et il suffisait simplement d'élire des dirigeants compétents pour assurer le progrès nécessaire et irrésistible de la démocratie aux Etats-Unis.¹ Cette idée se retrouve dans les préfaces de leurs manuels, qui parlent toutes du sens de l'Histoire et exhortent les élèves à y accorder le plus grand intérêt.

Par exemple, Samuel Foreman dans son *Advanced American History* de 1914, écrit :

The three greatest achievements of the American people have been these: they have transformed a continent from a low condition of barbarism to a high state of civilization; they have developed a commercial and industrial system of vast proportions; and they have evolved the greatest democracy the world has yet seen. In this text, therefore, it has been my aim to present fully and clearly these three aspects of our growth: to show the forces of civilization pressing ever westward upon the wilderness and extending the boundaries of the white man's domain; to show an industrious and ingenious people moving ever forward to make new conquests in the economic world; and to show a liberty-loving nation struggling with new problems of government and advancing ever nearer to a complete realization of popular rule.²

Les trois plus grands accomplissements du peuple américain ont été les suivants : les Américains ont transformé un continent barbare et arriéré en un espace hautement civilisé ; ils ont développé un système industriel et commercial de large dimension ; et ils ont créé la plus grande démocratie que le monde ait jamais connue. Dans ce manuel, mon objectif a par conséquent été de présenter de façon claire et complète ces trois aspects de notre développement : montrer les forces de la civilisation progressant vers l'Ouest à travers les espaces sauvages et étendant le domaine de l'homme blanc ; montrer un peuple ingénieux et travailleur qui ne cesse de conquérir de nouveaux domaines économiques ; et montrer une nation éprise de liberté confrontée à de nouveaux problèmes politiques et progressant toujours plus près de la réalisation d'une démocratie parfaite.

Pour Foreman, la Nation américaine est déjà très avancée sur le chemin menant à une démocratie accomplie. James Alton James et Albert Hart Sanford partagent le même point de vue en 1909 dans leur préface à *American History*:

It has been the aim of the authors of this book to give the main features in the development of our Nation, to explain the America of today, its civilization and its traditions. In order to do this, it was necessary to select topics from the various fields of human activity (...) Emphasis has

L'objectif des auteurs de ce livre a été de décrire les principaux traits du développement de notre Nation, d'expliquer l'Amérique d'aujourd'hui, sa civilisation et ses traditions. Pour cela, il a été nécessaire de sélectionner des thèmes appartenant aux domaines variés de l'activité humaine. (...) L'accent a été mis sur le fait que la

² Linda Adler-Kassner, "Reading History : Textbooks and Public Literacy in the United States Progressive Era 1898-1913", *Paradigm*, n°18, décembre 1995. (n.p.)

¹ Linda Adler-Kassner, *op.cit.*

² Samuel Foreman, *Advanced American History*, 1914, p. v, cité par Linda Adler-Kassner, *op.cit.*

been placed upon the fact that the position the United States occupies among the great nations is due primarily to the achievements of men and women in [political, industrial, social, and religious] fields.¹

position qu'occupent les Etats-Unis parmi les grandes nations est principalement due aux réalisations de ses hommes et de ses femmes dans les domaines [politique, industriel, social et religieux].

Un idéal lointain et incertain

Mais pour d'autres auteurs de manuels de la période, la réalisation d'une démocratie parfaite aux Etats-Unis n'est pas aussi proche. Pour eux le parcours est semé d'embûches, et une mauvaise décision peut conduire à tout moment au déclin. Les auteurs de ces manuels encouragent les élèves à une participation active à la vie démocratique. Ils présentent certains événements ou personnages historiques comme très positifs, et d'autres comme très négatifs. L'objectif de cette rhétorique plus agressive n'est pas de transmettre aux élèves les éléments essentiels de l'Histoire des Etats-Unis, mais de leur permettre d'intérioriser le Bien et le Mal tels qu'ils sont illustrés par le récit des événements passés. Ces manuels ont pour objectif d'inciter les futurs citoyens américains à prendre une part active dans le perfectionnement de leur système démocratique.²

James Harvey Robinson, auteur de l'introduction à *An American History* de David Saville Muzzey en 1911, donne un bon exemple de ce type de discours incitatif :

[That book does not] tell over once more the old story in the old way, but [gives] the emphasis to those factors in our national development which appeal to us as most vital from the standpoint of to-day (...) Dr. Muzzey [the author] has [also] undertaken the arduous task of giving the great problems and preoccupations of to-day their indispensable historical setting. This I deem the very special merit of his work, and am confident that it will meet with eager approbation from many who have long been dissatisfied with the conventional textbook which leaves a great gap between the past and the present.³

[Ce livre n'est] pas une énième banale répétition de l'Histoire traditionnelle, mais il met l'accent sur les facteurs qui nous paraissent aujourd'hui les plus importants dans notre développement en tant que nation. (...) Le docteur Muzzey [l'auteur] s'est [aussi] attelé à la tâche ardue de replacer les grands problèmes et les préoccupations d'aujourd'hui dans leur contexte historique. C'est à mon sens le grand mérite de son travail, et je suis convaincu qu'il suscitera l'approbation et l'enthousiasme de tous ceux qui sont depuis longtemps mécontents des manuels traditionnels qui laissent un profond fossé entre le passé et le présent.

¹ James Alton James, Albert Hart Sanford, *American History*, 1909, p. v, cité par Linda Adler-Kassner, *op.cit.*.

² Linda Adler-Kassner, *op.cit.*

³ James Harvey Robinson, *Introduction to Muzzey, D. S. An American History*, p. iii, cité par Linda Adler-Kassner, *op.cit.*.

Le fait de mentionner des problèmes et des préoccupations n'est pas anodin et montre bien que la marche vers le progrès n'est pas sans embûches et sans difficultés. Le passé n'est pas entièrement glorieux puisque les problèmes d'aujourd'hui découlent d'erreurs commises hier.

La « jérémiade américaine » (S. Bercovitch)

Ces deux types de discours sont révélateurs de ce que Sacvan Bercovitch a appelé la « jérémiade américaine ».¹ Ce terme de « jérémiade » fait référence à un type bien particulier de sermon politico-religieux prononcé au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle par les pasteurs puritains. Les Puritains liaient en effet leurs convictions religieuses à leurs convictions politiques, arguant par ces fameuses « jérémiades » que les secondes résultent des premières. Les puritains britanniques justifiaient en particulier dans ce type de sermon l'émigration vers le Nouveau Monde, ainsi que la nécessité d'y mettre en place une société nouvelle, plus pure et plus en accord avec la volonté de Dieu.

La « jérémiade américaine » est donc pour Bercovitch un discours à forte dimension mythique et religieuse sur la nature et la raison d'être des Etats-Unis. Elle commence avec l'arrivée d'un peuple élu (les Américains), fuyant un lieu corrompu (l'Europe) pour une terre promise (l'Amérique). Ce peuple cherche alors à mettre en œuvre sa destinée, aidé par Dieu et la Providence, et à assurer son Salut. Mais la Nation s'éloigne périodiquement de cet objectif et tend vers la corruption de ses idéaux. Toutefois, les Américains finissent toujours par être sauvés et remis dans le droit chemin grâce à la Providence et à leur nature profonde de « peuple élu » qui leur permet de triompher des obstacles et des tentations.

Cette vision mythifiée du destin national est l'une des caractéristiques fondamentales de l'identité américaine, de la représentation de cette nation par ses citoyens, et se retrouve très fréquemment dans les manuels d'Histoire, tantôt dans une version « spontanéiste » (le progrès des Etats-Unis vers l'accomplissement de sa destinée est constant et inéluctable) tantôt dans une version « participative »

¹ Sacvan Bercovitch, *The American jeremiad*, Madison, University of Wisconsin Press, 1978.
Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

(l'accomplissement de la destinée des Etats-Unis nécessite des efforts et une attention constante de la part des citoyens pour rester dans le droit chemin et résoudre les problèmes hérités des erreurs du passé).

Cette interprétation progressiste de l'Histoire est visible dans le résumé intitulé « *The United States as a World Power* », dans lequel Wilbur Fisk Gordy, directeur du district scolaire de Springfield (Massachusetts) raconte l'accession des Etats-Unis au statut de puissance mondiale dans un manuel publié en 1916 :

Our prominence in the two peace conferences held at The Hague calls attention, in a striking way, to far-reaching changes that have taken place during the last hundred years in this country's relation to the great powers of Europe. You will remember that the American Revolution was fought to secure our independence from England. But at the end of that war there was no strong spirit of union among the people of the various States. Even after we organized a new plan of government under the Constitution, our country was so weak from lack of union that it did not command the respect of Europe. In fact, England and France treated the United States as if it were a vassal. The outcome of the War of 1812, which has as well been called the second war of independence, changed their attitudes; this time it was independence from Europe. In less than ten years after this war, we gave expression to our feeling of independence and national strength by setting forth what is known as the Monroe Doctrine. Its central idea was "America for Americans", and supplemented Washington's Farewell Address, which had for one of its central ideas "Europe for Europeans". These two maxims stand roughly for the traditional attitude of our nation toward Europe until the time of the Spanish-American War of 1898. When that war was closed, Spain had lost the West Indies and the Philippines and we ourselves were in control of extensive territories overseas. In fact, by this expansion the United States had become "Greater America". Our nation was now a world-power because our interests were world-wide, and our wishes received consideration in any part of the globe. Our people felt the change. They were conscious of new strength. They were ready to solve new problems and had the courage to face new responsibilities. Henceforth the United States stood prepared to take an active and leading part in the affairs of the world. Moreover, for many years before the Spanish War, we had been wonderfully prosperous. We had amassed almost untold wealth, and had become the chief manufacturing nation of the world. All this, combined with our new prominence as a world-power, made the United States an important rival of England, France and

Notre présence remarquée lors des deux conférences pour la paix de La Haye a attiré l'attention sur les changements radicaux qui ont eu lieu au cours des cent dernières années dans les relations de notre pays avec les grandes puissances européennes. Souvenez-vous que la Révolution américaine a été menée pour assurer notre indépendance vis-à-vis de l'Angleterre. Mais à la fin de cette guerre, il n'existait pas de fort sentiment d'unité entre les habitants des différents Etats. Même après que nous avons organisé une nouvelle forme de gouvernement avec la Constitution, notre pays était si affaibli par son manque d'unité qu'il ne suscitait pas le respect de l'Europe. Dans les faits, l'Angleterre et la France traitaient les Etats-Unis comme un vassal. Les conséquences de la Guerre de 1812, qui a également été appelée la seconde guerre d'indépendance, ont changé leur attitude ; cette fois, il s'agissait d'une indépendance vis-à-vis de l'Europe. Moins de dix ans après cette guerre, nous avons exprimé notre sentiment d'indépendance et de puissance nationale au travers de ce que l'on nomme la Doctrine Monroe. Le concept central, « l'Amérique aux Américains », complétait la *Farewell Address* de Washington, dont l'une des idées principales était « l'Europe aux Européens. » Ces deux maximes définissent globalement l'attitude traditionnelle de notre nation vis-à-vis de l'Europe jusqu'au déclenchement de la guerre hispano-américaine en 1898. Lorsque cette guerre s'est achevée, l'Espagne avait perdu les Indes occidentales et les Philippines et nous-mêmes contrôlions de vastes territoires outre-mer. En vérité, grâce à cette expansion, les Etats-Unis étaient devenus une *Greater America*. Notre nation était désormais une puissance mondiale parce que nos intérêts étaient mondiaux, et nos souhaits étaient pris en compte partout sur la planète. Nos citoyens ont perçus ce changement. Ils étaient conscients de cette puissance nouvelle. Ils étaient prêts à résoudre de nouveaux problèmes et avaient le courage d'assumer de nouvelles responsabilités. Ainsi, les Etats-Unis se tenaient prêts à prendre une part active et déterminante dans les affaires du monde. De plus, bien avant la guerre hispano-américaine, nous connaissions une extraordinaire période de croissance économique. Nous avons amassé des richesses incalculables, et étions devenus la première puissance industrielle du monde. Tout ceci, associé à notre nouvelle présence sur la scène internationale, a fait des Etats-Unis un rival sérieux de l'Angleterre, de

Cette présentation de la politique étrangère américaine depuis la guerre pour l'indépendance jusqu'au début du XXème siècle est typique des manuels d'Histoire américains de cette époque : les guerres « surviennent », sans que l'on s'étende sur leurs causes ou les responsabilités des uns et des autres, seules les conséquences des conflits sont mentionnées. Le peuple américain ne semble être intervenu activement que pour la rédaction de la Constitution, la proclamation de la Doctrine Monroe, et la prospérité économique de la fin du XIXème siècle. Le reste apparaît comme une évolution « spontanée » qui a conduit les Etats-Unis vers son statut de puissance mondiale. Certes de « nouveaux problèmes » et de « nouvelles responsabilités » sont évoqués, mais, de même que la guerre de 1812 s'est chargée de « résoudre » la question du mépris de l'Europe à l'égard des Etats-Unis – l'auteur laisse entendre que la Providence aidera certainement le peuple américain à faire face aux épreuves à venir.

Ce texte est indubitablement empreint d'un fort sentiment patriotique, d'une fierté nationale indéniable, mais il est aussi et surtout le fait d'un auteur acquis aux idées progressistes, confiant en l'avenir et en l'accomplissement de la « Destinée Manifeste » de son pays. On est loin des manuels « trempés de sang » dont parle Frances Fitzgerald à propos des manuels du XIXème siècle : le patriotisme de ce manuel est triomphant, mais pas triomphaliste, et donne à entendre la voix d'une Amérique qui ne doute pas d'elle-même une année à peine avant son entrée dans la Première Guerre mondiale (qui ravage déjà l'Europe depuis deux ans).

¹ Wilbur Fisk Gordy, *A History of the United States for Schools*, New York, Charles Scribner's Sons, 1916, p. 429-430.

3) Le défi de l'américanisation

a) Les vagues d'immigration massive de la fin du XIXème et du début du XXème siècle

Mais cette période de la fin du XIXème siècle et du début du XXème est aussi une période de changement profond dans la composition de la société américaine, avec l'arrivée de vagues massives d'immigrants venus d'Europe de l'Est et du Sud. En effet, ces immigrants ne sont pas des W.A.S.P., des anglo-saxons de religion protestante, mais, pour beaucoup, des Européens de religion catholique et de culture latine ou slave, et souvent illettrés et sans notions d'Anglais. A peine remise de la guerre de Sécession, l'identité américaine est donc une nouvelle fois remise en cause, et les manuels d'Histoire des Etats-Unis se font l'écho des débats autour de ce qui définit le fait d'« être américain » et de la nécessité d'« américaniser » les nouveaux arrivants pour en faire des citoyens de la République.

Le formidable développement industriel des Etats-Unis en a fait la première puissance économique du monde. Les immigrants venus de toute l'Europe se pressent à ses frontières. En 1890, on recense 63 millions d'habitants de l'Atlantique au Pacifique, soit une augmentation de 23 millions en 20 ans, dont 12 millions d'immigrés. Ceux-ci viennent principalement de Grande-Bretagne, d'Irlande, d'Allemagne et de Scandinavie. Entre 1900 et 1910, les Etats-Unis accueillent neuf millions de nouveaux immigrants, originaires en majorité de l'Est et du Sud de l'Europe. Ceux-ci, au lieu de partir s'installer dans les grandes plaines de l'Ouest comme leurs prédécesseurs anglais, allemands ou scandinaves, restent dans le centre des grandes villes industrielles du Nord-est, où ils sont rejoints par des Américains originaires du Sud des Etats-Unis qui fuient une grave crise agricole.

Entre 1840 et 1910, la population urbaine a été multipliée par 7, passant de 6 à 42 millions d'habitants. Cette urbanisation rapide, l'arrivée d'habitants d'origines diverses, peu éduqués et ne parlant souvent pas l'Anglais, inquiète les élites. Même si les industries bénéficient de ce prolétariat peu exigeant, les risques de troubles à l'ordre public ne sont pas absents, d'autant que le terrorisme anarchiste qui sévit en Europe au même moment fait peur. Ces nouveaux urbains

ont aussi une conscience sociale et politique bien moins affirmée que les citoyens américains plus anciens. Ils se préoccupent bien plus de leur réussite sociale et du bien-être de leur famille que du Bien public et des grands préceptes politiques.¹

Cependant, aucun organisme public n'a été créé pour venir en aide à ces nouveaux arrivants. La seule institution à laquelle ils ont accès, en raison de sa gratuité, est l'école publique. Celle-ci se retrouve de fait chargée d'« américaniser » cette nouvelle population. Mais pour « américaniser », encore faut-il pouvoir définir ce qu'est un « Américain ».²

b) L'importance croissante de la communauté catholique

Le premier défi posé à l'école publique par les immigrants est d'ordre religieux. En effet, l'arrivée massive d'Irlandais à la fin du XIX^{ème} siècle, bientôt suivis par des Italiens au début du XX^{ème}, a créé au sein des grandes villes américaines, des communautés catholiques très pratiquantes et très sceptiques vis-à-vis des valeurs protestantes véhiculées par la plupart des écoles publiques. Des écoles catholiques privées sont donc créées partout et connaissent un succès grandissant auprès des immigrants d'Europe du Sud.

Le manuel écrit par Thomas B. Lawler³ témoigne de l'importance croissante de la communauté catholique aux Etats-Unis. Lawler est en effet un catholique pratiquant, ce qui le distingue des autres auteurs de manuels de l'époque, et cette identité est visible dans la présentation de son ouvrage. L'illustration liminaire du manuel (entre la page de titre et la préface) est un portrait de George Washington, que l'on retrouve dans un très grand nombre de manuels du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle. Mais ce portrait est ici accompagné d'une citation célèbre du premier président des Etats-Unis lorsqu'il présenta la Constitution aux cinquante-cinq délégués des treize colonies : « Let us raise a standard to which the wise and the honest can repair ; the event is in the

¹ Linda Adler-Kassner, *op.cit.*

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 77.

³ Thomas B. Lawler, *Essentials of American History*, Boston, Ginn, 1902, 411 pages.

hand of God. »¹ Le caractère à la fois politique, patriotique et religieux de cette citation donne le ton du manuel.

La préface met l'accent sur la diversité « raciale et religieuse » des Etats-Unis : l'auteur ne parle ici pas des Noirs, qui sont à l'époque bien loin des préoccupations des élites blanches américaines, mais de la communauté catholique qui se perçoit comme à part dans un pays à majorité protestante et fortement imprégné des principes de cette religion. Le fait qu'une grande maison d'édition comme Ginn confie la rédaction d'un manuel scolaire à un auteur catholique montre bien l'importance qu'a pris cette communauté aux Etats-Unis et son intégration croissante. Les communautés irlandaises et allemandes se sont en effet organisées en lobbies dès la fin du XIX^{ème} siècle, et se mettent à réclamer dès le début du vingtième siècle une représentation plus « juste » de la contribution de leurs communautés à la construction de la nation américaine. Ainsi, à l'été 1914, *Mitteilungen*, le journal de l'Alliance germano-américaine, publie le texte suivant, qui s'insurge contre les recommandations « nativistes » de l'American Historical Association d'insister sur les liens entre la Grande-Bretagne et les Etats-Unis :

As soon as we have a good book, which meets our requirements and is excellent also in other ways, so as to please other nationalities, with a smart publishing house behind it and with its organization, together with our organization, we will probably have turned the trick. When other publishers see that they are at a disadvantage in selling their books written in strict conformity with the American Historical Association pattern and disregarding the Germans, it is to be expected that in future editions these books will be "corrected" accordingly. If you want to do anything with an American you must attack his pocketbook. Having once started the thing, when we have proved to publishers that they must reckon with our influence, the thing will run itself. Then we shall no longer have to bother with the recommendation of the American Historical Association.²

Dès que nous aurons un bon manuel, qui soit conforme à nos exigences et également excellent à d'autres niveaux, pour satisfaire d'autres nationalités, avec une maison d'édition intelligente derrière lui et grâce à son réseau ainsi qu'au nôtre, nous inverserons probablement la vapeur. Lorsque les autres éditeurs verront qu'il est à leur désavantage de publier des manuels en stricte conformité avec le modèle de l'American Historical Association qui manquent de respect aux Allemands, il faut s'attendre à ce que les éditions suivantes de leurs manuels soient « corrigées » en conséquence. Si l'on veut faire faire quoi que ce soit à un Américain il faut s'en prendre à son porte-monnaie. Une fois que nous aurons entamé le processus et prouvé aux éditeurs qu'ils doivent prendre en compte notre influence, les choses iront d'elles-mêmes. Nous n'aurons alors plus à nous soucier des recommandations de l'American Historical Association.

¹ « Construisons une norme que les gens sages et honnêtes pourront améliorer ; la suite est entre les mains de Dieu. »

² *Mitteilungen*, juillet 1914, cité in Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 187.

Mais ce « plan d'attaque » sera retardé par le déclenchement de la guerre en Europe et la vague de germanophobie qui s'abat alors sur les Etats-Unis. Les revendications des communautés allemandes et irlandaises pour une meilleure représentation dans les manuels scolaires repartiront dans les années 1920.

c) « Assimiler l'élément étranger »

Il est également significatif que ce manuel soit destiné aux *grammar schools*. Ces établissements offrent en effet une formation secondaire d'une durée de deux ans, au bout de laquelle l'élève peut entrer sur le marché du travail ou bien continuer sa formation en *high school*. En 1910, neuf jeunes Américains sur dix quittent l'école à 14 ou 15 ans.¹

En ce qui concerne l'américanisation de la communauté catholique, ces *grammar schools* sont d'une grande importance car la plupart des jeunes catholiques sont scolarisés dans des écoles confessionnelles privées au niveau du primaire, et cette formation secondaire publique courte constitue une sorte de « sas » avant d'entrer sur le marché du travail et de devenir des citoyens américains à part entière.²

Ce manuel est réédité en 1918 et les transformations du texte original témoignent des progrès de l'américanisation des immigrants catholiques ainsi que de l'évolution de l'opinion publique américaine. Le portrait de George Washington et sa citation ont disparu au profit d'un dessin en couleurs de N.C. Wyeth représentant Christophe Colomb (un catholique) accostant sur le Nouveau Monde. La préface annonce que le texte a été profondément révisé en fonction des avancées de la recherche historique des quinze dernières années. Il n'y a plus de mention de la diversité raciale et religieuse des Etats-Unis mais un passage aux accents patriotiques sur l'importance des Etats-Unis sur la scène mondiale, de même que la nécessité d'accorder plus d'espace à l'histoire européenne. En 1918, les Américains se sentent profondément liés à l'Europe, où leurs soldats sont en

¹ Rolla M. Tryon, *op.cit.*, p. 103.

² cf. Malie Montagutelli, *op.cit.*.

train de défendre la démocratie et le respect des identités nationales. De plus, les divisions dans la population américaine face au conflit européen entre 1914 et 1917, auxquelles s'est ajoutée la vague de germanophobie de 1917-1918, incitent les auteurs de manuel à tenter d'unifier la population autour d'un sentiment patriotique national détaché des origines diverses des uns et des autres.

Les vagues successives d'immigration représentent un défi croissant pour les établissements de niveau secondaire. Les *high schools* publiques se généralisent entre 1890 et 1920 et ont à cœur de former de « bons citoyens. »¹ Et pour former de « bons citoyens », il faut que ceux-ci se sentent américains, et en priorité parlent la langue de leur pays d'accueil. A ce sujet, l'historien (et auteur de manuels scolaires dans les années 30 et 40) Henry Steele Commager écrit : « Nous voulions que nos écoles forment des citoyens capables de s'autogouverner (une nécessité qui n'existait pas sur le Vieux Continent), absorbent des millions de nouveaux arrivants venus du Vieux Continent et d'ailleurs, encouragent et renforcent l'unité nationale, et enseignent les us et coutumes de la démocratie, de l'égalité et de la tolérance religieuse. »²

Commager résume ici les missions de l'école publique américaine à la fin du XIXème et au début du XXème siècle : former les futurs citoyens, assimiler les nouveaux arrivants, renforcer l'unité nationale, et transmettre les valeurs fondamentales américaines définies ici comme la pratique démocratique, l'égalité sociale et la tolérance religieuse.

Dans cet effort pour américaniser la population, de nombreux établissements proposaient aux parents d'élèves des cours du soir pour apprendre l'Anglais, voire simplement pour apprendre à lire et à écrire. En effet d'après une enquête de la commission nationale sur l'immigration (United States Immigration Commission) menée en 1909, 57,8 % des enfants scolarisés dans les 37 plus

¹ Henry Steele Commager, "A Historian Looks at the American High School", *The School Review*, Vol. 66, No. 1 (Spring, 1958), p. 3-4.

²« We required our schools to train citizens competent to govern themselves (a requirement not urgent in the Old World), to absorb and Americanize millions of newcomers from the Old World and elsewhere, to encourage and strengthen national unity, and to teach the habits and practices of democracy and equality and religious tolerance. », Henry Steele Commager, "A Historian Looks at the American High School", *The School Review*, Vol. 66, No. 1 (Spring, 1958), p. 3-4.

grandes villes américaines sont nés de parents étrangers, originaires d'une bonne soixantaine de pays.¹

Par souci nationaliste, l'enseignement secondaire est donc devenu le centre de toutes les attentions. Une partie des élites voit en effet dans l'immigration toujours croissante un danger pour l'Etat et l'économie du pays. L'école reste le moyen le mieux adapté pour former de bons patriotes. « L'éducation, déclare le principal d'une *high school* new-yorkaise, va résoudre tous les problèmes de notre vie nationale, y compris celui d'assimiler l'élément étranger. »²

Dans ce contexte, l'enseignement de l'Histoire revêt une importance toute particulière car il doit propager et affirmer les valeurs fondamentales américaines auprès de la jeunesse.

C - La guerre hispano-américaine confirme l'exceptionnalisme américain et sa supériorité morale face à l'Europe

Les chapitres des vingt manuels du corpus étudié consacrés aux guerres que les Etats-Unis ont mené l'étranger (ici la guerre hispano-américaine) reflètent les caractéristiques des manuels d'Histoire précédemment identifiées : rigueur scientifique, patriotisme confiant et volonté de transmettre les valeurs américaines aux élèves. En effet, le traitement de la guerre hispano-américaine permet d'analyser précisément la façon dont l'identité américaine est définie par les auteurs de ces manuels, car elle constitue un épisode de confrontation à « l'Autre » (ici, les Espagnols et les Cubains) et de définition de soi (pourquoi est-ce que les Américains se sont lancés dans cette guerre, quel a été leur comportement durant le conflit, qu'en ont-ils retiré en tant que nation ?). En moyenne, les manuels publiés entre 1901 et 1918 consacrent 8 pages, soit environ 212 lignes, à la guerre hispano-américaine.

¹ chiffres cités in Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School*, New York, Vintage Books, 1964, p. 72.

² cité in John Higham, *Strangers in the Land, Patterns of American Nativism, 1860-1925*, New Brunswick, Rutgers U.P., 1992, p. 235.

1) La fin de « l’histoire-batailles »

Les manuels d’Histoire publiés entre 1901 et 1918 privilégient l’histoire politique et militaire, conformément à l’historiographie universitaire de l’époque, mais aussi conformément aux attentes autour du manuel d’Histoire nationale perçu comme une sorte de « catéchisme patriotique. »¹ Les Américains se perçoivent comme un peuple de héros. Par conséquent, le récit de leur histoire nationale se confond avec le récit de la vie des « grands hommes », qui incarnent les « valeurs américaines. »² De même, le récit des batailles est l’occasion de mettre en avant le courage des soldats et des généraux, et les victimes en sont la plupart du temps complètement absentes.³

Toutefois, si l’histoire politique et militaire continue d’être le champ privilégié par la recherche historique comme par le contenu des manuels scolaires, le début du vingtième siècle voit la fin de « l’histoire-batailles »: les nouveaux auteurs de manuels, ayant reçu une formation universitaire en Histoire, sont conscients que raconter le passé ne consiste pas à narrer avec talent le plus grand nombre possible d’anecdotes, mais à faire comprendre les relations de causalité entre différents événements. Ainsi, en ce qui concerne le récit des guerres qui ont marqué l’Histoire des Etats-Unis, les manuels vont de moins en moins s’attarder sur les détails des batailles, et de s’intéresser de plus en plus aux causes de ces conflits, à leurs répercussions sur l’opinion publique, à leur signification et à leurs conséquences.

a) L’importance des relations causales

La plupart des manuels publiés entre 1901 et 1918 consacrent environ un tiers de l’espace dévolu à la guerre hispano-américaine à ses causes, entre 10 et 20 % à ses conséquences, et plus de la moitié à son déroulement. Trois d’entre eux relèvent en revanche davantage de « l’histoire-batailles », car ils ne parlent

¹ Rolla M. Tryon, *op.cit.*, p. 98.

² Diane F. Britton, “Public History and Public Memory”, *The Public Historian*, Vol. 19, No. 3 (Summer, 1997), p. 14.

³ *Ibid.*, p. 15.

pratiquement pas des conséquences de la guerre, et accordent plus de 60 % de leur récit au déroulement de la guerre. C'est le cas du manuel écrit par Alma Burton¹ et de celui de Wilbur F. Gordy² qui sont des rééditions rapidement mises à jour de manuels publiés à la fin du XIX^e siècle³ ; et de celui écrit par Edward Channing et Susan Ginn.⁴ Edward Channing (1856-1931) est en effet un historien renommé qui a commencé à écrire des manuels d'histoire dès la fin du XIX^e siècle⁵ et qui est partisan d'une vision traditionnelle de l'écriture de l'histoire : le sommaire de ce manuel est organisé par mandat présidentiel et ne témoigne d'aucune volonté de périodisation des différentes phases de l'histoire des Etats-Unis.

A l'inverse, trois manuels apparaissent plus « modernes » que les autres, dans la mesure où ils ne consacrent qu'entre 25 et 40 % de leur texte au déroulement de la guerre, pour mieux s'attarder sur les causes (entre 20 et 40 %) mais surtout sur les conséquences de la guerre (entre 25 et 40 %). Deux de ces manuels sont écrits par deux membres du Comité des Sept : Charles Kendall Adams⁶ et Andrew McLaughlin.⁷ Le dernier manuel est l'œuvre de William C. Doub,⁸ qui n'est pas enseignant à l'université mais a été à la tête du district scolaire du comté de Kern, en Californie. La modernité de son manuel est visible dès sa préface, qui insiste sur la nécessité de présenter aux élèves un enchaînement logique de faits et de leur faire découvrir tous les aspects de la vie humaine,⁹ ainsi que dans la façon même dont le manuel est conçu : questions à la fin de chaque chapitre, manuel édité spécialement pour le professeur,

¹ Alma Holman Burton, *History of the United States*, Chicago, Eaton, 1905, 435 p. [code 1905-7-2]

² Wilbur Fisk Gordy, *A History of the United States for Schools*, New York, Charles Scribner's Sons, 1916, 521 pages.

³ respectivement en 1899 et 1898.

⁴ Edward Channing, Susan J. Ginn, *Elements of United States History*, New York, Macmillan, 1910, 409 pages.

⁵ Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 146.

⁶ Charles Kendall Adams, William Trent, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1903, 590 pages.

⁷ Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appelton, 1913, 607 pages.

⁸ William C. Doub, *A History of the United States*, San Francisco, Doub & Co., 1906, 533 pages.

⁹ William C. Doub, *A History of the United States*, San Francisco, Doub & Co., 1906, p. iii-v.

bibliographie complémentaire sélective et accessible. Ces aspects sont loués dans les revues pédagogiques de l'époque¹ et sans aucun doute favorisé par le fait que Doub soit également l'éditeur de son manuel.

b) Le tri entre l'anecdotique et le pertinent

En moyenne, les manuels citent 13 noms propres dans leur récit de la guerre hispano-américaine. Les plus populaires sont le président alors en exercice William McKinley et les officiers de marine Dewey, Sampson et Schley ; du côté espagnol le général Weyler et l'amiral Cervera ; et enfin pour les navires, le *Maine*, l'*Olympia* et l'*Oregon* font partie des plus cités. Par contre, Theodore Roosevelt, qui s'est pourtant illustré lors de la prise du fort de San Juan à la tête de son régiment de *Rough Riders*, n'est pas mentionné par les trois quarts des manuels étudiés. Il semble que la « légende » autour de la jeunesse du 26^{ème} président des Etats-Unis (1901-1909) n'ait commencé à se propager dans les manuels scolaires que plusieurs années après la fin de son mandat, ce qui correspond également aux progrès de l'historiographie : des biographies de Theodore Roosevelt ne commenceront à être publiées qu'au cours des années 1920.²

Enfin, l'analyse du contenu de ces chapitres et en particulier celui du nombre de noms propres cités confirme la spécificité du manuel écrit en 1899 par Alma Holman Burton et réédité en 1905.³ Ce manuel est caractéristique des « manuels trempés de sang » du XIX^{ème} siècle dont parle Frances Fitzgerald. En effet, Burton fait dans son manuel encore de « l'histoire-batailles » : le récit de guerre hispano-américaine occupe quinze pages, où sont cités 74 noms propres distincts, appartenant à 80 % au domaine militaire. Par exemple, pour les batailles navales de Manille et de Santiago, tous les navires en présence sont nommés, ainsi

¹ Cf. James Alton James, « Review », *The American Historical Review*, Vol. 11, No. 2, janvier 1906, p. 446-447

² On peut citer notamment l'ouvrage écrit par la soeur du président : Corinne Roosevelt Robinson, *My Brother Theodore Roosevelt*, New York: Charles Scribner's Sons, 1921, qui fit beaucoup dans la propagation de la « légende. » Roosevelt publia son autobiographie en 1913, et nombre de ses amis ou de gens qui l'ont côtoyé publièrent des ouvrages à son sujet dans les années 1920 et 1930.

³ Alma Holman Burton, *History of the United States*, Chicago, Eaton, 1905, 435 pages.

que leurs capitaines. En revanche, les conséquences de ce conflit n'occupent que 3 % de la longueur totale du chapitre (14 lignes), tandis que le récit des batailles en occupe les deux tiers. Les liens entre les événements ne sont pas toujours expliqués, et le récit foisonne de détails et d'anecdotes sans véritable lien ni intérêt historique frappant.

Mais la plupart des autres manuels du corpus annoncent au contraire dès leurs préfaces avoir raccourci, voire omis, les détails des opérations militaires pour s'interroger davantage sur les causes et les conséquences de ces conflits. C'est ce qu'annoncent dès 1901 Allen C. Thomas¹, Al Johnston et William McDonald², ou encore James A. Woodburn et Thomas F. Moran en 1906.³ Dans la préface de *New American History*, Albert Bushnell Hart déclare que les causes des conflits, leurs conséquences et les fluctuations de l'opinion publique sont bien plus intéressantes que les détails des opérations militaires (ce qui ne l'empêche pas de consacrer 60 % de son texte au déroulement de la guerre, en citant 20 noms propres, ce qui le situe parmi les manuels les plus détaillés).

Les manuels étudiés pour la période 1901-1918 permettent donc d'observer les changements opérés dans leur rédaction sous l'impulsion des historiens universitaires, qui souvent les écrivent eux-mêmes. Néanmoins, malgré cette modernisation dans l'écriture et l'édition des manuels d'Histoire, ceux-ci restent avant tout des véhicules de l'identité nationale et du patriotisme américain. En cela, la façon dont ils traitent de la guerre hispano-américaine est particulièrement intéressante à étudier car cette première guerre menée par les Etats-Unis à l'étranger constitue un moment de « confrontation à l'autre » et de redéfinition de ce que sont les Etats-Unis en tant que nation et en tant que nouvelle puissance mondiale.

¹ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. vi.

² Al Johnston, William MacDonal, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1901, p. iv.

³ James Albert Woodburn, Thomas Francis Moran, *American History and Government*, New York, Longmans, Green, 1906.

2) La confrontation à l'autre

a) La diabolisation des Espagnols

Le récit de la guerre hispano-américaine dans les manuels publiés entre 1901 et 1918 répond à une vision très traditionnelle de la guerre, dans laquelle l'ennemi – ici, les Espagnols – est diabolisé. La quasi-totalité des manuels étudiés insistent sur la « dureté » (*harshness*) de la politique espagnole à Cuba, ainsi que sur l'exploitation de l'île par des autorités coloniales corrompues et uniquement motivées par l'appât du gain.

Allen C. Thomas écrit dans son manuel paru en 1901 que :

But all offices of profit were given to Spaniards, and little of the money that was wrung from the overtaxed islanders was spent in the island.

The Spaniards in Cuba were for the most part men without families, and were in Cuba solely for the sake of personal gain. They treated the Creoles with a contempt which matched only by the hatred of the Creoles for their oppressors.¹

Tous les postes à responsabilité étaient donnés aux Espagnols, et n'était dépensé sur l'île qu'une très petite part de l'argent qui était arraché aux insulaires au moyen de taxes surélevées.

Les Espagnols à Cuba étaient pour la plupart des hommes célibataires, qui n'étaient à Cuba que pour en retirer un profit personnel. Ils traitaient les Créoles avec un mépris qui n'avait d'égal que la haine que portaient les Créoles à leurs oppresseurs.

Cet extrait est caractéristique de la façon dont l'Espagne est présentée aux élèves à l'époque : un gouvernement corrompu, intéressé uniquement par l'exploitation commerciale de l'île, sans aucune considération pour ses habitants et qui par conséquent méritait de perdre ses colonies. Cela permet de justifier l'intervention américaine et de la présenter comme quelque chose de « bon » et de souhaité par les colonisés maltraités.

Cette diabolisation de l'Espagne est la plus virulente dans le manuel d'Alderman, publié en 1912 :

With all these advantages it seems that the Spain of today should be one of the strongest nations of the world, but avarice, illiberality, covetousness, intolerance, uncharitableness, duplicity, cruelty, her antagonism to the education of the masses, and her absolute refusal to listen to the dictates of reason, sense, justice, civilization, and righteousness, has characterized her every action, until either

Avec tous ses atouts, il semble que l'Espagne d'aujourd'hui devrait être l'une des nations les plus puissantes du monde, mais sa cupidité, son étroitesse d'esprit, son avarice, son manque de tolérance et de charité, sa duplicité, sa cruauté, son opposition à l'éducation des masses, et son refus absolu d'écouter les voix de la raison, du bon sens, de la justice, de la civilisation, et de la vertu, ont caractérisé chacun de ses actes, jusqu'à ce que soit par une révolution, soit grâce

¹ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. 479.

by revolution, or by interference of other and more progressive nations, these numerous advantages have been taken from her.¹ | à l'intervention d'une ou plusieurs nations plus progressistes, ces nombreux atouts lui soient arrachés.

Ce passage est typique du « catéchisme national » alors inculqué aux enfants américains par le biais des manuels d'Histoire : le peuple américain est un peuple vertueux, plus vertueux que les autres, et surtout plus que les nations européennes, présentées comme décadentes et corrompues. On retrouve ici la composante morale de la « jérémiade américaine » (Bercovitch) qui fait la spécificité de cette nation et de la façon dont elle se perçoit. Ce paragraphe oppose directement et clairement les « valeurs américaines » (la raison, la justice, la civilisation et la vertu) héritées des Lumières, à la décadence de l'Ancien Monde (la cupidité, l'étroitesse d'esprit, l'absence de générosité, de tolérance et de charité, la duplicité, la cruauté et l'ignorance) : c'est ainsi que les Puritains anglais ont justifié leur émigration, que les Pères Fondateurs ont justifié la Déclaration d'indépendance, et ce sont ces mêmes idées qui ont présidé à la rédaction du *Discours de fin de mandat* de George Washington en 1796 ou bien encore à celle de la Doctrine Monroe en 1823. Dans le même ordre d'idée, Jacques Redway mentionne dans son manuel de 1910 la « haine des Espagnols pour les institutions républicaines. »²

Cette diabolisation des Espagnols sert donc à justifier l'intervention américaine à Cuba et à renforcer l'amour pour leur patrie chez les jeunes Américains. Dans la même optique, les Cubains sont présentés comme des victimes qui ont besoin du secours du « grand frère » américain.³

¹ Alva Bruce Alderman, *Student's History of the United States*, Madison (Iowa), Educator Publishing Company, 1912, p. 364.

² « Spanish hatred of republican institutions », Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 395.

³ Cf. Mark T. Berger, *Under Northern Eyes : Latin American Studies and US Hegemony in the Americas, 1898-1900*, Bloomington, Indiana University Press, 1995.

b) Les Cubains en victimes

Les manuels publiés entre 1901 et 1918 mettent en effet l'accent sur les souffrances du peuple cubain, et le désir « naturel » du peuple américain de leur venir en aide.¹ La moitié des manuels étudiés consacrent un ou plusieurs paragraphes à la cruauté de la répression de la rébellion cubaine par les Espagnols en 1896, avec des passages qui occupent jusqu'à un huitième du chapitre dans le manuel d'Adams et Trent de 1903² et plus de 10 % dans le manuel de Elson et Macmillan de 1915. Les Cubains sont désignés par des expressions telles que « *innocent farmers* »³, « *helpless people* »⁴, « *peaceful citizens* »⁵, les manuels insistent tous sur le fait que les Espagnols faisaient sciemment mourir les civils de faim dans des camps, et qualifient cette politique de « *barbarous* »⁶, « *atrocious* »⁷, « *severe* »⁸ et « *cruel.* »⁹ Toutefois, les auteurs ne mettent l'accent sur les atrocités commises par les Espagnols contre les « innocents Cubains » que pour mieux justifier l'indignation américaine et le devoir *moral* d'intervenir.

Ainsi, Jacques Redway insiste dans son manuel de 1910 sur le fait que la rébellion cubaine était chapeautée depuis les Etats-Unis dans un premier paragraphe, puis dans un second fait un récit poignant des atrocités commises par le général Weyler qui place les Espagnols du côté des « barbares » et les Américains à la tête du monde « civilisé. » La mention des « droits » bafoués des

¹ Cf. Lars Schoultz, *Beneath the United States : A History of US Policy Toward Latin America*, Cambridge, Harvard University Press, 1998.

² Charles Kendall Adams, William Trent, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1903, 590 p.

³ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. 480.

⁴ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. 480.

⁵ Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 396.

⁶ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. 480 ; Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 396.

⁷ Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 396.

⁸ Reuben Gold Thwaites, Calvin Noyes Kendall, *A History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1916, p. 440.

⁹ Henry William Elson, *School History of the United States*, New York, Macmillan, 1906, p. 429 ; Edward Channing, Susan J. Ginn, *Elements of United States History*, New York, Macmillan, 1910, p. 328 ; Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appleton, 1913, p. 515 ; Andrew McLaughlin, Claude Halstead Van Tyne, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appleton, 1916, p. 417

Cubains renforcent également l'idée que les Cubains comme les Américains étaient dans leur droit dans cette guerre, et défendaient les idéaux républicains :

A few years after the Civil War, the Cubans revolted (1868) against Spanish rule and, to the disgrace of the American authorities, much of the work of organizing the rebellion was carried on secretly in the United States. The methods of the Spanish authorities in putting down the rebellion were barbarous and atrocious, and it seemed that peaceful citizens had no rights, either of property or person, to be respected. There was a general feeling of irritation throughout the United States.¹

(...) General Weyler was made military governor of Cuba, and he began a policy that for atrocity has no equal in modern history. Noncombattant Cubans were forced into camps of "reconcentration", where they were systematically starved to death; those who refused to go into these camps were butchered - men, women, and children. The horrors of the situation shocked the civilized world. It was a question of time only until the American government should intervene.²

Quelques années après la guerre de Sécession, les Cubains se révoltèrent (en 1868) contre la domination espagnole et, à la grande honte des autorités américaines, la plus grande part du travail d'organisation de la rébellion était mené en secret depuis les Etats-Unis. Les méthodes des autorités espagnoles pour mater la rébellion étaient barbares et atroces, et il semblait que les citoyens paisibles n'avaient aucun droit à faire valoir, ni sur leurs biens ni sur leur personne. Il y eut un sentiment général de colère dans l'ensemble des Etats-Unis.

(...) Le general Weyler fut nommé gouverneur de Cuba, et il commença une politique dont l'atrocité n'a pas d'équivalent dans l'histoire récente. Les Cubains non-combattants furent parqués dans des camps de « reconcentration, » où ils étaient systématiquement affamés jusqu'à ce que mort s'en suive ; ceux qui refusaient étaient massacrés –hommes, femmes et enfants. L'horreur de cette situation choqua le monde civilisé. Ce n'était qu'une question de temps avant que le gouvernement américain n'intervienne.

Le récit de Thwaites et Kendall en 1916 déclare que c'est le peuple cubain lui-même qui a demandé son aide aux Etats-Unis, et leur résistance à la « tyrannie espagnole » présentée comme héroïque rappelle directement celle des colons américains lors de la guerre d'indépendance contre la Grande-Bretagne :

The most serious uprising began in 1895. Spain tried to quell it by sending over more than 200,000 troops, with order to use severe methods. One of these was to shut the inhabitants up in their towns and villages and try to prevent the raising of any crops. She hoped in this way to starve them into submission. But the people declared that they would much rather die by starvation than any longer submit to Spanish tyranny; and they appealed to the United States for help.³

Le soulèvement le plus important eut lieu en 1895. L'Espagne tenta de l'étouffer en envoyant plus de 200 000 hommes, avec l'ordre d'employer les méthodes les plus drastiques. L'une d'elles fut d'enfermer les habitants dans leurs villes et leurs villages et d'essayer de les empêcher de cultiver leurs terres. Elle espérait ainsi les affamer jusqu'à ce qu'ils se soumettent. Mais le peuple déclara qu'il préférerait mourir de faim plutôt que de se soumettre à nouveau à la tyrannie espagnole ; et ils demandèrent de l'aide aux Etats-Unis.

¹ Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 396.

² Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 399.

³ Reuben Gold Thwaites, Calvin Noyes Kendall, *A History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1916, p. 440.

Outre ces parallèles évidents pour les élèves entre la rébellion cubaine et la révolution américaine, la plupart des manuels jouent sur la corde de l'émotion en faisant apparaître l'intervention américaine comme une réaction naturelle et désintéressée aux souffrances intolérables subies par les Cubains :

At last the Spaniards decided on a starvation policy. Thousands of Cubans took no part in the war; they remained on their farms until the cruel General Weyler drove them from their homes and penned them up in the towns, so that they might not furnish food for the rebels. Soon they were in a starving condition. The death rate was frightful. The cry of distress reached the great American heart. Our people were eager to rescue down-trodden Cuba, even if it meant war with Spain.¹

Finally, the Spaniards decided to starve the population. Thousands of Cubans did not take part in the fighting; they remained on their farms until the cruel General Weyler drove them from their homes and confined them in the towns, so that they could no longer feed the rebels. It did not take long for them to begin to die of starvation. The death rate was terrifying. Their cries of despair touched the great heart of the Americans. Our people were eager to help the oppressed Cubans, even if it meant making war on Spain.

Toutefois, même si les manuels jouent avec les émotions de leur lectorat en présentant les Cubains comme des victimes à secourir par devoir moral, un certain nombre d'entre eux mentionnent également le rôle des rebelles cubains dans cette guerre civile qui mettait l'île à feu et à sang. Allen C. Thomas, dans son manuel de 1901, adopte dans le corps du texte le discours « émotionnel » classique, mais en note de bas de page indique que « la destruction de l'île était autant l'œuvre des Espagnols que celle des insurgés. »² De la même façon, Hart dans son manuel de 1917 reconnaît que « la guerre était sauvage des deux côtés. »³

Le manuel de MacLaughlin et Van Tyne (1916) offre la présentation la plus nuancée de la situation à Cuba avant l'intervention américaine. Les deux historiens reconnaissent le fait que les articles à propos des agissements espagnols à Cuba étaient exagérées, et que les rebelles cubains étaient autant responsables de la « dévastation » de l'île que les colonisateurs :

¹ Henry William Elson, *School History of the United States*, New York, Macmillan, 1906, p. 429.

² « The devastation was the work of insurgents as well as Spaniards. », Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. 480.

³ « The war was savage on both sides. », Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 551.

The methods used by Spain to put down the rebellion appeared to be cruel, and even if reports about them were exaggerated, the stories stirred many Americans to resentment. So decided were the Cubans not to yield, that they persevered in penury and want while large part of the island were laid waste, and when complete ruin stared them in the face. The insurgents themselves, in fact, had done much to desolate the land and to make it valueless to Spain.¹

Les méthodes employées par les Espagnols pour mater la rébellion semblaient cruelles, et même si les récits qui en étaient faits étaient exagérés, ces histoires provoquèrent le ressentiment de beaucoup d'Américains. Les Cubains étaient tellement déterminés à ne pas se soumettre, qu'ils persistèrent à vivre dans la pénurie et la faim tandis que de larges parts de l'île étaient laissées à l'abandon, et qu'ils étaient au bord de la faillite. Les insurgés eux-mêmes, en vérité, avaient largement contribué à la désolation de l'île pour empêcher que les Espagnols en tirent profit.

Burton est le seul à proposer le visage des deux principaux chefs de la rébellion cubaine, Calixto Garcia et Maximo Gomez, en illustration.² Hart précise que, une fois la guerre déclarée et les soldats américains débarqués, « no army of Cuban patriots could be found »³ ; ce qui correspond à la justification officielle de la part du gouvernement américain après la guerre pour instaurer un protectorat militaire de l'île, malgré l'amendement Teller qui garantissait le respect de son indépendance. Le manuel de Johnston et MacDonald, publié pour la première fois trois ans seulement après la cessation des hostilités à Cuba, est le seul à mentionner le manque de coopération entre l'Armée américaine et les insurgés cubains, sans pour autant dire qui en est responsable.⁴

On voit donc que dans la quasi-totalité des manuels, la représentation de « l'autre », que ce soit l'ennemi espagnol ou le peuple cubain, ne sert qu'à renforcer le sentiment du lecteur que les Etats-Unis ont bien fait, et même avaient le devoir moral, d'intervenir dans cette guerre, une guerre « morale » et juste car, selon ces manuels, elle a été menée pour venir en aide à un peuple incapable de se défendre lui-même et opprimé par un ennemi particulièrement cruel et sans scrupules.

¹ Andrew McLaughlin, Claude Halstead Van Tyne, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appelton, 1916, p. 417.

² Alma Holman Burton, *History of the United States*, Chicago, Eaton, 1905, p. 365 et 366.

³ « Il n'y avait aucune trace d'une armée cubaine », Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 562.

⁴ Al Johnston, William MacDonald, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1901 et 1905, p. 510.

3) L'Amérique dans son droit

a) L'explosion du Maine

La plupart des manuels publiés entre 1901 et 1918 expriment de l'incertitude quant aux causes de l'explosion du *Maine* et de sérieux doutes quant à l'implication de l'Espagne dans cet événement. Toutefois, la plupart des auteurs mettent l'accent sur le caractère particulièrement choquant de l'explosion et de la mort de 260 marins et officiers américains, et s'accordent sur le fait que ce n'est pas la réalité qui prime dans cette affaire, mais sa perception par la population américaine. Channing indique que « c'était la goutte qui a fait déborder le vase. »¹ Le paragraphe consacré à ce sujet dans le manuel de McLaughlin publié en 1913 est représentatif de cette façon d'évacuer la question de la responsabilité espagnole en insistant sur l'indignation légitime des Américains :

The situation, already full of trouble, was aggravated by an event which stirred the American people as few events in our history have done. The battleship *Maine*, while lying in the harbor of Havana, was destroyed by an explosion and sunk, carrying down over two hundred and fifty sailors and officers. After a careful examination, a court of naval officers reached the conclusion that the ship was "destroyed by the explosion of a submarine mine, which caused the explosion of two or more of her forward magazines". After the rendering of the report it was apparent that war was imminent. One is loath to believe that the Spanish Government was itself guilty of such an atrocious outrage ; but some of the Spanish officers perhaps were, and if they were not, the disaster was an impressive proof of conditions in Cuba that were intolerable.²

Cette situation, déjà problématique, fut aggravée par un événement qui déchaîna le peuple américain comme peu d'autres événements de notre histoire auparavant. Le bateau de guerre le *Maine*, alors qu'il était stationné dans le port de la Havane, fut détruit par une explosion et coulé, emportant avec lui deux cent cinquante marins et officiers. Après un examen attentif, une cour d'officiers de marines parvint à la conclusion que le bateau avait été « détruit par l'explosion d'une mine sous-marine, qui provoqua l'explosion d'au moins deux de ses magasins avant. » Après la remise de ce rapport, il était évident que la guerre était imminente. On répugne à croire que le gouvernement espagnol lui-même ait été coupable d'un outrage aussi atroce ; mais certains officiers espagnols l'étaient peut-être, et s'ils ne l'étaient pas, le désastre était une preuve éclatante que la situation à Cuba était intolérable.

¹ « This was the last straw », Edward Channing, Susan J. Ginn, *Elements of United States History*, New York, Macmillan, 1910, p. 328.

² Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appelton, 1913, p. 516.

Dans l'édition de 1916 de leur manuel, Thwaites et Kendall restent eux aussi très prudents quant aux causes de l'explosion du *Maine*, mais insistent sur l'état d'esprit de l'opinion publique américaine à la suite de cet incident :

The cause of this disaster has not been officially determined. There was an explosion inside of the ship. But this may have been accidental, or it may have resulted from the outside explosion of a submarine mine fired by an enemy of the United States. Whatever the cause may have been, Americans at the time generally believed that our seamen had been murdered by a Spanish plot. At once tremendous excitement arose throughout the land. Vengeful cries of "Remember the *Maine* !" were everywhere heard. Thousands of citizens and most of the newspapers demanded that the Government fight Spain without delay and make Cuba free.¹

L'origine de cette catastrophe n'a pas été déterminée officiellement. Il y a eu une explosion à l'intérieur du bateau. Mais elle a pu être accidentelle, ou bien elle a pu être provoquée de façon extérieure par l'explosion d'une mine sous-marine tirée par un ennemi des Etats-Unis. Quelle qu'en soit la cause, la plupart des Américains à l'époque pensèrent que nos marins avaient été assassinés du fait d'un complot espagnol. Immédiatement, une excitation intense saisit le pays. Les cris vengeurs de « Souvenez-vous du *Maine* ! » pouvaient être entendus partout. Des milliers de citoyens et la plupart des journaux exigeaient que le gouvernement déclare la guerre à l'Espagne sans plus attendre et libère Cuba.

Dans cet extrait, le désir de vengeance des Américains est directement lié à un objectif plus noble, celui de « libérer Cuba. » La moralité des Américains est ici réaffirmée. Toutefois, cinq des manuels étudiés² adoptent une position beaucoup plus nuancée quant au lien entre l'explosion du *Maine* et le déclenchement de la guerre, et expriment des doutes beaucoup plus forts quant à la responsabilité de l'Espagne dans cet incident.

Dans son manuel de 1906, Elson écrit résolument que l'explosion du *Maine* n'a pas provoqué la guerre contre l'Espagne³ ; Jacques Redway dans son manuel de 1910 met en avant l'absence de preuves quant à l'implication de l'Espagne dans l'explosion, et souligne la « gentillesse » avec laquelle les Espagnols ont porté secours aux survivants.⁴ Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut, ces deux manuels font également partie des plus virulents dans leur

¹ Reuben Gold Thwaites, Calvin Noyes Kendall, *A History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1916, p. 440-441.

² Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901 ; Thomas B. Lawler, *Essentials of American History*, Boston, Ginn, 1902 et 1918 ; Henry William Elson, *School History of the United States*, New York, Macmillan, 1906 ; Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910.

³ « The destruction of the *Maine* may have hastened the war, but it did not cause it. », Henry William Elson, *School History of the United States*, New York, Macmillan, 1906, p. 430.

⁴ « The Spanish officials offered kindly service within their power to Captain Sigsbee and the survivors », Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 400.

dénonciation des atrocités commises par les Espagnols à l'encontre des Cubains. L'absence d'implication de l'Espagne dans l'explosion du *Maine* n'est donc pas une façon de laisser entendre que la guerre contre l'Espagne était injustifiée, mais apparaît comme au contraire une façon de souligner son caractère « moral » et ce qui apparaît alors comme la vraie cause de cette guerre est bien le fait de porter secours aux Cubains, qui sont les véritables victimes des Espagnols.

Les trois autres manuels mentionnent le refus de la part des Etats-Unis de recourir à un arbitrage international demandé par l'Espagne pour déterminer ce qui a réellement causé l'explosion du navire. L'auteur catholique Thomas B. Lawler est le plus critique vis-à-vis de l'attitude américaine dans son récit. Entre l'édition de 1902 et celle de 1918 de son *Essentials of American History* publié chez Ginn, il a ajouté les deux dernières phrases de cet extrait :

A court of inquiry, after investigation, declared its belief that the Maine was blown up by a submarine mine. The court did not, however, lay the blame on anyone. Spain at once expressed her regrets for the sad occurrence, which she believed was caused by an internal explosion of the forward magazine of the ship. She asked for arbitration, but it was refused, and President McKinley sent all the papers to the Congress.¹

Une commission d'enquête, après examen des preuves, déclara qu'elle pensait que le *Maine* avait explosé à cause d'une mine sous-marine. La commission ne désigna toutefois pas de responsable. L'Espagne exprima immédiatement ses regrets vis-à-vis de ce triste incident, qu'elle pensait provoqué par une explosion interne de l'un des magasins avant du bateau. Elle demanda le recours à l'arbitrage, mais cela lui fut refusé, et le Président McKinley envoya le rapport de la commission au Congrès.

Cet extrait annonce le type de récit de la guerre hispano-américaine de la période suivante (1919-1939), qui dénonce la passivité de McKinley face au Congrès et à la pression de l'opinion publique. Il marque également le début de la lutte de la part de la minorité catholique pour une modification de la façon dont la société américaine se représente : atténuation des préjugés vis-à-vis des nations européennes, et catholiques en particulier, ainsi que du présupposé protestant qui sous-entend que toute action de la part des Etats-Unis est bonne et morale, en tant que nation « élue. » Nous reviendrons sur ces points dans le prochain chapitre.

A très peu d'exceptions près, les manuels d'Histoire de la période 1901-1918 présentent donc la guerre hispano-américaine comme une guerre juste, que les Américains devaient mener non pas tant par vengeance de l'équipage du

¹ Thomas B. Lawler, *Essentials of American History*, Boston, Ginn, 1918, p. 419-420.

Maine, mais avant tout pour porter secours aux Cubains opprimés et désireux d'accéder à la liberté et à l'indépendance avec l'aide des Etats-Unis. Les intérêts économiques américains restent tabous, et c'est l'aspect moral du conflit qui est mise en avant.¹

b) L'héroïsme des soldats américains

Au-delà des récits des grandes batailles navales de la guerre hispano-américaine (la bataille de Manille du 1^{er} mai 1898 et celle de Santiago du 13 juillet de la même année), qui restent très répétitifs et ne varient que dans le niveau de détails des opérations militaires, les parties du récit les plus révélatrices de la façon dont les Américains se perçoivent en tant que nation en guerre sont celles qui traitent de la campagne militaire terrestre à Cuba au cours de l'été 1898. Un tiers des manuels étudiés insistent sur les souffrances des soldats américains à Cuba, dues aux insuffisances de l'Armée en matière de logistique et de ravitaillement, ainsi qu'aux maladies tropicales que l'on ne savait pas bien prévenir ni soigner à l'époque. Mais comme dans tout récit de guerre classique depuis Jules César, cette insistance sur les difficultés surmontées par les soldats ne fait que mieux ressortir leur héroïsme et leur valeur. Le texte écrit par Albert Bushnell Hart, historien nourri de culture latine, est tout à fait emblématique de cette présentation des faits :

The navy was well organized; but the new army was not trained for campaigning, and the War department was not prepared to handle, clothe, or feed so many men. Secretary of War Alger said, "it is doubtful if any nation rated as a first-class power ever entered upon a war of offense in a condition of less military preparation."²

(...) A small force of 17,000 men was brought together in Tampa Bay under General Shafter, and with great confusion and difficulty landed on the south coast of Cuba. It then marched up to capture Santiago from the Spaniards. The army had

La Marine était bien organisée ; mais la nouvelle Armée n'était pas entraînée pour faire campagne, et le Ministère de la Guerre n'était pas préparé à gérer, vêtir, ou même nourrir autant d'hommes. Le Ministre de la Guerre Alger déclara : « je doute qu'aucune autre nation de premier rang n'ait jamais commencé une guerre offensive avec aussi peu de préparation militaire.

(...) Une petite armée de 17 000 hommes fut rassemblée dans la baie de Tampa sous les ordres du général Shafter, et dans la plus grande confusion et avec difficultés, elle débarqua sur la côte Sud de Cuba. Elle progressa ensuite pour prendre Santiago aux Espagnols. L'armée n'avait

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 132.

² Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 554.

no proper transportation or medical supplies, and the food was poor and sometimes scanty.¹

(...) The Spaniards still had a force of about 50,000 men at Havana, and the little American army at Santiago was already seized with fever.²

pas de moyens de transport adéquats ni de matériel médical, et la nourriture était mauvaise et parfois sommaire.

(...) Les Espagnols avaient encore une armée de près de 50 000 hommes à La Havane, et la petite armée américaine à Santiago était déjà touchée par la fièvre.

Ce passage, même s'il insiste sur le manque de préparation de l'Armée (sans désigner de responsable), place quand même les Etats-Unis dans les « nations de premier rang » et laisse entendre que, malgré ses difficultés et son inexpérience, la « petite armée américaine » est parvenue à vaincre les Espagnols. D'autres auteurs louent les soldats américains de façon bien plus explicite, sans recourir à ces artifices rhétoriques. Thwaites et Kendall écrivent ainsi :

We had not been prepared for the contest. There was at first some blundering, for few of our officers had had much practice in managing larger bodies of troops and in collecting supplies for them. But the war once more showed that even when they lack experience, American soldiers and sailors are good fighters. They displayed great dash and bravery, and they won every battle, both on land and sea.³

Nous n'étions pas préparés à cette épreuve. Il y eut des maladresses au départ, car peu de nos officiers avaient été formés pour gérer de gros effectifs et à prendre en charge leur entretien. Mais la guerre prouva une fois de plus que même lorsqu'ils manquent d'expérience, les soldats et les marins américains savent se battre. Ils firent preuve d'un grand panache et d'une grande bravoure, et ils remportèrent toutes les batailles, tant sur terre que sur mer.

Pour leur part, les professeurs McLaughlin et Van Tyne parlent d'un « héroïsme rare », de « patience » et de « zèle » pour qualifier l'attitude des soldats américains à Cuba, malgré la mauvaise nourriture, les uniformes trop chauds et la supériorité technique des armes espagnoles.⁴ Ces extraits témoignent du « patriotisme confiant » véhiculé par les manuels d'Histoire de l'époque.

¹ Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 562.

² Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 565.

³ Reuben Gold Thwaites, Calvin Noyes Kendall, *A History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1916., p. 446.

⁴ « The American army, in many ways ill prepared for service in a tropical climate, showed rare heroism. For days they were ill fed, their clothing was heavy and burdensome, they had to fight through the thick jungle and to face an enemy firing with smokeless powder from a protected place ; but they endured with patience and fought with zeal. », Andrew McLaughlin, Claude Halstead Van Tyne, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appelton, 1916, p. 419-420.

c) Les conséquences de la guerre

Les manuels d'Histoire prennent en effet au tournant du siècle de forts accents patriotiques, car l'Amérique victorieuse dans la guerre contre l'Espagne est désormais une puissance mondiale, avec des possessions dans les Caraïbes et le Pacifique. La couverture de ces manuels n'est pas illustrée et ne comporte que le titre, le nom de l'auteur et celui de la maison d'édition. Toutefois, un peu plus de la moitié de ces manuels (treize) comportent une « illustration liminaire », située derrière la page de garde et qui donne une indication de l'orientation idéologique de l'ouvrage. Quatre d'entre eux reproduisent le portrait et la signature de George Washington,¹ et trois le présentent entouré d'un ou plusieurs autres présidents américains.² Beaucoup de manuels du XIX^e siècle avaient également choisi le portrait de George Washington comme illustration liminaire. Le premier président des Etats-Unis reste en effet un symbole fort et populaire de l'unité nationale.

L'autre illustration liminaire très en vogue à partir de 1901³ est une carte du monde – en couleurs, dès l'édition de 1901 du Johnston et Macdonald chez Holt – représentant les nouveaux territoires conquis par les Etats-Unis outremer. Le continent américain est bien évidemment au centre de cette carte. Plutôt que l'unité nationale, ces manuels ont choisi de mettre l'accent sur l'évolution récente des Etats-Unis et leur nouveau rôle dans le monde. Ils témoignent ainsi de l'importance du nouvel impérialisme américain et du changement que cela induit

¹ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901 ; Thomas B. Lawler, *Essentials of American History*, Boston, Ginn, 1918 ; Wilbur Fisk Gordy, *A History of the United States for Schools*, New York, Charles Scribner's Sons, 1916 et Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919.

² James Albert Woodburn, Thomas Francis Moran, *American History and Government*, New York, Longmans, Green, 1906 (avec Abraham Lincoln) ; Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910 (avec les quatre autres premiers présidents des Etats-Unis John Adams, Thomas Jefferson, James Madison et James Monroe) et Edward Channing, Susan J. Ginn, *Elements of United States History*, New York, Macmillan, 1910 (avec John Adams lors de son inauguration comme président)

³ 4 manuels du corpus comportent cette carte du monde comme illustration liminaire : Al Johnston, William MacDonald, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1901 ; William M. Davidson, *A History of the United States*, Chicago, Scott, Foresman, 1903 ; Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appleton, 1913 et Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1915.

dans la représentation de la nation, qui se conçoit désormais comme une puissance mondiale.

On retrouve enfin ce patriotisme confiant et l'accent mis en permanence sur la moralité du peuple américain dans le récit que font les manuels des conséquences de la guerre hispano-américaine pour les Etats-Unis, autrement dit l'acquisition de colonies et l'accès au cercle très fermé des puissances militaires capables de défendre leurs intérêts sur l'ensemble du globe.¹ Toutefois, le changement de statut des Etats-Unis, passant de colonie ayant acquis son indépendance à celui de métropole coloniale, constitue un défi pour les auteurs de manuels du début du XX^{ème} siècle qui veulent présenter l'histoire nationale comme un progrès continu et qui ont pour habitude de mettre l'accent sur la plus grande vertu de la nation américaine comparé à la « décadence » et à la « corruption morale » des nations européennes. Ce malaise quant à l'attitude des Etats-Unis vis-à-vis des nations conquises est particulièrement sensible dans le manuel rédigé par Allen C. Thomas et publié chez D.C. Heath en 1901, alors que la guérilla contre la présence américaine fait encore rage aux Philippines :

The provision which caused the most discussion was the Philippines. Many felt that to acquire them as a possession meant to plunge the country into great difficulties. Very few of the people of the islands were fit to become citizens, but could they be anything else, if the islands became part of the United States? The ownership of the islands would be likely to involve the country in trouble with European nations. To keep them, it was further stated, would be an entire change of policy for the country, and was opposed to the spirit of the Declaration of Independence and the good advice in Washington's Farewell Address. On the other hand, it was contended that as the islands had come to the nation through the war, they should be retained and the United States should not shirk the difficulties and responsibilities of the situation. It was urged that it was far better for the Filipinos that they should be left to themselves or returned to Spain; it was, moreover, by no means sure that the islands

Le point du traité qui provoqua le plus de débats fut celui concernant les Philippines. Beaucoup pensaient que faire l'acquisition de ce pays comme une possession coloniale allait plonger le pays dans de grandes difficultés. Peu d'habitants de ces îles étaient capables de devenir des citoyens américains, mais pouvaient-ils prétendre à un autre statut, si les Philippines devenaient une partie du territoire américain ? La possession de ces îles était également susceptible de provoquer de créer des problèmes entre notre pays et les nations européennes. Les garder, fut-il avancé, constituerait un changement radical dans la politique de notre pays, et était en opposition avec l'esprit de la Déclaration d'Indépendance et le bon conseil du *Discours de Fin de Mandat* de Washington.

D'un autre côté, on a soutenu que puisque ces îles étaient revenues aux Etats-Unis à l'issue de la guerre, elles devaient être conservées et les Etats-Unis ne devaient pas fuir les difficultés et les responsabilités liées à cette situation. Il a été dit que cette situation était bien meilleure pour les Philippines que le fait d'être livrés à eux-

¹ Mark T. Gilderhus, "US-Latin American Relations, 1898-1941 :A Historiographical Review", in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 134.

would have to become a part of the nation in the same sense as one of the territories; that was a matter which could be left for the future to decide.

A day or two before the final vote on the treaty, a body of Filipinos, under Emilio Aguinaldo, a native of ability, attacked the American defences at Manila, and ever since there has been resistance to the American rule. These tribes for the most part belong to the Tagals, a Malay race. They are in minority as regards the whole population, but are among the most able and intelligent.¹

mêmes ou bien rendus à l'Espagne ; il n'était enfin pas du tout certain que ces îles auraient à faire partie de la nation de la même façon que les anciens territoires ; c'était une question qui pourrait être tranchée avec le temps.

Un jour ou deux avant le vote final concernant le traité, un groupe de Philippins, sous le commandement d'Emilio Aguinaldo, un indigène de valeur, attaqua les forces américaines à Manilles, et depuis il y a de la résistance à la domination américaine. Ces tribus appartiennent pour la plupart aux Tagals, une race malaysienne. [sic] Ils sont en minorité par rapport au reste de la population, mais font partie des plus doués et des plus intelligents.

Les deux premiers paragraphes de cet extrait témoignent à la fois de l'effort de l'auteur pour présenter les différentes positions dans un débat encore d'actualité autour de l'acquisition des Philippines à l'issue de la guerre contre l'Espagne (et officiellement menée « pour libérer Cuba »), et de sa gêne à présenter la nation américaine comme divisée, comme en témoigne l'abondance des voix passives et l'absence de caractérisation des personnes qui soutiennent l'un ou l'autre des arguments présentés. De plus, l'auteur écrit que les Philippines « *had come to us through the war* » : cette formulation difficile à traduire avec exactitude en Français est particulièrement savoureuse car elle exonère totalement les Etats-Unis de toute velléité impérialiste et laisse entendre que les Philippines ont été acquises d'elles-mêmes, ou bien encore par inadvertance, à l'issue de la guerre contre l'Espagne. La Providence semble encore une fois présider à la destinée des Etats-Unis, et ce deuxième paragraphe se clôt avec l'idée selon laquelle la domination américaine est la moins mauvaise des solutions au destin des Philippins, et que « l'avenir décidera » de leur sort par la suite.

Le dernier paragraphe de l'extrait aborde la rébellion des Philippins contre la domination américaine avec un vocabulaire raciste qui rappelle le discours tenu par les Américains blancs à l'encontre des Indiens au moment des guerres contre ces tribus pour l'agrandissement du territoire (on retrouve d'ailleurs la mention des *territories* dans le deuxième paragraphe), et les débats autour de la question de leur « naturalisation » au cours du XIX^e siècle. Le parallèle dans l'esprit de

¹ Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. 495-496.

l'auteur entre les Indiens d'Amérique et les Philippins apparaît évident dans ce passage.

Dans son manuel de 1913, Andrew McLaughlin présente lui aussi les différentes positions dans le débat autour de l'annexion des Philippines « that had come to us »¹ (là encore la volonté des hommes politiques américains qui ont négocié le traité de paix du 10 décembre 1898 est passée sous silence). La fin du chapitre qu'il consacre à la guerre hispano-américaine témoigne comme chez Thomas d'une vision continue de l'histoire nationale, qui est guidée par un mouvement d'expansion (sur un continent « vide » ou considéré comme tel), et là encore le parallèle entre la conquête des terres indiennes et la conquête coloniale est très clair, de même que le mépris pour les peuples « non civilisés » et la foi dans la Destinée Manifeste des Etats-Unis, que « seul le temps » se chargera de révéler :

Probably we cannot yet see with any fullness the meaning of this war and of the acquisition of land beyond the sea; but plainly these facts meant much. The United States, by the acquisition of dependencies, "insular possessions", took upon itself new tasks. Its progress hitherto had been by a gradual western expansion, by reaching out for territory that lay at its very door; it had built itself up by the establishment of new settlements on its own territory, on land uninhabited by civilized men. Could the country, which had shown much marked capacity for subduing a continent and extending free government, manage wisely and successfully colonial establishments in distant parts of the globe? Such was the serious question with which men found themselves confronted; to that question only time can give an answer.²

Nous ne pouvons sans doute pas encore comprendre toute la signification de cette guerre et de l'acquisition de territoires outre-mer ; mais il est évident que cette signification est lourde. Les Etats-Unis, par l'acquisition de territoires dépendants, de « possessions insulaires », ont une nouvelle mission. Leur progrès jusque-là a été guidé par un mouvement d'expansion vers l'Ouest, en s'emparant des territoires qui se trouvaient à leurs portes ; ils se sont construits par l'établissement de nouveaux campements sur leur propre territoire, sur une terre inhabitée par l'homme civilisé. Ce pays qui a témoigné d'une capacité remarquable pour soumettre un continent et étendre les règles du libre gouvernement pouvait-il administrer avec sagesse et succès des colonies dans des régions reculées du globe ? C'est face à cette grave question que les hommes se retrouvaient ; et à cette question, seul le temps peut apporter une réponse.

Le manuel écrit trois ans plus tard par le même McLaughlin, mais cette fois aidé par Claude Van Tyne, détaille plus précisément les conséquences de la guerre hispano-américaine pour les Etats-Unis avec toujours cette formulation

¹ Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appelton, 1913, p. 521.

² Andrew McLaughlin, *A History of the American Nation*, New York, D. Appelton, 1913, p. 520-521.

selon laquelle les choses « sont arrivées » sans que l'on sache qui en est responsable :

New tasks now came to America. (1) Our Government was called upon to take charge of millions of people who did not know our life or our political methods; many of them were not able to know. We had a great colonial task. (2) Moreover, our position in the Far East made it necessary for us to occupy ourselves as never before, with difficult questions of "world politics", that is to say, questions concerning the desires, the policies, and acts of other nations. (3) We must at the same time, if we be true to our past, preserve principles of liberty and treat the people of the colonies with justice. Other results of the war were that the North and the South were reunited by fighting side by side; our commerce was expanded; and in the estimation of European people, our importance in the world was greatly increased.¹

De nouvelles tâches *vinrent* à l'Amérique. (1) Notre gouvernement fut invité à prendre en charge des millions de gens qui ne connaissaient ni notre mode de vie ni notre système politique ; et beaucoup d'entre eux n'étaient pas capables de les comprendre. Nous avons une lourde charge coloniale. (2) De plus, notre position en Extrême-Orient rendait nécessaire de nous préoccuper plus que jamais des désirs, des politiques et des actions des autres nations. (3) Nous devons en même temps, si nous voulions être fidèles à notre passé, préserver les principes de liberté et traiter les gens des colonies avec équité. D'autres conséquences de la guerre furent que le Nord et le Sud furent réunifiés par le fait de combattre côte à côte ; notre commerce se développa ; et aux yeux des Européens, notre importance dans le monde avait beaucoup augmenté.

Là encore, l'impérialisme américain est passé sous silence est le gouvernement américain est présenté comme « invité » à administrer les Philippines. Le statut de puissance mondiale des Etats-Unis est ici affirmé, mais la spécificité de la nation qui doit rester « fidèle à son passé » - en défendant la liberté et la justice dans les nouveaux territoires sous sa responsabilité - est rappelée.

Cette nouvelle importance du regard du reste du monde sur les agissements des Etats-Unis, et le risque que certains « officiels » corrompus ternissent l'image des Etats-Unis sont des thèmes abordés dans le manuel de Redway :

The island of Cuba was held for about three years under military control. It was a mortifying fact that the scandalous conduct of some of the officials in high positions led to unpleasant criticism from abroad.²

L'île de Cuba fut maintenue pendant trois ans sous contrôle militaire. Il est mortifiant que la conduite scandaleuse de certaines des personnes en position de pouvoir ait provoqué des critiques déplaisantes en provenance de l'étranger.

¹ Andrew McLaughlin, Claude Halstead Van Tyne, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appelton, 1916, p. 421.

² Jacques Wardlaw Redway, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910, p. 405.

Redway reste toutefois ici très vague et on peut s'interroger sur ce que les lycéens qui ont lu ce passage en ont effectivement retenu, si ce n'est que désormais la mauvaise conduite de quelques citoyens américains ternit le prestige de la nation tout entière. Comme au XIX^{ème} siècle, les manuels d'Histoire continuent d'exhorter les futurs citoyens à adopter un comportement vertueux.

Dans son manuel de 1917, Albert Bushnell Hart n'utilise pas le mot « impérialisme », mais fait montre de beaucoup moins de scrupules dans sa justification de l'annexion des Philippines en ne cachant pas les avantages économiques que la possession de ces îles procurent aux Etats-Unis, même s'il est aussi « du devoir » des Etats-Unis d'apporter l'ordre et la justice aux Philippines :

The arguments for annexation were: (1) The islands were a rich and fertile region, which the United States would be glad to possess. (2) The war with Spain had destroyed the government of the Philippines and made it the duty of the United States to give the people a just and orderly government. (3) The Philippines were so near the coast of Asia that the possession of them would give the United States great influence with China and eastern Asia.¹

Les arguments en faveur de l'annexion furent : (1) Ces îles sont une région riche et fertile que les Etats-Unis seraient ravis de posséder. (2) La guerre contre l'Espagne avait détruit l'administration des Philippines et fait du devoir des Etats-Unis de donner à ce peuple un gouvernement juste et organisé. (3) Les Philippines étaient si proches des côtes asiatiques que leur possession donnerait aux Etats-Unis une grande influence en Chine et en Asie orientale.

Seul manuel du corpus écrit au moment de l'entrée des Etats-Unis dans la Première Guerre mondiale (le manuel de Lawler édité en 1918 est une réédition), ce manuel témoigne du fait que la période de questionnement du choix de politique étrangère de la part du gouvernement américain lors de l'annexion des Philippines est révolu. Les Etats-Unis se pensent désormais comme une puissance mondiale, et cette évolution est attestée par les quelques lignes que Hart consacre aux causes de l'entrée en guerre des Etats-Unis en 1917 (accompagnée d'une photographie du président Wilson demandant au Congrès de déclarer la guerre à l'Allemagne) :

The action of Germany was virtually a declaration of war, and the only way to avoid active hostilities was for the United States to give up commerce with Europe, so long as it pleased Germany to ignore our rights. The success of Germany would mean, therefore, the setting up of a great world power which

La conduite de l'Allemagne constituait pratiquement une déclaration de guerre, et la seule façon pour les Etats-Unis d'éviter le déclenchement des hostilités aurait été de renoncer au commerce avec l'Europe, pour aussi longtemps qu'il plairait à l'Allemagne d'ignorer nos droits. La victoire de l'Allemagne signifierait

¹ Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 564.

would hold the seas in control ; a power which looked upon the United States as an enemy because it furnished food and munitions to the Allies.¹

par conséquent la naissance d'une grande puissance mondiale qui aurait le contrôle des mers ; une puissance qui considérerait les Etats-Unis comme un ennemi car ils ont fourni des armes et de la nourriture aux Alliés.

L'entrée en guerre des Etats-Unis apparaît donc ici résulter directement de leur statut de puissance mondiale et de la nécessité de préserver ce statut face à l'Allemagne.

Conclusion partielle : les manuels d'histoire des Etats-Unis entre 1900 et 1918, éléments unificateurs de l'identité nationale

La spécificité des conditions historiques de la mise en place du système scolaire américain ont abouti à la création d'une mosaïque décentralisée, dans laquelle les manuels scolaires jouent un rôle unificateur, en l'absence de programmes nationaux, et prescripteur, du fait du manque de formation spécifique de la majorité des enseignants. Au XIXème siècle, l'enseignement, bien que laïc, est fortement influencé par la religion protestante et dominé intellectuellement par les élites du Nord-Est du pays. Les manuels d'Histoire sont en particulier destinés à former des citoyens vertueux en leur inculquant un véritable « catéchisme national. »

Au cours des années 1890, l'enseignement secondaire se développe aux Etats-Unis, sous l'égide d'historiens formés à l'université et profondément influencés par la pensée progressiste. Dans le même temps, les Etats se modernisent dans leur gestion des affaires publiques et mettent notamment en place des procédures bureaucratiques et standardisées concernant le choix et l'achat des manuels scolaires destinés aux établissements publics. Un clivage Nord/Sud apparaît dans l'adoption d'une procédure centralisée ou pas pour le choix des manuels scolaires et met les Etats du Sud en position de prescripteurs face aux maisons d'édition scolaire. Celles-ci sont en effet des entreprises capitalistes attirées par les marchés importants que constituent ces Etats ayant choisi une procédure d'adoption des manuels centralisée et souvent très restrictive.

¹ Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 649.

Dans ce contexte, les manuels publiés entre 1901 et 1918 témoignent de diverses influences politiques et sociales qui déterminent leur contenu. La structuration de l'Histoire en tant que champ de recherche universitaire à la fin du XIX^{ème} siècle et les préoccupations nationalistes de ces nouveaux historiens ont abouti à la rédaction de deux textes fondamentaux, le *Rapport du Comité des Dix* en 1893 et le *Rapport du Comité des Sept* en 1899, qui ont fixé les cadres de l'enseignement de l'Histoire au niveau du secondaire entre 1900 et 1918.

La modernisation des maisons d'édition de manuels scolaires ainsi que l'implication de professeurs d'université dans la rédaction de ces nouveaux manuels ont abouti à la création d'ouvrages qui constituent de véritables cours d'Histoire « clés en main » pour l'enseignant et témoignent de l'évolution de l'historiographie universitaire vers une histoire politique qui se libère des anecdotes et réfléchit en terme de « périodes. »

Mais les manuels d'Histoire des Etats-Unis restent des véhicules essentiels de l'identité nationale, qu'il est nécessaire de redéfinir après la guerre de Sécession et face aux vagues d'immigration massives qui remettent en cause l'unité ethnique et religieuse de la population (blanche). Ces manuels proposent donc une vision de l'histoire nationale imprégnée de philosophie progressiste, de patriotisme et de foi religieuse dans la Destinée du pays. Cette permanence d'une vision de l'Amérique comme vertueuse et en constant progrès vers le mieux est visible dans les récits faits par les manuels étudiés de la guerre hispano-américaine, qui présentent ce conflit comme une nécessité morale de la part des Etats-Unis de porter secours au peuple cubain et de le libérer de la domination malfaisante des Espagnols. Le nouveau statut de puissance impériale et mondiale des Etats-Unis à l'issue de cette guerre interroge toutefois la plupart des auteurs car il remet en cause leur conception traditionnelle d'une nation qui s'est jusqu'alors volontairement détachée et isolée des turpitudes européennes.

Mais l'expérience de la première guerre « totale » de l'Histoire a de nouveau bouleversé la perception de l'identité nationale américaine, et cette deuxième guerre menée à l'étranger a eu des répercussions considérables sur le contenu des manuels d'Histoire des Etats-Unis.

Chapitre 2 : Les manuels de l'entre-deux-guerres (1918-1939)

En 1915, la plupart des *high schools* américaines appliquaient les recommandations du comité des Dix et du comité des Sept. L'Histoire était désormais une matière incontournable au niveau du secondaire.¹ Diane Ravitch a écrit que 1915 marque l'apogée de l'enseignement chronologique de l'Histoire chronologique dans les *grammar schools* et les lycées.² La Première Guerre mondiale a mis fin à cette façon traditionnelle de présenter cette matière aux élèves.³ Dans l'entre-deux-guerres, l'Histoire comme matière dans le secondaire s'est détachée de l'historiographie universitaire, principalement en raison du discrédit des historiens suite à leur comportement pendant la Première Guerre mondiale, de l'influence croissante des théories progressistes concernant le développement de l'enfant et le rôle de l'école, et de l'évolution de la société américaine et de sa façon de se percevoir en tant que nation.

A - La séparation entre l'Histoire enseignée au lycée et l'Histoire enseignée à l'université

1) Le discrédit des historiens suite à la Première Guerre mondiale

a) Des historiens désireux d'influencer la société

A la suite des historiens « nationalistes » des années 1890 qui s'attachaient à écrire l'Histoire pour renforcer et proclamer l'unité nationale et avaient une vision continue du fil des événements, est apparue dans les premières années du vingtième siècle une nouvelle génération d'historiens qui voyaient l'Histoire

¹ Jennifer Nelson, "What Goes around Comes around: History Education in the 1890s and the 1990s", *The History Teacher*, Vol. 25, No. 4 (Aug., 1992), p. 464.

² Diane Ravitch, *The School We Deserve : Reflections on the Educational Crisis of Our Times*, New York, Basic Books, 1985.

³ The Bradley Commission on History in Schools, "Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools", *The History Teacher*, Vol. 23, No. 1, A Special Issue: The Bradley Commission on History in Schools (Nov., 1989), p. 8.

comme une connaissance qui devait être immédiatement utile pour le temps présent et le progrès de la société.¹ Dès la création de *l'American Historical Association* (AHA) en 1884, son premier président, Andrew Dickson White (1832-1918), affirma dans son discours inaugural l'importance du lien entre la recherche en Histoire et les préoccupations politiques et sociales contemporaines.²

Mais c'est en 1907 que l'historiographie américaine prit un tournant radical avec l'introduction de *The Development of Modern Europe* dans laquelle les historiens James Harvey Robinson (1863-1936) et Charles Beard (1874-1948), de l'université de Columbia, affirmèrent de façon provocante qu'ils avaient « délibérément subordonné le passé au présent, dans le but assumé de permettre au lecteur de comprendre son époque ; de lire intelligemment les nouvelles de l'étranger dans les journaux ; de savoir quelle est la position de Léon XIII face aux sociaux-démocrates même s'il a oublié celle d'Innocent III vis-à-vis des Albigeois. »³

Cette posture radicale, qui s'inscrit dans le courant de pensée progressiste, affirme le rôle politique de l'historien dans la société, qu'il doit par ses écrits contribuer à améliorer. Dès les réunions du comité des Sept en 1898, Robinson, alors tout jeune professeur à l'Université de Columbia, avait œuvré pour que l'histoire récente soit privilégiée par rapport à l'étude des temps plus anciens,⁴ et il parvint à faire mentionner dans le rapport publié en 1899 qu'« il n'est pas souhaitable que trop de temps soit consacré à la période coloniale »⁵ dans l'étude de l'Histoire des Etats-Unis au niveau du secondaire. L'influence intellectuelle de Robinson grandit à la suite de la publication de *The Development of Modern*

¹ William E. Leuchtenburg, "The Historian and the Public Realm", *The American Historical Review*, Vol. 97, No. 1 (Feb., 1992), p. 1.

² Cf. Andrew Dickson White, *On Studies in General History and the History of Civilization*, AHA Presidential Address, 1884. Texte intégral disponible à l'adresse url :

http://www.historians.org/info/AHA_History/adwhite.htm (consultée le 9 mai 2009)

³ James Harvey Robinson and Charles A. Beard, *The Development of Modern Europe : An Introduction to the Study of Modern Europe*, 2 vols, Boston, 1907-1908, vol. 1, p. iii.

⁴ Luther Vergil Hendricks, *James Harvey Robinson, Teacher of History*, New York, 1946, p. 35-61.

⁵ *The Study of History in Schools. Report to the American Historical Association of the Committee of Seven*, New York, 1899, p. 74-75.

Europe, et le Rapport du Comité des Cinq sur l'enseignement de l'Histoire présenté devant l'AHA en 1911¹ conseille aux enseignants d'abandonner l'enseignement de l'histoire médiévale pour se concentrer sur l'étude plus approfondie des périodes récentes de l'histoire européenne.² Dès la fin du XIX^e siècle, le Moyen-âge fut considéré par la plupart des historiens américains comme « the Dark Ages », une période sombre et archaïque sans intérêt ni lien avec le fruit des Lumières que sont les Etats-Unis.³

Ainsi, à l'aube de la Première Guerre mondiale, de nombreux historiens américains sont conscients et désireux de jouer un rôle actif dans la vie de la cité. Cette évolution intellectuelle en faveur d'une histoire immédiate et immédiatement utile à la société explique en partie pourquoi un si grand nombre d'entre eux se sont engagés dans les agences gouvernementales pour participer à la propagande antiallemande en 1917.

b) Des historiens en guerre contre l'Allemagne

Dans un ouvrage de 1970, George T. Blakey a analysé en détails l'engagement des historiens américains pour la défense du camp allié pendant la Première Guerre mondiale.⁴ Le gouvernement américain a en effet créé en 1917 un Bureau National du Service Historique (*National Board for Historic Service*, NBHS) qui promouvait les recherches visant à montrer à quel point l'Allemagne était malveillante ou bien mettant l'accent sur les liens historiques entre les Etats-Unis, la Grande-Bretagne et la France. Le NBHS travaillait en étroite collaboration avec le *Committee on Public Information* (CPI), l'organisme créé par Wilson pour orchestrer « la plus gigantesque campagne de propagande de l'histoire américaine. »⁵ Le CPI avait un département entier destiné aux

¹ Andrew McLaughlin et alii, *Report of the Committee of Five of the American Historical Association on history in secondary schools*, New York, 1911.

² Luther V. Hendricks, *op.cit.*, p. 53-56.

³ Henry Steele Commager, *The American Mind*, New Haven, Yale University Press, 1950, p. 11.

⁴ Cf. George T. Blakey, *Historians on the Homefront : American Propagandists for the Great War*, Lexington, The University Press of Kentucky, 1970.

⁵ Cf. Arthur S. Link, *Woodrow Wilson : Revolution, War and Peace*, Wheeling (Ill.), Harlan Davidson, 1979.

publications « à caractère civique et éducatif » et publiait régulièrement un bulletin intitulé *National School Service*, dirigé par William C. Bagley.

Les historiens désireux de participer à l'effort de guerre ont ainsi mis leurs capacités intellectuelles – à défaut de leurs capacités physiques – au service de leur pays.¹ On trouve parmi eux un grand nombre d'universitaires renommés tels J. Franklin Jameson (1859-1937), l'une des grandes figures de l'AHA dont il assura la présidence en 1907, le théoricien de la notion de « frontière » Frederick Jackson Turner (1861-1932), mais aussi trois des auteurs de manuels les plus renommés de notre corpus pour la période 1901-1918 : Andrew McLaughlin, Albert Bushnell Hart et Claude Van Tyne. En outre, Hart et Van Tyne adhèrent à la *National Security League* (NSL), une association ouvertement germanophobe.²

Ces historiens participèrent à l'effort de guerre en rédigeant des brochures, en donnant des conférences, en aidant les censeurs et en essayant de persuader les enseignants du primaire et du secondaire au moyen d'articles dans le *History Teachers Magazine* de faire l'apologie du patriotisme en classe. Blakey a estimé que le gouvernement américain a distribué plus de 33 millions de brochures rédigées par des historiens, qui simplifiaient outrageusement la guerre, justifiaient l'intervention américaine, faisaient l'apologie des idéaux wilsoniens, et surtout clamaient avec force que l'Allemagne était la seule responsable du déclenchement des hostilités.³

Par exemple, J. Franklin Jameson, qui ne lisait pas le russe, et le spécialiste de la Russie Samuel Harper authentifièrent par patriotisme les faux grossiers forgés par Edgar Sisson pour prouver que Lénine et Trotski étaient des agents à la solde de l'Allemagne, et que le seul but de la révolution bolchevique avait été de

¹ Richard Polenberg, "Review of *Historians on the Homefront : American Propagandists for the Great War* by George T. Blakey, Lexington, The University Press of Kentucky, 1970", *The American Political Science Review*, Vol. 67, No. 3 (Sep., 1973), p. 1001.

² Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 187-188.

³ George T. Blakey, *Historians on the Homefront : American Propagandists for the Great War*, Lexington, The University Press of Kentucky, 1970, p. 52. Et , *History : Professional Scholarship in America*, Baltimore, 1989, p. 14 et 124.

mettre fin à la guerre sur le front de l'Est.¹ Le manuel écrit par Roscoe Lewis Ashley et publié en 1924 propage encore cette théorie :

In March, 1917, the Czar of Russia was forced to abdicate by the duma, or parliament, but control of the government was soon seized by the radical socialists, the Bolsheviki, who were really financed by the German authorities. The Bolsheviki sought to play a double game and to sell out the German leaders.²

En mars 1917, le Tsar de Russie fut contraint d'abdiquer par la Douma, ou parlement, mais le contrôle du gouvernement fut bientôt saisi par les socialistes radicaux, les bolcheviques, qui étaient en fait financés par les autorités allemandes. Les Bolcheviques cherchaient à jouer un double jeu et à trahir les dirigeants allemands.

D'autres historiens conseillèrent aux enseignants du secondaire de rendre l'étude de l'Antiquité « pertinente pour comprendre le temps présent » en mettant l'accent sur l'impérialisme et le césarisme, deux traits qui selon eux caractérisaient encore l'Allemagne de 1917, et annonçaient sa chute prochaine.³ Les universitaires participèrent également au dénigrement de la culture et de l'histoire allemande au sein des établissements scolaires. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, les écoles où l'Allemand était la langue principale d'enseignement demeuraient très nombreuses sur le territoire américain, principalement en Pennsylvanie, où était reconnu le droit à une éducation bilingue (Anglais/Allemand), de même que dans d'autres Etats à fortes communautés allemandes ou scandinaves comme l'Ohio et le Wisconsin.⁴

La déclaration de guerre à l'Allemagne mit fin à ces initiatives dans la quasi-totalité des établissements, et de nombreux Etats passèrent des lois interdisant l'enseignement de la langue allemande, voire même défendant aux orchestres locaux d'interpréter les compositeurs allemands.⁵ Des termes d'origine allemande d'usage courant furent transformés : la choucroute (*sauerkraut*) fut rebaptisée *liberty cabbage* (le chou de la liberté), la saucisse de francfort (*frankfurter*) la *liberty sausage* (saucisse de la liberté), etc. La ville de Cincinnati

¹ Cf. Ron T. Robin, *Scandals and Scoundrels: Seven Cases That Shook the Academy*, Berkeley, University of California Press, 2004, p. 1-2.

² Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924, p. 565.

³ Richard Polenberg, "Review of *Historians on the Homefront: American Propagandists for the Great War* by George T. Blakey, Lexington, The University Press of Kentucky, 1970", *The American Political Science Review*, Vol. 67, No. 3 (Sep., 1973), p. 1001.

⁴ Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 119-120.

⁵ John Higham, *Strangers in the Land, Patterns of American Nativism, 1860-1925*, New Brunswick, Rutgers U.P., 1992, p. 255.

interdit même que l'on serve des bretzels dans les bars.¹ En mai 1918, une enquête effectuée auprès de 1 200 districts scolaires montre qu'un établissement sur sept a supprimé l'enseignement de la langue allemande, faisant valoir que cet apprentissage pourrait inculquer aux élèves des notions « anti-américaines. »² Le comportement de ces historiens allait à l'encontre de tout ce pour quoi ils s'étaient battus pendant les trois décennies précédentes : l'objectivité, la méthode scientifique de l'administration de la preuve, tous les critères qui permettaient à l'Histoire d'être une science humaine.³

Au nom de l'effort de guerre et de leur patriotisme, ils ont sévèrement compromis leur crédibilité scientifique. George T. Blakey montre dans son ouvrage que cet épisode met en évidence le fait que l'écriture de l'Histoire peut facilement être corrompue par l'activisme politique et la ferveur patriotique.⁴ Dans son ouvrage de 1968 sur les grands historiens progressistes, Richard Hofstadter avait déjà souligné ce risque majeur de la philosophie progressiste pour l'historien : en cherchant d'abord l'efficacité sociale, en voulant être un facteur de changement dans la vie de la cité, celui-ci risque d'instrumentaliser le passé à la lumière du présent et d'ignorer ainsi les principes fondamentaux de l'Histoire scientifique.⁵

Tous ces historiens écrivirent donc, pendant la guerre et l'immédiat après-guerre, des textes qui dénonçaient les atrocités allemandes et mobilisaient l'opinion en faveur de l'intervention américaine. Dans la préface à l'étude d'Arthur Walworth sur les manuels d'Histoire américains écrits pendant et au sortir de la Première Guerre mondiale, Arthur Schlesinger, Sr. écrit : « L'Allemagne figure à peine dans les manuels du XIXème siècle et émerge subitement au vingtième siècle comme un monstre de cruauté. »⁶ Walworth écrit

¹ Yves-Henri Nouailhat, « Les représentations de la Grande Guerre aux Etats-Unis », in Claude Carlier, Georges-Henri Soutou, *1918-1925 : Comment faire la paix ?*, Paris, Economica, 2001, p. 39-40.

² Higham, *op.cit.*, p. 208.

³ George T. Blakey, *op.cit.*, p. 148.

⁴ *Ibid.*, p. 507.

⁵ Richard Hofstadter, *The Progressive Historians : Turner, Beard, Parrington*, New York, 1968, p. 464-465.

⁶ Arthur M. Schlesinger Sr. in Arthur Walworth, *School Histories at War*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938, p. xvi.

plus loin dans ce même ouvrage que la « légende antiallemande » fabriquée par les historiens pendant le conflit a profondément marqué les esprits des jeunes Américains.¹

Les éditions de 1919, 1921 et 1923 du manuel de Bourne et Benton accordent ainsi de très longs passages faisant les « horreurs » commises par les Allemands pendant la Première Guerre mondiale : la terreur et le meurtre de civils (y compris des femmes et des enfants), l'incendie ou le bombardement de villes entières, l'utilisation de gaz asphyxiants sur le front, et la guerre sous-marine.² Ils emploient un très grande nombre de mots appartenant au champ lexical de l'horreur et de la peur, racontent aux enfants que de pauvres belges sont « morts dans leur lit » pendant les bombardements, et que les soldats qui respiraient les gaz utilisés par les Allemands « mouraient dans d'atroces souffrances. » Cet effrayant récit est accompagné par une gravure représentant l'intérieur de la bibliothèque de Louvain mis à sac, avec pour légende « l'intérieur de la bibliothèque de Louvain après le passage des troupes allemandes : un exemple de leur cruauté. »³

L'anglophilie qui avait caractérisé les premières décennies du vingtième siècle aux Etats-Unis se transforma à l'occasion de la Première Guerre mondiale en germanophobie, qui prenait ses racines dans la peur des Américains « de souche anglo-saxonne » face aux nouveaux immigrants qui arrivaient en masse depuis la fin du XIXème siècle. Les manuels scolaires publiés pendant la guerre et dans l'immédiat après-guerre louaient les mérites de la Grande-Bretagne et mettaient en valeur l'importance de l'héritage britannique aux Etats-Unis.

L'édition de 1919 du manuel de McLaughlin et Van Tyne⁴ comprend par exemple un chapitre intitulé « How Europe Influenced America, 1607-1815 »⁵ où

¹ Arthur Walworth, *op.cit.* 1938, p. 72.

² Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, 1921 et 1923, p. 542-543. Des extraits de l'édition de 1921 de ce manuel sont reproduits en Annexe 3.

³ Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, 1921 et 1923, p. 543.

⁴ Nous avons pu consulter son édition de 1916 : Andrew McLaughlin, Claude Halstead Van Tyne, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appelton, 1916, 552 pages , mais pas celle de 1919.

⁵ « Comment l'Europe a influencé l'Amérique, 1607-1815 »

est notamment montrée l'influence de la culture britannique sur la rédaction de la Déclaration d'Indépendance et celle de la Constitution.¹ Mc Laughlin fit même un voyage en Grande-Bretagne en janvier 1918, qui fut largement relayé par la presse. Il en revint en chantant les louanges de cette « démocratie amie », si semblable aux Etats-Unis.²

Les hommes politiques et le public étaient demandeurs de ces révisions pro-britanniques et antiallemandes du contenu des manuels scolaires. En novembre 1918, la Californie demanda un réexamen de tous les manuels d'Histoire qu'elle avait adoptés pour vérifier que la propagande pro-allemande ne s'y était pas infiltrée. Le Montana rejeta un manuel qui mentionnait la possible origine teutonique des institutions démocratiques.³ L'enseignement de la langue allemande, de même que toute glorification de la culture de ce pays, étaient proscrits. Les manuels publiés juste après la Première Guerre mondiale mettaient l'accent sur les « institutions démocratiques communes » de la Grande-Bretagne et des Etats-Unis, par opposition à l'autocratie allemande.

Le manuel de Nathaniel et Martha Stephenson publié en 1921 met l'accent sur l'union et la bravoure de la « communauté anglo-saxonne » en rendant un hommage très appuyé aux soldats australiens et canadiens qui se sont battus aux côtés des Alliés :

The attempt [to attack Constantinople via Gallipoli] failed because it was not properly supported, but it made the word ""Anzacs"" by which the Australians were known, another name for heroism. Our neighbors the Canadians also greatly distinguished themselves. Few nations sent a larger proportion of their men to the battle lines, and none did more desperate fighting. The name of Vimy Ridge became famous throughout the world because of the terrible slaughter endured by the Canadians in taking possession of it.⁴

La tentative [d'attaquer Constantinople en débarquant à Gallipoli] échoua parce qu'elle n'avait pas été suffisamment préparée, mais elle fit du mot « Anzacs », qui désignait les Australiens, un synonyme d'héroïsme. Nos voisins les Canadiens se distinguèrent eux aussi sur le champ de bataille. Peu de nations ont envoyé une plus grande proportion de leur population sur le front, et aucune n'a combattu avec autant de fougue. La crête de Vimy devint célèbre dans le monde entier du fait des pertes énormes subies par les Canadiens lorsqu'ils l'ont conquise.

¹ Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 192.

² *Ibid.*, p. 193.

³ *Ibid.*, p. 192.

⁴ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 438.

Ces paragraphes paraissent directement inspirés des brochures du CPI vantant l'héroïsme des soldats alliés.¹ Sur les dix manuels étudiés publiés entre 1919 et 1924, huit se montrent particulièrement virulents à l'encontre de l'Allemagne et très favorables à la Grande-Bretagne.² Bourne et Benton font une analyse assez juste des raisons qui ont poussé l'Allemagne à vouloir « une place au soleil » (accroissement de la population, dynamisme économique, développement de la flotte marchande), mais ils ajoutent que « L'Empereur voulait dire que cette place devait être si grande que d'autres peuples devaient se tenir dans l'ombre. »³ Un peu plus loin, les auteurs admettent que l'Allemagne était moins bien dotée en colonies que les autres grandes puissances, mais ils ajoutent « mais ce n'était pas une raison pour bouleverser le monde entier ou pour déposséder des voisins plus chanceux. »⁴ Ainsi, le portrait de l'Allemagne à l'aube de la Grande Guerre est volontairement assombri par des remarques moralisantes et partiales.

Charles Beard, dans ses deux manuels cosignés dans les années 1920, affirme que l'Empire prussien a été créé dans le but de détruire l'Empire britannique⁵ : sa présentation de l'Allemagne en 1914 n'est pas comme chez Bourne et Benton une description objective faussée par quelques conclusions germanophobes, elle fait délibérément apparaître l'Allemagne comme une très grande puissance qui n'avait qu'un seul but : détruire la Grande-Bretagne. On

¹ Cf. Stewart Halsey Ross, *Propaganda for War: How the United States Was Conditioned to Fight the Great War of 1914-1918*, Jefferson (NC), McFarland, 1996.

² Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, 604 pages ; Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921, 531 pages ; et Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1923, 575 pages ; Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, 588 pages ; Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, 686 pages ; Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, 663 pages ; Albert Bushnell Hart, *Essentials in American History*, New York, American Book Company, 1924, 648 pages ; Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924, 625 pages.

³ « The Emperor meant that the place should be so large that other people should stand in the shadow. », Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, p. 532.

⁴ « but this was no reason for turning the world upside down or robbing more fortunate neighbors. », Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, p. 532.

⁵ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922 et Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923.

retrouve exactement le même passage dans les deux manuels, qui semble avoir été directement copié d'un texte de propagande germanophobe publié durant la Grande Guerre :

After the establishment of the German empire in 1871 and the remarkable growth of German commerce and industry, the imperial government began to look upon the army and the navy as means for getting possession of more territories beyond the seas and destroying the British empire. Victorious over Denmark in 1864 and over Austria in 1866, triumphant over France in 1871, the Hohenzollern dynasty was looking for new worlds to conquer. German editors, professors, and publicists began to write about "world power", to be won by force of arms. With soldiers drilled, disciplined, and equipped with instruments of destruction as no soldiers had ever been before, the Hohenzollerns looked forward with confidence to the overthrow of Great Britain and the extension of their power throughout the world. With colonies in Africa, posts in China, coaling stations in the Pacific, banks and industries everywhere in Latin America, there seemed no limit to German ambitions if Great Britain could be beaten down, sooner or later.¹

Après la naissance de l'Empire allemand en 1871 et l'extraordinaire croissance de son commerce et son l'industrie, le gouvernement impérial commença à considérer son armée et sa marine comme des moyens de prendre possession de plus de territoires outremer et de détruire l'Empire britannique. Victorieuse du Danemark en 1864 et de l'Autriche en 1866, ayant triomphé de la France en 1871, la dynastie Hohenzollern cherchait de nouveaux mondes à conquérir. Les éditeurs, les professeurs et les journalistes allemands commencèrent à écrire sur la « puissance mondiale, » qui devait être gagnée par la force des armes. Avec des soldats entraînés, disciplinés et équipés d'instruments de destruction dont aucun soldat n'avait disposé auparavant, les Hohenzollern attendaient avec confiance le moment de renverser la Grande Bretagne et d'étendre leur pouvoir sur le monde entier. Avec des colonies en Afrique, des comptoirs en Chine, des stations de ravitaillement en charbon dans le Pacifique, des banques et des entreprises en Amérique latine, il ne semblait y avoir aucune limite aux ambitions allemandes si la Grande Bretagne pouvait être vaincue, tôt ou tard.

Comme le passage ne traite que des points forts de l'Allemagne et n'aborde à aucun moment les atouts de ses adversaires, celle-ci apparaît comme une nation extrêmement puissante, armée jusqu'aux dents et dont l'influence s'étend inexorablement.

Roscoe Lewis Ashley, lui, met l'accent sur le militarisme et la cruauté des Allemands, qui seraient une menace pour « la civilisation » même :

Besides those causes that directly affected America were those aggressions of Germany upon all civilized peoples - the menace of the Kultur which she was determined to force upon rivals and "inferiors", a policy of deceit and intrigue against those who stood in her way, a disregard for civilized practices and usages that showed itself in atrocities in Belgium and elsewhere, and a policy of

Au-delà des causes qui affectaient directement les Etats-Unis, il y avait ces agressions de l'Allemagne contre tous les peuples civilisés – la menace de la Kultur qu'elle était décidée à imposer à ses rivaux et « inférieurs, » une politique de dissimulation et de complots contre ceux qui se dressaient sur sa route, un mépris pour les usages et les pratiques civilisés qui faisait surface dans les atrocités commises en

¹ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 624-625 et Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, p. 625.

""frightfulness"" on land and sea.¹

Belgique et ailleurs, une politique de « terreur » sur terre et sur mer.

La violence de ces textes, encore publiés six ans après l'arrêt des combats en Europe, montre l'impact de la propagande alliée pendant la guerre et la force des préjugés qu'ont dû affronter les Américains d'origine allemande à cette époque. Hart affirme quant à lui dans son manuel d'Histoire publié en 1924 que « nous avons aujourd'hui toutes les preuves que la véritable cause de la guerre fut la détermination de l'Allemagne à dominer les Balkans et la Turquie »,² et dresse lui aussi un portrait assez terrifiant de l'Allemagne, qui irait jusqu'à menacer directement les Etats-Unis à travers ses immigrants d'origine allemande.

Cette distorsion volontaire de la réalité par des historiens qui se présentaient auparavant comme des scientifiques à la recherche d'une vérité objective contribua largement à leur discrédit dans l'opinion publique à la fin des années 1910. La fin du règne des universitaires sur les manuels d'Histoire destinés aux élèves du secondaire à partir de la fin des années 1910 a également été provoquée par un changement radical dans la façon d'envisager l'enseignement de l'Histoire en tant que matière à partir de 1918.

2) La pédagogie progressiste

a) Une théorie idéaliste et pragmatique de l'éducation

A partir des développements de la psychologie et de la psychanalyse à la fin du XIXème siècle et au début du XXème, les philosophes progressistes (Francis Wayland Parker, Granville Stanley Hall, puis John Dewey) établissent que la fonction essentielle de l'enseignement et le rôle de l'enseignant sont de faciliter l'épanouissement de l'enfant, d'accompagner son développement intellectuel et moral pendant ses années de formation, en permettant à ses

¹ Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924, p. 557.

² « we have now complete evidence that the real cause was the determination of Germany to dominate the Balkan states as well as Turkey », Albert Bushnell Hart, *Essentials in American History*, New York, American Book Company, 1924, p. 593.

instincts, ses intérêts et ses inclinations de s'exprimer.¹ L'enseignant doit dès lors s'adapter à l'enfant, et non l'inverse.²

John Dewey (1859-1952) élabore à partir de ces premières théories et expériences un système philosophique et un idéal social qui vont influencer très fortement le système scolaire américain. Ses deux ouvrages majeurs sont *School and Society* et *Democracy and Education*³. Il y insiste sur la nécessité de faire progresser en parallèle l'individu et la société. L'apprentissage au sens large est vu comme une préparation pragmatique à la vie, et l'école est avant tout un lieu de socialisation et d'acquisition de savoirs et de savoir-faire nécessaires à la vie d'adulte.⁴ Les liens, présentés comme évidents et très étroits, entre éducation, science et démocratie sont au cœur de cette philosophie.

William Heard Kilpatrick (1871-1965), élève de John Dewey puis enseignant au Teachers College, formule à partir des expériences menées dans les *Laboratory Schools* de Chicago, la « méthode du projet », qui est au fondement de la pratique pédagogique progressiste. Dans un article qu'il publie en 1918,⁵ il montre que le meilleur moyen de donner aux élèves *envie d'apprendre* est de les faire travailler en groupe sur des projets dont ils ont l'initiative et que l'enseignant se contente d'encadrer. Celui-ci doit en effet apprendre à l'enfant *comment* penser, et non *que* penser. Dans cette nouvelle approche du travail scolaire, l'enfant apprend à tisser des relations sociales qui lui permettront, une fois parvenu à l'âge adulte, de trouver rapidement sa place dans la société.⁶

L'école progressiste est à la fois idéaliste et pragmatique. Elle prétend tout à la fois démocratiser la culture, former des individus heureux et des citoyens capables d'apporter leur contribution au bien commun, tout en leur enseignant des

¹ Cf. Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School*, New York, Vintage Books, 1964 pour une étude complète du mouvement progressiste dans le domaine de l'éducation.

² Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 161-162.

³ John Dewey, *School and Society*, Chicago, U. of Chicago P., 1899 ; John Dewey, *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Macmillan, 1916.

⁴ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 163-165.

⁵ William Heard Kilpatrick, « The Project Method », *Teachers College Record*, n°XIX, septembre 1918, p. 319-335.

⁶ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 193-194.

savoir-faire pour assurer leur insertion dans la vie active. L'éducation progressiste est, selon Malie Montagutelli, « le premier système pédagogique véritablement américain, »¹ car même si ces théories s'inspirent de penseurs européens comme Rousseau ou Pestalozzi, leur mise en œuvre pratique s'appuie sur les valeurs américaines traditionnelles de progrès, de dynamisme, d'égalitarisme et de pragmatisme.²

Pour appliquer ces principes généraux, et mettre l'enfant au cœur du système éducatif, les méthodes d'enseignement sont extrêmement variées : apprentissage « actif » (expériences et projets) ; collaboration entre élèves et professeurs dans la préparation des cours ; coopération, et non plus concurrence, entre les différents élèves d'une même classe ; programmes adaptés aux besoins de chaque élève et établis en rapport avec la vie de la communauté ; déstructuration des emplois du temps et des classes ; suppression des matières académiques nettement séparées du profit d'un enseignement par grandes zones d'intérêt, définies à partir des besoins et des attentes des élèves, de la famille et de la communauté (« les sciences », « les sciences humaines », « la gestion du foyer », etc.).³

b) Former des citoyens « socialement efficaces »

Cette nouvelle pédagogie à la pointe du progrès, s'appuyant sur des principes « démocratiques » et scientifiques, séduit les hommes politiques qui y virent un moyen de renforcer le prestige de leur circonscription en modernisant leur système scolaire. En effet, cette nouvelle façon d'envisager la vocation sociale de l'école était partagée par les Progressistes du nouveau parti politique créé par Theodore Roosevelt, qui voulaient par des réformes libérer la société américaine du poids du passé et de la corruption.⁴ Ils s'intéressaient aussi aux questions de droit du travail, de place des femmes dans la société, d'intégration

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 158.

² Cf. Richard Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Random House, 1962.

³ *Ibid.*, p. 142.

des immigrants, dans une optique « libérale » et parfois même proche du socialisme.

L'école américaine a été conçue dès l'origine comme devant construire la nation, former des citoyens, unifier le pays. Entre 1890 et 1920, le nombre d'élèves qui poursuit des études secondaires a été multiplié par huit. En 1918, tous les Etats américains ont passé des lois rendant la scolarisation obligatoire jusqu'à au moins l'âge de 14 ans et 5 mois.¹ Dans les grandes villes industrielles, plus de la moitié de ces élèves ont des parents qui sont nés hors du territoire des Etats-Unis.² Sous le coup de la nécessité et en l'absence d'autre institution gratuite et ouverte à tous, les écoles des villes devinrent dès les années 1890 des institutions à vocation sociale, proposant des cours d'Anglais, d'économie du foyer et des leçons d'hygiène corporelle aux adultes comme aux enfants. De fait, l'objectif de l'enseignement secondaire devint davantage l'éducation à la santé, à la citoyenneté et la formation professionnelle, plutôt que la transmission d'un savoir académique poussé qui ne correspondait alors pas aux besoins de la population.³

Influencés par la pédagogie progressiste, les administrateurs scolaires et les enseignants pensaient en effet que l'enseignement professionnel était plus à même de garantir l'ordre social qu'un enseignement purement académique comme en Europe, qui maintenait de fait la tension entre les différentes classes sociales. De plus, l'accent mis sur les travaux manuels et les savoirs « fondamentaux » permettrait de former rapidement des travailleurs qualifiés pour une industrie en plein développement.⁴ En effet, du point de vue des chefs d'entreprise, opposés au départ à l'allongement de la scolarité car cela retirait – à dessein – les enfants du marché du travail, la pédagogie progressiste était celle qui

⁴ Cf. Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 206-208.

¹ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 323.

² David B. Tyack, *The One Best System : A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974, p. 230 ; Frederick M. Raubinger and others, *The Development of Secondary Education*, New York, Macmillan, 1969, p. 15.

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 172.

⁴ *Ibid.*, p. 171.

préparait au mieux l'enfant au monde du travail, les compétences pratiques étant bien plus immédiatement utiles que les savoirs académiques.¹

Enfin, parce qu'elle insiste sur l'importance du groupe, de la coopération et de la communauté, elle rassure l'ensemble de la population, qui doit déjà faire face à des changements sociaux très rapides et s'inquiète de la montée du communisme en Europe. L'enseignement secondaire, devenu un enseignement de masse, entre à la fin des années 1910 dans « l'âge industriel » : il doit désormais assurer la paix sociale et le développement du pays. Les pédagogues progressistes présentent l'éducation « démocratique et populaire » comme le meilleur moyen d'éviter les désordres sociaux, les pensées politiques extrémistes et révolutionnaires, mais aussi comme le meilleur moyen de permettre l'égalité des chances et l'ascension sociale.²

Dans *Democracy and Education* (1916), John Dewey insiste sur le fait que l'apprentissage de la démocratie par l'enfant ne consiste pas tant à réciter les différents articles de la Constitution ni à comprendre les détails des lois qui régissent son pays, mais davantage en la capacité à vivre en harmonie avec les autres, à faire partie d'un groupe, à comprendre que dans une société démocratique et industrielle, chaque individu est dépendant des autres et que le progrès dépend du travail de tous et de chacun.³ Il s'agit dès lors d'apprendre bien plus des « modèles de comportement » que des connaissances académiques, car les progressistes – hommes politiques comme théoriciens de l'éducation – ont comme objectif de former une masse de citoyens « efficaces », c'est-à-dire capables de prendre part à la vie de la cité : voter, travailler (arriver à l'heure, respecter des consignes), fonder une famille et gérer un budget.⁴

Dès lors, l'enseignement secondaire américain prit une orientation radicalement différente de l'enseignement secondaire européen, en mettant volontairement le niveau de connaissances acquises au second plan par rapport

¹ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 332.

² Cf. Lawrence Cremin, *The American Common School*, New York, 1951 ; Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators*, New York, 1935.

³ Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980.

aux capacités « sociales », aux savoir-faire pratiques et aux valeurs morales. Cette adéquation entre les principes philosophiques de cette nouvelle pédagogie et les valeurs américaines traditionnelles explique en grande partie le succès des préceptes progressistes après la Première Guerre mondiale dans un nombre croissant d'écoles américaines. Ce succès s'explique également par l'influence croissante du syndicat enseignant NEA (*National Education Association*) sur le monde enseignant de l'entre-deux-guerres.

c) Les principes cardinaux de l'enseignement secondaire (1918)

La NEA est une association professionnelle regroupant les enseignants des écoles publiques américaines fondée en 1857 sous le nom de *National Teachers Association*. Elle prit son nom actuel, la *National Education Association*, en 1870. C'est pendant l'entre-deux-guerres que la NEA devient une organisation de masse : de 10 000 membres en 1918, elle passe à 210 000 membres en 1941. Elle a agi très tôt comme un syndicat et un lobby politique. Avant la Première Guerre mondiale, la NEA a soutenu les revendications des femmes pour l'obtention du droit de vote. En effet, dès 1870, la population enseignante aux Etats-Unis est composée de plus de 60 % de femmes, et elles sont plus de 70 % en 1900.¹ Il n'est donc pas étonnant que la NEA ait lutté pour l'indépendance politique des femmes, car l'enseignement était déjà souvent pour beaucoup d'entre elles un moyen d'accéder au monde du travail et à une certaine indépendance financière, d'autant que dans la plupart des Etats américains les enseignantes n'avaient pas le droit de se marier si elles voulaient continuer à travailler.

Après la guerre, la NEA est l'un des principaux diffuseurs des idées progressistes en terme de pédagogie.² Avec la publication des *Cardinal Principles of Secondary Education* en 1918, la NEA remplace l'American Historical Association dans la définition de la forme de l'enseignement secondaire aux Etats-

⁴ cf. Robert B. Westbrook, « Public Schooling and American Democracy », in Roger Soder (ed.), *Democracy, Education, and the Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, p. 125-150.

¹ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 317.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 173.

Unis. Ce changement marque la fin de l'influence prépondérante des universitaires sur l'enseignement secondaire, qui se distingue dès lors totalement du monde académique par ses objectifs et ses programmes.¹

Ce rapport fut tiré à 130 000 exemplaires par l'US Board of Education et stipulait que l'école doit développer chez l'élève « les connaissances, les intérêts, les idéaux, les habitudes et les facultés qui lui permettront de trouver sa place et d'en tirer le meilleur parti pour évoluer et faire évoluer la société vers des objectifs toujours plus nobles. »²

En conséquence, cette commission considère que les principaux objectifs de l'enseignement sont les suivants : 1. La santé. 2. La maîtrise des processus fondamentaux. 3. Une bonne participation à la vie du foyer. 4. Une formation professionnelle. 5. Le civisme. 6. Une sage utilisation du temps de loisir. 7. Le sens moral.³

On retrouve dans ce rapport les grands principes de l'éducation progressiste. Il n'est fait aucune mention du développement des capacités intellectuelles ou de la maîtrise de sujets académiques, et l'articulation entre le lycée et l'université, qui était l'une des préoccupations majeures du Comité des Dix de 1893, est passée sous silence. Dans la mesure où l'enseignement secondaire est devenu un enseignement de masse, il doit désormais s'adresser à ces masses et les guider vers les « bons choix de carrière », c'est-à-dire un emploi dans l'industrie plutôt que de les diriger tous vers des études supérieures (qui doivent rester, elles, réservées à une élite).⁴

Les pédagogues progressistes ont également comme arrière-pensée que tout enfant n'est pas capable de maîtriser parfaitement les matières académiques ni de faire des études supérieures, mais qu'il est néanmoins dans son intérêt et celui de la société qu'il soit scolarisé jusqu'à l'âge adulte. Pour permettre l'amélioration de la société et l'épanouissement de chaque individu, il devient donc nécessaire d'abaisser les exigences scolaires.⁵

¹ Cf. Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 332.

² Commission on the Reorganization of Secondary Education, « Cardinal Principles of Secondary Education », United States Bureau of Education, *Bulletin*, n°35, Washington D.C, 1918, p. 9.

³ Cité in Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 335.

⁴ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 168-169.

⁵ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 332.

Ces principes cardinaux de l'enseignement secondaire sont restés très longtemps en vigueur, ainsi, dans la préface de leur manuel publié en 1940, George Earl Freeland et James Truslow Adams rappellent que :

The supreme purpose of the social sciences is: "To create rich and many-sided personalities equipped with practical knowledge, and inspired by ideals, so that they can make their way and fulfil their mission in a changing society. (...) Such rich and many-sided personalities are informed about a wide range of affairs both immediate and remote. They are aware of personal and social responsibilities; they know that environment can be changed within limits by individual and social action.¹

(...) The following habits should be formed: cleanliness, industry, courtesy, accuracy, and effective co-operation.

The following attitudes must be supported: tolerance, open-mindedness, social-mindedness, loyalty to American democratic ideals.

Courage and will power should be developed.

Constructive imagination must be fostered, as well as aesthetic appreciation.²

L'objectif suprême des sciences sociales est "de créer des individus aux personnalités riches et complexes, ayant le sens pratique, et inspirés par des idéaux, de façon à ce qu'ils puissent trouver leur voie et remplir leur mission dans une société en pleine évolution. (...) De tels individus connaissent à la fois des choses qui leur sont proches et d'autres plus éloignées. Ils sont conscients de leurs responsabilités au niveau personnel et sur le plan social ; ils savent que leur environnement peut être changé dans le cadre de certaines limites par l'action individuelle et collective.

(...) Les habitudes suivantes doivent être acquises : propreté, travail, politesse, pertinence et coopération efficace.

Les attitudes suivantes doivent être encouragées : tolérance, ouverture d'esprit, conscience sociale, loyauté aux idéaux démocratiques américains.

Le courage et la détermination doivent être développés.

L'imagination créative doit être nourrie, de même que le sens esthétique.

Ce texte montre bien que dans la pensée des pédagogues et des hommes politiques progressistes, la frontière est mince entre éducation et endoctrinement, même si leur but reste de renforcer la démocratie et d'assurer le progrès social. Il n'est nulle part question d'acquisition et de maîtrise de connaissances académiques, de performance de l'élève et encore moins d'intelligence et de capacités de raisonnement. L'enseignement secondaire est là pour inculquer des « valeurs morales » et des modèles de comportement. Les *middle* et les *high schools* sont conçues comme des lieux privilégiés de socialisation. La création de clubs, regroupant les élèves par centres d'intérêt et *hobbies*, est encouragée, des rencontres sportives et des événements comme des soirées dansantes ou des expositions artistiques ou scientifiques ponctuent l'année scolaire. Les sports

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. iii.

² George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. iv.

d'équipe développent l'esprit de groupe et les écoles ont recours à différents symboles (bagues, écharpes, fanions, mascottes, uniformes) pour renforcer l'esprit d'équipe et le sentiment d'appartenance. Les soirées dansantes encouragent garçons et filles à se fréquenter, voire à former des couples qui deviendront des familles à l'âge adulte et favoriseront « l'efficacité sociale » de ces futurs travailleurs. Ces différents « événements sociaux » sont racontés dans le journal de l'établissement, conçu par les élèves sous la direction d'un enseignant, ainsi que dans le *yearbook*, album annuel de « souvenirs » remis à chaque élève en fin d'année scolaire.¹ Les collèges et les lycées sont considérés comme des lieux privilégiés d'apprentissage de la vie en société, où les adolescents sont encore protégés des objectifs de résultat du monde du travail.²

La mixité, nécessité au début des *common schools* par manque d'effectifs et de moyens, est désormais prônée par les pédagogues progressistes qui y voient l'opportunité pour les garçons d'acquérir un peu de raffinement et de finesse, et pour les filles une meilleure chance d'entrer de plain-pied dans la société (c'est-à-dire, dans leur esprit, trouver un mari). Cependant, les cours de travaux pratiques séparent filles (arts ménagers, puis à partir de 1915, sténographie, dactylographie, comptabilité, études commerciales) et garçons (mécanique, électricité, menuiserie), de même que les cours d'éducation physique et sportive.³

Ainsi, la pédagogie progressiste relègue les connaissances au second plan par rapport aux valeurs et aux comportements. Dans ce contexte idéologique, et du fait du discrédit des historiens universitaires dans l'opinion publique au sortir de la Première Guerre mondiale, l'Histoire en tant que matière enseignée dans le secondaire est repensée et désormais totalement distincte de l'Histoire telle qu'elle peut être enseignée dans le supérieur et écrite par les chercheurs.⁴

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 177.

² Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 328.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 178.

⁴ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 334.

3) L'Histoire au niveau du secondaire, une science sociale

a) L'importance pédagogique et politique de l'enseignement de l'Histoire

En dépit de cette « révolution culturelle »¹ dans le monde de l'enseignement, la conception du rôle de l'Histoire en tant que matière dans le secondaire reste remarquablement stable. En effet, le rapport du comité de la NEA sur l'enseignement des Sciences Sociales de 1916² stipule, comme le rapport du comité des Dix de 1893 et celui du comité des Sept de 1899, que l'Histoire doit occuper une place centrale dans les programmes du secondaire et être enseignée à tous les niveaux, autour de thèmes prédéfinis.³ Le Comité des Dix estimait en effet que l'Histoire permet de « se préparer aux devoirs de la vie, »⁴ le Comité des Sept écrivit que l'Histoire donne « une idée des devoirs et des responsabilités du citoyen »⁵ et le Comité sur les Sciences Sociales parle lui d'« efficacité sociale », qui permet « le développement du bon citoyen. »⁶

L'Histoire reste donc considérée comme une matière fondamentale, nécessaire à la formation des futurs citoyens américains. Toutefois, la pensée progressiste, exprimée par Dewey notamment, met l'accent sur « l'utilité immédiate » de l'Histoire dans le progrès social. Ce n'est pas la connaissance du passé en soi qui est recherchée, mais la recherche d'exemples de « solutions » à des problèmes contemporains.⁷

Pour John Dewey et ses disciples, l'Histoire ne consiste pas simplement à rassembler des informations sur le passé, mais le travail de l'historien est de

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 168.

² U.S. Bureau of Education, "The Social Studies in Secondary Education," Bulletin No. 28, 1916.

³ Michael Whelan, "James Harvey Robinson, the New History, and the 1916 Social Studies Report", *The History Teacher*, Vol. 24, No. 2 (Feb., 1991), p. 193.

⁴ U.S. Bureau of Education, *Report of the Committee on Secondary School Studies at the Meeting of the National Education Association, July 9 1892*, Washington, 1893, p. 51.

⁵ Andrew McLaughlin et alii, *The Study of History in Schools, A Report to the American Historical Association by the Committee of Seven*, 1898, p. 17.

⁶ U.S. Bureau of Education, "The Social Studies in Secondary Education," Bulletin No. 28, 1916, p. 9.

⁷ Eugene F. Provenzo, Jr., "History as Experiment: The Role of the Laboratory School in the Development of John Dewey's Philosophy of History", *The History Teacher*, Vol. 12, No. 3 (May, 1979), p. 373.

donner un *sens* à ces données, c'est-à-dire de *reconstruire* le passé en sélectionnant et organisant les données « pertinentes. »¹ C'est ce qui fait pour lui la distinction entre la chronique et l'histoire : l'histoire ne raconte pas tout, mais élabore une impression de continuité temporelle en insistant sur les liens entre certains événements.

Or, pour être utile à la société, et pour avoir une utilité pédagogique, cette reconstruction du passé doit être guidée par le désir de mieux comprendre le présent.² En effet, l'étude de l'Histoire ne doit pas tant aboutir à une connaissance exhaustive des batailles et des dynasties qui ont marqué le passé, mais doit, conformément à sa conception générale de l'éducation, former des citoyens éclairés et responsables, capables de comprendre la complexité du monde qui les entoure, en étudiant « comment la société est devenue ce qu'elle est. »³ L'Histoire doit être une « expérience » pour l'enfant, et lui permettre d'acquérir davantage de maturité. Dans la *Laboratory School* de Chicago, les enseignants avaient suffisamment de connaissances en Histoire pour se passer de manuels et « reconstruire le passé » de façon vivante et interactive dans la salle de classe, à partir de sources primaires.⁴

Dewey croyait également à l'intérêt pédagogique des biographies pour permettre à l'élève de « faire le lien entre le général et le particulier. Les événements ne doivent jamais être présentés comme de simples faits historiques mais comme le résultat des actions d'hommes et de femmes désireux d'accomplir une certaine tâche en relation avec d'autres individus. De cette façon, l'enseignant souligne le passage de l'action d'un héros isolé à l'action collective d'un peuple. »⁵

¹ Eugene Provenzo, *op.cit.*, p. 374.

² *Ibid.*, p. 374.

³ « how society has grown to be what it is. », John Dewey, *University Record*, vol. II, 18 mai 1897, p. 72-73.

⁴ Georgia F. Bacon, *Elementary School Record*, No. 3, 1900, p. 206.

⁵ « (...) allowing the student to grasp the transition from the individual to the general life. The events involved are never treated as simply historical happenings but as men and women anxious to do certain things and living in relations to other men and women who have wants also. In this way there is a gradual passage from the single hero to the people who want and act together. », John Dewey, *University Record*, vol. III, 1er avril 1898, p. 72.

Mais, contrairement aux historiens américains de la fin du XIX^{ème} siècle, Dewey et les historiens progressistes pensent que l'Histoire économique et sociale doit être privilégiée aux dépens de l'histoire politique. En effet, pour former des « citoyens efficaces » (et surtout de futurs travailleurs efficaces), l'enfant doit comprendre le fonctionnement du monde industriel et valoriser les comportements d'entraide et de coopération, plutôt qu'admirer des hommes politiques ambitieux au comportement souvent très individualiste.¹ Partant de ce principe, les progressistes vont promouvoir l'enseignement des « sciences sociales » de façon générale, plutôt que simplement l'enseignement de l'Histoire politique et militaire. L'Histoire ancienne et médiévale est dès lors considérée comme « inutile socialement » car elle ne permet pas de comprendre le monde contemporain aussi immédiatement que les sciences sociales.²

Le rapport de la NEA de 1916 propose donc que les matières telles que l'histoire, la géographie, la sociologie et l'économie, soient regroupées dans un enseignement global des « sciences sociales », dans lequel l'accent passerait du passé au présent, pour préparer le futur. L'histoire, écrit le comité, « doit être en relation avec les intérêts immédiats de l'élève, ou répondre aux besoins de la croissance économique, et également expliquer la situation contemporaine et nos institutions en accord avec leur interprétation sociologique. »

Le terme de « sciences sociales » impliquait à l'époque une volonté d'action sociale : « Les faits, les situations, les théories et les activités [qui ne] contribuent [pas] directement à l'appréciation de la façon dont les êtres humains progressent [n'ont] aucune place. »³ Le comité favorise donc l'histoire récente plutôt que l'histoire plus ancienne, l'histoire américaine plutôt que celles des « autres pays », et « les travaux et les projets [des masses] plutôt que les plaisirs et les rêves de quelques-uns. »⁴ L'instruction en sciences sociales, continue le rapport, « doit être organisée autour de problèmes concrets d'importance vitale

¹ Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980.

² Jennifer Nelson, "What Goes around Comes around: History Education in the 1890s and the 1990s", *The History Teacher*, Vol. 25, No. 4 (Aug., 1992), p. 464.

³ U.S. Bureau of Education, "The Social Studies in Secondary Education," Bulletin No. 28, 1916, cité in Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 169.

pour la société et d'intérêt immédiat pour l'élève », dans le but d'augmenter « l'efficacité sociale » des élèves et de les aider à « participer efficacement à la promotion du bien-être social. »¹

b) La Nouvelle Histoire

Cette promotion de l'Histoire récente est aussi le résultat de l'évolution de l'historiographie universitaire, elle aussi perméable aux idéaux progressistes de réforme sociale.² Dès 1912, James Harvey Robinson publie un ouvrage intitulé *The New History*, dans lequel il défend une vision de l'Histoire « moins individualiste » et qui prendrait en compte les avancées des autres sciences sociales, car l'Histoire ne serait « que l'une des multiples façons d'étudier l'humanité. »³ Cette « Nouvelle Histoire » est tout à fait semblable, à la fois dans ses présupposés scientifiques et dans son origine intellectuelle (une réaction à la prédominance de l'Histoire politique et militaire), à celle que Lucien Febvre et Marc Bloch ont défendu en France dans l'entre-deux-guerres autour de *La Revue des Annales d'histoire économique et sociale*.

Robinson exprime en effet l'ambition d'écrire l'Histoire de l'humanité dans sa globalité, et pour lui l'accent mis sur l'Histoire politique ou militaire fait perdre de vue la richesse et la continuité de l'existence du *common man*.⁴ Pour lui, l'étude du passé est capitale dans la mesure où elle permet de comprendre le présent et d'influencer le futur.⁵ C'est en cela que l'historien a une responsabilité politique vis-à-vis de ses contemporains, notamment dans le domaine de l'enseignement de l'Histoire, car il lui revient de sélectionner dans l'immensité du passé les moments et les thèmes qui seront le plus « utiles » aux générations

⁴ U.S. Bureau of Education, *op.cit.*

¹ *Ibid.*

² Michael Whelan, « James Harvey Robinson, the New History, and the 1916 Social Studies Report », *The History Teacher*, Vol. 24, No. 2 (Feb., 1991), p. 193.

³ James Harvey Robinson, *The New History*, New York, Macmillan, 1912, p. 73-74.

⁴ *Ibid.*, p. 1-16.

⁵ *Ibid.*, p. 17-25.

futures pour améliorer leur condition.¹ Cette nouvelle conception de l'Histoire, encore très controversée dans les années 1910, eut un écho très fort auprès des membres de la NEA, car elle rejoignait leurs préoccupations et leur désir de réformer l'enseignement. James Harvey Robinson est ainsi abondamment cité dans le rapport de 1916.²

Contrairement à l'interprétation qu'en a faite Diane Ravitch,³ ce rapport ne va pas jusqu'à préconiser la fin de l'étude de l'Histoire à l'école, et rappelle même l'importance pour les élèves d'acquérir « le sens de la chronologie et de la durée. »⁴ Les auteurs de ce rapport considèrent en outre que la méthode historique consistant à rassembler des faits, évaluer leur importance respective, observer des phénomènes sociaux, comprendre leur complexité, en tirer des conclusions objectives et soumettre ces conclusions à la critique de ses pairs, est d'une grande valeur pédagogique dans le développement du futur citoyen.⁵ En cela, les recommandations du rapport de 1916 ne sont pas différentes de celles des rapports de 1893 et 1899.

Le grand changement provient du conseil fait aux enseignants de consacrer moins de temps à l'histoire antique et médiévale pour se concentrer sur l'histoire plus récente et son influence sur le présent. Cette vision de l'Histoire eut d'autant plus de succès aux Etats-Unis qu'elle correspond fondamentalement à la perception qu'ont les Américains de vivre dans un « pays neuf. »⁶ En conséquence, la division du programme d'Histoire en quatre périodes (histoire de la Grèce et de la Rome antiques / histoire médiévale et moderne de l'Europe / histoire de la Grande-Bretagne / histoire des Etats-Unis) disparaît dans la plupart des établissements, et la *world history*, mettant l'accent sur l'évolution

¹ James Harvey Robinson, *op.cit.*, p. 80, et p. 132-153.

² Michael Whelan, "James Harvey Robinson, the New History, and the 1916 Social Studies Report", *The History Teacher*, Vol. 24, No. 2 (Feb., 1991), p. 196.

³ Diane Ravitch, *The School We Deserve : Reflections on the Educational Crisis of Our Times*, New York, Basic Books, 1985.

⁴ U.S. Bureau of Education, "The Social Studies in Secondary Education," Bulletin No. 28, 1916, p. 48.

⁵ *Ibid.*, p. 56.

⁶ J. R. Pole, "The New History and the Sense of Social Purpose in American Historical Writing", *Transactions of the Royal Historical Society*, Fifth Series, Vol. 23, (1973), p. 222.

économique et sociale globale du monde occidental, est de plus en plus souvent proposée en dernière année de cursus, tandis que la place accordée à l'histoire nationale s'accroît dans les premières années.¹

L'influence des recommandations de la NEA et de la pédagogie progressiste est visible dans les 25 manuels étudiés publiés entre 1919 et 1939.² Certains titres font preuve de davantage d'inventivité que ceux de la période 1898-1920. Le terme « history » disparaît de nombreux titres, montrant le succès croissant des « *social sciences studies* » prônées par la NEA et la volonté de traiter des Etats-Unis dans leur « globalité » : *The American People and Nation*³ paraît chez Ginn en 1929, *Our Nation's Development*⁴ chez Row, Peterson en 1934, ou encore *The Development of America*⁵ chez American Book Company et *The Building of Our Nation*⁶ chez Row, Peterson en 1937. Ce type de titre, plus descriptif et narratif que les intimidants et académiques *History of the United States* et consorts, se généralise après la Seconde Guerre mondiale.

Les pédagogues progressistes prônent aussi la fin de l'approche purement chronologique du passé et mettent l'accent sur l'importance du regroupement par thème. Ainsi, la plupart des manuels abandonnent les appellations « parties » et « chapitres », considérées comme vieillottes pour les termes plus modernes de « unités » et « sujets ».⁷ Le manuel de Hamm, Bourne et Benton s'intitule même *A Unit History of the United States*⁸ pour souligner ce changement d'approche.

¹ Rolla M. Tryon, "One Hundred Years of History in the Secondary Schools of the United States", *The School Review*, Vol. 42, No. 2 (Feb., 1934), p. 100.

² Cf. liste en annexe.

³ Rolla M. Tryon, Charles R. Lingley, *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929, 692 pages.

⁴ Eugene C. Barker, William E. Dodd, Henry Steele Commager, *Our Nation's Development*, New York, Row, Peterson, 1934, 784 pages.

⁵ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936, 780 pages.

⁶ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1937, 736 pages.

⁷ *Parts, chapters, units and topics.*

⁸ William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932, 884 pages.

Rolla M. Tryon et Charles R. Lingley, auteurs *The American People and Nation*¹, insistent dans leur préface sur ces innovations dans la structure du manuel, et le fait que les titres des « unités » ont été volontairement formulés de manière problématique, pour aiguïser la curiosité de l'élève et engager sa réflexion. Enfin, pour faciliter sa compréhension des événements, le vocabulaire a été simplifié et les termes abstraits évités autant que possible.² En effet, selon les dogmes progressistes, l'enfant a plus de difficultés à comprendre l'abstrait que le concret.

Les progressistes prennent également conscience de la nécessité de divertir les enfants, de les captiver pour faciliter leur assimilation des connaissances. Ephraïm Douglas Adams et John C. Almack³ concluent leur préface par « *Every child likes a good story.* »⁴ Ils déclarent de plus proposer des exercices en fin de chapitres pour stimuler une pensée autonome chez l'élève et éviter que l'enseignant ne lui demande qu'une simple mémorisation des faits.

Hamm, Bourne et Benton⁵ mettent quant à eux l'accent sur un autre idéal de la pédagogie progressiste : former de bons citoyens capables de comprendre et de participer au progrès de leur nation. Leur manuel s'ouvre sur une photo du Washington Monument à Washington, D.C., accompagné d'une citation de James T. Shortwell, professeur d'Histoire à Columbia University :

When history is seen to be more than a succession of dramatic events, of wars and crises, an embodiment rather of the long life story of social and political adjustment to ideals through changing environment, a process affecting every generation and linking the common things of daily life to the great purposes of national development, then the story of our achievement will be seen to have a different content and a more practicable bearing than the epic which time

Lorsque l'Histoire est perçue comme davantage qu'une succession d'événements dramatiques, de guerres et de crises, plutôt comme le récit du long ajustement des idéaux politiques et sociaux à un environnement changeant, un processus qui affecte chaque génération et qui relie les petites choses quotidiennes aux objectifs supérieurs du développement de la nation, alors l'histoire de notre réussite apparaîtra comme différente et plus concrète que l'épopée que le temps et la mémoire défailante des hommes ont proposée à

¹ Rolla M. Tryon, Charles R. Lingley, *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929, 692 pages.

² Rolla M. Tryon, Charles R. Lingley, *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929, p. iii.

³ Ephraïm Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, 802 pages.

⁴ «Tous les enfants aiment les histoires bien racontées.», Ephraïm Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. v.

⁵ William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932, 884 pages.

and the careless memory of man have | sa place.
offered as its substitute.

Cette longue citation témoigne de l'importance accordée par les progressistes à l'enseignement de l'Histoire des Etats-Unis, nécessaire pour l'éveil de la conscience politique et patriotique des futurs citoyens. James T. Shortwell fait également la distinction entre Histoire et mémoire, et insiste sur l'importance d'une vision d'ensemble, une vision d'ensemble qui, après la Première Guerre mondiale, gomme les conflits et les crises, considérés par les progressistes et les tenants de la « Nouvelle Histoire » comme des épiphénomènes, pour se concentrer sur les progrès et le développement de la nation américaine sur le « temps long. »

Les auteurs ajoutent que « la raison principale de la présence de l'Histoire des Etats-Unis au programme des lycées est qu'elle incite les futurs citoyens à prendre en compte honnêtement et efficacement les problèmes de l'Amérique d'aujourd'hui. »¹ Les progressistes voient en effet la connaissance du passé comme un atout pour l'action et l'engagement dans la vie politique, sociale et économique.

Si James Harvey Robinson en a été le théoricien, Charles Austin Beard (1874-1948) est celui qui a donné ses lettres de noblesse à la Nouvelle Histoire et le mieux conjugué engagement politique et recherche historique. Sensible aux idées socialistes,² Beard s'est en effet toujours, en parallèle à sa carrière universitaire, impliqué dans diverses œuvres sociales en direction des classes laborieuses, a fait campagne pour un candidat socialiste au Congrès avant la guerre, et a même été conseiller du gouvernement japonais pour la reconstruction de Tokyo après le tremblement de terre de 1923. Son plus grand geste politique fut sa démission de son poste de professeur à Columbia en 1917, en protestation contre le renvoi de deux de ses collègues accusés d'« anti-américanisme » car ils

¹« The chief justification of American history in the curriculum of the high schools is to stimulate the growing citizens of the nation to think honestly and effectively about the problems of modern American life. », William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932, p. iii.

² Ayant fait une partie de ses études à Oxford, Beard s'y est imprégné de la pensée socialiste britannique, a lu Marx et commenté les 13 volumes de *l'Histoire socialiste de la France contemporaine* de Jaurès (1908) ; cf. J. R. Pole, "The New History and the Sense of Social Purpose in American Historical Writing", *Transactions of the Royal Historical Society*, Fifth Series, Vol. 23, (1973), p. 225-226.

avaient exprimé leur opposition à l'entrée en guerre des Etats-Unis.¹ Il n'a ensuite plus jamais accepté de poste permanent dans une université.

Dans le domaine historiographique, son étude des motivations économiques de la Révolution Américaine (*An Economic Interpretation of the Constitution*, 1913) fit grand bruit et reste un ouvrage controversé, car il a osé remettre en cause l'image traditionnelle des Pères Fondateurs comme uniquement épris de liberté et d'altruisme en soulignant les intérêts économiques de l'indépendance des 13 colonies vis-à-vis de la métropole britannique.

Beard écrivit de nombreux manuels, et plusieurs avec sa femme Mary (1876-1958), historienne et suffragette très engagée dans le mouvement féministe. *History of the United States*², destiné aux élèves de lycée, a été publié une première fois en 1921, puis réédité en 1923, 1929, 1932, 1934 et 1941, ce qui témoigne de sa popularité. Malgré son titre très classique, la préface de cet ouvrage, écrite le 8 février 1921, reflète bien les thèses de la « Nouvelle Histoire. » : ce manuel ne contient ni biographies ni récit de batailles, et le sommaire est organisé de façon thématique et non chronologique. L'accent est mis sur les liens avec le présent, et sur les relations causales entre les événements. L'histoire sociale et économique occupe une grande place, et elle est systématiquement mise en relation avec l'histoire politique. Les causes et les conséquences des guerres sont étudiées, de même que les questions de financement et de logistique, mais la stratégie militaire est écartée. La période de l'exploration des Amériques a été supprimée pour laisser plus de place au passé récent. Les relations internationales occupent une grande place dans le manuel.

Sur le plan pédagogique, il s'agit de faire appel à la mémoire des élèves, mais aussi à leur capacité d'analyse, de comparaison, d'association, de réflexion et de généralisation. Enfin, les idéaux progressistes de formation du citoyen se retrouvent aussi dans la dernière phrase de cette préface : « L'efficacité de leur

¹ William E. Leuchtenburg, "The Historian and the Public Realm", *The American Historical Review*, Vol. 97, No. 1 (Feb., 1992), p. 2.

² Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, 663 pages.

citoyenneté au sein de notre république se mesurera à l'excellence de leur jugement et à la qualité de leurs connaissances. »¹

c) Des manuels élaborés grâce aux enseignants et aux élèves

Plusieurs préfaces de manuels publiés entre 1920 et 1940 témoignent également de l'approche expérimentale prônée par les pédagogues progressistes. Ainsi, *A History of American Progress* (titre typiquement progressiste) de Fremont P. Wirth et Waddy Thompson² a été conçu grâce à la participation de 1 400 enseignants qui ont testé les différentes versions du manuel en classe avant sa publication. Mais la préface la plus détaillée sur ce sujet est celle d'*Exploring American History* de Casner et Gabriel.³

Mabel B. Casner est une enseignante progressiste du Connecticut et Ralph H. Gabriel est un historien renommé, ancien combattant de la Première Guerre mondiale, professeur d'Histoire à Yale et spécialiste de l'histoire culturelle et intellectuelle des Etats-Unis. Ils ont rédigé leur ouvrage avec l'aide ponctuelle de J. Russel Smith, professeur de géographie économique à Columbia, de William G. Kimmel, ancien responsable de l'enseignement des sciences sociales pour l'Etat de New York, et de R.V. Harman, professeur de pédagogie à l'université du Missouri. L'appel à des « consultants » extérieurs se généralise progressivement à partir des années 1930, jusqu'à devenir une règle à partir des années 1960.

La préface de ce manuel est signée des éditeurs de chez Harcourt Brace, et raconte que l'idée de ce livre est née en 1921, alors que Mlle Casner enseignait dans une *grammar school* typique d'un Etat industriel (à West Haven, dans le Connecticut) : dans ses classes de 4^{ème} et 3^{ème} se trouvaient des enfants de pas moins de 8 nationalités différentes. Mécontente des manuels à sa disposition, Mlle Casner a souhaité simplifier l'histoire complexe du peuple américain pour se

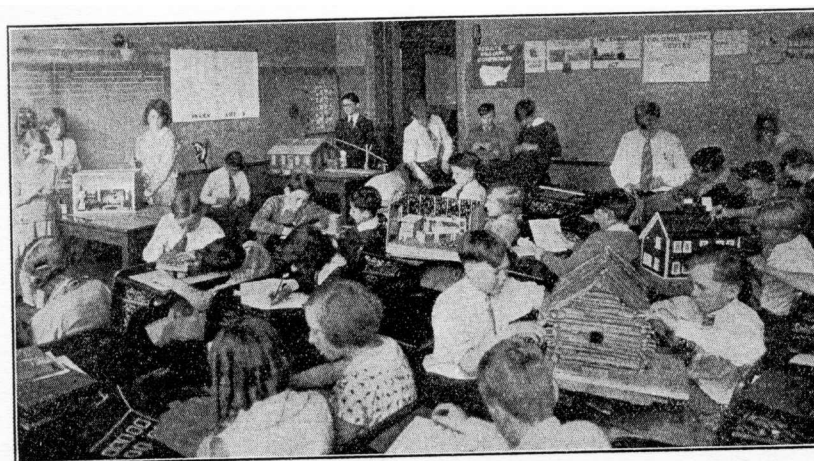
¹ « The effectiveness of their citizenship in our republic will be measured by the excellence of their judgement as well as the fullness of their information. », Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, p. vii.

² Fremont P. Wirth, Waddy Thompson, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933, 522 pages.

³ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, 786 pages. Des extraits de ce manuel sont reproduits en Annexe 5.

concentrer sur ce qui était essentiel à ses yeux (le développement politique, économique et social de la nation). Elle voulait intéresser ses élèves et participer à leur développement intellectuel en stimulant leur réflexion sur de « vrais problèmes. »

Elle a rédigé son texte avec l'aide du Professeur Ralph Gabriel de l'Université de Yale, puis ils l'ont testé en classe pour améliorer ce qui n'était pas bien compris par les élèves, avant enfin de le soumettre aux historiens et géographe mentionnés plus haut. Le vocabulaire a été vérifié en fonction de la liste Thorndike¹ qui recense les mots appropriés par tranche d'âge. Les activités proposées aux élèves veulent s'adapter à tous les types d'esprit et permettre aux élèves les plus manuels de trouver un intérêt à l'histoire en leur demandant de recréer des objets ou de faire des maquettes. Des chansons ont également été incluses pour évoquer plus concrètement une période donnée. Des photographies d'enfants « en activité » dans la salle de classe ont été ajoutées à un chapitre introductif donnant des conseils à l'enseignant pour rendre son cours intéressant, comme celle-ci où l'on voit les élèves en train de construire des maquettes de maisons de différentes époques :



Reproducing material things of the past

¹ Le linguiste Edward Thorndike a publié en 1921 un *Teacher's Word Book*, indiquant les mots les plus appropriés pour s'adresser à des élèves d'âge scolaire, en utilisant un vocabulaire qui leur soit familier. Fondée sur les tests de compétence linguistique effectués sur les conscrits de la Première Guerre mondiale, cette liste a connu un énorme succès dans le milieu enseignant et éditorial, pour qui elle est devenue une référence.

La première édition de ce livre date de 1931. Le processus d'élaboration a donc duré dix ans. Ce manuel est caractéristique de la pédagogie progressiste qui cherche à s'adapter à l'enfant (et aux différents types d'enfants), à simplifier le vocabulaire le plus possible pour garantir une bonne compréhension par tous, et à tester l'efficacité de la méthode proposée en classe. Il montre aussi que les universitaires ne sont plus les seuls maîtres de l'élaboration du manuel, et n'ont désormais qu'un rôle « consultatif », tandis que les éditeurs (ce sont eux qui signent la préface), les enseignants du secondaire et les élèves eux-mêmes jouent un rôle déterminant dans l'élaboration des manuels scolaires.

Dans la préface de *Schools Histories at War* (1938), Arthur Schlesinger Sr. souligne déjà ce changement radical du rapport de force entre auteur et éditeur au cours de l'entre-deux-guerres, en remarquant notamment que dans les cinq « tests de mérite » que les maisons d'édition font valoir auprès des comités de sélection des districts scolaires pour vanter les qualités de leurs manuels, aucun ne prend en compte l'exactitude des faits.¹ Le manuel scolaire est devenu un « produit », dont le processus d'élaboration est de plus en plus comparable à celui d'une marchandise industrielle quelconque : étude de marché pour cerner les attentes des clients (les membres des comités de sélection, soumis à la pression de lobbies et de l'opinion publique), tests sur panels représentatifs, et campagne marketing.

Les critiques des manuels scolaires que l'on trouve dans des revues pédagogiques telles que *The School Review* ou *The Mississippi Valley Historical Review* témoignent des points considérés comme importants par les « experts » qui désormais jugent les manuels : le respect des normes de la NEA (organisation thématique du sommaire, au moins la moitié du manuel consacrée à l'histoire des Etats-Unis depuis 1865, importance de l'histoire économique et sociale par rapport à l'histoire politique et militaire) mais aussi et peut-être surtout la simplicité du vocabulaire. Il s'agit désormais de s'assurer que le contenu du manuel est compréhensible par tous, quitte à simplifier à outrance.

¹ Arthur M. Schlesinger in Arthur Walworth, *School Histories at War*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938, p. xix

Deux critiques du manuel de Beard et Bagley dans la *Mississippi Valley Historical Review*¹ datant de 1919 et 1924 montrent que désormais, auteurs et éditeurs de manuels sont très sensibles aux critiques qui leur sont faites. Ainsi, Albert.H. Sanford écrit en 1919 que :

The principal fault of the book is found in the fact that this fresh material is sometimes presented in language too difficult for the grammar school student. Too often the style smacks of the college lecture room. Doubtless the children of college professors will manage it readily, but the great majority are of another type.²

Le principal défaut de ce livre est que cette histoire nouvelle est présentée dans un langage trop difficile pour des élèves de *grammar school*. Le style rappelle trop souvent les cours d'université. Il est certain que les enfants d'universitaires vont pouvoir le comprendre, mais la grande majorité des élèves ne sont pas de ce genre-là.

Cinq ans plus tard, à propos de la nouvelle édition du Beard et Bagley, Bessie Pierce souligne les changements apportés au manuel :

The first edition of this book (in 1918) expressed the newer tendencies in textbook writing and was well received by teachers. However, the revision of 1923 has remedied some of the criticism raised against the original by employing more simple and direct language, by omitting unessential subject-matter, and by a more consistent use of the topical method of presentation.³

La première édition de ce livre (en 1918) reflétait les tendances les plus récentes en matière d'écriture de manuels et fut appréciée des enseignants. Néanmoins, cette réédition de 1923 a remédié à certaines des critiques qui avaient été formulées à l'encontre de l'original en employant un langage plus simple et plus direct, en supprimant les sujets peu importants, et en utilisant plus systématiquement l'approche thématique.

Ces extraits, ainsi que toutes les autres critiques de manuels publiées dans les années 1920 et 1930 que nous avons pu lire, montrent que ce sont désormais davantage le style et le vocabulaire employés par les auteurs, et des caractéristiques « techniques » comme l'organisation du sommaire et la place accordée à telle ou telle période ou tel ou tel sujet qui déterminent pour les observateurs la qualité du manuel, qui ne doit plus, comme l'écrit A.H. Sanford « sentir le cours d'université » mais être compris de tous sans difficulté. Dans le débat récurrent entre une conception élitiste de l'enseignement, qui vise à tirer les meilleurs élèves vers le haut, et une conception égalitariste qui entend donner des

¹ Albert H. Sanford, "Review", *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 5, No. 4, mars 1919, p. 473-474 et Bessie Louise Pierce, "Review", *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 11, No. 1, juin 1924, p. 129-130.

² Albert H. Sanford, *op.cit.*, p. 474.

³ Bessie Louise Pierce, "Review", *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 11, No. 1 (Jun., 1924), p. 129.

« bases fondamentales » à tous, les pédagogues progressistes ont tranché en faveur d'une conception égalitariste.¹

Cette nouvelle façon de faire a pour conséquence que l'Histoire telle qu'elle est racontée dans les manuels pour le secondaire publiés pendant l'entre-deux-guerres est de plus en plus éloignée de celle qui est enseignée dans les universités.² Cette séparation de l'historiographie académique et de l'historiographie scolaire permet au contenu des manuels de devenir un véritable « enjeu politique » autour duquel vont s'affronter différents lobbies issus de la société américaine.³ Les manuels d'Histoire des Etats-Unis publiés dans l'entre-deux-guerres sont ainsi les miroirs des débats qui agitent l'opinion publique américaine au cours de cette période.

B - Triomphe du progressisme et affirmation du melting-pot

Les années 1920, années de prospérité, sont marquées par de forts contrastes dans les niveaux de vie, les idées et les comportements. On assiste d'une part à une insouciance affichée et un relâchement général des mœurs dans certains milieux, mais d'autre part à un durcissement du rigorisme, du puritanisme et du protestantisme fondamentaliste. Les *Roaring Twenties* sont les années de la prohibition, de l'essor du jazz, de l'explosion de la criminalité, de regain du racisme et de la xénophobie, de l'affirmation de l'image de la nation américaine comme un *melting pot*, de la fascination pour ou du rejet des idées socialistes, des débuts de l'industrialisation de masse, de l'amélioration des conditions de vie, mais aussi de l'accroissement des inégalités sociales.

Au sortir de la Première Guerre mondiale, les Etats-Unis sont à la fois une nation en repli sur le plan de la diplomatie internationale, mais plus que jamais impliqués économiquement dans les affaires du monde. Les années 20 sont une

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 214.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 43.

³ La légitimité de l'action des lobbies est affirmée avec force dans le rapport rédigé en 1944 par Edgar B. Wesley sur l'enseignement de l'Histoire. Les pressions des lobbies sont considérées comme un signe de vitalité de la démocratie américaine et une composante essentielle de la vie politique. Cf. Edgar B. Wesley, *American History in Schools and Colleges*, New York, Macmillan, 1944, p. 110.

décennie d'interrogations, de débats et de prises de position souvent radicales, et « tous [ces] courants, apparents ou souterrains, et tous les excès qu'ils entraînent parfois, laissent leur empreinte sur l'enseignement et l'école. »¹

1) Une identité nationale qui se transforme

Pendant la Première Guerre mondiale, le gouvernement a volontairement exacerbé le patriotisme américain, nécessaire à l'adhésion de la population à l'effort de guerre dans la première « guerre totale » de l'Histoire. Au sortir de la guerre, cette expérience a pour effet de transformer l'identité nationale en consolidant l'idéologie du *melting pot*, une idéologie soutenue pour des raisons opposées par deux groupes auparavant ennemis : les minorités européennes et les patriotes les plus conservateurs, car leurs revendications concernant la réforme du contenu des manuels se rejoignent à cette époque.

a) La prise de conscience de la diversité ethnique de la nation

La Première Guerre mondiale a été pour la population américaine la première expérience d'une « guerre totale », et même si les combats avaient lieu sur le Vieux Continent, la mobilisation de la population, à grand renfort de propagande, a marqué les esprits. Avec le déclenchement des hostilités en Europe, les Américains ont pris conscience de leur diversité en soutenant l'un ou l'autre camp en fonction de leur origine ou affinité culturelle. Les Américains d'origine allemande et autrichienne prennent plutôt le parti de la Triplice, de même que les Américano-irlandais, par hostilité à la Grande-Bretagne, tandis que le reste de la population est plutôt favorable aux Alliés, même s'ils ne sont en majorité pas favorables à une intervention des Etats-Unis dans les affaires européennes.

Toutefois, les conséquences de la guerre sous-marine menée par les Allemands dans l'Atlantique (avec notamment l'émotion provoquée par le torpillage du Lusitania le 7 mai 1915) et la propagande britannique préparent

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 200.

l'opinion à l'éventualité d'une guerre contre la Triple-Entente, et après le 6 avril 1917, la population soutient Wilson et participe à l'effort de guerre sans réserve.

La vague de germanophobie qui s'est abattue sur les Etats-Unis en 1917-1918,¹ et qui a transparu très fortement dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis publiés entre 1919 et 1924, provoque la colère des Américains d'origine allemande, qui avaient fait preuve d'un patriotisme exemplaire pendant la Grande Guerre, malgré une forte discrimination de la part de leurs concitoyens. L'engagement des universitaires dans la propagande de guerre leur fit perdre l'objectivité qu'ils avaient proclamée et érigée en critère scientifique avant-guerre, et les rendit donc plus vulnérables aux critiques de tous les groupes qui étaient déjà mécontents du résultat de leurs travaux, et en particulier de leur vision jugée trop protestante et trop anglo-saxonne de l'identité. Parmi ces groupes, on trouve en particulier les minorités allemandes et irlandaises, qui ont formé depuis la fin du XIX^e siècle des lobbies pour réclamer notamment une représentation plus « juste » de la contribution de leurs communautés à la construction de la nation américaine.

Les années 1920 sont donc une période de débat autour de l'identité nationale, et ces luttes se retrouvent dans le contenu des manuels publiés entre 1919 et 1939. Parce qu'il est devenu un enseignement de masse, l'enseignement secondaire est au centre de toutes les attentions. Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'un des objectifs fondamentaux confiés à l'enseignement de l'Histoire au niveau du secondaire est l'*américanisation* de la population par la définition et l'affirmation des *valeurs* américaines.² L'édition de 1922 du manuel de Charles Beard et William Bagley rappelle que la loi imposant un test de compétence linguistique aux immigrants a été votée en 1917, dans un climat de division de la population autour de la guerre en Europe et de l'attitude que les Etats-Unis devraient adopter. On voit bien dans cet extrait que l'idée selon laquelle, pour pouvoir devenir citoyen américain, il faut avant tout être capable de comprendre et de partager les valeurs nationales, se répand :

¹ Cf. Stephen J. Gross, "Perils of Prussianism : Main Street German America, Local Autonomy, and the Great War," *Agricultural History*, vol. 78, N°1, hiver 2004, p. 78-116.

² Cf. p. 86-91.

During the preparation for the great conflict the question naturally arose as to whether the country could really count upon the allegiance of citizens of alien origin. It was forcibly driven home that the easy-going policy of free immigration had brought into the country millions of aliens who cared nothing about the nation and took no interest in its government. It was realized also that citizens of alien origin could not be expected to surrender altogether their affection for their native lands, and stand as wholly impartial judges in time of international controversies and wars. Congress, appreciating as never before the need of restricting immigration to those who can be counted upon as American citizens, passed in 1917, over the President's veto, a law imposing a literacy test on aliens coming into this country in the future.¹

Pendant la préparation de cette grande guerre, la question fut naturellement soulevée de savoir si le pays pouvait réellement compter sur l'allégeance de ses citoyens d'origine étrangère. On prit douloureusement conscience que la politique libérale d'immigration libre avait fait venir dans le pays des millions d'étrangers qui ne s'intéressaient pas du tout à la nation ni à son mode de gouvernement. On se rendit également compte que l'on ne pouvait pas attendre des citoyens d'origine étrangère qu'ils renoncent totalement à leur affection pour leur pays d'origine, et se comportent en juges impartiaux en période de tensions internationales ou de guerres. Le Congrès, plus sensible que jamais à la nécessité de restreindre l'immigration à ceux qui pourraient réellement devenir des citoyens américains, vota en 1917, malgré le veto présidentiel, une loi imposant un test de compétence linguistique aux étrangers qui arriveraient à l'avenir dans ce pays.

A la suite de la Première Guerre mondiale, à cause des débats qu'elle a suscités dans la population américaine du fait des origines diverses de ses citoyens, à cause également de la vague de xénophobie qui conduit à des pratiques discriminatoires à l'égard des immigrants d'origine allemande, les Américains prennent conscience qu'ils ne peuvent plus se définir comme une nation ayant une religion et une ethnicité commune. Ce qui fait l'unité du peuple américain, ce sont désormais des valeurs, qui peuvent être résumées par « une vision démocratique de la liberté, de l'égalité et de la justice, »² à laquelle s'ajoute la foi dans l'efficacité de la loi du marché et les bienfaits de la libre entreprise. L'idée selon laquelle la nation américaine est un *melting pot* est de plus en plus populaire, ainsi que le mythe du *self made man*, de l'immigrant arrivé sans rien et qui grâce à son travail et sa persévérance parvient à réaliser le « rêve américain », c'est-à-dire faire fortune et assurer un avenir meilleur à ses enfants.³

¹ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 631.

² The Bradley Commission on History in Schools, "Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools", *The History Teacher*, Vol. 23, No. 1, A Special Issue: The Bradley Commission on History in Schools (Nov., 1989), p. 8.

³ Sidney Brown, "The textbook furore in the 1920s", *Paradigm*, vol. 2, octobre 2000, p. 12

L'expression *melting pot* pour désigner la société américaine est née avec la pièce éponyme de Zangwill en 1909, mais cette expression n'est véritablement entrée dans le langage quotidien qu'au moment de la Première Guerre mondiale. A cette époque par exemple, Henry Ford organisait, dans l'école qu'il avait fondée en 1914 pour non seulement apprendre l'anglais à ses employés immigrés, mais aussi pour en faire de « bons Américains », des pantomimes symbolisant leur entrée dans la société américaine. Lors de ce véritable « rite de passage », les employés, vêtus du costume traditionnel de leur pays d'origine, entraient en file indienne dans un immense « creuset » qui était en fait une cabine dans laquelle ils se changeaient pour en ressortir, toujours en file, vêtus du même costume de ville et tenant un petit drapeau américain à la main.¹

Cette pantomime révèle ce qu'est « l'assimilation de l'élément étranger » dans l'esprit des Américains de l'entre-deux-guerres : pour devenir un citoyen américain, il faut adopter un certain type de comportements, de valeurs, parler Anglais et connaître les textes fondateurs de la République tels que la Constitution et le Serment d'Allégeance. L'idéal du *melting pot* ne consiste en aucun cas à l'abandon ou à l'oubli de sa culture d'origine, mais à adopter un certain nombre de comportements qui définissent le citoyen américain : l'esprit d'initiative, la volonté de travailler dur, l'indépendance d'esprit, la loyauté envers sa famille, l'aide aux plus démunis, le respect de la démocratie et du capitalisme. Le conformisme social et l'autonomie individuelle sont présentés comme les clés de l'intégration à la société américaine.²

Dans cette optique, les manuels d'Histoire incluent le récit de « contributions » d'immigrants à la construction de la nation américaine. Désormais, chaque nouvelle vague d'immigration est présentée comme motivée par la même raison : la quête de davantage de liberté et de meilleures opportunités économiques. Ainsi, chaque *success story* d'un immigrant ayant « réussi » aux Etats-Unis renforce le modèle américain et prouve son efficacité et son bien-

¹ John Higham, *Strangers in the Land, Patterns of American Nativism, 1860-1925*, New Brunswick, Rutgers U.P., 1992, p. 248.

² Michael R. Olneck, « Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action », *American Journal of Education*, Vol. 97, No. 4, août 1989, p. 393.

fondé. C'est ce « rêve américain »¹ que l'historien James Truslow Adams, qui a écrit de nombreux manuels d'Histoire des Etats-Unis dans les années 1940,² définit dans *The Epic of America*, publié en 1931, mais cet idéal de réussite sociale grâce à sa droiture et sa détermination est présent à l'esprit des Américains depuis la fin du XIXème siècle.

A l'école, on apprend aux enfants que ce n'est pas l'origine géographique, mais l'attitude, qui donne le droit d'entrer sur le territoire américain et de devenir citoyen. On leur dit que « toute personne qui cherche la liberté politique et qui désire gagner honnêtement sa vie, qui est prête à aider les autres et à vivre en harmonie avec ses voisins est la bienvenue. »³ La multiplicité des cultures et des origines des immigrants est présentée comme une source d'enrichissement de la nation. Chaque groupe ethnique ou national « contribue » ainsi à forger la nation américaine, à enrichir et à développer sa culture qui se nourrit de toutes ces influences.⁴

Dans leur récit de la Première Guerre mondiale de l'édition de 1921 de leur manuel, Bourne et Benton s'inscrivent dans cette idéologie du *melting pot* en écrivant que « des compagnies entières étaient composées de Polonais, de Russes, de Grecs, ou d'Italiens. Tous étaient désireux de devenir des soldats américains bien entraînés. »⁵ Dans l'édition de 1923, ils ajoutent même avant ces deux phrases : « 80 % des hommes d'un régiment donné, 50 % dans d'autres, étaient nés à l'étranger. »⁶ Ces passages sont révélateurs d'un changement dans la vision de la société américaine propagée par les manuels d'Histoire de l'entre-deux-guerres : les Etats-Unis se perçoivent désormais comme une nation d'immigrants,

¹ Cf. p. 166

² Cf. Inventaire des sources, p. 615 et suivantes.

³ Ella Lyman Cabot (ed.), *A Course in Citizenship and Patriotism*, Boston, Houghton Mifflin, 1918, p. 195 et 305.

⁴ Michael R. Olneck, *op.cit.*, p. 413.

⁵ « Whole companies were made up of Poles, or Russians, or Greeks, or Italians. All were eager to become well-trained American soldiers. », Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921, p. 516.

⁶ Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1923, p. 551.

comme une nation composite unie par un « rêve » et une « volonté » plus que par une culture, une religion ou une ethnicité unique.

b) Les revendications des minorités européennes

Tout cela est bien entendu en contradiction flagrante avec les lois votées à la même période pour limiter l'immigration, notamment en sélectionnant les nouveaux arrivants en fonction de leur origine géographique avec l'idée de préserver « l'homogénéité de la nation. » Dans le même temps, les communautés catholiques, allemandes et juives, représentant une proportion de plus en plus importante de la population, s'organisent pour faire pression sur leurs élus et les responsables des districts scolaires pour mettre fin à la représentation de la nation américaine comme « anglo-saxonne et protestante. »¹ Par intérêt électoral et pour contrer la vision nationaliste traditionnelle des Républicains, les candidats démocrates prennent la défense des catholiques en particulier et des immigrants européens en général.

Par l'organisation de rassemblements populaires, par la publication d'articles pour alerter l'opinion publique, par des discours dans les rues, par la pression sur leurs élus, les « minorités nationales » arrivent parfois à faire interdire certains manuels qu'ils jugent trop « pro-britanniques » (comme ceux de Charles A. Beard, figure de proue de la Nouvelle Histoire) et à faire entrer dans les habitudes des examinateurs de manuels scolaires la vérification de la « mention » de tel ou tel héros « communautaire » (Kosciuszko, héros polonais et catholique de la Révolution, ou bien encore le banquier juif Haym Solomon, qui a financé en grande partie la Révolution).

Ces lobbies représentant des « minorités nationales et religieuses » étaient de plus très hostiles à la « Nouvelle Histoire », car ils craignaient que l'accent mis sur la continuité du temps long, sur les forces économiques et sociales plus que sur les individus, ne renforcent une vision *wasp* de la nation américaine et ne gomme la contribution spécifique de certains individus. Les premières pages (non numérotées) du manuel d'Histoire publié par l'éditeur catholique Benziger

¹ Jonathan Zimmerman, "Each 'Race' Could Have Its Heroes Sung: Ethnicity and the History Wars in 1920s", *The Journal of American History*, n°87, juin 2000. (n.p.)

Brothers¹ (ce sont eux qui publient les bulles pontificales aux Etats-Unis) sont emblématiques de ces revendications des catholiques pour que leur contribution à l'Histoire des Etats-Unis soit reconnue. Elles font la liste de tout ce que « la religion catholique a apporté à l'Amérique » : la découverte du continent et son nom même (puisque Amerigo Vespucci était catholique), la conversion des « sauvages », la tolérance religieuse avec la fondation de l'Etat du Maryland. Les principes démocratiques, le système scolaire et la Marine de guerre sont également présentés comme des « inventions catholiques. »

Ce long texte,² qui prend la forme d'une profession de foi (« je suis fier de ma foi parce que... , parce que..., parce que...), révèle l'existence d'une identité catholique revendiquée avec force dans l'entre-deux-guerres, mais qui est une identité qui ne se vit pas comme distincte de l'identité américaine. Les lobbies catholiques souhaitent au contraire que davantage de soient inclus dans le récit de l'Histoire des Etats-Unis.³

Les dernières pages de ce manuel font la liste des « catholiques remarquables de notre Histoire »,⁴ en mentionnant notamment le nom de cinq soldats américains catholiques morts pendant la Première Guerre mondiale. Ainsi, un catholique aurait été le premier soldat américain à mourir sur le front, un autre le premier marin à mourir pour son pays dans cette guerre, même chose pour le premier officier tué, et enfin le dernier officier tué en 1918 était également un aumônier catholique. Les auteurs du manuel insistent donc fortement sur le patriotisme des catholiques américains, et leur inclusion dans le passé et le présent national. Ce texte témoigne à la fois de la lutte des catholiques pour maintenir leur « culture » dans une nation majoritairement protestante, et de leur volonté de s'intégrer à cette nation.

¹ William Henry Joseph Kennedy, Sister Mary Joseph, *The United States, a History for the Upper grades of catholic schools*, New York, Benziger Brothers, 1926. Des extraits de ce manuel sont reproduits en Annexe 4.

² Cf. Annexe 4.

³ Edward Kim, *Catholic High Schools*, Columbia Univ., New York, NY. Esther A. and Joseph Klingenstein Center for Independent School Education, 1997.

⁴ Cf. Annexe 4.

La spécificité de l'idéologie du *melting pot* américain est en effet que chaque citoyen peut se revendiquer comme catholique *et* américain, allemand *et* américain, etc. Il ne s'agit pas de mettre son appartenance à la nation américaine au second plan, mais tout au contraire d'enrichir l'identité américaine au-delà de l'héritage strictement *wasp*. Toutefois, même si l'identité nationale américaine se modifie, les Américains continuent de se penser comme une nation « blanche », et les quotas d'immigration instaurés dans les années 1920 ont en particulier pour objectif de maintenir cette « homogénéité raciale. » La préface d'un manuel de 1932, pourtant cosignée par le très progressiste Charles A. Beard, annonce ainsi que « les passages consacrés aux Indiens ont été significativement réduits, car leur influence sur la civilisation américaine est nulle. »¹ Ce manuel est un des best-sellers de la période et s'est vendu à 1 753 017 exemplaires.²

Néanmoins, même si les Noirs, les Indiens, les Asiatiques et les Hispaniques restent « invisibles » dans la représentation que la nation américaine se fait alors d'elle-même, ce premier combat des minorités européennes pour une « juste représentation » dans les manuels d'Histoire au cours de la première moitié du vingtième siècle a posé des jalons et établi un modèle d'action pour les lobbies représentant ces minorités « colorées » qui ne commenceront à être entendus qu'avec la Seconde Guerre mondiale.³

c) Le soutien des patriotes conservateurs

Les revendications de ces minorités nationales pour la réforme du contenu des manuels scolaires ont eu d'autant plus d'impact qu'elles allaient dans le sens des revendications d'une autre frange de la population, et de façon aussi paradoxale que surprenante, dans le sens de ceux qui avaient été les plus violents à leur égard pendant la guerre : les patriotes conservateurs, voire « nativistes. » Ainsi, dès le tout début des années 1920, des manuels d'Histoire conservateurs

¹ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932, p. iv.

² Peter A. Soderbergh, "Charles A. Beard and the Public Schools, 1909-1939", *History of Education Quarterly*, Vol. 5, No. 4 (Dec., 1965), p. 245.

comme la réactualisation posthume du manuel John Fiske (1842-1901) par Frank Alpine¹ ou bien celui écrit par les époux Stephenson rendent hommage dans leur récit de la Première Guerre mondiale au patriotisme et à la « loyauté sans faille » des Américains d'origine allemande.²

L'édition de 1922 du manuel de Beard et Bagley propose un portrait nuancé de la position inconfortable des Américains d'origine allemande pendant la Grande Guerre, tout en soulignant leur loyauté. Ce passage est également une occasion pour les deux auteurs de renforcer l'idée selon laquelle la plupart des immigrants américains traversent les océans par amour de la liberté et de la démocratie :

It was a severe test that was imposed upon the Americans of German origin during this period. Their fathers, sons, and brothers were falling on the field of battle, and the strain upon their affections and sympathies made their burden heavy to bear. Disapproving in many cases the (p. 631) invasion of Belgium or the destruction of the Lusitania, they could not believe that the German government would finally wage war on American merchant vessels.

(...) Thousands of Germans, particularly the descendants of those who more than sixty years ago had fled before the tyranny of Prussia, openly rejoiced in the prospect of overthrowing the Hohenzollern military power, although they naturally grieved at the thought of ruin to the German nation. Those who feared serious internal disturbances from Americans of German birth were happily disappointed.³

Cette période fut une dure épreuve pour les Américains d'origine allemande. Leurs pères, leurs fils, et leurs frères mourraient sur le champ de bataille, et l'écartèlement de leurs affections et de leurs sympathies était un fardeau difficile à porter. Désapprouvant souvent l'invasion de la Belgique et la destruction du Lusitania, ils ne pouvaient pas croire que le gouvernement allemand allait finir par mener une guerre contre les vaisseaux marchands américains.

(...) Des milliers d'Allemands, en particulier les descendants de ceux qui plus de soixante ans auparavant avaient fui la tyrannie prussienne, se réjouirent ouvertement à l'idée de renverser le pouvoir militaire des Hohenzollern, bien qu'ils soient évidemment attristés à l'idée de la ruine de la nation allemande. Ceux qui craignaient de graves troubles internes de la part des Américains nés en Allemagne furent contents d'être détrompés.

Ainsi, le patriotisme des Américains d'origine allemande est reconnu et légitime leur appartenance de plein droit à la nation américaine. Les associations patriotiques, qu'elles soient composées d'immigrés récents ou bien de nativistes

¹ Cf. John Fiske, Frank Alpine, *A History of the United States for schools*, New York, Houghton Mifflin, 1920, p. 486d.

² Cf. Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 443.

³ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 632.

wasp, s'accordent sur le fait qu'il faut « supprimer les biais pro-britanniques » des manuels, et défendre une vision « réellement américaine » de l'histoire nationale. Les manuels d'Histoire restent considérés comme des véhicules essentiels de la transmission des valeurs patriotiques, de ce qui est « Américain », et cela implique pour eux le rejet de tout ce qui est considéré comme *un-american*. La révolution bolchevique renforce la peur des citoyens américains face aux fauteurs de troubles européens, et la crainte de la contagion révolutionnaire accentue la méfiance face aux idées socialistes.¹

Les manuels d'Histoire de l'entre-deux-guerres reflètent ces inquiétudes croissantes : l'école doit américaniser la jeunesse et former de « bons citoyens », attachés aux valeurs du travail et de la démocratie. Les manuels pour le secondaire prennent de plus en plus d'importance car dans les années 1920, tous les Etats américains ont allongé la durée obligatoire de la scolarité, ce qui fait que tous les jeunes Américains fréquentent au moins une *grammar school*, établissement qui propose deux à trois ans d'études supplémentaires après la fin de l'école primaire.² Dans leur manuel de 1929, les historiens conservateurs Rolla Tryon et Charles Lingley rendent par exemple hommage au système scolaire américain pour avoir renforcé le patriotisme américain au moment de la Première Guerre mondiale :

The enthusiasm with which Americans threw themselves into the war was one of the most interesting things in all the history of the United States. The people believed that they were clearly right in what they were doing. (...) The benefits of the schools were seen in the way in which everybody read about the war. Each day the government sent out a small circular of information. The newspapers were full of the war. More people knew about the purposes and incidents of the conflict, and more people had a real share in it, than it had ever been the case in any war since time began. All this would have been impossible without the schools.³

L'enthousiasme avec lequel les Américains se sont jetés dans la guerre est l'un des éléments les plus intéressants de toute l'Histoire des Etats-Unis. Les gens étaient persuadés d'être dans leur bon droit. (...) Les avantages de la scolarisation étaient visibles dans le fait que tout le monde lisait les informations sur la guerre. Tous les jours le gouvernement publiait une courte circulaire d'informations. Les journaux étaient pleins d'articles sur la guerre. Davantage de gens connaissaient les objectifs et les événements de ce conflit, et davantage de gens y prenaient une véritable part, que lors de toute autre guerre depuis la nuit des temps. Tout ceci aurait été impossible sans les écoles.

¹ Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 269.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 35.

³ Rolla M. Tryon, Charles R. Lingley, *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929, p. 629-630.

Ainsi, Tryon et Lingley présentent comme une bonne chose le fait que les citoyens américains aient été plus perméables à la propagande gouvernementale pendant la Première Guerre mondiale parce qu'ils avaient appris à lire à l'école. Les conservateurs voient en effet dans l'institution scolaire un moyen supplémentaire de contrôle de la population, en propageant plus efficacement les valeurs américaines de patriotisme, de loyauté, de soutien au gouvernement, de foi dans le système démocratique et capitaliste, et de conformisme social.¹

Par ailleurs, l'arrivée massive d'immigrants depuis la fin du XIXème siècle inquiète une partie importante de la population américaine « de souche », qui a le sentiment que sa culture et ses valeurs sont menacées. La xénophobie est forte dans les années 1920, et le Ku Klux Klan séduit des milliers d'adeptes. Cette crainte que l'Amérique perde son identité et son exceptionnalisme explique aussi bien le rejet du Traité de Versailles et le peu de succès des idéaux internationalistes de Wilson, que le succès des théories et des pratiques eugénistes² dans les années 1920. La loi de 1921 sur les quotas d'immigration interdit le droit d'entrée – entre autres – aux illettrés et aux individus diagnostiqués comme présentant des troubles psychologiques graves. Les tests destinés à mesurer les capacités intellectuelles des adultes et des adolescents connaissent une vogue sans pareille.³ Certains s'inquiètent néanmoins de la trop grande importance accordée à ces tests d'évaluation de l'intelligence. Ainsi, en 1924, la Fédération du travail de Chicago déclare dans un rapport officiel :

« On s'aperçoit que les prétendus *niveaux mentaux*, représentant le talent naturel, correspondent, d'une façon tout à fait saisissante, au niveau social des différents groupes considérés. C'est comme si la position sociale relative de chaque groupe était déterminée par une irrésistible loi naturelle. »⁴

¹ Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980.

² Le mot a été inventé par Francis Galton, cousin de Darwin, en 1883. L'eugénisme entend améliorer la société en améliorant la race par un contrôle sélectif de la reproduction.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 201.

⁴ Chicago Federation of Labor, 1924. cité in Samuel Bowles, Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976, p.195.

Une polémique virulente s'engage bientôt sur la valeur de ces tests comme seul moyen de déterminer les capacités d'un sujet à apprendre et à réussir dans la vie. L'enthousiasme envers ces tests se tempère dès les années 1930.¹

Mais cette crainte d'un déclin de la civilisation américaine s'exprime aussi vis-à-vis du contenu des manuels scolaires, dont l'importance dans la construction de la nation est désormais reconnue par tous et qui de fait sont devenus des enjeux de luttes politiques.² Dans son Introduction à *School Histories at War* d'Arthur Walworth (1938), l'historien progressiste Arthur M. Schlesinger Sr., professeur à Harvard, s'insurge contre les attaques répétées des lobbies contre les manuels « de gauche » (et donc *un-american*) au nom du patriotisme :

Any effort by textbook writers to lessen the nationalistic emphasis of their works encounters at once the second obstacle to which allusion has been made: the resistance, if not persecution, offered by powerful pressure groups. The members of these organizations, unfurling the redoubtable banner of "patriotism," use as their touchstone of historical truth the knowledge which they acquired when they themselves were school children. They want everything but the hurrahs left out of American history. Patriotism they construe not merely as love of one's own country but also as hatred or distrust of other countries. Ignoring the tremendous advances made by modern scholarship in exploring the past, they set up a canon from which any deviation by textbook authors becomes a species of treason. A cynic might suggest that they suspect their country's history of containing episodes so disgraceful that it is unsafe for the young to hear of them.³

Tout effort par les auteurs de manuels de diminuer l'accent patriotique de leur travail rencontre immédiatement un second obstacle auquel nous avons seulement fait allusion : la résistance, si ce n'est la persécution, des lobbies puissants. Les membres de ces organisations, déployant la redoutable bannière du « patriotisme », utilisent comme fondement de la vérité historique les connaissances qu'ils ont acquises lorsqu'eux-mêmes étaient écoliers. Ils ne veulent absolument pas que l'histoire des Etats-Unis soit privée de ses hurrahs. Ils interprètent le patriotisme pas seulement comme l'amour de quelqu'un pour son pays, mais aussi comme la haine ou la méfiance à l'égard des autres pays. Ignorant les progrès phénoménaux des historiens modernes dans l'étude du passé, ils mettent en place des canons dont toute déviance de la part des auteurs de manuels devient passible de trahison. Un cynique pourrait suggérer qu'ils soupçonnent l'histoire de leur pays de contenir des épisodes si honteux qu'il serait dangereux que les jeunes en entendent parler.

Par exemple, juste après la Première Guerre mondiale, les journaux Hearst partirent en campagne contre les biais « pro-britanniques » dans le manuel écrit par Andrew McLaughlin (qui céda aux critiques et modifia son texte) ; le Ku Klux

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 201.

² C'est en 1925 dans le Tennessee qu'a eu lieu le fameux "Procès du singe", condamnant un enseignant qui avait parlé de la théorie de l'évolution alors que l'Assemblée de l'Etat venait juste de passer une loi interdisant qu'on l'enseigne.

³ Arthur M. Schlesinger, *Introduction to School Histories at War*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938, p. xvii.

Klan critique les biais pro-juifs et pro-catholiques de certains manuels, etc.¹ Schlesinger dit que ces lobbies de droite étaient très influents, parvenant à obtenir le renvoi de certains enseignants et le rejet de certains manuels avec l'aide de politiciens en quête de popularité.² Ces politiciens appartenaient le plus souvent au parti démocrate, soucieux à la fois d'affirmer ses positions dans le Sud et de conquérir un nouvel électorat dans les villes du Nord.

La réforme du contenu des manuels d'Histoire devient donc une question politique, et dans les années 20, un certain nombre d'Etats américains légifèrent en la matière. La période de l'Histoire racontée dans les manuels scolaires qui déchaînait le plus les passions était celle de la Révolution américaine et des débuts de la République.³ En 1923, l'Etat de New York promulgua la loi suivante :

Section 680. Use of certain types of books prohibited.

No textbook shall be used which...

1. ignore, omits, discounts or in any manner belittles, ridicules, falsifies, distorts, doubts or denies the events leading up to the declaration of American Independence, or connected with the American Revolution or the spirit and determination with which the United States has established, defended and maintained its rights as a free nation against foreign interference, encroachment and aggression or,

2. ignores, omits, discounts or in any manner belittles, ridicules, falsifies, distorts or questions noted American Patriots, or questions the worthiness of their motives, or casts aspersions on their lives.⁴

Section 680. L'usage de certains types de manuels est interdit.

Ne devra être utilisé aucun manuel qui...

1. ignore, omet, néglige ou de quelque façon amoindrit, ridiculise, falsifie, déforme, met en doute ou nie les événements qui ont mené à la déclaration d'Indépendance, ou qui ont un rapport avec la Révolution américaine ou avec l'esprit et la détermination qui ont présidé à la création des Etats-Unis, à sa défense ou au maintien de ses droits de nation libre de toute ingérence, invasion et agression étrangère, ou bien qui

2. ignore, omet, néglige ou de quelque façon amoindrit, ridiculise, falsifie, déforme, ou met en doute les remarquables Patriotes américains, ou remet en question leur valeur ou leurs motivations, ou calomnie la façon dont ils ont vécu.

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 55.

² Arthur M. Schlesinger Sr., *Introduction to School Histories at War*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938, p. xvii. Cf. aussi Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 198-204.

³ Sidney Brown, "The textbook furore in the 1920s", *Paradigm*, vol. 2, octobre 2000, p. 12.

⁴ « Proposed Bill », *School and Society*, March 31, 1923, p.349, cité par Sidney Brown, *The textbook furore in the 1920s*, *Paradigm*, vol. 2, octobre 2000, p. 12.

La même année, l'Etat du Wisconsin promulgua une loi similaire, interdisant tout manuel « qui falsifie les faits relatifs à la guerre d'Indépendance ou la guerre de 1812, ou qui diffame nos Pères Fondateurs, ou dénature les idéaux pour lesquels ils se sont battus et sacrifiés, ou qui contient une quelconque forme de propagande en faveur d'un pays étranger. »¹ L'application de cette loi n'est pas laissée à un comité d'historiens spécialistes de ces questions, mais il suffit que cinq citoyens émettent une plainte pour que le *State School Board* décide ou non de l'interdiction du manuel incriminé. L'*American Historical Association* a protesté contre de telles lois qui exerçaient une véritable censure sur le contenu des manuels scolaires.²

En 1924, certains élus du New Jersey cherchèrent à interdire de la même façon les manuels écrits par Charles A. Beard, considérés comme « anti-américains » car ils ne respecteraient pas suffisamment les Pères Fondateurs. Sa mise en évidence dans ses deux grands ouvrages *An Economic Interpretation of the Constitution of the United States* (1913) et *Economic Origins of Jeffersonian Democracy* (1915) des motivations (bassement) économiques qui avaient guidé les Pères Fondateurs au moment de la Révolution américaine et des débuts de la République avait énormément choqué les milieux les plus conservateurs et les plus patriotes. Ces deux ouvrages n'étaient absolument pas destinés aux élèves du secondaire mais à un public beaucoup plus éduqué, mais ils ont néanmoins suffi à jeter la suspicion sur le contenu des manuels pour le secondaire également signés par Beard.³

Tous ces groupes luttèrent en effet pour le maintien d'une histoire politique, patriotique et militaire des Etats-Unis, davantage destinés à faire naître un fort sentiment de fierté nationale dans l'esprit des élèves, qu'à attirer leur attention sur les problèmes économiques et sociaux du pays. Les biographies des personnages illustres étaient pour eux des éléments fondamentaux pour le

¹ « *which falsifies the facts regarding the War of Independence, or the War of 1812, or which defames our nation's founders or misrepresents the ideals for which they struggled and sacrificed, or which contains propaganda favorable to any foreign government.* », cité par Arthur M. Schlesinger, *Introduction to School Histories at War*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938, p. xviii

² Sidney Brown, "The textbook furore in the 1920s", *Paradigm*, vol. 2, octobre 2000, p. 13.

³ *Ibid.*, p. 13-14.

développement moral des élèves, et étaient aussi le moyen pour les minorités européennes de faire reconnaître leurs « contributions » particulières à la construction de la nation.

Pour défendre encore plus efficacement « sa » vision de l'Histoire, l'*American Legion* fit publier en 1926 son propre manuel d'Histoire des Etats-Unis, *The Story of Our American People*, rédigé par Charles Francis Horne, un professeur d'Anglais du City College de New York qui avait notamment donné des cours d'Histoire aux recrues américaines pendant la Première Guerre mondiale. La liste des associations qui soutiennent la parution de ce manuel témoigne du grand nombre d'associations patriotiques qui dans les années 1920 se sentaient menacées par les théories progressistes de l'Histoire et les idéaux « de gauche » en général :

l'American Legion Auxiliary, l'American Federation of Labor, l'American War Mothers, le Benevolent Protective Order of Elks, les Boy Scouts of America, la Civic League for Immigrants, les Colonial Sons and Daughters, les Daughters of the American Revolution, les Daughters of the War of 1812, les Daughters of the Confederacy, les Descendants of the Signers of the Declaration of Independence, la General Federation of Women's Clubs, les Knights of Pythias, la League for American Citizenship, la National Association of Naval Veterans, la National Child Welfare Association, la National Civic Federation, la National Security League, la Service Star Legion, les Sons of Confederate Veterans, l'Union Society of the Civil War, les Veterans of Foreign Wars, le Women's Relief Corps of the G.A.R., et la Women's Home Mission Society.

Mais malgré le soutien de toutes ces associations, le manuel fut vilipendé par la critique, notamment pour son manque de finesse d'analyse et ses envolées stylistiques qui le rapprochaient davantage des manuels « littéraires » du XIXème siècle que des manuels « scientifiques » auxquels les Américains s'étaient habitués depuis une vingtaine d'années. Dans *Harper's Monthly*, ce manuel fut qualifié d' « éloge ampoulé envers tout ce qui est américain, une interprétation téléologique du développement du peuple élu de Dieu. »¹ Le manuel fut un échec commercial, du fait notamment de son mépris affiché pour les immigrés récents, ce qui lui ferma les portes des grands districts scolaires urbains. Le « nativisme » ne faisait plus recette dans une société américaine blanche certes, mais aux

¹ « a bombastic eulogy for all things American, a teleological interpretation of the development of God's chosen people. », cite in Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 215.

origines de plus en plus diverses. Pour obtenir gain de cause, les patriotes devaient désormais ironiquement obtenir le soutien des associations irlandaises, catholiques, italiennes, allemandes, ou juives.

Ainsi, William Backus Guitteau (1877-1963), principal de collège dans l'Ohio et auteur de nombreux manuels, déclare dans la préface de *Our United States: A History* (1923)¹ que la raison d'être principale de ce manuel d'Histoire des Etats-Unis est de « promouvoir la loyauté envers les meilleures traditions américaines. »² Dans la préface à la réédition de 1930 du même ouvrage³, Guitteau écrit : « Le patriotisme, c'est-à-dire l'amour de son pays, est un sentiment noble, et l'apprentissage de notre histoire nous montre pourquoi notre pays mérite notre amour. »⁴ Enfin, pour lui, la valeur américaine fondamentale est « l'esprit d'autonomie »⁵ et les biographies des grands personnages qui ponctuent son manuel sont là pour illustrer ce trait de caractère.

Henry S. Chapman et C. Whitney Orrello, auteurs d'un manuel édité par Houghton Mifflin tout au long de l'entre-deux-guerres,⁶ déclarent eux aussi que l'un des objectifs principaux de leur ouvrage est d'accroître le patriotisme de l'élève et son engagement pour la nation. C'est dans cette optique que les vies d'Américains exemplaires lui sont données en exemple. Dans leur préface à *A School History of the United States* (1921),⁷ Nathaniel et Martha Stephenson déclarent que :

¹ William Backus Guitteau, *Our United States: A History*, New York, Silver Burdett, 1923.

² “to foster loyalty to the best American traditions,” William Backus Guitteau, *Our United States: A History*, New York, Silver Burdett, 1923, p. v.

³ William Backus Guitteau, *Our United States, a History for Upper Grammar Grades and Junior High School*, New York, Silver Burdett, 1930, 620 pages.

⁴ « Patriotism, that is, the love of country, is a noble sentiment, and the study of our history will show us why our country deserves our love. », William Backus Guitteau, *Our United States, a History*, New York, Silver Burdett, 1930, p. x.

⁵ “the spirit of self-reliance”, William Backus Guitteau, Préface à *Our United States, a History*, New York, Silver Burdett, 1930, p. ix.

⁶ Henry Smith Chapman, C. Whitney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1932, 612 pages. Manuel édité pour la première fois en 1922, puis en 1925, 1927, 1929, 1932 et 1934.

⁷ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, 588 pages.

No history-teaching is truly sound that does not give the young students the vivid sense of a great, continuing, single thing - OUR COUNTRY - which is entitled to their love and devotion. The only sure way to do this is to make them feel the persistence through sunshine and shadow, through peace and war, through failure and through success, of that enfolding national life which has gone on and will continue to go on yesterday, today, tomorrow.¹

L'enseignement de l'Histoire n'a de sens que s'il donne aux élèves une idée vivace d'une seule chose constante et magnifique – NOTRE PAYS – qui mérite leur amour et leur dévotion. La seule façon de parvenir à cela et de leur faire ressentir, à travers l'ombre et la lumière, à travers la guerre et la paix, à travers l'échec et la réussite, la persistance de cette vie nationale omniprésente qui a existé et continuera d'exister hier, aujourd'hui, et demain.

L'éveil du sentiment patriotique est donc la principale fonction de l'enseignement de l'Histoire pour ces auteurs. Le soin apporté à l'efficacité pédagogique du manuel est moins important que dans les manuels typiquement progressistes. Dans ce manuel par exemple, les illustrations ont des légendes très laconiques et ne sont pas toujours en rapport direct avec le texte qu'elles accompagnent.

Ce refus des principes progressistes est également visible dans le manuel de John Holladay Latané,² une des meilleures ventes de l'entre-deux-guerres.³ Ce livre accorde en effet une très grande place au récit des opérations militaires et des circonvolutions politiques autour de telle ou telle loi. Les événements importants ressortent mal et les enchaînements logiques entre les faits ne sont pas toujours évidents.

Néanmoins, entre 1919 et 1939, c'est la vision progressiste de l'enseignement en général et de l'Histoire des Etats-Unis en particulier qui va s'imposer dans l'opinion, surtout à partir des années 30, en parvenant à proposer un « compromis acceptable » par la majorité de la population.

¹ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. iv.

² John Holladay Latané, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1921, 636 pages.

³ Arthur Walworth, *School Histories at War*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938, p. 88.

2) La “Nouvelle Histoire” des Etats-Unis

a) Un nouveau compromis sous influence des progressistes

Par réaction à l'expérience traumatisante de la guerre et surtout à la déception liée au Traité de Versailles, mais aussi sous l'influence de la pédagogie progressiste, l'accent est mis dans le récit de l'Histoire nationale sur l'unité de la nation et les débats et conflits sont minimisés le plus possible.¹ En effet, comme la nation américaine n'est pas « ethniquement » homogène, la coopération entre les individus est perçue par les progressistes comme une valeur absolument essentielle à la construction et au développement du pays. C'est pour cela que les Américains recherchent le consensus à tout prix, et que toute période de division profonde de l'opinion publique est perçue comme un danger pour l'existence même de la nation.²

Les manuels d'Histoire de l'entre-deux-guerres insistent ainsi sur les conséquences désastreuses sur le plan économique et social de la guerre de Sécession (fin de la société agraire du Sud, problèmes liés à l'urbanisation et l'industrialisation rapides dans le Nord, etc.) plus que sur ses causes politiques. La question de l'esclavage et les rivalités Nord-Sud, les difficultés politiques et la brutalité de la Reconstruction, sont peu développées, comme en témoigne cet extrait d'une critique du manuel de Bourne et Benton publiée dans *The School Review* en 1926 :

The days of Jackson, the period of expansion, and the struggle over slavery are treated concisely and in less detail than is usually the case. The chief value of the book lies in the discussion of events since 1865. The period since the Civil War has long been the stumbling point for high-school pupils, and the text presents a new attempt at clarification of the events of a confessedly confusing time. Following a chapter on “The Long Way to Peace,” which quickly disposes of political reconstruction, are chapters on “An Economic Revolution,” “Production on a

La présidence de Jackson, la période d'expansion territoriale, et les débats autour de l'esclavage sont traités de façon concise et moins détaillée que dans la plupart des autres manuels. La qualité principale de cet ouvrage réside dans son récit des événements depuis 1865. La période qui a suivi la guerre de Sécession a longtemps représenté une difficulté pour les élèves de *high school*, et le texte témoigne ici d'une nouvelle tentative de clarification du récit d'une période il faut l'avouer déroutante. A la suite du chapitre intitulé « la longue route vers la paix », qui règle rapidement les aspects politiques de la reconstruction, on

¹ Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 269.

² Michael R. Olneck, « Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action », *American Journal of Education*, Vol. 97, No. 4, août 1989, p. 408.

Large Scale,” “Armies of Laborers,” and “The Agrarian Crusade.” Into these four topics are woven the events of domestic development between 1865 and 1890.¹

trouve les chapitres « une révolution économique », « la production de masse », « des armées de travailleurs » et « la croisade agraire. » Au sein de ces quatre thèmes sont traités les développements intérieurs qui ont eu lieu entre 1865 et 1890.

Ainsi, l’accent mis sur l’histoire économique et sociale permet de minimiser les désaccords politiques et la division de la nation autour de questions encore sensibles comme l’esclavage et les rapports entre gouvernement fédéral et Etats fédérés. Dans le chapitre consacré aux manuels américains de *Comment on raconte l’histoire aux enfants*, Marc Ferro rappelle que :

Comme l’écrit Pierre Nora, on en arriva ainsi à écrire une « histoire sans histoires ». Elle n’en avait pas moins un sens : elle était l’enregistrement des améliorations de la condition humaine dans le sens indiqué par les Pères Fondateurs : égalité, bonheur, liberté. Alors que l’histoire de l’Europe est jonchée de guerres et de cadavres, de vainqueurs et de vaincus, l’histoire aux U.S.A., au moins de 1918 aux années 1970, ignore cette ambivalence.²

La Première Guerre mondiale qui a dévasté l’Europe trouve ainsi sa place dans la « jérémiade américaine » : le fait que les Etats-Unis aient été épargnés et que leur intervention ait été décisive dans la victoire des démocraties prouve que les Etats-Unis sont « en chemin vers le bonheur. » C’est dans l’entre-deux guerres que l’historien et auteur de manuels scolaires³ James Truslow Adams (1878-1949) définit le concept de « rêve américain » dans *The Epic of America* (1931) :

[The American Dream is] that dream of a land in which life should be better and richer and fuller for everyone, with opportunity for each according to ability or achievement. It is a difficult dream for the European upper classes to interpret adequately, and too many of us ourselves have grown weary and mistrustful of it. It is not a dream of motor cars and high wages merely, but a dream of social order in which each man and each woman shall be able to attain to the fullest stature of which they are innately capable, and be recognized by others for what they are, regardless of the fortuitous circumstances of birth or

[Le rêve américain est] ce rêve d’une terre où la vie devrait être meilleure, plus riche et plus pleine pour chacun, où chacun aurait sa chance en fonction de ses capacités et de ses actions. C’est un rêve difficile à comprendre pour les élites européennes, et nombre d’entre nous ont perdu leur foi en lui. Ce n’est pas simplement le rêve de posséder une automobile ou de gagner plus d’argent, c’est le rêve d’un ordre social où chaque homme et chaque femme pourrait se réaliser conformément à ses capacités intrinsèques, serait reconnu pour ce qu’il ou elle est, indépendamment des circonstances fortuites de sa naissance ou de sa condition.

¹ Howard E. Wilson, « Review: The Socialization of History », *The School Review*, Vol. 34, No. 2, février 1926, p. 156.

² Marc Ferro, *op.cit.*, p. 270.

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America’s Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner’s Sons, 1936. Manuel réédité en 1938, 1940, 1942, 1944, 1945 et 1949.

position.¹

Cette idée de « rêve américain » est au cœur de la jérémiade américaine et de la spécificité des Etats-Unis par rapport aux autres nations, et qui les différencie notamment des pays européens. Cette prise de conscience de l'exception américaine et de ses différences avec la mentalité européenne explique en grande partie le repli des Etats-Unis après la conférence de Versailles, un repli qui s'exprime entre autres par la vision que donnent les manuels d'Histoire américains de l'entre-deux-guerres du passé de leur nation.

b) Une Histoire collective et consensuelle

L'histoire est alors dépolitisée, les conflits sont neutralisés et triomphe une sorte de populisme anti-intellectualiste qui chante les vertus américaines : la famille, le bon voisinage, etc.² En ce qui concerne les illustrations liminaires choisies par les auteurs et les éditeurs de cette période, si le portrait de George Washington reste en vogue³, en particulier dans les années 1920, de plus en plus d'illustrations mettent l'accent sur les aventures collectives du peuple américain. Trois manuels⁴ choisissent ainsi de rendre hommage aux pionniers, héros anonymes de la nation américaine ; Charles Francis Horne choisit pour sa part une gravure de la première locomotive américaine, symbole du développement économique du pays et de la maîtrise progressive de son immense territoire.

¹ James Truslow Adams, *The Epic of America*, Boston, Little, Brown, 1931, p. 394.

² Marc Ferro, *op.cit.*, p. 271.

³ 8 ouvrages sur 18 présentant une illustration liminaire : John Fiske, Frank Alpine, *A History of the United States for schools*, New York, Houghton Mifflin, 1920 ; Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921 et 1923 ; Charles Austin Beard, William C. Bagley, New York, Macmillan, 1922 ; Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924 ; William Backus Guitteau, *Our United States*, New York, Silver Burdett, 1930 ; William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932 ; et Henry Smith Chapman, C. Whitney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1932.

⁴ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931 ; Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936 et Eugene C. Barker, William E. Dodd, Henry Steele Commager, *Our Nation's Development*, New York, Row, Peterson, 1934.

Même lorsque Casner et Gabriel choisissent le Canal de Panama, ils le présentent en construction et légendent cette illustration de la manière suivante :

Americans are cutting away the mountains to make the Panama Canal. Behind these workers is a nation which in three crowded centuries has risen from the humble beginnings to greatness. The giant machines are symbols of the conquest of the human mind in the modern age over the forces of nature.¹

Les Américains se fraient un passage à travers les montagnes pour construire le Canal de Panama. Derrière ces travailleurs, il y a une nation entière qui, en trois siècles bien remplis, s'est élevée de la modestie de ses débuts à la grandeur d'aujourd'hui. Ces machines gigantesques sont le symbole de la supériorité de l'esprit humain des Temps Modernes sur les forces de la nature.

Le Canal de Panama n'est plus ici une illustration de l'expansion américaine dans le monde, mais celle des accomplissements des Américains au travail, de la force d'une nation unie et du Progrès. Cette idée de progrès est illustrée de façon plus abstraite par deux manuels de la période. Leonard et Jacobs² ont choisi un tableau métaphorique de Jean-Jacques Pfister intitulé *We At Daybreak*, représentant une mer déchaînée sous un ciel d'orage, référence aux immigrants bravant l'océan pour atteindre le Nouveau Monde mais aussi plus généralement des difficultés à surmonter pour accomplir sa destinée.

Enfin, *The Building of Our Nation* de Barker, Commager et Webb³ propose une illustration plus immédiatement compréhensible par des enfants : un vieillard en toge rose avec un sablier en bandoulière en train de graver des "mots clés" sur un mur de pierre. Un garçon et une fille, à la peau claire et aux cheveux roux, le regardent. Le titre de l'image est : *History is the record of time. What's next ?*⁴ Cette illustration correspond tout à fait à la conception progressiste de l'Histoire, à l'idée défendue par Robinson dans *The New History* que l'étude du passé permet de mieux comprendre le présent et de préparer l'avenir.

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933.

² Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931.

³ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1937, 736 pages.

⁴ « L'Histoire est le récit du passé. Que nous réserve l'avenir ? »

c) La minimisation des conflits

Les conflits de classe, les conflits religieux et raciaux disparaissent des manuels scolaires, qui adoptent presque tous une vision « spontanéiste » de la « jérémiade américaine. » Le développement de la nation américaine est présenté comme une évolution continue et sans heurts. La préface de l'édition de 1921 du manuel de Bourne et Benton¹ annonce par exemple que « la place de l'histoire politique a été réduite pour laisser de la place à la description de la vie quotidienne et du monde du travail. »² Cette moindre importance accordée à l'histoire politique, recommandée par la NEA dans son rapport de 1916, traduit une volonté de « lisser » l'Histoire des Etats-Unis et d'amoindrir ses facteurs de division pour mettre l'accent sur les valeurs éternelles de l'*American way of life*. En 1934, la préface du manuel de Barker, Dodd et Commager annonce par exemple que :

The program of social science instruction should provide for a yet more detailed study of the history of the American people with particular reference to the material conquest of the continent, the development of the democratic heritage, the popular struggle for freedom and opportunity, the spread of individualistic economy, the rise of technology and industrial civilization, the increase of productivity, the emergence of an integrated economy, the growth of local, regional, and national planning and the extension of economic, political, and cultural relationships with other nations and peoples of the world.³

Le programme de sciences sociales doit proposer une étude plus détaillée de l'histoire du peuple américain, en traitant tout particulièrement de la conquête progressive du continent, du développement des valeurs démocratiques, de la lutte des citoyens pour la liberté et la possibilité de réussir, le développement de l'économie capitaliste, l'essor des technologies et de la civilisation industrielle, la hausse de la productivité, l'émergence d'une économie intégrée, le développement de la planification au niveau local, régional et national et celui des relations économiques, politiques et culturelles avec les autres nations et peuples du monde.

Ces recommandations mettent l'accent sur les grandes évolutions économiques, politiques et sociales en ne mentionnant aucun conflit ou débat. La seule « lutte » mentionnée est celle pour la liberté et l'égalité des chances, mais on ne sait pas contre qui les Américains ont dû se battre pour les obtenir. La suite de la préface mentionne même que moins de 30 pages (sur les 784 que compte le manuel, soit 4 % du texte) sont consacrées aux campagnes et opérations militaires des six guerres auxquelles ont alors participé les Etats-Unis.

¹ Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921, 531 pages.

² Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921, p. vi.

³ Eugene C. Barker, William E. Dodd, Henry Steele Commager, *op.cit.*, p. iii.

L'édition de 1924 du manuel de Roscoe Lewis Ashley¹ reflète les idées pacifistes en vogue aux Etats-Unis après leur rejet du Traité de Versailles et le retour à une politique étrangère isolationniste :

The United States as a World Power

The position of the United States as a world power has long been suggested by her pre-eminence in the western hemisphere. It has become more conspicuous with the changes in foreign relations during the last two decades, not only in more clearly defining our headship among the republics of the New World, but in the acquisition of scattered colonial possessions, in new and important activities in the Far East, and in participation with other great powers in affairs of world-wide significance. More than all else it has been shown by our commercial and diplomatic position as a power second to no other.

Our place as a world power has come naturally and inevitably, as the Pacific Ocean has become more and more the sphere of world action, because we are the only great nation touching both the Atlantic and the Pacific. It was observable in our acceptance of a joint protectorate over Samoa, 1889, and in our joint action with other great powers in the movement on Peking during the Boxer revolt in 1900. Usually our policy has been marked by moderation so far as our own demands are concerned, and by a disinterested, but sincere, determination to protect the territory, revenues, and rights of the non-Caucasian countries that have been unable to withstand the aggressions of the "civilized world".²

Les Etats-Unis en tant que puissance mondiale

Le rôle de puissance mondiale des Etats-Unis est depuis longtemps suggéré par sa suprématie dans l'hémisphère occidental. Il est devenu évident avec les changements dans les relations internationales au cours des vingt dernières années, non seulement en clarifiant notre domination sur les autres républiques du Nouveau Monde, mais par l'acquisition de colonies éparpillées sur la planète, par nos activités récentes et significatives en Extrême-Orient, et par notre participation aux côtés des autres grandes puissances dans le règlement des affaires internationales. Plus encore, ce rôle est affirmé par notre politique commerciale et diplomatique d'une dimension inégalée.

Notre rôle de puissance mondiale s'est affirmé naturellement et inévitablement avec le temps, car l'Océan Pacifique est devenu une scène internationale de plus en plus importante et que nous sommes la seule grande nation à avoir à la fois une façade sur l'Atlantique et une sur le Pacifique. Ce rôle s'est manifesté dans notre acceptation d'un protectorat international sur les îles Samoa en 1889, puis par notre intervention aux côtés des autres grandes puissances lors de la révolte des Boxers en 1900. De façon générale, notre politique a été jusqu'ici caractérisée par sa modération dans nos demandes, et par une détermination désintéressée et sincère pour la protection des territoires, des revenus et des droits des pays non-Blancs qui ont été incapables de résister aux agressions des 'peuples civilisés'.

Cet extrait est caractéristique du sentiment des Etats-Unis d'être une puissance mondiale à part, désintéressée et protectrice, tandis que les puissances du continent européen exercent depuis longtemps une domination égoïste sur les autres continents. On retrouve aussi dans cet extrait la perception aiguë de la « Destinée Manifeste » des Etats-Unis, vouée à s'étendre « naturellement et

¹ Roscoe Lewis Ashley, *American History for Use in Secondary Schools*, New York, Macmillan, 1924, 625 pages. Publié pour la première fois en 1907, puis réédité en 1914, 1919, 1924 et 1926.

² Roscoe Lewis Ashley, *American History for Use in Secondary Schools*, New York, Macmillan, 1924, p. 515.

inévitablement » sur le monde. Les Américains sont tout à fait conscients de leur avantage géographique, et surtout moral, par rapport aux puissances européennes. La conclusion du chapitre concernant la guerre hispano-américaine dans ce manuel reflète aussi la confiance que les Etats-Unis ont dans leur rôle de puissance mondiale au début du XXème siècle :

The events of the Spanish-American War forced us to recognize the fact that we were one of the great powers of the Pacific and must decide important problems, not only in connection with the government of distant colonies, but in regard to our attitude in the Far East toward the other world powers. Colonial problems we solved, theoretically, by asserting the authority of Congress to govern the colonies as it deemed best, practically, by leaving the people of our new possessions a fair share in their own government and training them for the assumption of a large number of duties. By construction an Isthmian ship canal, we have sought to link more firmly the Atlantic coast with our Pacific states and possessions.¹

Owing to her position between the Atlantic and the Pacific, to her headship among the nations of the new world, to the great development of her marvellous natural resources, the United States has taken a position second to none of the great world powers. In recent years, however, the world problem of the United States has been associated with war and reconstruction in Europe rather than with Latin America and the Far East. However, America has acted as a protector and in some respects as arbitrary guide of Cuba, Santo Domingo, Haiti, and Nicaragua. On the other hand, she has submitted too many indignities rather than intervene in Mexico. As a rule, and especially in China, her leadership has been marked by disinterestedness and by consideration for weaker peoples. In her relations with aggressive Japan she has followed a moderate policy in order not to arouse antagonism.²

La guerre hispano-américaine nous a forcés à reconnaître le fait que nous étions l'une des grandes puissances dans le Pacifique et que nous devons prendre des décisions importantes, pas seulement en ce qui concerne le gouvernement de colonies lointaines, mais concernant notre attitude en Extrême-Orient face aux autres puissances mondiales. Les problèmes coloniaux furent résolus en théorie par l'affirmation de l'autorité du Congrès pour gouverner au mieux les colonies, c'est-à-dire en pratique en laissant aux habitants de nos nouvelles possessions une part d'autonomie et en leur apprenant à assumer un certain nombre de responsabilités. En construisant un canal à Panama, nous avons tenté de relier plus étroitement notre côte atlantique à nos Etats et possessions dans le Pacifique.

En raison de sa situation géographique entre l'Atlantique et le Pacifique, en raison de sa domination sur les autres nations du Nouveau Monde, en raison de l'exploitation efficace de ses merveilleuses ressources naturelles, les Etats-Unis occupent la première place sur la scène internationale. Toutefois, la politique étrangère américaine a été récemment davantage associée à la guerre et à la reconstruction en Europe qu'à l'Amérique latine et à l'Extrême-Orient. Mais l'Amérique a agi comme protectrice et par certains côtés comme arbitre à Cuba, à Saint Domingue, en Haïti et au Nicaragua. Par ailleurs, elle a fait de nombreuses concessions pour éviter d'intervenir au Mexique. De façon générale, et en particulier en Chine, sa domination a été caractérisée par le désintéressement et le respect pour les nations plus faibles. Dans ses relations avec l'agressif Japon, elle a adopté une politique modérée pour ne pas accroître les tensions.

¹ Roscoe Lewis Ashley, *American History for Use in Secondary Schools*, New York, Macmillan, 1924, p. 524.

² Roscoe Lewis Ashley, *American History for Use in Secondary Schools*, New York, Macmillan, 1924, p. 524-525.

Ce manuel présente donc les Etats-Unis comme une nation pacifiste, naturellement puissante, et qui choisit de faire le Bien. Cette représentation de la nation comme profondément « morale » est au cœur de l'identité américaine dans l'entre-deux-guerres et au-delà.

3) La consolidation des réformes progressistes dans les années 30

Les années 1920 sont des années de recherche d'un nouveau consensus autour de l'identité américaine, avec un raidissement de la part des patriotes les plus conservateurs face aux idées novatrices et souvent « gauchisantes » des partisans de la pédagogie progressiste. La Grande Dépression va en quelque sorte clore le débat pendant la décennie suivante, en donnant l'avantage aux progressistes.

a) L'école comme refuge face à la crise économique

En effet, avec la montée du chômage au cours des années 1930, l'école devient plus que jamais un refuge pour les jeunes Américains qui y voient une façon de retarder leur entrée sur le marché du travail, ainsi qu'un espoir de trouver un meilleur emploi. Tous les Etats américains allongent la durée légale de la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. En 1930, le nombre d'élèves dans le secondaire est de 4,8 millions.¹ Les classes sont surchargées, les salaires des enseignants baissent, mais les Américains décident de « se serrer le coude » et l'école se démocratise encore davantage. Le taux de fréquentation dans le secondaire passe de 47 % en 1930 à 80 % en 1940,² mais seulement 15 % des diplômés du secondaire poursuivent des études supérieures.³

Face à cette massification de l'enseignement secondaire et la diversité croissante de la population des élèves, tant au niveau des origines sociales que des

¹ Richard Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Random House, 1962, p. 335.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 198.

³ Carl A. Jessen, *Statistics of Higher Education, 1933-1934*, Bulletin 1935, No. 2, of the United States Office of Education, Washington D.C., 1937, p. 11.

capacités intellectuelles, les méthodes progressistes apparaissent comme les mieux adaptées.¹ Les réformes du New Deal vont dans le sens des pédagogues progressistes en matière d'enseignement. La Public Works Administration, créée en 1933, construit plus de 10 000 écoles jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

La Works Progress Administration (1935-1942), autre programme fédéral dont le but est de résorber le chômage, comprend un volet de mesures en direction de l'éducation : mise en place de garderies et de jardins d'enfants, programmes d'alphabétisation, ouverture de classes pour adultes et programmes de formation pour les enseignants. Cette administration subventionne aussi les écoles publiques, pour compenser la baisse des impôts locaux à cause de la crise économique. Enfin, la National Youth Administration (1935-1943) a pour objectif d'offrir aux jeunes chômeurs « l'opportunité de recevoir une éducation, la possibilité de faire un apprentissage et la chance de trouver un emploi. » Elle distribue des aides financières aux jeunes gens se trouvant en fin de cycle secondaire ou supérieur pour leur permettre de terminer leurs études.²

b) La modification des programmes d'Histoire

En dehors de ces grands programmes lancés par le gouvernement fédéral, la pédagogie progressiste est devenue dominante dans la plupart des établissements secondaires du pays. En ce qui concerne l'enseignement de l'Histoire, les années 1930 voient la fin des programmes « chronologiques » prônés par le rapport de 1899, avec de l'Histoire antique en première année, de l'Histoire européenne en deuxième année (l'Histoire médiévale a été abandonnée dès les années 1910), de l'Histoire de la Grande-Bretagne en troisième année et l'Histoire nationale en dernière année.

Ce sont désormais des programmes « concentriques » qui sont proposés aux élèves, fondés sur la conception progressiste du développement du cerveau de l'enfant, qui appréhenderait plus facilement ce qui lui est proche, et fonctionnerait

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 198.

² *Ibid.*, p. 198-199.

ensuite par analogie pour comprendre le reste du monde.¹ Ainsi, en première année de *middle school*, les jeunes Américains étudient généralement la Découverte des Etats-Unis et les débuts de la période coloniale, puis en équivalent de 5^{ème} et 4^{ème} l’Histoire et la Géographie des Etats-Unis, et enfin en dernière année de *middle school* une initiation aux sciences sociales et un approfondissement de l’éducation civique.² En *high school*, ils étudient généralement « l’Histoire du monde » (qui est en fait essentiellement l’histoire de l’Europe) en 2^{nde}, l’Histoire des Etats-Unis en Première, et les « Problèmes de la Démocratie » en Terminale.³ En 1940, dans 46 Etats américains,⁴ l’Histoire des Etats-Unis est une matière qui doit être proposée dans les établissements secondaires.⁵

Toutefois, les progrès de la pédagogie progressiste ont rendu la plupart des cours optionnels, et les historiens et pédagogues s’interrogent de plus en plus sur la meilleure façon de rendre l’Histoire des Etats-Unis « attirante » et « utile », comme en témoignent les extraits de cet article de B.B. Kendrick paru dans la revue *Annals of the American Academy of Political and Social Science* en 1936 :

Comment détourner l’attention des jeunes gens de 16 ou 17 ans du sport, des films, de la danse, des flirts, des promenades en automobiles, pour la concentrer quelques instants sur les matières scolaires est une tâche qui réclame de plus en plus d’ingéniosité de la part des professionnels de l’éducation. Peu de matières enseignées au lycée semblent en effet avoir un intérêt direct pour l’élève dans sa vie de tous les jours. Qui est certes occupée par les activités mentionnées plus haut, mais aussi par la question de trouver un emploi, qui est une préoccupation grandissante de nos jours chez les élèves qui approchent de la fin de leurs études secondaires.

Il n’y a pas beaucoup de matières qui semblent plus éloignées de la recherche d’un emploi ou des « plaisirs de la vie » que l’Histoire. (...) [L’élève de lycée] veut assurer son avenir et s’amuser de temps en temps. Il sait que le monde dans lequel il va entrer est mal en

¹ Cf. Patricia A. Graham, *Progressive Education : From Arcady to Academe – A History of the Progressive Education Association, 1919-1955*, New York, Teachers College Press, 1967.

² Edgar B. Wesley, *American History in Schools and Colleges*, New York, Macmillan, 1944, p. 25.

³ Julian P. Bretz, Colonel Edward N. Wentworth, Erwin J. Urch and Burr W. Phillips, , “Review of *American History in Schools and Colleges* by Edgar B. Wesley”, *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 31, No. 1 (Jun., 1944), p. 107.

⁴ Seuls le Colorado et le New Jersey n’ont pas légiféré sur cette question en 1943, d’après Edgar B. Wesley, *American History in Schools and Colleges*, New York, Macmillan, 1944, p. 31.

⁵ W. Henry Cooke, “Review of *American History in Schools and Colleges* by Edgar B. Wesley”, *The Pacific Historical Review*, Vol. 13, No. 2 (Jun., 1944), p. 192.

point. Il est pessimiste. Nous devons le confirmer dans son impression que oui, le monde *est* pourri. [sic]

La première partie d'un manuel d'Histoire devrait s'intituler « Ce triste borbier dans lequel nous sommes empêtrés. » (...) La seconde partie devrait paraphraser le Roi David et s'intituler « Nous sommes conçus dans le péché et élevés dans l'injustice. » Ce thème devrait être le fil conducteur de l'ouvrage, montrant que la course est toujours remportée par les plus fourbes qui, par avidité et esprit de compétition, se sont emparés de nos ressources, les ont exploitées à leur profit plus que pour le bien commun, et ont par conséquent provoqué la crise que nous connaissons aujourd'hui. Nous ne devons pas oublier de souligner les défauts du système en général. Les hommes et les femmes de bonne volonté n'ont pas manqué. Il faut souligner le fait que les bons, s'ils le veulent, peuvent changer le système. En partant d'un mécontentement sain et intelligent, nous *pouvons* trouver une solution, même si ce n'est pas la panacée, au moins pour permettre aux jeunes d'aujourd'hui d'accéder à un avenir confortable et sûr avec un peu de temps pour profiter de la vie.¹

Malgré son ton volontairement provocateur, cet article révèle l'inquiétude et les interrogations des « professionnels de l'éducation » dans les années 1930 et leur désir de réformer le système. La Grande Dépression était en effet vue par beaucoup comme la conséquence de la faillite du capitalisme libéral, et les idées socialistes, ou simplement réformatrices, étaient en vogue dans les milieux intellectuels.

c) Les manuels de sciences sociales d'Harold Rugg

Cette « victoire » des idées de gauche sur les idées conservatrices dans les années 1930 se traduit au niveau des manuels d'Histoire par l'énorme succès des manuels de sciences sociales écrits par Harold Rugg (1886-1960). Entre 1930 et 1938, environ 5 millions de ses ouvrages, édités chez Ginn, furent vendus dans tout le pays.² La franchise de l'auteur concernant les problèmes sociaux aux Etats-Unis, sa sensibilité de gauche et son optimisme quant à l'avenir du pays séduisirent les Américains sévèrement touchés par la crise de 1929.

Rugg est une grande figure du mouvement progressiste de l'entre-deux-guerres. Ingénieur de formation, fils de charpentier ayant travaillé quelques

¹ B. B. Kendrick, "Review", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 187 (Sep. 1936), p. 235-236 (t.d.a.)

² Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 219.

années en usine, il s'intéressa très tôt aux sciences sociales, étudiant la psychologie, la sociologie et les théories de l'éducation à l'Université de l'Illinois. Il enseigna d'abord à l'Université de Chicago avant d'obtenir un poste de professeur au Teachers College de Columbia. Auteur de nombreux ouvrages et articles de théorie de l'éducation et de psychologie, ses deux contributions majeures sont *Statistical Methods Applied to Education* (1917) et *The Child-Centered School* (1926, en collaboration avec Ann Shumaker). Il réfléchit aussi beaucoup sur le rôle de l'école dans la société américaine et sa pensée est exprimée dans trois ouvrages publiés dans les années 1930 : *Culture and Education in America* (1931), *The Great Technology* (1933), et *American Life and the School Curriculum* (1936).

Il publia entre 1929 et 1940 une collection de quatorze manuels de sciences sociales intitulée *Man and His Changing Society*. L'objectif d'Harold Rugg était d'offrir une version véritablement démocratique de l'Histoire des Etats-Unis, en s'intéressant non plus aux grands personnages mais à « Monsieur Tout-le-monde », aux forces sociales davantage qu'aux trajectoires individuelles. Ce travail s'accompagnait d'une tentative consciente de promouvoir les valeurs démocratiques – en particulier la tolérance raciale et un engagement actif pour la justice sociale et l'égalité des chances. L'Histoire est pour lui le récit de la lutte constante de l'Américain ordinaire et bien intentionné pour parfaire la société démocratique dans laquelle il vit.¹ L'orientation de son manuel correspond donc tout à fait aux désirs de Kendrick dans l'article cité plus haut.

Le manuel de la collection *Man and His Changing Society* spécifiquement consacré à l'Histoire des Etats-Unis est *A History of American Civilization : Economic and Social* (1930).² Le volume suivant, *A History of American Civilization : Government and Culture* (1931), est plutôt un manuel d'instruction civique. *A History of American Civilization : Economic and Social* est le fruit de neuf années de recherches et d'expérimentations dans des centaines d'écoles, conformément aux principes de la pédagogie progressiste en matière d'élaboration

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 175.

² Harold Rugg, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930, 636 pages.

des supports pédagogiques. Destiné aux middle school, le vocabulaire a été choisi pour être compréhensible par les élèves dès la 6^{ème}. L'accent est clairement mis sur l'histoire économique et sociale, et l'histoire politique et militaire n'est convoquée que pour donner un contexte général.

L'entre-deux-guerres est donc une période d'interrogations et de réflexion sur l'identité américaine, provoquée par la Première Guerre mondiale et ses conséquences. Le récit de la guerre hispano-américaine et de la Grande Guerre dans les manuels publiés à cette époque reflètent les positions extrêmes des années 1920, ainsi que le consensus progressiste modéré qui se met en place dans les années 1930. Cette grande variété dans le récit de l'Histoire américaine a été qualifiée par Frances Fitzgerald de période des « Cent Fleurs de l'édition scolaire »¹ - par analogie provocatrice avec l'histoire de la Chine communiste – ou encore de « Renaissance »,² pour souligner le contraste par rapport à la période suivante (1940-1964) qui est une période de monochromie et de conformisme idéologique très fort dans le contenu des manuels scolaires et leur façon de présenter l'Histoire des Etats-Unis.

C - Des manuels qui reflètent les débats autour de l'identité américaine

Toutes les préfaces des 31 manuels étudiés pour la période 1919-1939³ annoncent que la place accordée à l'histoire politique et militaire a été réduite au profit de l'histoire économique et sociale. Il est vrai que lorsque l'on compare le nombre moyen de lignes consacrées à la guerre hispano-américaine dans ces manuels par rapport aux résultats obtenus pour la période 1901-1919,⁴ on constate une diminution d'environ 2 pages (6 contre 8) et 75 lignes (137 contre 212) d'une

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 55.

² *Ibid.*, p. 52.

³ Cf. Inventaire des sources p. 615 et suivantes.

⁴ Cf. p. 91-92

période à l'autre. Dans leur manuel de 1932,¹ Hamm, Bourne et Benton vont même jusqu'à éluder totalement le récit de ce conflit, mais ce choix radical reste une exception dans le corpus des manuels étudiés.

Le déroulement de la guerre elle-même n'occupe désormais au maximum que la moitié de la longueur totale du récit,² et les manuels les plus « progressistes » éludent, voire ignorent, les « batailles. » Dans le manuel de Rugg, publié en 1930,³ et dans celui de Barker, Dodd et Commager de 1934,⁴ le récit du déroulement de la guerre a totalement disparu, et seules les causes et les conséquences du conflit sont évoquées. Le manuel de Charles et Mary Beard de 1923,⁵ ainsi que celui de Barker, Commager et Webb de 1937,⁶ réduisent la part du déroulement de la guerre à la portion congrue.

Dans un article de 1925, Joseph C. McElhannon a procédé à une étude de la représentation de la guerre et de la paix dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis.⁷ Nous nous inspirons ici de sa méthode et de ses conclusions pour les étendre à l'ensemble de la période 1919-1939 en fonction de nos propres observations sur le corpus des 31 manuels rassemblés. McElhannon insiste en effet sur l'importance de l'usage du vocabulaire de l'émotion lorsqu'il s'agit de raconter une guerre, car les adolescents sont particulièrement sensibles à ce type de discours, et ce sont ces « images » qui ont le plus de chance d'influer sur leur mémoire et leur conscience de citoyens.⁸

¹ William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932, 884 pages

² A l'exception de John Holladay Latané, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1921 et Rolla M. Tryon, Charles R. Lingley, *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929 qui consacrent 60 % de leur récit au déroulement de la guerre.

³ Harold Rugg, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930, 636 pages.

⁴ Eugene C. Barker, William E. Dodd, Henry Steele Commager, *Our Nation's Development*, New York, Row, Peterson, 1934, 784 pages.

⁵ Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, 663 pages.

⁶ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1937, 736 pages.

⁷ Joseph C. McElhannon, "The War Content of Textbooks on American History", *Peabody Journal of Education*, Vol. 2, No. 4 (Jan., 1925), p. 213-222.

⁸ *Ibid.*, p. 214-215.

En analysant donc le contenu des manuels de notre corpus de façon qualitative, nous avons identifié trois « familles » de manuels : des manuels « ultra-patriotes », la plupart du temps écrits par des historiens conservateurs ; des manuels « critiques » vis-à-vis des Etats-Unis, la plupart du temps écrits par des historiens progressistes et réformateurs ; et enfin des manuels « de compromis » qui cherchent à formuler une version plus consensuelle de l'Histoire des Etats-Unis, et forment l'essentiel des manuels publiés dans les années 1930.

1) Les manuels ultra-patriotes

Sur les 31 manuels étudiés, 12 d'entre eux apparaissent comme des manuels offrant une vision très patriote de l'Histoire des Etats-Unis, et témoignent d'une fascination certaine pour la guerre et l'héroïsme des soldats américains. Leurs récits ressemblent beaucoup à ceux que l'on trouvait dans la plupart des manuels publiés entre 1901 et 1918. Ils sont écrits par des historiens notoirement conservateurs et qui revendiquent leur patriotisme dès la préface de leurs ouvrages : John Fiske,¹ John Holladay Latané,² les époux Stephenson,³ Roscoe Lewis Ashley,⁴ Henry William Elson,⁵ Charles Francis Horne,⁶ Rolla Tryon et Charles Lingley,⁷ David Saville Muzzey⁸ et William B. Guitteau.⁹ Nous avons

¹ John Fiske, Frank Alpine, *A History of the United States for schools*, New York, Houghton Mifflin, 1920, 573 pages.

² John Holladay Latané, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1921, 636 pages.

³ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, 588 pages.

⁴ Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924, 625 pages ; et Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1926, 669 pages.

⁵ Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1925, 315 pages et Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, 996 pages.

⁶ Charles Francis Horne, *The Story of Our American People*, New York, US Publishing Company, 1926, 540 pages

⁷ Rolla M. Tryon, Charles R. Lingley, *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929, 692 pages.

⁸ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, 900 pages.

⁹ William Backus Guitteau, *Our United States, a History for Upper Grammar Grades and Junior High School*, New York, Silver Burdett, 1930, 620 pages.

également placé dans cette catégorie l'ouvrage à destination des écoles catholiques écrit par William H.J. Kennedy et Sœur Mary Joseph,¹ car nous avons montré plus haut que les catholiques défendent dans l'entre-deux-guerres une version très patriote de l'Histoire des Etats-Unis, avec des intérêts qui rejoignent ceux des patriotes « nativistes » les plus farouches.

a) La guerre hispano-américaine

Le langage de l'émotion

Lorsque ces manuels abordent la guerre hispano-américaine, ils adoptent un ton très belliciste, qui témoigne d'une fascination assez marquée pour le phénomène guerrier. Les deux exemples les plus révélateurs de ce type de discours belliciste qui fait volontairement appel aux sentiments et aux émotions des jeunes lecteurs datent tous deux de 1926. Le premier est signé Henry William Elson, un historien qui a écrit de nombreux manuels avant guerre² et qui continue dans les années 1920 :

In February, 1898, [President McKinley] sent the *Maine*, a fine second-class battleship of seven thousand tons, to Cuban waters to protect our interests. On the night of the 15th of February, while the crew were sleeping in fancied security, a mighty column of smoke and fire arose from the water, commingled with timbers and beams and the bodies of men. The *Maine* had been blown to fragments and 266 of her gallant crew had perished. When the news was flashed across the country, the people were shocked; and when, after waiting forty days for a board of naval officers to ascertain the cause of the explosion, they were convinced that it was the result of Spanish treachery, their wrath broke forth into fury.³

En février 1898, [le président McKinley] envoya le *Maine*, un beau navire de guerre de second rang de 7 000 tonnes dans les eaux cubaines pour protéger nos intérêts. Dans la nuit du 15 février, alors que son équipage pensait dormir en sécurité, une immense colonne de fumée et de feu surgit de l'eau, charriant des poutres, des copeaux de bois et les corps de ces hommes. Le *Maine* avait explosé en fragments et 266 membres de son fier équipage avaient péri. Lorsque la nouvelle se répandit dans le pays, les gens furent sous le choc ; et lorsque, après avoir attendu quarante jours qu'un comité d'officiers de marine détermine les causes de l'explosion, ils furent convaincus qu'elle était le résultat d'une perfidie espagnole, leur colère se changea en fureur.

¹ William H.J. Kennedy, Sister Mary Joseph, *The United States : A History for the upper grades of Catholic schools*, New York, Benziger Brothers, 1926, 669 pages.

² En particulier : Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1915, 283 p., que nous avons étudié dans la première partie de ce mémoire, et sa réédition de 1925, étudiée pour cette partie-ci.

³ Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 874.

Cet extrait est tout à fait représentatif du « langage émotionnel » dont parle McElhannon dans son article du *Peabody Journal of Education*. Ce n'est pas tant l'exactitude des faits qui compte (le *Maine* a été envoyé dans le port de La Havane dès janvier, et non en février 1898 comme il est dit ici), ni même leur explication (qui reste très sommaire), mais le pouvoir suggestif d'une accumulation de mots (*fancied security, a mighty column of smoke and fire, timbers, beams, bodies, fragments*) qui génère une image terrifiante à laquelle s'ajoute la violence des termes employés pour décrire la réaction des Américains (*shocked, wrath, fury*). Les récits de cet incident par John Fiske, Roscoe Lewis Ashley et William Backus Guiteau sont semblables à cet extrait.

Le second exemple est le récit de l'explosion du *Maine* par Charles Horne dans le manuel ultra-patriotique sponsorisé par l'*American Legion*, mêlant analyse nuancée des faits et adjectifs et pronoms révélateurs d'un fort patriotisme et de préjugés xénophobes :

Our battleship, *the Maine*, had been sent to visit Cuba. Its presence protected the helpless Cubans; but it both annoyed and offended the Spaniards.

The Maine was suddenly destroyed by an explosion in the harbor of Havana (Feb. 15, 1898). Over two hundred of our sailors were killed, the rest being saved by the prompt heroism of their comrades. The source of this destruction has never been surely known. No one now accuses the Spanish rulers of having directly planned a deed which was so sure to rouse our nation to furious anger. The explosion was perhaps accidental; but it seems to have come from the outside, and if so it was probably the work of some hot-headed, irresponsible Spaniard or of some Cuban seeking to make war sure.

Our people, already deeply stirred by Cuban sufferings, promptly adjudged Spain guilty of this last horror in the long list of Cuban cruelties.¹

Notre navire de guerre le *Maine* avait été envoyé en visite à Cuba. Sa présence protégeait les Cubains sans défense ; mais elle ennuyait et offensait les Espagnols.

Le *Maine* fut soudainement détruit par une explosion dans le port de La Havane (15 février 1898). Plus de deux cents de nos marins furent tués, les autres furent sauvés grâce au prompt héroïsme de leurs camarades. L'origine de cette destruction n'a jamais été connue avec certitude. Personne aujourd'hui n'accuse les dirigeants espagnols d'avoir directement planifié une action qui était si certaine de provoquer la terrible colère de notre nation. Cette explosion était peut-être accidentelle ; mais elle semble avoir été provoquée de l'extérieur, et fut par conséquent probablement l'œuvre d'un Espagnol impétueux et irresponsable, ou bien d'un Cubain qui voulait s'assurer que la guerre allait éclater.

Notre peuple, déjà profondément ému par les souffrances des Cubains, jugea rapidement que l'Espagne était coupable de cette dernière horreur qui s'ajoutait à la longue liste des cruautés cubaines [sic].

Ainsi, la nation américaine est présentée comme forte, héroïque, inspirant la crainte (*its presence protected, prompt heroism, rouse our nation to furious*

¹ Charles Francis Horne, *The Story of Our American People*, New York, US Publishing Company, 1926, p. 351.

anger, our people (...) deeply stirred (...) promptly...), les pronoms possessifs à la première personne engagent immédiatement le lecteur dans le récit aux côtés des « siens », tandis que les Cubains sont présentés comme sans défense (*helpless*) et souffrants (*Cuban sufferings*) et que les Espagnols ont « le sang chaud » (*annoyed, offended, hot-headed, irresponsible*).

Les récits de l'explosion du *Maine* issus de ces manuels, même s'ils laissent le plus souvent planer le doute sur la culpabilité espagnole dans cet incident, insistent tous sur le fait que, quoi qu'il en soit, la colère des Américains était justifiée, ainsi que leur désir de partir en guerre contre l'Espagne.

A l'exception du manuel de William Kennedy et Sœur Mary Joseph qui reste silencieuse et modérée quant aux actes de cruauté commis par les Espagnols à Cuba, tous ces manuels témoignent de forts préjugés à l'égard de l'Espagne et des Espagnols. L'Espagne est ainsi présentée comme une nation « arriérée » : dans son manuel de 1926, Elson décrit la guerre hispano-américaine comme « la chute d'un ordre médiéval face à la puissance de la modernité »¹ ; Guitteau quant à lui écrit en 1930 que « l'Espagne n'a pas tiré les leçons du passé »², expliquant que c'est la dureté de son administration coloniale qui a poussé les pays d'Amérique latine à déclarer leur indépendance tour à tour au XIX^{ème} siècle, et qui de même a déclenché la rébellion des Cubains. Horne et Elson qualifient l'Espagne de nation « fière, »³ conformément aux stéréotypes traditionnellement appliqués aux « Latins » en général et aux Espagnols en particulier.

Mais, comme pour la période précédente, c'est surtout sur la cruauté de la répression de la rébellion par le général Weyler que ces auteurs insistent, diabolisant ainsi l'ennemi des Etats-Unis pour mieux justifier leur intervention. L'extrait le plus frappant à ce titre est tiré du manuel de John Fiske et Frank Alpine publié en 1920 :

¹ « It was the fall of mediaevalism before the onrush of modern progress. », Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 878.

² « History taught Spain no lessons. », William Backus Guitteau, *Our United States, a History for Upper Grammar Grades and Junior High School*, New York, Silver Burdett, 1930, p. 525.

³ Charles Francis Horne, *The Story of Our American People*, New York, US Publishing Company, 1926, p. 350 et Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 878.

From the beginning the conduct of General Weyler, the Spanish military governor of the island had been marked by extreme harshness and cruelty. Wounded men and unresisting prisoners were slaughtered on the battlefield after fighting had ceased, peaceful citizens were murdered while at their work, homesteads were burned, women and children turned out of doors to starve. The climax of atrocity was reached in what was known as "concentration." Thousands of peasants, with their families, were driven from their homes and herded on the outskirts of the large towns on the coast, where they died of malarial fever and starvation. Early in 1898 it was estimated that not less than half a million persons had thus miserably perished.¹

Dès le début, la conduite du Général Weyler, le gouverneur militaire espagnol de l'île, avait été marquée par une sévérité et une cruauté extrêmes. Les blessés et les soldats qui se rendaient volontairement étaient massacrés sur le champ de bataille après la fin des combats, de paisibles citoyens étaient assassinés en plein travail, les fermes étaient incendiées, les femmes et les enfants chassés de chez eux pour mourir de faim sur les routes. L'apogée de ces atrocités fut atteint avec le processus connu sous le nom de « concentration. » Des milliers de paysans, avec leurs familles, furent chassés de leurs maisons et regroupés aux abords des grandes villes près de la côte, où ils moururent de la malaria et de faim. Au début de l'année 1898, on estime que plus d'un demi-million de personnes avaient péri ainsi.

Ce récit produit des images d'une grande violence dans l'esprit du lecteur et provoque immanquablement son indignation, justifiant ainsi l'intervention américaine pour arrêter le massacre des pauvres Cubains. Dans son manuel de 1926, Elson a lui aussi recours à un langage imagé qui fait appel aux émotions du lecteur en décrivant les « cris » des Cubains dont le sang versé appellerait la vengeance et le soutien américain :

The cry of distress from the unhappy island increased more and more, and it seemed that the voice of a brother's blood crying unto us from the ground - and the American public could endure it no longer.²

Le cri de détresse de l'île malheureuse augmentait constamment en intensité, et il semblait que la voix du sang de nos frères nous appelait depuis le sol – et les Américains ne pouvaient plus y rester indifférents.

Ces manuels justifient donc l'intervention américaine grâce au registre de l'émotion, soutenu par un patriotisme sentimental et populaire, où l'analyse et le raisonnement n'ont pas leur place, et encore moins la critique.

L'Amérique dans son droit

Les auteurs de ces manuels patriotes et conservateurs sont toutefois moins à l'aise avec les conséquences de ce conflit, en particulier avec l'acquisition des

¹ John Fiske, Frank Alpine, *A History of the United States for schools*, New York, Houghton Mifflin, 1920, p. 473-474.

² Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 874.

Philippines qui fait des Etats-Unis une puissance coloniale à l'instar de son ancienne métropole la Grande-Bretagne :

The only part of the treaty over which our people hesitated was the acceptance of the Philippines. We had never owned territory on other continents. Many among us had no wish to own it. The Filipinos would obviously not be welcomed among us as citizens. Hence we could never make new States in the far islands. On the other hand, all our democratic institutions barred us from "Imperialism", that is from the system of the British Empire in which an energetic race hold themselves in permanent though benevolent mastery, rulers over a subject people.¹

La seule partie du traité à propos de laquelle les gens hésitèrent fut l'acceptation des Philippines. Nous n'avions jamais possédé de territoire sur un autre continent. Beaucoup d'entre nous n'avaient aucun désir d'en posséder. Les Philippines ne pouvaient évidemment pas être acceptés en tant que nos concitoyens. De fait nous ne pourrions jamais faire de ces îles éloignées de nouveaux Etats de l'Union. D'un autre côté, toutes nos institutions démocratiques nous protégeaient de « l'Impérialisme », c'est-à-dire du système mis en place par l'Empire britannique dans lequel une race énergique se place en position de domination permanente mais bienveillante vis-à-vis de peuples assujettis.

Ce paragraphe témoigne bien du malaise du patriote Charles Horne face à l'acquisition des Philippines, et sans donner d'explication raisonnée de la décision du gouvernement américain, il utilise un vocabulaire empreint d'un racisme manifeste à l'égard des Philippines qui « évidemment » ne pourront jamais obtenir la citoyenneté américaine. La colonisation n'est pas non plus véritablement présentée comme quelque chose de mauvais, dans la mesure où la race dominante est « énergique » (par opposition à la supposée paresse des Noirs et des Asiatiques, stéréotype fréquent chez les racistes blancs de l'entre-deux-guerres) et « bienveillante », ce qui est évidemment le cas de la nation américaine pour l'auteur. Enfin, « l'impérialisme » est présenté comme une politique propre à l'Empire britannique, mais qui n'est pas du tout ce que pratiquent alors les Etats-Unis.

La plupart des auteurs ultra-patriotes justifient ce changement radical de la politique étrangère américaine en le présentant comme une « question d'honneur », et donc s'inscrivant dans la continuité des valeurs américaines. Elson présente ainsi la domination américaine comme la moins mauvaise solution pour des Philippines « à demi civilisés » :

The American public now began to view the matter from a standpoint of national responsibility. It would be cowardly, it was

L'opinion publique américaine commençait alors à considérer la question sous l'angle de la responsabilité nationale. Il serait lâche, disait-on,

¹ Charles Francis Horne, *The Story of Our American People*, New York, US Publishing Company, 1926, p. 357-358.

argued, to turn the half-civilized Filipinos out upon the world to become a prey to foreign powers, or to hand them back to the misrule of Spain; and the only other alternative was to accept them as a possession of the United States. This view was strengthened by a missionary spirit among the people, and President McKinley came to adopt it.¹

de rejeter les Philippines à moitié civilisés et de les laisser devenir les proies du reste du monde, ou bien de les rendre à la mauvaise administration espagnole ; et la seule alternative était de les accepter en tant que possession territoriale des Etats-Unis. Ce point de vue était renforcé par l'esprit missionnaire de la population, que le président McKinley finit par adopter à son tour.

Ces manuels s'inscrivent dans la continuité de la justification esquissée par Hart dans son manuel de 1917, qui faisait de l'acquisition des Philippines un « devoir » pour les Etats-Unis.² Leurs auteurs sont donc, comme la majorité de leurs prédécesseurs de la période 1901-1918, persuadés que l'Amérique était dans son droit lors de la guerre de 1898, et a accompli une action morale et désintéressée en portant secours aux Cubains et aux Philippines harassés par la tyrannie espagnole.

L'influence de la Première Guerre mondiale sur le récit de la guerre hispano-américaine

Il semble par conséquent que le récit de la guerre hispano-américaine fait dans ces manuels ultra-patriotes ne diffère pas beaucoup de celui que l'on trouvait dans la plupart des manuels publiés entre 1901 et 1918. Néanmoins, on distingue nettement dans ces manuels un « changement d'époque » et de perspective de la part des auteurs, qui mentionnent désormais presque tous l'attitude des puissances européennes lors de ce conflit (alors que ce point était systématiquement passé sous silence avant la Première Guerre mondiale).

Ainsi, les Stephenson, Horne et Elson insistent sur l'attitude hostile de l'Allemagne et le soutien britannique à la politique américaine. Les Stephenson racontent par exemple que :

During the Spanish War the German press took up the cause of Spain and bitterly denounced the United States. It is generally believed that the emperor went so far as to ask the other European powers to intervene and that it was only England's flat refusal

Pendant la guerre hispano-américaine, la presse allemande a pris le parti de l'Espagne et a âprement dénoncé le comportement des Etats-Unis. On pense en général que l'Empereur est allé jusqu'à demander aux autres puissances européennes d'intervenir et que ce n'est que le refus catégorique de l'Angleterre qui a fait

¹ Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 879.

² Cf. Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1917, p. 564.

which prevented such action. (...) It looked as if the United States and England were prepared to stand together against German aggression. (...) During the few years since Manila, German feeling against England had become very bitter, and Germans were beginning to talk of England as their greatest enemy.¹

échouer ce projet. (...) Il semblait alors que les Etats-Unis et l'Angleterre étaient prêts à répondre ensemble à l'agression allemande. (...) Pendant les quelques années qui se sont écoulées depuis l'incident de la baie de Manille, les sentiments des Allemands à l'égard de la Grande-Bretagne sont devenus très amers, et ils commencèrent à parler de l'Angleterre comme de leur principal ennemi.

Ces lignes semblent traiter bien plus de la Première Guerre mondiale que de la guerre hispano-américaine, et montre bien comment les événements récents peuvent éclairer d'un jour nouveau des aspects de ce conflit qui avaient été auparavant négligés. Désormais, les auteurs discernent dans l'attitude des puissances européennes lors de la guerre hispano-américaine les prémices de la Grande Guerre, notamment lors de la montée des tensions entre Allemands et Américains dans la baie de Manille après la victoire navale des Américains sur les Espagnols et avant que les Etats-Unis n'aient pu débarquer dans l'île. Guillaume II avait en effet envoyé un navire de guerre dans la baie de Manille après la défaite espagnole, avec sans doute l'espoir de récupérer les Philippines si les Américains quittaient la baie. Ce qui apparaissait avant 1914 comme une anecdote sans importance prend un sens nouveau après la Première Guerre mondiale et a désormais sa place dans les manuels d'Histoire.

Dans leurs conclusions du chapitre consacrées au conflit de 1898, William Kennedy et Sœur Mary Joseph, ainsi que William Guitteau soulignent les liens entre les deux guerres les plus récentes de l'histoire des Etats-Unis. Sœur Mary Joseph déclare ainsi que ces deux conflits ont montré aux Etats-Unis qu'une politique isolationniste n'est plus possible,² tandis que Guitteau déplore pour sa part que les Etats-Unis n'aient pas tiré les leçons de la guerre hispano-américaine en se dotant d'une grande armée bien organisée et prête à défendre ses intérêts dans le monde, plutôt que de placer leurs espoirs dans les procédures d'arbitrage.³

¹ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 430-432.

² Cf. William H.J. Kennedy, Sister Mary Joseph, *The United States : A History for the upper grades of Catholic schools*, New York, Benziger Brothers, 1926, p. 555.

³ « Our nation has clung to the ideal of peace, placing its trust in arbitration, while other countries have been creating a large armies and navies. The lesson of the Spanish-American War, like that of the War of 1812, was ignored by our people. That lesson is, that to be well prepared for defense is the best means of
Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

Paru en 1930, ce passage sonne comme une critique à peine voilée de la politique étrangère américaine au cours des années 1920.

b) La Première Guerre mondiale

Le récit de la Première Guerre mondiale dans ces manuels ultra-patriotes correspond au schéma mis en place par les manuels de la période 1901-1918 pour justifier la guerre hispano-américaine : diabolisation de l'ennemi et accent mis sur « le bon droit » de l'Amérique et son devoir moral d'intervenir pour porter secours à des populations en détresse. Comme pour le conflit précédent, nous nous intéresserons principalement à la représentation de « l'autre », à la justification de l'intervention américaine, et enfin à la façon dont les conséquences de ce conflit pour les Etats-Unis sont présentées aux élèves.

Turbulente Europe et Nouveau Monde¹

En premier lieu, lorsque ces manuels abordent l'éclatement du conflit en Europe, ils mettent tous l'accent sur la course aux armements entre les différentes puissances. Le Vieux Continent est vu comme un lieu de conflits souvent violents et de rivalités incessantes, conformément à un stéréotype ancien aux Etats-Unis, qui remonte aux premiers temps de la République et a été confirmé par les attentats anarchistes et les troubles sociaux de la fin du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle, ainsi que bien évidemment par la guerre elle-même et la Révolution bolchevique.

Les Stephenson présentent ainsi la course aux armements en Europe comme une conséquence des conquêtes napoléoniennes, en mettant l'accent conformément à la nouvelle historiographie progressiste sur le temps long et la continuité :

Napoleon (...) conquered Germany, Italy, | Napoléon (...) conquiert l'Allemagne, l'Italie,
Spain, nearly conquered Austria, and tried | l'Espagne, presque conquiert l'Autriche, et tenta de

safeguarding our rights as a nation », William Backus Guitteau, *Our United States, a History for Upper Grammar Grades and Junior High School*, New York, Silver Burdett, 1930, p. 532.

¹ Titre emprunté à l'ouvrage de René Girault et Robert Frank sur l'histoire des relations internationales entre 1914 et 1941 (*Turbulente Europe et Nouveaux Mondes*, Paris, Payot, 2004).

to conquer England and Russia. When at last he was driven from his throne and the conquered nations were set free (1815), most of them resolved to increase their military strength so as to render them free thereafter from the dread of another conquest.¹

conquérir l'Angleterre et la Russie. Quand enfin il fut chassé de son trône et que les nations conquises furent libérées (en 1815), la plupart d'entre elles décidèrent d'augmenter leur capacité militaire pour se libérer de l'angoisse d'être conquises à nouveau.

En 1936, Muzzey écrit pour sa part :

The [European] nations all clung to the delusion, as they still do, that to be armed to teeth is the surest way of preserving peace.²

Les nations [européennes] s'accrochèrent toutes – et elles le font encore – à l'illusion selon laquelle être armé jusqu'aux dents est le meilleur moyen de préserver la paix.

A l'opposé d'une Europe militariste et belliqueuse, ces manuels présentent l'Amérique comme une nation pacifique, qui ne voit la guerre que comme un dernier recours auquel elle serait toujours « contrainte » malgré elle. Elson écrit dans son manuel de 1925 destiné aux élèves de *middle school* :

The American people love peace and deplore war. Our nation is very great and strong, but even with our small and weak neighbors we have always preserved peace when possible. But if we are obliged to go to war, no people is braver than the American people.³

Le peuple américain aime la paix et déplore la guerre. Notre nation est très forte et très puissante, mais même avec nos petits et faibles voisins nous avons toujours essayé de préserver la paix tant que cela était possible. Mais si nous sommes contraints de faire la guerre, aucun peuple n'est plus courageux que le peuple américain.

Ces auteurs présentent le pacifisme américain non seulement comme une conséquence de sa situation géographique privilégiée (l'isolement) par rapport aux nations européennes, mais surtout comme la conséquence logique des valeurs américaines fondamentales, qui sont toutes rappelées ici : la démocratie, l'égalité, l'individualisme (et par extension le système capitaliste), et la liberté. D'autres manuels rappellent aussi la fonction de « refuge » des Etats-Unis pour les immigrants européens, qui ont poursuivi leur « rêve américain » en fuyant la violence du Vieux Continent. Muzzey écrit ainsi que :

The United States, of course, had no part in the European rivalries, fears, and hatreds

Les Etats-Unis bien sûr n'avaient aucun rôle dans les rivalités, les peurs et les haines

¹ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 428-429.

² David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, p. 643.

³ Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1925, p. 280-281. La même idée est développée plus longuement dans Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 926.

that had precipitated the war. We cared little whether Slav or Teuton controlled the Balkan Peninsula. Probably not one in ten thousand of our citizens could locate Bosnia or Baghdad on the map. Three thousand miles of "cooling ocean" lay between us and inflamed Europe. Moreover, our land was the hospitable refuge of immigrants from all the belligerent countries. Nearly 9,000,000 of our population were either of German birth or of German parentage. Russians, Italians, Poles, Hungarians, and Irishmen worked side by side in our mines, mills, and factories.¹

européennes qui avaient provoqué la guerre. Nous nous soucions peu de savoir qui des Slaves ou des Teutons allaient contrôler la péninsule balkanique. Probablement moins d'un de nos citoyens sur dix mille savait situer la Bosnie ou Bagdad sur une carte. 5 000 kilomètres « d'océan refroidissant » nous séparaient de l'Europe embrasée. De plus, notre pays était le refuge accueillant d'immigrés venus de tous les pays en guerre. Plus de 9 millions de nos habitants étaient soit nés en Allemagne, soit d'origine allemande. Des Russes, des Italiens, des Polonais, des Hongrois et des Irlandais travaillaient côte à côte dans nos mines, nos fabriques et nos usines.

Muzzey insiste ainsi sur la spécificité de la nation américaine, qui a pour mission historique de se tenir à l'écart des « rivalités, des peurs et des haines européennes » pour pouvoir offrir un monde meilleur aux immigrés qui arrivent sur ses côtes. L'indifférence des Américains vis-à-vis des affaires internationales est ici présentée comme un moyen de se préserver, par la paix sociale et une certaine « innocence », de la misère du monde.

L'Amérique dans son droit

Mais, comme dans le récit de la guerre hispano-américaine, ce sont les souffrances d'un peuple qui vont finir par toucher le cœur des Américains et les convaincre progressivement de la nécessité de leur « aide. » Les auteurs de ces manuels ultra-patriotes ont à nouveau ici recours au « langage de l'émotion » lorsqu'ils parlent des « victimes » de ce conflit : les Belges, qui sont présentés de la même façon que les « pauvres Cubains » avant la guerre hispano-américaine. Alpine écrit ainsi en 1920 :

But gradually the fate of Belgium drew American attention to the significance of the fact that Belgium had been protected by a treaty, but the treaty had not served to stop Germany from entering and plundering Belgium, and killing Belgian people.²

Mais progressivement le sort de la Belgique attira l'attention des Américains sur le fait que la Belgique était protégée par un traité, mais celui-ci n'avait pas suffi à empêcher les Allemands d'envahir et de piller la Belgique, et de tuer des citoyens belges.

¹ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, p. 645.

² John Fiske, Frank Alpine, *A History of the United States for schools*, New York, Houghton Mifflin, 1920, p. 486a.

Les Stephenson vont plus loin dans leur description du courage belge et de la barbarie allemande, dans le but de convaincre les Américains de la justesse de leur aide à ce pays :

Little as she was, Belgium rose in arms as Germany rushed upon her. (...) It was this delay that saved France and made possible the eventual defeat of Germany. But Belgium paid an awful price for her courage. Knowing how disastrous to their plan this delay might be, the Germans vented their rage against the Belgians with terrible cruelty. Beautiful cities were destroyed; noncombatants were massacred - not only men too old to fight, but defenceless women and little children; the horrible story reads like a page from the history of the Dark Ages.¹

(...) The first effect of the war on America was an outburst of sympathy for Belgium. Subscriptions were at once opened to provide food for the starving victims of the invasion. There was utmost need for such aid, because the invaders seized all the food they could lay hands on and left the inhabitants to the mercy of foreign sympathizers. Two able men - Mr. Brand Whitlock, our minister to Belgium, and Mr. Herbert C. Hoover, who was appointed to distribute relief - were mainly instrumental in saving Belgium from famine.²

Malgré sa petite taille, la Belgique prit les armes face à l'invasion allemande. (...) Ce fut ce délai qui sauva la France et rendit possible la défaite finale de l'Allemagne. Mais la Belgique paya son courage d'un terrible prix. Sachant combien désastreux ce délai était pour leur plan d'attaque, les Allemands exprimèrent leur rage contre les Belges avec une extrême cruauté. Des villes magnifiques furent détruites ; des civils furent massacrés – non seulement des hommes trop vieux pour combattre, mais aussi des femmes sans défense et des petits enfants ; cette horrible histoire fait penser aux heures les plus sombres du Moyen Age.

(...) Le premier effet de la guerre sur l'Amérique fut une explosion de sympathie pour la Belgique. Des souscriptions furent immédiatement ouvertes pour fournir de la nourriture aux victimes affamées de l'invasion allemande. Il y avait un besoin urgent d'une telle aide, car les envahisseurs s'emparaient de toute la nourriture qu'ils pouvaient trouver et laissaient les habitants au soin de bienfaiteurs étrangers. Deux hommes très compétents – M. Brand Whitlock, notre ambassadeur en Belgique, et M. Herbert Hoover, qui fut nommé pour distribuer l'aide américaine – contribuèrent très largement à sauver la Belgique de la famine.

Ces passages sont accompagnés d'un dessin représentant « des Belges en train de défendre leur pays. » Le choix du vocabulaire est ici destiné à provoquer la sympathie et l'indignation du lecteur, comme le faisaient les brochures de propagande britannique et les articles de journaux publiés aux Etats-Unis entre 1914 et 1917 pour tenter de convaincre les Américains d'entrer en guerre.

En effet, la suite du chapitre de ce même manuel, en expliquant les raisons du retournement de l'opinion américaine en faveur des Alliés, est encore tout à fait imprégnée de la propagande alliée :

¹ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 435.

² Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 439.

At the opening of the war most Americans had thought that it was our duty to stand neutral while the European powers fought out their terrible quarrel among themselves. But during the two years 1915 and 1916 the Americans made several discoveries.

(1) They began to read the history of the imperial German government and discovered that it had long been planning a world war. This was made shockingly plain by the writings of General von Bernhardt, which were translated, published in cheap form, and read from one end of America to the other. Long before the war broke out Bernhardt had told his countrymen just how it should be fought and urged them to provoke a war at the first opportunity.

(2) A great number of new writings dealt with both the past and the present of Germany. Americans awoke to the fact that for twenty years Germany had been working against the United States. They were thrilled and enraged by the eloquent portrayal in many brilliant books of the harshness of the Germans in conquered countries.

(3) The unreasonable demands made on our government by the German government and its slaughter of citizens had created in most American hearts a deep, fierce desire for vengeance.

(4) Practically everyone was convinced that the German ambassador had filled our country with spies and that German money was being used to stir up trouble in America.

(5) The conviction was gaining that Germany was in truth a despotic colossus bent on destroying free government throughout the world.

It would take but one more insult to bring the Americans furiously into battle, convinced that they were the last hope of democracy.¹

Au début de la guerre, la plupart des Américains pensaient qu'il était de notre devoir de rester neutres tandis que les puissances européennes réglaient leurs querelles entre elles par les armes. Mais au cours des années 1915 et 1916, les Américains firent plusieurs découvertes.

(1) Ils commencèrent à lire l'histoire de l'Empire allemande et découvrirent qu'il planifiait une guerre mondiale depuis longtemps. Ce fut mis en lumière de façon éclatante par les écrits du général von Bernhardt, qui furent traduits, publiés en format de poche, et lus d'un bout à l'autre du pays. Bien avant le déclenchement de la guerre, Bernhardt avait dit à ses concitoyens comment cette guerre devait être menée et les avait exhortés à provoquer un conflit à la première occasion.

(2) Un grand nombre de publications récentes avaient pour sujet le passé ou le présent de l'Allemagne. Les Américains réalisèrent que l'Allemagne œuvrait depuis vingt ans contre les Etats-Unis. Ils furent émus et indignés par la description éloquente que faisaient de nombreux ouvrages de la cruauté allemande dans les pays qu'elle avait conquis.

(3) Les demandes déraisonnables faites à notre gouvernement par les autorités allemandes et le meurtre de nos citoyens avaient créé dans le cœur de la plupart des Américains un profond et farouche désir de vengeance.

(4) Presque tout le monde était convaincu que l'ambassadeur allemand avait rempli le pays d'espions et que de l'argent allemand était utilisé pour créer des problèmes sur le sol américain.

(5) La conviction selon laquelle l'Allemagne était en vérité un colosse despotique décidé à détruire la démocratie dans le monde gagnait du terrain.

Il n'y avait plus besoin que d'une insulte supplémentaire pour que les Américains se lancent furieusement dans la bataille, convaincus d'être le dernier espoir de la démocratie.

Les manuels écrits par Elson et Ashley mettent eux aussi l'accent sur la menace que l'Allemagne représente pour les Etats-Unis, et plus généralement pour la démocratie, et insistent sur la cruauté allemande à la fois en Europe et sur

¹ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 442-443.

les mers.¹ Les alliés de l'Allemagne sont à peine mentionnés dans la plupart des ouvrages. Ceux-ci décrivent ensuite la menace allemande comme grandissante en 1917, avec la fin de la guerre sur le front de l'Est suite aux révolutions en Russie.² Tous ces éléments permettent aux auteurs de justifier l'entrée en guerre des Etats-Unis en avril 1917, et tous les manuels ultra-patriotes reprennent les termes du discours du 4 avril du président Wilson. Par exemple, Ashley en 1924 présente les choses de la façon suivante :

When the Germans offered peace, or pretended to offer peace, in December, 1916, in such a way as to give them an excuse for injuring humanity and its age-long rights upon the sea, when they filled our cities with spies and intrigued against the peace and honor of the American nation, when they called upon our southern neighbor, Mexico, and our Asiatic friend, Japan, to join with them in war upon the United States, which was remaining neutral under the most trying conditions possible, then the well-known patience of the American people had reached a point beyond which it could not easily go. A state of war did exist between the United States and Germany; it was simply a question of time until the government of the United States should legally recognize the fact. This action was not taken hurriedly, for the American people wanted to be certain that peace was no longer possible. By April, 1917, this nation was ready, and war was declared on the sixth of that month. (...) America was not only willing to "make the world safe for democracy" but also anxious to "make democracy safe for the world."³

Lorsque les Allemands proposèrent de faire la paix, ou bien prétendirent vouloir faire la paix, en décembre 1916, dans le but de se donner un prétexte pour nuire à l'humanité et à ses droits séculaires sur les mers, lorsqu'ils remplirent nos villes d'espions et complotèrent contre la paix et l'honneur de la nation américaine, quand ils ont fait appel à notre voisin méridional, le Mexique, et à notre ami asiatique, le Japon, pour qu'ils les rejoignent dans une guerre contre les Etats-Unis, qui s'efforçaient alors de rester neutres dans des conditions de plus en plus difficiles, alors la patience légendaire du peuple américain atteint ses limites. Il existait de fait un état de guerre entre les Etats-Unis et l'Allemagne ; ce n'était qu'une question de temps avant que le gouvernement des Etats-Unis ne reconnaisse officiellement ce fait. Cet acte ne fut pas accompli dans la précipitation, car les Américains voulaient être certains que la paix n'était plus possible. En avril 1917, la nation était prête, et la guerre fut déclarée le 6 de ce mois. (...) L'Amérique ne voulait pas seulement « se débarrasser des dangers pour la démocratie dans le monde », mais désirait aussi « rendre la démocratie sûre pour le monde. »

Pour les auteurs de ces manuels, il ne fait donc aucun doute que les Etats-Unis étaient dans leur droit au moment de leur déclaration de guerre à l'Allemagne. Le récit de la guerre elle-même est l'occasion pour tous ces auteurs

¹ Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924 ; Henry William Elson, Cornelia Eliza Macmullan, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1925, p. 275 et Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926.

² Cf. notamment Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 939 et David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, p. 664 ; 670 et 680.

³ Roscoe Lewis Ashley, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924, p. 557-558.

de célébrer la grandeur, l'héroïsme et l'engagement de la nation américaine, dont l'intervention a été décisive dans la victoire alliée, comme l'écrit Muzzey en 1936 :

By throwing its immense resources in money, materials, and man power into the scales at a critical moment for the Allies, the United States tipped the balance in favor of victory against the Central Powers.¹

En mettant dans la balance ses immenses ressources financières, matérielles et humaines à un moment critique pour les Alliés, les Etats-Unis l'ont fait pencher dans le sens de la victoire contre les Puissances Centrales.

Patriotisme, wilsonisme et anticommunisme

Mais les passages les plus intéressants pour mieux comprendre l'ultra-patriotisme américain de l'entre-deux-guerres sont la présentation que ces auteurs font des conséquences de la Première Guerre mondiale aux Etats-Unis, qui mêle de façon originale patriotisme, pacifisme, idéalisme wilsonien et anticommunisme.

Tous ces manuels proposent en effet au moins une photographie du président Wilson, généralement de grande taille, et qui le présente soit en train de prononcer son discours du 4 avril 1917 devant le Sénat, soit siégeant avec les autres chefs d'Etat des nations victorieuses à la conférence de Versailles. John Holladay Latané va même jusqu'à remplacer le traditionnel portrait de George Washington en illustration liminaire de son ouvrage² par le portrait officiel du président Wilson. Tous citent de façon plus ou moins extensive le discours du 4 avril et les 14 points formulés en janvier 1918. Enfin, ils emploient paradoxalement le même « langage de l'émotion » autant pour se faire les avocats de la paix que pour justifier l'intervention militaire lors du récit de la guerre précédente.

On trouve notamment des traces de l'influence des idées de Wilson dans la distinction que font la plupart de ces auteurs de manuels entre « le peuple allemand » et ses dirigeants, distinction qui se trouvait déjà dans le discours du 4 avril. Les auteurs conservateurs se montrent ainsi enthousiastes vis-à-vis de la révolution en Allemagne, qui « libère le peuple allemand de l'autocratie des

¹ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, p. 731.

² John Holladay Latané, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1921.

Hohenzollern. » Karl Liebknecht est qualifié par les Stephenson de « noble démocrate »¹ (!), tandis qu'Elson écrit dans son manuel de 1926 :

For the first time in seventy years the German people demanded the right to shape their own destiny. The war lords were broken and crushed at last. ²	Pour la première fois en soixante-dix ans, le peuple allemand réclama le droit de forger son propre destin. Les seigneurs de la guerre étaient enfin brisés et défaits.
--	---

Cette distinction entre le peuple allemand et ses dirigeants a également une fonction d'apaisement interne pour la société américaine ébranlée par la germanophobie des années 1917-1918, et témoigne des liens étroits en train de se nouer entre les Etats-Unis et la nouvelle république allemande dans les années 1920. Le manuel de Guitteau publié en 1930³ comporte ainsi un portrait du Maréchal Hindenburg, présenté comme un « grand chef de guerre. »

L'enthousiasme des auteurs conservateurs pour les idées de Wilson semble être avant tout dicté par un fort sentiment national, car l'idéalisme du président était fondé sur une foi profonde dans l'exceptionnalisme américain et la conviction que cette nation devait non seulement œuvrer pour son propre progrès, mais aussi pour celui du reste de l'humanité.⁴ Ce mélange d'altruisme et de fierté nationale se retrouve dans ces lignes de Muzzey à propos du rôle des Etats-Unis lors de la conférence de Versailles :

We came to the peace table as the one powerful nation with wholly unselfish aims, - with no desire for territory, no boundaries to adjust, no colonies to claim, no reparations to demand. We did not have to live as a neighbor to a conquered foe whose vengeance we feared, nor to calculate the effect of the creation of new, independent states out of the fragments of the dismembered empires. Remote and secure, we could regard the peace conference rather as the opportunity for formulating the principles on which the nations should base their future policies than for wrangling over	Nous sommes arrivés à la table des négociations comme une nation puissante aux objectifs désintéressés, - sans désir d'acquérir des territoires, sans frontières à redessiner, sans colonies à réclamer, sans réparations à exiger. Nous n'avions pas à vivre en tant que voisins d'un ennemi vaincu dont nous craindrions la vengeance, ni à mesurer les effets de la création de nouveaux Etats indépendants issus des fragments des Empires démembres. Lointains et en sécurité, nous pouvions considérer la conférence pour la paix plutôt comme une chance de formuler des principes selon lesquels les nations devraient fonder leurs politiques
--	--

¹ « The opponents of war [in Germany] were led by a noble democrat, Karl Liebknecht. », Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 434.

² Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 945.

³ William Backus Guitteau, *Our United States, a History for Upper Grammar Grades and Junior High School*, New York, Silver Burdett, 1930.

⁴ Lloyd E. Ambrosius, "Woodrow Wilson and World War One", in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 149.

the terms on which they should settle their present difficulties. This favored position of the United States must be taken into account when criticism is made of the "selfish" and "vindictive" temper of the Allies.¹

futures que comme le moment de marchander sur les termes selon lesquels les difficultés présentes devaient être réglées. Cette position privilégiée des Etats-Unis doit être prise en compte lorsque des critiques sont formulées à l'égard des attitudes « égoïstes » ou « vindicatives » des Alliés.

Cette « haute idée des Etats-Unis » met les auteurs conservateurs dans une position inconfortable lorsqu'il s'agit d'expliquer aux élèves le refus du Sénat de ratifier le traité de Versailles, et de fait de devenir membres de la SDN, le grand projet de Wilson. La plupart d'entre eux s'en tiennent donc à un récit factuel des événements, en profitant pour expliquer aux élèves les conditions qui régissent la ratification des traités internationaux aux Etats-Unis, mais en omettant de donner les raisons qui ont conduit les sénateurs à rejeter le traité de Versailles. Seuls Ashley et Elson avancent des explications, en critiquant notamment les divisions partisans qui ont fait perdre de vue l'intérêt de la nation aux hommes politiques. Elson souligne ainsi les incohérences de la décision américaine de ne pas ratifier le traité de Versailles dans son manuel de 1926 :

Strange it must have seemed to the Europeans, not understanding our politics, that the United States, first to advocate a League of Nations, was the only one to reject it. For many years, we had been the foremost advocate of peace, we had arranged many treaties of arbitration based on the very principles of the League of Nations, though least of all in need of such protection ; but now when the greatest of all treaties is offered to us, the supreme world reform of the ages, we reject it ! It is most unfortunate that our little partisan ways could not have been kept in abeyance, as they had been during the war, until this great question was settled.²

Il a dû sembler très étrange aux Européens, qui ne comprenaient pas notre politique, que les Etats-Unis, ayant été les premiers défenseurs de la Société des Nations, fussent les seuls à la rejeter. Pendant de nombreuses années, nous avons été les principaux avocats de la paix, nous avons négocié de nombreux traités d'arbitrage fondés sur les principes mêmes de la Société des Nations, bien que nous soyons les derniers à avoir besoin d'une telle protection ; mais alors que le plus grand de tous les traités nous est proposé, la réforme suprême de l'ordre mondial contemporain, nous le rejetons ! Il est tout à fait regrettable que nos petits fonctionnements partisans n'aient pu être laissés en suspens, comme ils l'avaient été pendant la guerre, jusqu'à que cette grande question soit réglée.

On retrouve ici la méfiance traditionnelle des conservateurs face à la « politique politicienne. » Un peu plus loin, Elson adopte même un ton ouvertement ironique pour expliquer l'égoïsme de la décision du Sénat américain :

¹ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, p. 715.

² Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 950.

We, the United States, have not joined the League of Nations. If we choose, we may remain on the outside in company with Russia and Turkey and Mexico, with Afghanistan and Hejaz; we may leave to others the expense and the responsibility of the enormous work, the many activities, devolving of the League, but fortunately we shall none the less enjoy all the benefits along with the rest.¹

Nous, les Etats-Unis, ne sommes pas devenus membres de la Société des Nations. Si nous voulons, nous pouvons rester en dehors en compagnie de la Russie, de la Turquie et du Mexique, de l'Afghanistan et de l'Arabie Saoudite ; nous pouvons laisser aux autres les frais et les responsabilités de l'énorme travail et des activités multiples dévolus à la SDN, mais heureusement nous pouvons quand même en récolter les bénéfices à l'instar du reste du monde.

Cinq pages plus loin, il conclut tout de même sur un véritable éloge de ce qu'il pense être un retour de l'interventionnisme américain, qui de fait quelques années après le refus d'adhérer à la Société des Nations, revient dans les affaires européennes par le biais financier :

The time of our isolation is past and with our enlarged horizon come greater responsibilities. The world's interests are our interests; the world's responsibilities are also ours. With our vast resources, our boundless energy, it would be little and narrow and selfish in us to refuse to do what we can toward the reconstruction of the countries of Europe and Asia Minor who have been ruined and prostrated by the Great War.²

L'époque de notre isolement est révolue et avec nos horizons élargis viennent de plus lourdes responsabilités. Les intérêts du monde sont nos intérêts ; les responsabilités du monde sont aussi les nôtres. Avec nos vastes ressources, notre énergie inépuisable, il serait médiocre et petit et égoïste de notre part de refuser de faire ce que nous pouvons pour aider à la reconstruction des pays d'Europe et d'Asie Mineure qui ont été ruinés et accablés par la Grande Guerre.

Dix années plus tard, l'interprétation de Muzzey du refus des Etats-Unis d'entrer à la SDN est beaucoup plus sombre, et témoigne de l'inquiétude croissante après une longue période de dépression économique et face à la montée des tensions internationales :

The refusal of the Senate of the United States to ratify the Treaty of Versailles, and the consequent failure of her representatives to take the seats provided for them in the Council and Assembly of the League of Nations, was one of the most momentous decisions ever made by our country. To one part of our population the decision seemed (and still seems) like a deplorable anticlimax. We had been gloriously present in the conflict of war, but in the hour of victory we remained in our tent. We had gone forth to "make the world safe for democracy," but now we doubted that our

Le refus du Sénat américain de ratifier le Traité de Versailles, et l'impossibilité qui en a résulté pour nos représentants d'occuper les sièges prévus pour eux au Conseil et à l'Assemblée de la Société des Nations, fut l'une des décisions les plus cruciales jamais prises par notre pays. Pour une partie de la population, cette décision est apparue (et apparaît toujours) comme une issue décevante. Nous étions glorieusement intervenus dans la guerre, mais à l'heure de la victoire nous sommes restés sous notre tente. Nous nous étions dressés pour « rendre le monde sûr pour la démocratie, » mais désormais nous doutions que notre démocratie puisse côtoyer sans dangers les autres nations du monde. Pour une

¹ Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 951.

² Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 956.

own democracy could be safe in close association with the other nations of the world. To another part of our population our behavior seemed keeping with American traditions since the days of Washington, Jefferson and Monroe.¹

autre partie de la population, notre comportement correspondait à la tradition américaine remontant à Washington, Jefferson et Monroe.

Dans ce premier paragraphe, Muzzey explique bien plus précisément la position des Américains favorables à la ratification que celle des isolationnistes, et le recours à un vocabulaire imagé (*we remained in our tent*), à des termes ampoulés (*momentous, anticlimax, gloriously*) et à une antiphrase entraîne l'adhésion immédiate du lecteur à l'idée que le refus de ratifier le Traité de Versailles fut une erreur de la part des Etats-Unis. Il continue ainsi :

Thus ended a chapter of unusual glory and inspiration in our history. The generous enthusiasm, the unselfish devotion and cooperation, of 1917 and 1918 gave place to a reaction of political rivalry and economic strife in 1919. It seemed as if the idealism of the nations had been exhausted by the efforts of the war. "The vision for which we fought" was clouded by the emergence of selfish material aims, and the prophecies of a new and better world remained unfulfilled. In the Old World wars did not cease with the conclusion of the Treaty of Versailles. Armies and navies were not reduced. Imperial ambitions were not quenched in the blood bath of Europe's agony. And in our own land the path immediately before our feet was to lie through the valley of humiliation and the slough of despond - through a welter of industrial chaos, social ferment, class struggle, bitter propaganda, commercial profiteering, and reckless business plunging. It was the aftermath of war.²

Ainsi se termina un chapitre particulièrement glorieux et inspirant de notre histoire. L'enthousiasme généreux, le dévouement et la coopération altruiste de 1917 et 1918 a laissé place à des réactions fondées sur la rivalité politique et les luttes économiques en 1919. C'était comme si l'idéalisme des nations avait été épuisé par les efforts de la guerre. « La vision pour laquelle nous nous sommes battus » fut assombrie par l'émergence d'objectifs matériels égoïstes, et les prophéties annonçant la venue d'un monde nouveau et meilleur sont restées inaccomplies. Dans l'Ancien Monde, les guerres ne se sont pas arrêtées avec la signature du Traité de Versailles. Les armées et les marines de guerre ne furent pas réduites. Les ambitions impérialistes ne furent pas étanchées par le bain de sang d'une Europe à l'agonie. Et chez nous, le chemin directement sous nos pieds nous conduisait à travers une vallée d'humiliations et un marais de découragement – à travers une avalanche de chaos industriel, de tensions sociales, de lutte des classes, de propagande amère, d'exploitation commerciale, et de dumping économique imprudent. Ce furent les conséquences de la guerre.

Ce deuxième paragraphe est encore plus marquant pour des lecteurs d'âge scolaire : les mots sont forts, et les métaphores directement inspirées du langage religieux. La dernière phrase semble d'ailleurs être une adaptation moderne du *Voyage du Pèlerin* de John Bunyan, ouvrage datant de 1678 et qui pendant deux

¹ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, p. 729-730.

² David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936, p. 730-731.

siècles a été le livre le plus lu dans le monde anglo-saxon après la Bible. « *The path immediately before our feet was to lie through the valley of humiliation and the slogan of despond* » en est une citation à peine déguisée de la part de ce fils de Pasteur imprégné de culture protestante, et qui retrouve ici des réflexes de prédicateur pour marteler ses arguments.

Mais ce qui transparaît aussi de ce dernier paragraphe, c'est l'inquiétude des auteurs conservateurs face aux troubles sociaux de la fin de la guerre : la révolution bolchevique bien sûr, mais aussi les grandes grèves dans l'ensemble des pays occidentaux, et la « peur des Rouges » qui frappe alors les Etats-Unis. Trois des manuels étudiés expriment clairement leur anticommunisme. Comme les autres démocraties occidentales, les Américains, et les conservateurs en particulier, avaient en effet été ravis de la chute du Tsar et de la mise en place d'une république parlementaire en Russie au printemps, mais beaucoup plus déçus et inquiets après la Révolution d'Octobre, la paix de Brest-Litovsk et la mise en place d'un régime communiste. Les Stephenson écrivent dès 1921 que :

While the Americans were making such great preparations the situation in Europe took a new and startling turn. This was due to a revolution which occurred in Russia. It began just before we entered the war. A sudden uprising dethroned the Czar and set up a (p. 462) republic (March 15, 1917). The original leaders of the Russian Revolution were high-minded democrats, and the Allies were confident that Russia would continue to do her share in opposing Germany. Suddenly a different set of leaders became popular in Russia and began preaching the doctrine of "peace at any price." These Bolsheviki, as they were called, overthrew the revolutionary government (November 7, 1917) and started negotiations with Germany (December 23, 1917).

Their leaders, Lenin and Trotsky, are generally believed to have been in German pay. At Brest-Litovsk, a town of Russian Poland, the Bolsheviki made a shameful peace (March 3, 1918) which (1) split up the old Russian Empire into several distinct countries (see map), (2) made large cessions of territory to Turkey and Germany, and (3) promised Germany a huge indemnity. Since then Lenin and Trotsky have been masters

Pendant que les Américains se préparaient activement à l'éventualité d'une guerre, la situation en Europe prit un tour nouveau et inattendu. Cela était dû à la révolution qui eut lieu en Russie. Elle commença juste avant notre entrée en guerre. Un soulèvement populaire soudain détrôna le Tsar et mit en place une république (le 15 mars 1917). Les dirigeants originels de la Russie étaient des démocrates éclairés, et les Alliés avaient confiance dans le fait que la Russie allait continuer à faire sa part dans la lutte contre l'Allemagne. Soudain un autre groupe de dirigeants devint populaire en Russie et commença à prêcher la doctrine de « la paix à n'importe quel prix. » Ces bolcheviques, comme on les appelait alors, renversèrent le gouvernement révolutionnaire (le 7 novembre 1917) et entamèrent des négociations avec l'Allemagne (le 23 décembre 1917).

On pense généralement que leurs chefs, Lénine et Trotski, étaient à la solde des Allemands. A Brest-Litovsk, une ville de la Pologne russe, les bolcheviques conclurent une paix honteuse (le 3 mars 1918) qui (1) divisa la Russie en plusieurs Etats distincts (cf. carte), (2) donna de larges portions du territoire russe à la Turquie et à l'Allemagne, et (3) promit à l'Allemagne une énorme indemnité de guerre. Depuis, Lénine et Trotski sont les maîtres de la Russie. Les bolcheviques ont écrasé sans pitié tous ceux qui

of Russia. The Bolsheviki have mercilessly crushed everybody who opposed them. They profess to be the champions of the working class and aim to destroy or control all other classes.¹

se sont opposés à eux. Ils clament être les défenseurs de la classe ouvrière et ont pour objectif de contrôler ou de détruire toutes les autres classes sociales.

On retrouve ici les thèses de Sisson qui affirmait que les bolcheviques étaient des agents à la solde de l'Allemagne et les dernières lignes de cet extrait témoignent de l'inquiétude immédiate de nombreux Américains face à la mise en place de la dictature du prolétariat, qui permet à des analystes comme André Fontaine de faire débiter la Guerre froide en 1917.² John Holladay Latané écrit lui aussi, dans son manuel publié la même année que celui des Stephenson, plusieurs passages qui louent le talent militaire et politique de Kerensky, et déplore son renversement par les bolcheviques.³

C'est toutefois Elson dans son manuel de 1926 qui se montre le plus anticommuniste, avec une foi dans la chute prochaine du nouveau régime qui fait sourire rétrospectivement, mais montre aussi que les bolcheviques ont dès lors mis en place en Russie un type de gouvernement qui va à l'encontre de tout ce à quoi croient les Américains, de la démocratie comme forme de gouvernement la plus naturelle, la meilleure et la plus durable, à l'existence d'un « salut » :

Some of the liberated peoples went wild with their new-born freedom. Especially was this true of Russia. But Russia must go through her baptism of blood and fire and work out her salvation. Her present Soviet government under a Bolshevist regime is but temporary. It is not democratic. It is class rule by the class least fit to govern. It cannot endure because it is unnatural. Nature will have her way in the end. It is no doubt safe to predict that there will be a general uprising in Russia that will overthrow the Bolsheviki, or, if the present rulers remain in power, they will modify the government and place it on a sane basis.⁴

Certains pays libérés [après la chute des empires autocratiques] eurent du mal à gérer leur nouvelle liberté. Cela fut en particulier vrai en Russie. Mais la Russie doit passer par son baptême de feu et de sang pour parvenir à son salut. Son gouvernement soviétique actuel sous régime bolchevique n'est que temporaire. Il n'est pas démocratique. C'est un gouvernement de classe par la classe la moins à même de gouverner. Il ne peut pas durer car il est contre nature. La nature finira par reprendre ses droits. Il est sans aucun doute peu risqué de prédire qu'un soulèvement général va avoir lieu en Russie pour renverser les bolcheviques ou bien, si les dirigeants actuels restent en place, qu'ils vont modifier leur façon de gouverner pour mettre en place des bases saines.

¹ Nathaniel Wright Stephenson, Martha Stephenson, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921, p. 462-463.

² André Fontaine, *La Guerre froide, 1917-1991*, Paris, Seuil, 2006 (dernière réédition actualisée d'un ouvrage paru pour la première fois en 1965).

³ John Holladay Latané, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1921, p. 567 ; 581 et 583-584.

⁴ Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. 955.

Le récit de la guerre hispano-américaine et de la Première Guerre mondiale dans les manuels conservateurs de l'entre-deux-guerres reflète ainsi les permanences et les mutations du patriotisme américain par rapport à la période 1900-1918. Leurs auteurs restent convaincus du bien-fondé des interventions américaines dans l'un et l'autre conflits, en les justifiant avant tout par des arguments moraux et en faisant appel aux émotions de leurs lectorats plus qu'à leur sens critique. Toutefois, ces récits reflètent aussi une plus grande conscience des liens complexes qui unissent l'Europe et l'Amérique et du statut de puissance mondiale qui apparaît désormais acquis et accepté, y compris par les franges conservatrices de la société américaine.

2) Les manuels « critiques » vis-à-vis des Etats-Unis

Parmi les 31 manuels étudiés pour la période 1919-1939, onze adoptent une posture bien plus critique et moins patriote vis-à-vis de l'Histoire des Etats-Unis. Nous avons par souci de clarté qualifié ces manuels de manuels « de gauche » car ils sont pour la plupart écrits par des historiens connus soit pour leur engagement politique aux côtés d'hommes politiques socialistes ou réformateurs comme Charles et Mary Beard,¹ Harold Rugg² et Casner et Gabriel³ ; soit pour leur appartenance attestée par les revues pédagogiques de l'époque à la mouvance la plus réformatrice des pédagogues progressistes, ce qui ne les empêche pas d'être politiquement plutôt conservateurs, comme Bourne et Benton,⁴ Adams et

¹ Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, 663 pages.

² Harold Rugg, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930, 636 pages.

³ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, 786 pages.

⁴ Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, 604 pages ; Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921, 531 pages ; Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1923, 575 pages et William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932, 884 pages.

Almack,¹ et Leonard et Jacobs.² Enfin, nous avons inclus dans ce groupe les manuels de Albert Bushnell Hart publiés en 1924 et 1930,³ qui témoignent d'une évolution de l'historien vers une vision plus critique et moins patriote de l'Histoire des Etats-Unis.⁴

a) La guerre hispano-américaine

La critique de l'attitude américaine après l'explosion du Maine

Ces manuels « critiques » ne cautionnent pas la réaction jingoïste de l'opinion publique américaine après l'explosion du *Maine* et laissent entendre que cette guerre aurait pu être évitée.⁵ Les deux extraits les plus parlants de cette position critique vis-à-vis de l'attitude américaine sont issus de deux manuels publiés en 1931, dont les auteurs ne sont pas aussi célèbres que Charles Beard, Albert Hart ou Harold Rugg, mais sont néanmoins des enseignants confirmés qui écrivent pour les grandes maisons d'édition scolaire que sont Harper et Holt. Les conséquences de l'explosion du *Maine* (que les auteurs ne racontent pas en détails, contrairement aux auteurs conservateurs qui instrumentalisent l'événement pour provoquer l'indignation du lecteur), sont présentées ainsi par Adams et Almack :

Thus "business" was against the war, the common people for it, and meanwhile patriotic war-poets were writing verses ending with "Remember the Maine!" (...) "Remember the Maine!" became the American battle-cry. There were no poets to sing the praises of peace or arbitration. It

Ainsi, les milieux d'affaires étaient opposés à la guerre, les gens du peuple étaient pour, et au même moment des poètes patriotes écrivaient des poèmes se terminant par « Souvenez-vous du Maine ! » (...) « Souvenez-vous du Maine ! » devint le cri de guerre américain. Il n'y avait aucun poète pour vanter les mérites de la paix et de l'arbitrage. Il semble toujours plus facile

¹ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, 802 pages.

² Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, 766 pages.

³ Albert Bushnell Hart, *Essentials in American History*, New York, American Book Company, 1924, 648 pages et Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1930, 720 pages.

⁴ A. Chester Hanford, "Memorial: Albert Bushnell Hart", *The American Political Science Review*, Vol. 37, No. 5 (Oct., 1943), p. 924-925.

⁵ Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, 663 pages ; Albert Bushnell Hart, *Essentials in American History*, New York, American Book Company, 1924, 648 pages ; Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1930, 720 pages ; Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, 802 pages ; Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, 766 pages.

always seems to be easier to stir feeling for a fight than against it.¹ | d'attiser les passions en faveur d'un conflit que contre lui.

Ce manuel est le seul du corpus pour la période 1919-1939 à insister sur la division de l'opinion face à l'éventualité d'une guerre contre l'Espagne, et une division qui est présentée en outre comme une division « de classe » entre le « *business* » et les « *common people*. » Ce type de distinction révèle l'influence des théories socialistes sur beaucoup d'intellectuels américains, ainsi que l'attention portée par les auteurs aux recherches de la Nouvelle Histoire qui, à l'instar de Charles Beard avec les Pères fondateurs, met l'accent sur les déterminants économiques des comportements et prises de position. Leonard et Jacobs insistent dans leur manuel sur l'irrationalité de l'opinion américaine en 1898, et laisse entendre que la « raison » aurait pu empêcher la guerre d'éclater.²

Ces deux manuels critiquent assez violemment l'incompétence du Ministère de la Guerre et ne se contentent pas de déplorer les souffrances des soldats américains comme le faisaient les manuels publiés entre 1901 et 1918 qui abordaient ce sujet. En effet, seul 1 sur 10 manuels publiés entre 1901 et 1918 mentionnait ce fait, contre 1 sur 4 pour les manuels étudiés publiés dans l'entre-deux-guerres.

Adams et Almack déplorent la « lenteur » de l'organisation et la « confusion » qui régnait au Ministère de la Guerre,³ tandis Leonard et Jacobs s'étendent davantage sur le sujet et désignent assez clairement des « coupables » en se défaisant au cours du paragraphe de l'emploi de la voie passive :

There were very few skilled officers, and no provisions for training others. Nor were the sanitary or commissary departments of the army well administered. Soldiers died by the thousands from yellow fever and kindred disease. A fearful amount of suffering was brought about by sending the men to the far south without any attempt to accustom them to the climate. Commissary officers continued to serve the bully beef and hard

Il y avait peu d'officiers qualifiés, et aucune mesure ne prévoyait d'en former de nouveaux. Les départements chargés des questions sanitaires et logistiques n'étaient pas bien administrés non plus. Les soldats mouraient par milliers de la fièvre jaune et de maladies tropicales. D'énormes souffrances furent provoquées par le fait d'envoyer des hommes très au Sud sans prendre soin de les habituer au climat. Les officiers chargés du ravitaillement

¹ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 612.

² Cf. Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 546-547.

³ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 614-1615.

tack that had always been used. They carelessly permitted the purchase of unfit food, and the discontent, discomfort, and positive suffering and death that resulted are blots on the reputation of those responsible for the conduct of the war.¹

continuèrent à servir le corned beef et les biscuits qui avaient toujours été utilisés. Ils autorisèrent par négligence l'achat de nourriture impropre, et le mécontentement, le manque de confort, et les véritables souffrances et même décès qui en résultèrent sont des taches sur la réputation de ceux qui furent responsables de la conduite de la guerre.

Ces manuels font donc un portrait moins flatteur du rôle des Etats-Unis dans la guerre hispano-américaine que les manuels conservateurs cités plus haut ou bien la majorité de ceux publiés entre 1901 et 1918.

L'évolution de la représentation des Espagnols

Les manuels « critiques » publiés dans les années 1920 font un portrait assez nuancé de la situation à Cuba et ne diabolisent pas les colons espagnols, en insistant sur le fait que la guerre civile était sauvage des deux côtés.² Cet extrait du manuel de Charles et Mary Beard offre un bon exemple d'un exposé des faits qui, au lieu de ne parler que des atrocités commises par les Espagnols, les remet dans un contexte plus général et souligne le rôle des journaux à scandale américains dans la distorsion de la réalité :

The contest between the rebels and the Spanish troops, marked by extreme cruelty and a total disregard for life and property, exceeded all bounds of decency, and once more raised the old questions that had tormented Grant's administration. Gomez, the leader of the revolt, intent upon provoking American interference, laid waste the land with fire and sword. By a proclamation of November 6, 1895, he ordered the destruction of sugar plantations and railway connections and the closure of all sugar factories. The work of ruin was completed by the ruthless Spanish general, Weyler, who concentrated the inhabitants from rural regions into military camps, where they died by the hundreds of disease

La lutte entre les rebelles et les troupes espagnoles, marquée par une extrême cruauté et un mépris total pour la vie humaine et la propriété, est allée au-delà des limites de la décence, et souleva une nouvelle fois les questions qui avaient autrefois tourmenté le gouvernement Grant. Gomez, le chef de la rébellion, décidé à provoquer l'intervention américaine, pratiqua la politique de la terre brûlée. Par une proclamation du 6 novembre 1895, il ordonna la destruction des plantations de cannes à sucre, celle des connexions ferroviaires, et la fermeture de toutes les raffineries. Ces ravages furent complétés par l'impitoyable général espagnol Weyler, qui concentra les habitants des régions rurales dans des camps militaires, où ils moururent par

¹ Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 551.

² « The war was savage on both sides. », Albert Bushnell Hart, *Essentials in American History*, New York, American Book Company, 1924, p. 551 (on retrouve la même citation à la même page dans Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1930) ; « the result was a "guerilla" warfare, the most cruel kind of war, in which both sides shot and killed those who would not openly join them. », Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 610-611.

and starvation. Stories of the atrocities, bad enough in simple form, became lurid when transmuted into American news and deeply moved the sympathies of the American people. Sermons were preached about Spanish misdeeds; orators demanded that the Cubans be sustained "in their heroic struggle for independence"; newspapers, scouting the ordinary forms of diplomatic negotiation, spurned mediation and demanded intervention and war if necessary.¹

centaines de maladie et de faim. Les récits de ces atrocités, suffisamment graves en elles-mêmes, devinrent épouvantables lorsqu'ils furent traduits dans les journaux américains et provoquèrent une profonde sympathie auprès des Américains. Des sermons furent prononcés condamnant les crimes espagnols ; des orateurs exigèrent que les Cubains soient soutenus « dans leur lutte héroïque pour l'indépendance ; les journaux, passant outre les formes traditionnelles des négociations diplomatiques, rejetèrent toute médiation et réclamèrent une intervention, et même la guerre si nécessaire.

Par contre, d'autres auteurs de manuels « critiques » comme Casner et Gabriel², et en particulier Harold Rugg et Leonard et Jacobs, font pour leur part un portrait particulièrement sombre de la domination coloniale espagnole sur ses dernières colonies, probablement davantage par anticolonialisme que par xénophobie. Harold Rugg écrit ainsi dans son manuel de 1930 :

During the 1800's Cuba and Porto Rico were both in a miserable condition. Spain was going through great political disturbances, and the colonies felt the unrest. The government of the colonies was in the hands of various military governors, some of whom were tolerant and wise but many very tyrannical. The islanders were forced to buy their goods from Spanish merchants and to sell their own products to the latter at a low price.³

(...) During the last years of the 1800's marked discontent with the Spanish rulers began to spread steadily among the Cubans. The government which the Spaniards had installed in Cuba was shockingly inefficient. Taxes were high, and native Cubans were unable to sell their products for high enough prices to get a living.⁴

Au XIXème siècle, Cuba et Porto Rico étaient toutes deux dans une situation catastrophique. L'Espagne connaissait une période de troubles politiques importants, et les colonies ressentait ce malaise. L'administration des colonies était dans les mains de différents gouverneurs militaires, dont certains étaient sages et tolérants mais beaucoup étaient de véritables tyrans. Les insulaires étaient forcés d'acheter leurs marchandises à des marchands espagnols et de leur vendre leur propre production à bas prix.

A la fin du XIXème siècle, un mécontentement de plus en plus marqué vis-à-vis des dirigeants espagnols se répandit parmi la population cubaine. Le gouvernement que les Espagnols avaient mis en place à Cuba était scandaleusement inefficace. Les impôts étaient élevés, et les Cubains étaient incapables de vendre leur production à un prix leur permettant de vivre.

¹ Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923, p. 487.

² Cf. Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, p. 689-690.

³ Harold Rugg, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930, p. 574.

⁴ Harold Rugg, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930, p. 575.

Pour évoquer la répression de la rébellion cubaine par Weyler, Rugg inclut une gravure tirée du numéro du 2 avril 1898 de *Harper's Weekly* montrant une famille cubaine mourant de faim et légendée comme suit :



During the Cuban uprisings the rural population of the islands were herded into camps such as that shown in the picture. Hundreds of them died of starvation or disease.

Pendant les émeutes à Cuba, la population rurale de l'île fut regroupée dans des camps semblables à celui montré sur cette image. Des centaines d'entre eux moururent de faim ou de maladie.

Enfin, contrairement à la plupart des autres manuels consultés, Rugg n'oublie pas la situation aux Philippines avant la guerre contre l'Espagne et écrit :

For 300 years the Spaniards increased their control over the business and agriculture of the [Philippines] islands and over the government of the people. Throughout that time the people lived in abject poverty and in a condition that was little better than slavery. The Spaniards did not bother to educate the natives and paid them meager wages. Foreign traders were jealously kept out. The rule of Spain in the Philippines was like that of Spain throughout South America, Mexico, Central America, and the West Indies.¹

Pendant 300 ans, les Espagnols ont accru leur contrôle sur les affaires et l'agriculture [aux Philippines] et sur le gouvernement de ses habitants. Dans le même temps, la population vivait dans une pauvreté abjecte et dans des conditions à peine meilleures que des esclaves. Les Espagnols ne se préoccupèrent pas d'éduquer les indigènes et leur payaient des salaires dérisoires. Les hommes d'affaires étrangers étaient jalousement exclus. La domination de l'Espagne sur les Philippines était semblable à celle qu'elle exerçait sur l'ensemble de l'Amérique du Sud, le Mexique, l'Amérique centrale et les Caraïbes.

¹ Harold Rugg, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930, p. 570.

Cette description est à la fois une critique du système colonial et un éloge masqué de la domination américaine sur les Philippines après la guerre contre l'Espagne (et une guérilla de trois ans), qui – elle – s'est préoccupée de l'éducation de la population (un certain nombre de manuels que nous avons consultés mentionnent d'ailleurs qu'ils sont également publiés aux Philippines) et de l'amélioration du niveau de vie.

Une vision plus critique du rôle joué par les Etats-Unis dans ce conflit

Lorsque Leonard et Jacobs décrivent la situation à Cuba juste avant le conflit, ils recourent au parallèle traditionnel entre la lutte des Cubains contre la domination espagnole et la propre lutte des Américains lors de la Révolution en évoquant leur « désir de liberté. »¹ Mais, à la différence des manuels ultra-patriotes, ils insistent sur la différence d'attitude entre le peuple américain qui aidait les insurgés, et le gouvernement qui essayait de rester neutre face à ce conflit :

The people of America felt a deep sympathy for the Cubans who were struggling for liberty against such odds. Unofficial help was given whenever possible, but the government attempted to maintain its declared neutrality.²

Le peuple américain ressentait une profonde sympathie pour les Cubains qui luttait pour leur liberté dans de telles conditions. Une aide non-officielle leur était apportée lorsque cela était possible, mais le gouvernement essayait de maintenir la neutralité qu'il avait déclarée.

Par ailleurs, les manuels de Rugg et celui de Casner et Gabriel mentionnent le rôle joué par les journaux à scandale dans la manipulation de l'opinion américaine. Harold Rugg écrit ainsi :

American newspapers took sides with the Cubans against the Spaniards, and sensational stories were printed of the cruelties of Spanish planters and rulers and of the tragic misery of many thousands of the Cuban people.³

Les journaux américains prirent le parti des Cubains contre les Espagnols, et des histoires à caractère sensationnel furent imprimées décrivant les cruautés des colons et des dirigeants espagnols et les tragiques malheurs de milliers de Cubains.

Ces deux manuels ont été publiés avant 1934, date de parution du premier grand ouvrage d'histoire sur la presse à scandale pendant la guerre hispano-

¹ « the Spanish (...) were never able to stamp out entirely the Cuban longing for freedom », Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 545.

² Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 545.

³ Harold Rugg, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930, p. 576.

américaine, écrit par Joseph E. Wisan.¹ Nous pouvons émettre l'hypothèse que, l'ouvrage de Wisan ayant été publié aux presses de Columbia University et Harold Rugg étant enseignant au Teachers College de cette même université entre 1920 et 1951, les deux auteurs se connaissaient sans doute ou en tout cas baignaient dans le même milieu intellectuel. En ce qui concerne le manuel de Casner et Gabriel, il nous semble assez évident qu'étant donné le succès des manuels d'Harold Rugg, les deux auteurs, ou au moins leur éditeur, ont lu ces manuels avant d'écrire le leur. Ils restent d'ailleurs beaucoup plus prudents dans leur formulation en disant simplement que « les journaux américains décrivent de façon frappante les souffrances du peuple cubain. »²

En ce qui concerne les conséquences de la guerre hispano-américaine et l'annexion des Philippines en particulier, l'interprétation de ces auteurs ne diffère pas sensiblement de celle des auteurs ultra-patriotes, et la notion de « devoir » des Etats-Unis face aux Philippines qui sans eux seraient livrés à une autre puissance moins bienveillante est omniprésente. Seule la présentation d'Adams et Almack dans leur manuel de 1931 semble un peu plus critique, en mentionnant les arguments anti-impérialistes après avoir exposé l'argument du « devoir » :

If America simply withdrew it seemed certain that the islands would soon fall into the hands of some European power, or perhaps Japan. Then too, America was a little bit swelled with pride in her new "expansion." Why not keep the Philippines and improve them? Those who objected said this was "imperialism," a new and dangerous venture for America against the Constitution. These "anti-imperialists" fought against expansion and said the plea of "duty" was a mere pretense.³

Si l'Amérique s'était simplement retirée, il semblait certain que les îles tomberaient rapidement aux mains d'une puissance européenne quelconque, ou même dans celles du Japon. Cette fois encore, l'Amérique fut quelque peu gonflée par l'orgueil de sa nouvelle « expansion. » Pourquoi ne pas garder les Philippines pour les rendre meilleures ? Ceux qui n'étaient pas d'accord dirent que c'était de « l'impérialisme, » une nouvelle et dangereuse aventure pour l'Amérique qui allait à l'encontre de la Constitution. Ces « anti-impérialistes » luttèrent contre l'expansion et dirent que l'argument du « devoir » n'était qu'un simple prétexte.

¹ Joseph E. Wisan, *The Cuban Crisis as reflected in the New York Press, 1895-1898*, New York, Columbia University Press, 1934.

² « American newspapers vividly described the sufferings of the Cuban people. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, p. 690.

³ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 616.

Outre la mention des termes – politiquement sensibles à l'époque – d'impérialisme et anti-impérialisme, même s'ils sont placés entre guillemets, il faut noter dans cet extrait de 1931 que le Japon est reconnu par l'auteur comme une puissance mondiale au même titre que les puissances européennes. En effet, au cours des années 1920, la concurrence entre le Japon et les Etats-Unis pour la conquête des marchés asiatiques, et de la Chine en particulier s'est accrue. Et c'est en 1931 que le Japon commence son expansion territoriale par la conquête de la Mandchourie.

Le récit de la guerre hispano-américaine est donc moins ultra-patriote dans les manuels « de gauche » que dans les manuels conservateurs, et l'on y voit poindre quelques critiques vis-à-vis de l'attitude américaine. Le traitement de la Première Guerre mondiale est également assez différent dans ces manuels, mais les différences d'interprétation ne se trouvent pas toujours là où l'on pourrait s'y attendre a priori.

b) La Première Guerre mondiale

L'Allemagne

Comme nous l'avons vu plus haut dans cette partie, les manuels des années vingt faisaient un portrait très noir du comportement de l'Allemagne pendant la Première Guerre mondiale, et même des auteurs « critiques » comme Bourne et Benton ou Charles et Mary Beard se sont montrés particulièrement virulents. Dans ces mêmes années, Albert Bushnell Hart est le seul auteur de manuel à dénoncer le génocide arménien, qu'il accuse l'Allemagne sinon d'avoir perpétré, du moins d'avoir soutenu : « [Les Allemands] ont soutenu les Turcs dans leur effroyable massacre des Arméniens. »¹ Dans son manuel publié en 1930, Hart va plus loin dans sa description des horreurs commises par les Allemands, sur le front de l'Ouest comme sur celui de l'Est :

Another reason for war was the barbarous behavior of Germany in the countries over which her armies passed. Poland, Serbia,	Une autre raison d'entrer en guerre fut le comportement barbare de l'Allemagne dans les pays où est passée son armée. La Pologne, la
---	--

¹ « They supported the Turks in awful massacres of the Armenians. », Albert Bushnell Hart, *Essentials in American History*, New York, American Book Company, 1924, p. 595.

Montenegro, Rumania, and considerable parts of Russia underwent the same fate as Belgium and northern France, robbed of food and movable property, and subjected to cruel military discipline. A large part of the civilian population of Serbia was practically massacred by the German, Austrian, and Bulgarian armies. The Turkish government, under German control, ordered the extermination of the Christian Armenians. When obliged to retreat in part of northern France, the Germans blew up the villages, cut down the fruit trees, carried off the able-bodied men, and, so far as they could, turned the homes of innocent noncombatants into a desert.¹

Serbie, le Monténégro, la Roumanie, et de vastes régions de la Russie connurent le même sort que la Belgique et le nord de la France, dépouillés de leur nourriture et de leurs biens mobiliers, et assujettis à une discipline militaire cruelle. Une grande partie de la population civile fut quasiment massacrée par les armées allemandes, autrichiennes et bulgares. Le gouvernement turc, sous contrôle allemand, ordonna l'extermination des Arméniens chrétiens. Lorsqu'ils furent contraints de se retirer en partie du nord de la France, les Allemands incendièrent les villages, coupèrent les arbres fruitiers, emmenèrent avec eux les hommes valides et, autant qu'ils le pouvaient, transformèrent le pays natal de civils innocents en déserts.

Toutefois, les manuels publiés dans les années 1930 adoptent une position plus modérée quant à la responsabilité de l'Allemagne dans le déclenchement de la guerre. Adams et Almack écrivent en 1931 que « en 1914, lorsque la guerre éclata, toutes les grandes puissances européennes étaient également coupables car elles pensaient toutes en termes belliqueux. »² La même année, Leonard et Jacobs avouent que « les récits des méthodes de combat allemandes, dont beaucoup étaient entièrement fausses, accrurent le sentiment d'effroi aux Etats-Unis. »³

Mais le revirement le plus spectaculaire est celui de Bourne et Benton, qui après avoir dépeint l'Allemagne sous les traits les plus effroyables dans les années 1920, écrivent ceci dans leur manuel de 1932 :

While the War raged, and for some time thereafter, propaganda and blind passions converted nearly every one in the Allied countries to the conviction that Germany alone was responsible for the War - that she deliberately sought it and planned for it. Since the War, however, the publication of secret documents and memoirs has revealed that several nations must share the responsibility for the conflict. France, Russia, Serbia, and England - victors as well as vanquished - were to some extent

Alors que la Guerre faisait rage, et pour quelques temps ensuite, la propagande et les passions aveugles convertirent presque tout le monde dans les pays alliés à la certitude que l'Allemagne était la seule responsable de la Guerre - qu'elle l'avait délibérément cherchée et qu'elle s'y était préparée. Toutefois, depuis la fin de la Guerre, la publication de documents secrets et de mémoires a révélé que plusieurs nations partagent la responsabilité du conflit. La France, la Russie, la Serbie et l'Angleterre - des vainqueurs autant que des vaincus - en furent

¹ Albert Bushnell Hart, *New American History*, New York, American Book Company, 1930, p. 648.

² « in 1914, when war broke, all the great European nations were equally guilty of thinking in terms of war. », Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 643-644.

³ « Stories of German methods of warfare, many of them utterly false, added to the feeling of horror in America. », Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 608.

responsible. Many stories of horrors and atrocities have been revealed as falsehoods calculated to arouse the civilian and military population and cause them to bend every effort to defeat the enemy. Unfortunately much of the national hatred thus aroused still lives on to block the solution of many grave international problems. The cant and hypocrisy laid bare during the last few years have provoked a widespread disillusion and cynicism which hampers the development of a system of international peace and justice. It is one of the immeasurable losses of the War.¹

dans une certaine mesure également responsables. Beaucoup d'histoires concernant les horreurs et les atrocités se sont révélées des mensonges montés de toute pièce pour enfiévrer les populations civiles et militaires et leur faire placer tous leurs efforts en vue de la défaite de l'ennemi. Malheureusement, une large part de cette haine nationaliste ainsi soulevée continue de bloquer l'issue de nombreux graves problèmes internationaux. Le baratin et l'hypocrisie mis à jour ces dernières années ont provoqué une désillusion générale et un cynisme qui entrave le développement d'un système international de paix et de justice. C'est l'une des pertes irréparables dues à la Guerre.

Ce changement radical d'interprétation des causes de la Grande Guerre est très vraisemblablement due au retentissement important de l'ouvrage de l'historien Sidney Fay, *The Origins of The World War*, publié en 1928 qui contestait notamment l'article 231 du Traité de Versailles faisant de l'Allemagne la seule responsable de la guerre.² On voit ici que les auteurs de manuels très progressistes sont plus au fait des évolutions historiographiques que leurs collègues conservateurs, qui ont une vision plus politique et patriote de l'Histoire de leur pays.

La révolution bolchevique

En ce qui concerne la révolution bolchevique, elle ne semble pas perturber ou inquiéter ces auteurs, contrairement aux auteurs ultra-patriotes. Ils la mentionnent à peine, ne détaillent pas ses conséquences politiques pour la Russie, et mettent uniquement l'accent sur ses conséquences militaires, c'est-à-dire la fin de la guerre sur le front de l'Est. Leonard et Jacobs écrivent par exemple que « une révolution en Russie renversa le gouvernement de ce pays ; et les Bolcheviques qui arrivèrent au pouvoir firent la paix avec l'ennemi. »³ Casner et Gabriel ne mentionnent même pas les bolcheviques et écrivent encore plus

¹ William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932, p. 770.

² Sidney B. Fay, *The Origins of the World War*, New York, Macmillan, 1928.

³ « A revolution in Russia overturned the whole government in that country; and the Bolsheviki, who came into power, made peace with the enemy. », Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 617-618.

laconiquement : « La Russie, qui était en pleine révolution, était en train d'abandonner la guerre contre l'Allemagne. »¹

Les Etats-Unis avant leur entrée en guerre

Comme pour leur récit de la guerre hispano-américaine, beaucoup de manuels « critiques » insistent sur les divisions de la population américaine avant la déclaration de guerre du 4 avril 1917. Charles et Mary Beard, de même que Leonard et Jacobs, rappellent l'anglophobie des Américains d'origine irlandaise.² Leonard et Jacobs écrivent également que « beaucoup d'Américains nés en Allemagne ou d'origine allemande aimaient profondément leur mère-patrie et espéraient la voir remporter une grande victoire. »³ Enfin, Adams et Almack semblent ne pas souscrire à la théorie du *melting pot* en écrivant en 1931 que « la plupart des Américains sont d'origine britannique et leur sympathie pour les Alliés augmenta progressivement. »⁴ De ce point de vue encore, les auteurs progressistes se distinguent des auteurs ultra-patriotes en offrant un portrait de la nation américaine moins unie.

Certains auteurs rappellent pour leur part qu'un certain nombre de jeunes Américains ont devancé la déclaration de guerre par leur gouvernement et se sont engagés dans les forces canadiennes ou françaises pour combattre l'Allemagne. Bourne et Benton écrivent qu'« un grand nombre de jeunes gens généreux étaient désireux de participer au triomphe d'une grande cause et franchirent la frontière canadienne pour s'engager, tandis que d'autres se rendirent directement en

¹ « Russia, which was going through a revolution, was dropping out of the war against Germany. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, p. 721.

² « On the other hand, many Americans of Irish descent, recalling their long and bitter struggle for home rule in Ireland, would have regarded British defeat as a merited redress of ancient grievances. », Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 192, p. 597 ; « many Irish in America were eager to see England defeated. », Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 608.

³ « Many Americans of German birth or parentage had a great love for the Fatherland and hoped to see it win a great victory. », Arthur R. Leonard, Bertha E. Jacobs, *The Nation's History*, New York, Holt, 1931, p. 608.

⁴ « Most Americans are from British descent and sympathy with the Allies increased gradually. », Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 645.

France »¹ ; tandis que pour Casner et Gabriel, « quelques Américains croyaient si fortement à la cause de la France et de l'Angleterre qu'ils s'engagèrent dans l'armée française ou britannique. Dans l'Armée française, les Américains étaient regroupés dans l'Escadrille Lafayette, l'une des meilleures unités de l'Armée de l'Air française. »² Cette mention des aviateurs américains témoigne d'une volonté des auteurs de jouer sur la fascination exercée par les biplans et les combats aériens de la Grande Guerre sur les jeunes Américains dans l'entre-deux-guerres, comme en témoignent les jouets, films et la presse enfantine de l'époque.³

L'entrée en guerre des Etats-Unis

Toutefois, malgré cette peinture plus nuancée de la position américaine avant la déclaration de guerre, la raison principale de l'entrée en guerre des Etats-Unis est pour ces auteurs – comme c'était le cas pour les auteurs conservateurs – la menace allemande. Adams et Almack écrivent par exemple :

Germany was thought of as the most powerful autocracy. She more than any other nation had "preached war", she seemed to be winning, and she had been the chief offender to American neutrality. ⁴	L'Allemagne était considérée comme l'autocratie la plus puissante. Elle avait, plus que toute autre nation, « prêché la guerre, » elle semblait être en train de la gagner, et elle avait été la principale coupable des atteintes à la neutralité américaine.
--	--

Le récit de la guerre est également pour tous les auteurs l'occasion d'exprimer leur patriotisme et de rendre hommage aux efforts de la nation américaine dans ce conflit. Casner et Gabriel écrivent par exemple :

The World War united the American people as never before in their history. For nearly three years Americans had read in their newspapers the terrible details of the bloody fighting in Europe. They knew what the war	La guerre mondiale unit le peuple américain comme jamais auparavant dans leur histoire. Pendant près de trois ans, les Américains avaient lu dans les journaux les terribles détails des sanglants combats en Europe. Ils savaient à
--	--

¹ « Many generous young men were eager to have a share in the triumph of the good cause and crossed the border to Canada to enlist, while others went directly to France. », Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, 1921 et 1923, p. 545.

² « A few Americans believed so deeply in the cause of France and England that they joined the French or English army. In the French army Americans were organized into the Lafayette Escadrille, one of the best fighting units in the French air force. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, p. 718.

³ Cf. par exemple au cinéma : *Wings* de William A. Wellman (1927), *Hell's Angels* de Howard Hughes (1930), deux films qui mettent en scène des combats aériens de la Première Guerre mondiale et qui fascinent le public américain.

⁴ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 650.

was like. They understood the task on which they were entering. They did not shrink, but faced the duties of the moment with quiet courage and grim determination.¹

quoï ressemblait cette guerre. Ils ne reculèrent pas, mais firent face à leur devoir du moment avec un tranquille courage et une farouche détermination.

Ainsi, même si ces auteurs ont une vision plus critique du passé de la nation, ils expriment parfois leur admiration pour leur pays. Ces auteurs sont en effet eux aussi « patriotes », de façon moins aveugle et moins militante que les auteurs des manuels de la catégorie précédente, mais, comme l'avait déclaré Woodrow Wilson lui-même, alors professeur à l'université de Princeton, lors d'un congrès en 1899 :

« On nous a dit qu'il est antipatriotique de critiquer l'action publique. Eh bien, s'il en est ainsi, il y a alors une terrible honte qui pèse sur les origines de cette nation. Cette nation a pour origine la sorte la plus aiguë de critique d'une politique publique. (...) Nous avons oublié le principe même de notre origine si nous avons oublié comment protester, comment résister, comment faire campagne, comment détruire et reconstruire, si nécessaire même jusqu'à la révolution, pour arranger les choses. »²

La critique de l'action gouvernementale n'est donc pas antinomique du sentiment de fierté nationale, mais cette attitude reste minoritaire aux Etats-Unis et essentiellement réservée à des intellectuels « libéraux. » Adams et Almack rendent eux aussi hommage à l'unité de la nation lors de l'entrée en guerre, mais n'oublie pas de parler des opposants et des minorités, ce qui encore une fois offre un portrait tout en nuances de la société américaine :

The biggest thing was the great wave of united patriotic feeling that swept over the whole country, making it determined to do anything and sacrifice everything if necessary to win the war. Of course there were here and there people and groups who opposed our entering the war and who tried to stop it or to cripple America's action. They were few compared to the multitude of patriotic citizens. The hardest position was that of Americans born in Germany; but they too showed loyalty to their adopted country.³

La chose la plus extraordinaire fut cette immense vague de patriotisme qui s'abattit sur tout le pays, le rendant déterminé à tout faire et à tout sacrifier si cela permettait de gagner la guerre. Bien sûr, il y avait çà et là des gens ou des groupes qui étaient opposés à notre entrée en guerre et qui essayèrent d'arrêter ou de ralentir la décision américaine. Ils étaient peu nombreux comparé à la multitude de citoyens patriotes. La position la plus inconfortable était celle des Américains nés en Allemagne ; mais eux aussi se montrèrent loyaux envers leur pays d'adoption.

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, p. 722.

² Woodrow Wilson cité par Arthur M. Schlesinger Sr., *op. cit.*, p. xv

³ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 652.

La mention des opposants à l'intervention américaine est présentée comme une évidence (« *of course* »), et ces deux auteurs ne font pas l'apologie du conformisme et du soutien aveugle aux décisions du gouvernement.

Des manuels isolationnistes

Contrairement aux manuels ultra-patriotes qui prennent en majorité position en faveur de Wilson et de son internationalisme, les manuels « de gauche » adoptent pour leur part une attitude bien plus critique vis-à-vis du président américain et ne déplorent pas, voire se réjouissent, du retour à l'isolationnisme. Les manuels de Bourne et Benton publiés dans les années 1920¹ ne mentionnent même pas les 14 points. La plupart de ces manuels consacrent peu de lignes à Wilson lui-même et à sa pensée en matière internationale, mais le manuel écrit par Adams et Almack fait pour sa part un portrait particulièrement sombre de l'ancien président américain. Une critique de cet ouvrage parue dans *The School Review* en 1932 dénonce d'ailleurs le parti pris des auteurs en faveur de Hoover et des Républicains, malgré le caractère progressiste de l'ouvrage en termes d'organisation et de didactique.²

A deux reprises dans leur manuel, Adams et Almack insistent sur le fait que Wilson au moment de la Première Guerre mondiale était davantage un homme d'Etat « international » que le chef d'Etat des Etats-Unis, ce qui reprend les reproches qui lui ont été fait par une grande partie des sénateurs et de l'opinion publique au moment du refus de la ratification du traité de Versailles, et également les thèmes de campagnes des candidats républicains dans l'entre-deux-guerres :

Wilson was ceasing to look at the world affairs from the point of view of American "interests" only; he was becoming a "world statesman", not merely an "American statesman." In this viewpoint he did not	Wilson avait cessé de voir le monde uniquement du point de vue des « intérêts » américains ; il était en train de devenir un « homme politique international, » et non plus seulement un « homme politique américain. » De ce point de
--	--

¹ Henry Eldridge Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, 1921 et 1923.

² Cf. Elmer Ellis, « Review: American History for Junior High School Grades », *The School Review*, Vol. 40, No. 5, mai 1932, pp. 394-395.

truly represent America in 1917.¹

vue, il ne représentait pas réellement l'Amérique en 1917.

Ils écrivent ici que Wilson ne représentait pas l'Amérique en 1917, ce qui est une affirmation particulièrement violente concernant un chef d'Etat élu démocratiquement, dans un manuel d'Histoire nationale. Quelques pages plus loin, les auteurs développent cet argument en montrant que l'idéalisme de Wilson allait complètement à l'encontre des intérêts américains et de leur isolationnisme remontant aux premiers temps de la République.²

Adams et Almack sont les auteurs les plus critiques de Wilson et de son internationalisme, présenté comme de « l'anti-américanisme. » Les autres auteurs s'en prennent moins directement au président, mais, dans leur présentation des raisons du refus de la ratification du traité de Versailles par le sénat américain, adoptent un point de vue favorable à l'isolationnisme. Ainsi, Bourne et Benton expliquent dans leurs manuels des années 1920 :

From the beginning many senators refused to pledge the United States to take the part in the affairs of Europe which the treaty implied. President Wilson explained that it would be better to unite with all well-disposed peoples in preventing war than to watch until the struggle became so terrible that we could no longer remain neutral. His opponents replied that the promises of the League meant that American soldiers would be sent to guard any frontier which might happen to be attacked. They felt that leaders of European states often had aims with which it would be difficult to oppose openly without serious offense.³

Dès le départ, de nombreux sénateurs refusèrent de s'engager à ce que les Etats-Unis prennent part aux affaires européennes, comme l'impliquait le Traité de Versailles. Le président Wilson expliqua qu'il était préférable de s'unir avec des gens bien intentionnés pour empêcher une nouvelle guerre plutôt que d'adopter une position d'observateur jusqu'à ce que les combats deviennent si terribles que nous ne puissions plus rester neutres. Ses opposants répliquèrent que les promesses de la SDN signifiaient que des soldats américains seraient envoyés pour garder toute frontière susceptible d'être attaquée. Ils pensaient que les dirigeants des Etats européens avaient souvent des buts auxquels il serait difficile de s'opposer ouvertement sans les offenser gravement.

Les deux auteurs présentent ici les arguments isolationnistes de façon bien plus favorable que les arguments interventionnistes, et la méfiance vis-à-vis des intentions des dirigeants européens est tout à fait visible dans cet extrait.

¹ Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 651.

² Cf. Ephraim Douglas Adams, John C. Almack, *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931, p. 665.

³ Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921 et 1923, p. 519-520.

Les manuels « critiques » présentent donc le rôle des Etats-Unis dans la guerre hispano-américaine et la Première Guerre mondiale de façon plus nuancée et n'hésitent pas à critiquer les décisions du gouvernement américain ou les réactions de la population américaine. Leurs auteurs semblent plus sensibles et plus attentifs aux évolutions historiographiques que leurs collègues « ultra-patriotes. » La coexistence de ces récits très différents du passé national est caractéristique de la période de l'entre-deux-guerres aux Etats-Unis, une période de liberté d'expression et de violents débats entre des positions extrêmes quant à l'identité nationale, dont les manuels d'Histoire sont l'un des reflets. Mais l'on trouve aussi dans cette même période des manuels plus consensuels, qui tentent de parvenir à un moyen terme entre ces positions opposées.

3) Vers un compromis

Dans notre corpus de manuels publiés entre 1919 et 1939, nous avons identifié huit manuels qui semblent proposer une version plus consensuelle de l'Histoire des Etats-Unis, qui ne soit ni ultra-patriote ni ouvertement critique. Le seul manuel « de compromis » publié dans les années 1920 semble être le fruit d'une volonté de l'éditeur Macmillan de faire collaborer deux historiens idéologiquement opposés, Charles Beard et William Bagley, vraisemblablement dans le but de balayer l'ensemble du spectre politique des années vingt et de créer un manuel d'Histoire susceptible de plaire au plus grand nombre. Ce premier « coup éditorial » dans le domaine des manuels d'Histoire fut couronné de succès puisque le Beard et Bagley fut l'un des best-sellers de l'entre-deux-guerres.¹

William C. Bagley (1874-1946) fut en effet l'un des plus farouches opposants à la pédagogie progressiste, exprimant son point de vue dans de nombreux ouvrages dont le plus connu est *Education and Emergent Man*, daté de 1934.² Engagé dans le *Committee for Public Information* pendant la Grande

¹ Peter A. Soderbergh, "Charles A. Beard and the Public Schools, 1909-1939", *History of Education Quarterly*, Vol. 5, No. 4 (Dec., 1965), p. 244.

² William Chandler Bagley, *Education and Emergent Man : A theory of education with particular application to public education in the United States*, New York, T. Nelsons and Sons, 1934.

Guerre, il fut embauché comme professeur au Teachers College l'année où Beard y présenta sa démission, et y resta jusqu'en 1940. Sur le plan pédagogique, il était convaincu de l'importance de la masse de connaissances accumulée par l'élève et prônait le règne d'une discipline et d'une hiérarchie quasi militaire dans la salle de classe, allant totalement à contre-pied des pédagogues progressistes uniquement préoccupés du bien-être de l'enfant et de son développement « naturel. »

The History of the American People est donc particulièrement intéressant à étudier car son contenu témoigne du compromis que ses auteurs sont parvenus à trouver, sous l'arbitrage de leurs éditeurs, et offre par conséquent la version la plus consensuelle possible de l'Histoire des Etats-Unis telle qu'elle pouvait être racontée dans l'entre-deux-guerres. Nous avons pu consulter les éditions de 1922 et de 1932 de ce manuel destiné aux élèves du secondaire.¹

Les six autres manuels « de compromis » ont été publiés dans les années 1930, décennie lors de laquelle la crise économique focalise l'essentiel des énergies et où les débats concernant l'identité américaine s'apaisent. Le manuel de Fremont P. Wirth et Waddy Thompson publié en 1933² est typiquement progressiste par son titre, *A History of American Progress*, et sa conception qui, d'après sa préface, a mobilisé 1 400 enseignants qui en ont testé différentes versions au cours de son élaboration.³ Fremont P. Wirth a signé seul un autre manuel en 1936, *The Development of America*,⁴ qui semble avoir connu un grand succès puisqu'il a été réédité en 1946 et 1956. Chapman et Orrello, auteurs dont nous savons peu de choses, ont eux aussi signé un manuel « de compromis », dont nous avons pu étudier les éditions de 1932 et 1934.⁵

En revanche, les deux derniers manuels de notre corpus à entrer dans cette catégorie de manuels « de compromis » ont été signés par des historiens de

¹ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922 et Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932.

² Fremont P. Wirth, Waddy Thompson, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933, 522 pages.

³ Fremont P. Wirth, Waddy Thompson, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933, p. iv.

⁴ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936, 780 pages.

⁵ Henry Smith Chapman, C. Whitney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1932, 612 pages ; Henry Smith Chapman, C. Whitney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1934, 562 pages.

renom : Eugene C. Barker et Henry Steele Commager, aidés de William E. Dodd pour le manuel publié en 1934¹ et de Walter P. Webb pour le manuel de 1937.² Eugene C. Barker (1874-1956) était professeur à l'Université du Texas, spécialiste d'Histoire américaine et biographe de Stephen F. Austin, considéré aux Etats-Unis comme le « père du Texas. »³ Au niveau de la pédagogie de l'Histoire, Barker était opposé aux progressistes et défendait une vision plus traditionnelle de cette matière, se référant aux recommandations du comité des Sept.⁴ Barker était également engagé en politique aux côtés du parti républicain. Tout ceci le place aux antipodes idéologiques de son co-auteur Henry Steele Commager (1902-1998), de près de trente ans son cadet, professeur à la NYU au moment de la parution de leur premier ouvrage, puis à Columbia University au moment de la parution du second. Commager était un élève de McLaughlin, et devint l'une des grandes figures de l'historiographie américaine dans les années 1950 grâce à son ouvrage majeur *The American Mind: An Interpretation of American Thought and Character Since the 1880s*⁵, mais aussi du fait de ses prises de position politiques contre le sénateur McCarthy. La collaboration de ces deux historiens d'âges et de convictions différents aboutit, comme dans le cas du manuel de Beard et Bagley, à une version assez consensuelle de l'Histoire des Etats-Unis.

Quant à William E. Dodd (1869-1940), c'est un historien renommé spécialiste du Sud des Etats-Unis (il est natif de Virginie), très engagé auprès du parti démocrate, ancien conseiller de Wilson pendant la Première Guerre mondiale, et nommé ambassadeur des Etats-Unis en Allemagne par Franklin D. Roosevelt de 1933 à 1938 (car il a étudié en Allemagne à la fin du XIXème siècle, comme beaucoup d'historiens de sa génération, et maîtrisait la langue). Enfin, Walter P. Webb (1888-1963) est un élève de Barker, spécialiste de la « frontière »

¹ Eugene C. Barker, William E. Dodd, Henry Steele Commager, *Our Nation's Development*, New York, Row, Peterson, 1934, 784 pages.

² Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1937, 736 pages.

³ Eugene C. Barker, *The Life of Stephen F. Austin*, Nashville, Cokesbury Press, 1925.

⁴ "Review of 'The Changing View of the Function of History' by Eugene C. Barker", *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 25, No. 1 (Jun., 1938), p. 84.

⁵ Henry Steele Commager, *The American Mind: An Interpretation of American Thought and Character Since the 1880s*, New Haven, Yale University Press, 1950.

et de l'histoire de l'Ouest américain, qui a commencé par être enseignant dans le secondaire au Texas.

a) La guerre hispano-américaine

Le récit de la guerre hispano-américaine dans ces manuels « de compromis » est de façon générale moins « émotionnel » que dans les manuels ultra-patriotes, mais aussi moins critique que dans les manuels de notre seconde catégorie.

Un moyen terme

En ce qui concerne la guérilla à Cuba avant l'intervention américaine, la plupart de ces manuels affirment que les combats étaient « sauvages et cruels des deux côtés. »¹ Dans son manuel de 1936, Fremont P. Wirth offre une version synthétique et nuancée de l'événement :

The Spanish government resorted to violent methods in an attempt to put down the revolt. Cuban revolutionists were forced into "reconcentration" camps, where many of them died because of the crowded and insanitary conditions that existed. Both sides were guilty of atrocities and destruction of property, but the Cubans and the Americans who had commercial interests at stake kept up an effective system of propaganda in the United States which gave publicity only to the Spanish cruelties. The American public soon became openly sympathetic with the Cubans in their struggle for independence.²

Le gouvernement espagnol eut recours à des méthodes violentes pour tenter de mater la révolte. Les révolutionnaires cubains furent regroupés dans des camps de « reconcentration », où beaucoup moururent du fait de la surpopulation et des mauvaises conditions sanitaires. Les deux camps se rendirent coupables d'atrocités et de destruction de biens, mais les Cubains et les Américains qui avaient des intérêts économiques sur l'île entretenirent un système efficace de propagande aux Etats-Unis qui ne rendait publiques que les atrocités commises par les Espagnols. Très vite, l'opinion publique américaine fut ouvertement du côté des Cubains dans leur lutte pour l'indépendance.

Dans ce texte comme dans les autres manuels « de compromis », il n'est pas dit que le général Weyler a enfermé principalement des civils dans ses camps de « reconcentration », et la mesure apparaît sous la plume de Wirth comme une

¹ Cf. par exemple Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 544 ; Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932, p. 571 et Fremont P. Wirth, Waddy Thompson, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933, p. 444.

² Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936, p. 591.

simple façon d'emprisonner les rebelles. La question de la sous-alimentation des prisonniers cubains n'est pas non plus abordée dans ce manuel. La propagande cubaine sur le sol américain est par contre dénoncée, ainsi que le rôle des Américains qui « avaient des intérêts commerciaux » à Cuba.

En outre, ces manuels adoptent un ton dépassionné et factuel pour raconter l'explosion du *Maine*. L'édition de 1922 du Beard et Bagley annonce laconiquement :

Although Spain denied having any official knowledge of the cause of the explosion which wrecked the *Maine*, many American citizens believed that Spanish officers in Cuba had been responsible for it.¹

Bien que l'Espagne ait nié avoir aucune connaissance officielle de la cause de l'explosion qui a détruit le *Maine*, beaucoup de citoyens américains pensaient que les officiers espagnols stationnés à Cuba en étaient les responsables.

L'édition de 1932 est encore plus modérée et lapidaire :

Many Americans believed that Spanish officers had blown up the *Maine*. Spain denied the charge, and it was never proved.²

Beaucoup d'Américains pensaient que les officiers espagnols avaient fait exploser le *Maine*. L'Espagne récusait cette accusation, et aucune preuve ne fut trouvée.

Le vocabulaire du domaine de l'émotion a été totalement évacué de ces récits, contrairement aux manuels ultra-patriotiques étudiés plus haut. Fremont P. Wirth offre une version beaucoup plus détaillée de l'incident, mais là aussi en restant assez neutre (même s'il soutient la version américaine de la cause de l'incident) face aux événements et aux responsabilités éventuelles :

An American court of inquiry reported that the explosion was due to a submarine mine, but Spanish authorities reported that the *Maine* was wrecked by an internal explosion in a powder magazine, and that the Spanish government was in no way responsible for the accident. Later investigations substantiated the American report, but we do not know today whether the Spanish government had any knowledge of the laying of the mine. Excitement in the United States was at fever heat. "Remember the *Maine*" was the watchword of the American people who fixed the blame for the disaster upon

Une commission d'enquête américaine rapporta que l'explosion avait été causée par une mine sous-marine, mais les autorités espagnoles établirent elles que le *Maine* avait été endommagé par une explosion interne de l'un de ses réservoirs de poudre ; et que le gouvernement espagnol n'était absolument pas responsable de cet incident. Plus tard, des enquêtes appuyèrent la version américaine, mais nous ne savons toujours pas aujourd'hui si le gouvernement espagnol a eu connaissance de la mise en place de cette mine. L'excitation était à son comble aux Etats-Unis. « Souvenez-vous du *Maine* » était le cri de ralliement du peuple

¹ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 545.

² Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932, p. 572.

Spain and demanded war.¹

américain qui tenait l'Espagne pour responsable de ce désastre et exigeait la guerre.

Quelques éléments nouveaux

Mais ces manuels « de compromis » ne se contentent pas de faire la synthèse entre les deux versions précédemment étudiées du conflit, ils apportent aussi des éléments nouveaux, ou « oubliés. » Ils présentent par exemple McKinley comme un homme politique faible qui a cédé à la pression de l'opinion. Cette « image d'Épinal » poursuivra le 25^{ème} président des États-Unis jusque dans les années 1960.² Chapman et Orrello écrivent par exemple que « le président et le Congrès cédèrent à la clameur populaire. »³ De plus, Fremont P. Wirth souligne l'effet unificateur de cette guerre pour la population américaine encore traumatisée par la guerre de Sécession, ce que les manuels consultés n'ont pas mentionné depuis Allen C. Thomas en 1901⁴ :

By 1898 it was evident that sectionalism was disappearing. Distinguished ex-Confederate officers received commission in the United States army, and sons of men who wore the blue and sons of men who wore the gray marched side by side under the Stars and Stripes.⁵

En 1898, il était évident que la division du pays en Nord et Sud était en train de disparaître. Des anciens officiers confédérés distingués obtinrent des positions de commandement dans l'armée américaine, et les fils des soldats qui avaient porté du bleu et les fils de ceux qui avaient porté du gris marchèrent côte à côte sous la bannière étoilée.

En ce qui concerne les conséquences de la guerre pour les États-Unis, et en particulier l'annexion des Philippines, ces manuels développent tous l'argument du « devoir » des États-Unis vis-à-vis d'un peuple « moins civilisé. » Chapman et Orrello vont plus loin en écrivant que le destin de l'Amérique est désormais d'être une puissance mondiale, un destin présenté comme subi davantage que voulu :

The anti-imperialists were the defenders of the old traditions and those policies we seemed suddenly and inevitably to have

Les anti-impérialistes étaient les défenseurs des vieilles traditions et il semble que nous ayons subitement et inévitablement dépassé ce type de

¹ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936, p. 592.

² Mark T. Gilderhus, « US-Latin American Relations, 1898-1941 : A Historiographical Review », in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 136.

³ «The President and Congress yielded to the popular clamor. », Henry Smith Chapman, C. Withney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1934, p. 424.

⁴ «When the war broke out, from all parts of the country men enlisted in the army and navy. More closely united than any time since 1861, North and South, East and West, stood side by side in support of the government. », Allen C. Thomas, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901, p. 485.

⁵ Fremont P. Wirth, Waddy Thompson, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933, p. 446.

outgrown. Much of our history since 1900 has been the story of the continued expansion of our world power, an expansion we have not so much willed, as found ourselves unable to escape.¹

politique. L'essentiel de notre histoire depuis 1900 a été celle d'une expansion continue de notre puissance dans le monde, une expansion que nous n'avons pas véritablement voulue, mais que nous n'avons pas pu fuir.

Dans le même ordre d'idées, Wirth et Thompson écrivent dans leur manuel en 1933 : « Nous étions devenus une puissance mondiale avec des intérêts dans de nombreuses parties du globe, et en tant que telle nous n'étions plus une nation isolée. »² Il semble donc que, dans les années 1930, les Américains se soient rendu compte de l'illusion du retour à l'isolationnisme après la Première Guerre mondiale. L'influence de cette guerre sur le traitement de la guerre hispano-américaine est visible dans l'édition de 1932 du manuel de Chapman et Orrello qui comporte deux photographies de soldats américains dans des tranchées à Cuba.³

b) La Première Guerre mondiale

La réévaluation des responsabilités de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne

En ce qui concerne le traitement de la Première Guerre mondiale, ces manuels de compromis – à l'exception de l'édition de 1922 du Beard et Bagley encore très influencée par la propagande britannique – témoignent d'une vision plus nuancée des événements qui ont mené à la guerre : l'Allemagne n'est plus considérée dans les années 1930 comme la seule responsable de l'embrasement de l'Europe. Orrello et Chapman présentent ainsi la situation de l'Allemagne avant la guerre :

Finally Germany, grown strong and prosperous and ambitious under the rule of William II, felt that she had not her share of

Finalemment l'Allemagne, devenue puissante, prospère et ambitieuse sous la houlette de Guillaume II, trouva qu'elle n'avait pas sa part de

¹ Henry Smith Chapman, C. Whitney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1934, p. 431.

² «We had become a world power with interests in many parts of the world, and as such we were no longer an isolated nation. », Fremont P. Wirth, Waddy Thompson, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933, p. 449.

³ Henry Smith Chapman, C. Whitney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1932, p. 427.

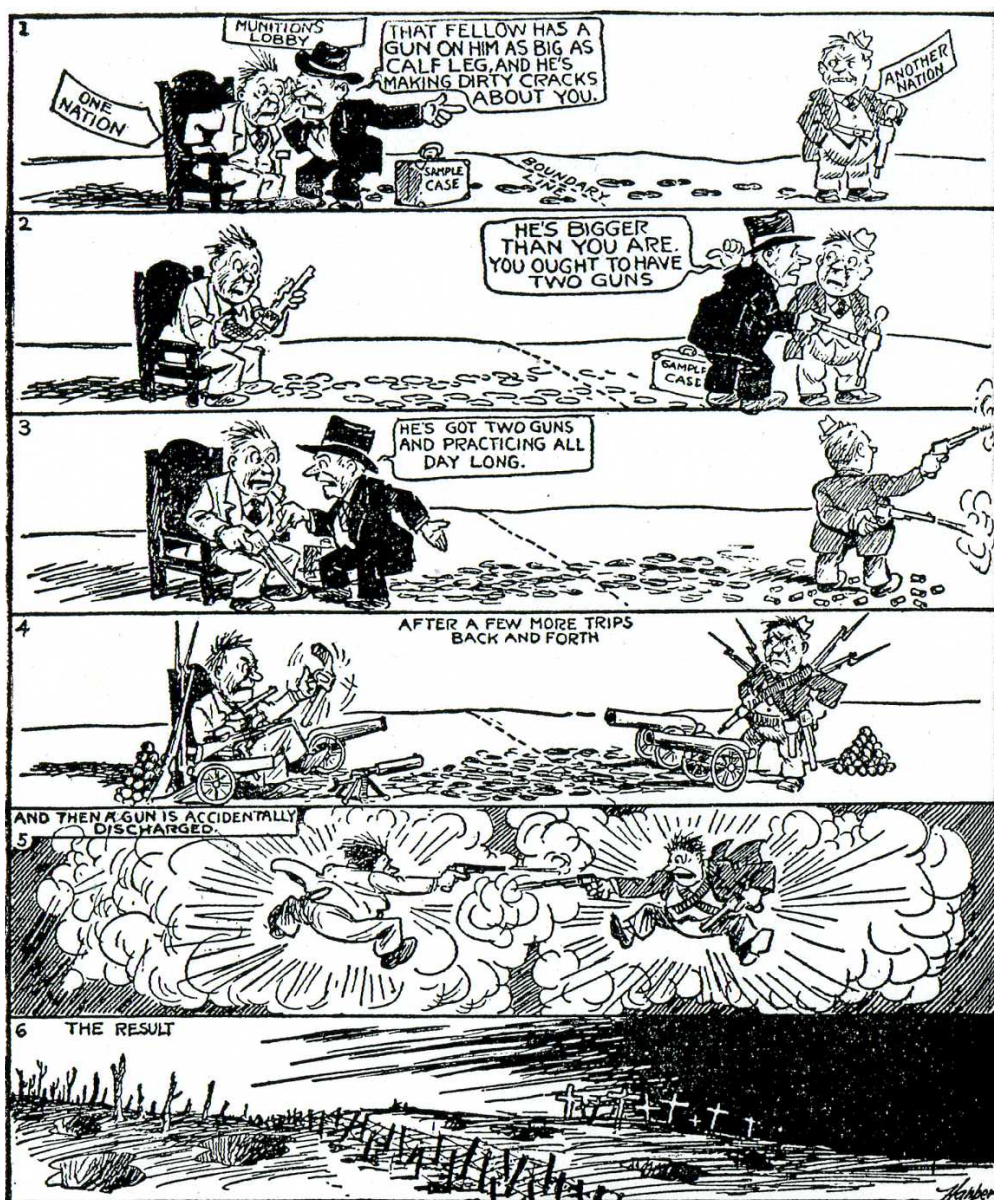
rich colonies in other parts of the world, and was frankly jealous of the great possessions of France and Great Britain.¹

riches colonies dans le monde, et était sincèrement jalouse des superbes possessions de la France et de la Grande-Bretagne.

La plupart de ces manuels se contentent de présenter les faits qui ont conduit au déclenchement de la guerre (l'assassinat de François-Ferdinand à Sarajevo, l'ultimatum de l'Autriche, etc.), en rappelant que c'est véritablement la course aux armements qui a provoqué le premier conflit mondial. Dans leur manuel de 1934, Barker, Dodd et Commager choisissent une illustration très parlante et très pédagogique pour résumer les « événements qui ont conduit à la Grande Guerre »² :

¹ Henry Smith Chapman, C. Withney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1934, p. 509.

² Eugene C. Barker, William E. Dodd, Henry Steele Commager, *Our Nation's Development*, New York, Row, Peterson, 1934, p. 498.



By permission, H. H. Harper and the Birmingham, Ala., Age-Herald

In this cartoon, which he calls "Events Leading to a Great War," the artist has pictured a condition which he and many other people believe must be brought under control before there can be a possible assurance of world peace.

Ces manuels présentent en effet l'Europe comme une poudrière, où chaque nation est responsable du déclenchement de la guerre. Dans les éditions de 1922 comme de 1932 de leur manuel, Beard et Bagley écrivent :

England and France had seized colonies in all parts of the world and oppressed other nationalities in India, Africa, and China, and that they were now objecting to Germany's attempt to follow their own example. It was repeatedly said also that the Russian

L'Angleterre et la France s'étaient emparées de colonies partout dans le monde et opprimaient d'autres nationalités en Inde, en Afrique et en Chine, et elles s'élevaient désormais contre la tentative de l'Allemagne de suivre leur exemple. Il a été dit à plusieurs reprises que l'autocratie

Marjolaine Boutet - « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris - 2009

autocracy was at least equally responsible with Germany for the war. As between the Romanoffs in Russia and the Hohenzollerns in Germany, there appeared to them to be little to choose. All in all, those who took such views in one form or another declared that under no circumstances should the United States join in "a selfish scramble for spoils and power."¹

russe était au moins autant responsable que l'Allemagne du déclenchement de la guerre. Entre les Romanov de Russie et les Hohenzollern d'Allemagne, il semblait y avoir peu de différences. Dans l'ensemble, tous ceux qui partageaient plus ou moins ce point de vue déclarèrent qu'en aucun cas les Etats-Unis ne devaient participer à « une course égoïste au butin et au pouvoir. »

Mais ce qui est le plus spécifique à ces manuels « du compromis » dans leur description de l'Europe de la Grande Guerre, c'est leur réévaluation de la Grande-Bretagne et de son rôle dans l'entrée en guerre des Etats-Unis. En effet, dans les années 1930, excédés par le non-remboursement de leurs crédits de guerre, les Américains se représentent de plus en plus comme ayant été « entraînés » dans la Première Guerre mondiale par une Grande-Bretagne manipulatrice et pas forcément bien intentionnée.² Fremont P. Wirth dans son manuel de 1936 souligne l'efficacité de la propagande alliée aux Etats-Unis, qui aurait largement contribué à convaincre les Américains d'abandonner leur neutralité face au conflit européen :

Neutrality in sympathies became even more difficult because of a campaign of propaganda waged in America by both sides; but the propaganda of the Allies was perhaps more skillfully conducted and it was not long before public opinion in the United States was definitely against the Central Powers.³

La neutralité d'opinion devint d'autant plus difficile à maintenir à cause d'une campagne de propagande menée aux Etats-Unis par les deux camps ; mais la propagande alliée était sans doute menée avec plus de talent et il ne fallut pas attendre longtemps avant que l'opinion publique américaine ne soit irrémédiablement défavorable aux Puissances Centrales.

Un peu plus loin dans son manuel, Wirth met à jour la responsabilité de la Grande-Bretagne dans la poursuite de la guerre sous-marine allemande et son désir de voir les Etats-Unis entrer en guerre à ses côtés :

The German government agreed to stop the unrestricted sinking of vessels without warning and without making provision for the safety of the crews and passengers, and

Le gouvernement allemand accepta de mettre fin à la guerre sous-marine à outrance sans prévenir les navires suspectés et sans prendre des mesure pour garantir la sécurité de l'équipage et

¹ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 610-611 et Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932, p. 638-639.

² Warren I. Cohen, *The American Revisionists. The Lessons of Intervention in World War I*, Chicago, The University of Chicago Press, 1967, p. 50.

³ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936, p. 616.

even agreed to discontinue the submarine warfare entirely if the United States would prevent Great Britain from treating food supplies as contraband of war. Great Britain, however, was unwilling to discontinue a practice which gave promise either of starving the German nation into submission or of inducing Germany to continue the submarine warfare, and thus making probable the entrance of the United States into the war.¹

des passagers, et accepta même d'arrêter complètement les attaques sous-marines si les Etats-Unis empêchaient la Grande-Bretagne de considérer les livraisons de nourriture comme de la contrebande. Mais la Grande-Bretagne refusa de mettre fin à une pratique qui promettait soit d'affamer l'Allemagne et de la forcer à se soumettre, soit de la pousser à continuer la guerre sous-marine, rendant ainsi l'entrée des Etats-Unis dans la guerre probable.

Les manuels de compromis des années 1930 réévaluent ainsi les responsabilités dans le déclenchement de la guerre, et en particulier dans ce qui a provoqué l'entrée en guerre des Etats-Unis. Concernant la révolution russe, ces manuels sont assez lapidaires, à l'exception de Beard et Bagley, qui sont les seuls auteurs à mentionner que des soldats américains furent envoyés en Russie dès août 1918 et qu'ils y restèrent bien après le 11 novembre.² Dans leurs éditions de 1922 et 1932, ces deux auteurs sont également les seuls à mentionner l'opposition du parti socialiste américain à l'entrée en guerre des Etats-Unis, et l'on ressent l'influence de chacun d'entre eux dans la présentation nuancée qu'ils font de cette prise de position « antipatriotique » :

The mass of American citizens of every national origin loyally performed the duties which the war imposed on them. Only the Socialist party went on record officially against the war, and even its members were divided over the issue.³

La majorité des citoyens américains, quelle que soit leur origine nationale, remplit loyalement les devoirs que la guerre leur imposait. Seul le parti socialiste s'opposa officiellement à la guerre, mais même ses membres étaient divisés sur cette question.

Dans tous les autres manuels, la mention de la révolution russe permet simplement aux auteurs de justifier le retournement de l'opinion publique américaine en faveur de la guerre et de présenter le conflit comme une lutte de la

¹ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936, p. 618.

² Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 622 ; Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932, p. 660.

³ Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932, p. 656 ; cf. aussi Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 632.

démocratie contre l'autocratie, comme Wirth et Thompson,¹ ou encore Chapman et Orrello :

American sympathy seemed to be largely with Great Britain and France. They were democratic countries, with governments and political ideals much like our own, while Germany and Austria were ruled by emperors who were felt to be wholly out of sympathy with the principles of democracy and popular government.²

La sympathie des Américains semblait se porter de façon générale vers la Grande Bretagne et la France. C'était des pays démocratiques, avec des gouvernements et des idéaux politiques semblables aux nôtres, tandis que l'Allemagne et l'Autriche étaient dirigées par des empereurs qui semblaient n'avoir aucune sympathie pour les principes de la démocratie et du gouvernement par le peuple.

L'intervention américaine

Comme dans les autres manuels, le récit de l'entrée en guerre des Etats-Unis en 1917 est l'occasion pour tous les auteurs de rendre hommage à leur nation et de présenter les valeurs américaines fondamentales.³ Chapman et Orrello, en particulier, rendent un hommage vibrant à la mobilisation patriotique du peuple américain pour défendre la démocratie :

From the day when Congress declared that we were at war with Germany, the American people, with a spirit unsurpassed in their history, showed a willingness to meet any demands that might be made upon their patriotism. Through many organizations, old and new, and by private enterprise, they generously gave time, money, and invaluable service, without thought of material reward. Our young men, volunteers or drafted, regardless of race, creed, or social station, cheerfully left their homes to serve their country and, by their heroic and self-sacrificing spirit, they proved their moral worth and their robust manliness. North, South, East and West were one in the glowing patriotism that spread throughout America, and the nation, united in purpose as in no other war of its history, put forth a colossal energy. We were all "comrades" in defending our country against autocracy

Depuis le jour où le Congrès a déclaré que nous étions en guerre contre l'Allemagne, le peuple américain, avec une force mentale sans égale dans leur histoire, s'est montré prêt à tout par patriotisme. A travers de nombreuses associations, anciennes et nouvelles, et par l'entreprise privée, ils ont généreusement donné leur temps, leur argent, et rendu des services inestimables, sans même penser à être récompensés matériellement. Nos jeunes gens, volontaires ou conscrits, qu'elle que soit leur race, leurs croyances, ou leur statut social, quittèrent leurs foyers le cœur léger pour servir leur pays et, par leur héroïsme et leur esprit de sacrifice, ils prouvèrent leur valeur morale et leur robuste virilité. Le Nord, le Sud, l'Est et l'Ouest étaient unis par le patriotisme incandescent qui se répandait dans toute l'Amérique, et la nation, unie par un même objectif comme jamais elle ne l'avait été dans une guerre auparavant, généra une énergie colossale. Nous étions tous des « camarades » dans la défense de notre pays

¹ « Most Americans looked upon the conflict as a war between democracy and autocracy, and therefore sympathized with the Allies. », Fremont P. Wirth, Waddy Thompson, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933, p. 462.

² Henry Smith Chapman, C. Withney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1934, p. 513.

³ Cf. Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922, p. 625-626 et Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932, p. 648-649.

and in upholding our faith in liberty and justice throughout the world.¹

contre l'autocratie et le combat pour la liberté et la justice pour le monde entier.

Outre le patriotisme et la défense de la démocratie, on trouve dans cet extrait la foi dans la libre entreprise, l'engagement sous les drapeaux comme preuve de virilité, le dévouement et le don de sa personne pour le Bien commun, mais aussi l'idéologie du *melting pot* et de la guerre comme facteur d'unification nationale. La nation américaine est donc ici encore représentée comme unie par des objectifs, des valeurs et des comportements communs, qui transcendent les différences ethniques, sociales, religieuses et géographiques de ses habitants. Dans son manuel de 1936, Wirth écrit : « Sans doute jamais auparavant dans notre histoire notre nation n'a été aussi unie autour d'une cause commune. »²

En ce qui concerne les conséquences de la guerre, les désirs de Wilson et le retour à l'isolationnisme, ces manuels « de compromis » ne prennent pas véritablement position et se contentent de décrire les événements de façon factuelle et distanciée, ne donnant souvent aucune explication pour le rejet de la SDN par les Etats-Unis, comme on peut le voir dans cet extrait du manuel de Barker, Commager et Webb :

President Wilson was a leading figure in discussing the terms of the peace treaty. He stood for moderate punishment of Germany, and for the establishment of a lasting peace. He was not always successful in persuading the peace conference to accept his views. But he did compel it to establish the League of Nations, only to have the United States Senate reject the treaty and so keep the United States from joining the League.³

Le président Wilson fut un personnage essentiel dans les discussions sur les termes du traité de paix. Il s'exprima en faveur d'un châtement modéré de l'Allemagne, et pour l'établissement d'une paix durable. Il ne rencontra pas toujours le succès dans ses tentatives de convaincre les autres membres de la conférence pour la paix de se rallier à ses vues. Mais il les obligea à créer la Société des Nations, pour voir ensuite le Sénat américain rejeter le traité et empêcher ainsi les Etats-Unis d'entrer à la SDN.

La suite de ce texte, publié en 1937, reflète l'inquiétude croissante des Américains face à la montée des tensions internationales :

¹ Henry Smith Chapman, C. Whitney Orrello, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1932, p. 525-526.

² « Probably never in our history has our nation been so completely unified in support of a common cause. », Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936, p. 621.

³ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1937, p. 728.

After the war was over, the United States continued its work to preserve world peace. It attempted to bring about an agreement among the strongest nations for the reduction of naval armament. It formed treaties for the settlement of disputes between nations by peaceable means. It worked with the League of Nations and the World Court.

Cordial relations between the United States and the former Allied nations were troubled by the question of the collection of the war loans advanced by the United States. And fear, distrust, and quarrels among the nations threatened after 1930 to plunge the world again into war. If such a war should develop, the American people would try to keep out of it. It is very difficult, however, for a world power with distant territorial possessions and widespread business and commercial interests to avoid becoming involved in a world war. The best course is to continue to strive for the settlement of disputes by peaceable means.¹

Après la guerre, les Etats-Unis continuèrent d'œuvrer au maintien de la paix dans le monde. Ils essayèrent de faire parvenir les plus puissantes nations à un accord sur la réduction de l'armement naval. Ils rédigèrent des traités pour régler pacifiquement des différends entre nations. Ils travaillèrent avec la Société des Nations et la Cour de Justice Internationale.

Les relations cordiales entre les Etats-Unis et les anciens Alliés furent perturbées par la question du paiement des dettes de guerre. Et la peur, la méfiance, et les querelles entre les nations menacèrent après 1930 de plonger le monde à nouveau dans la guerre. Si une telle guerre devait arriver, le peuple américain essaiera de rester en dehors. Il est toutefois très difficile pour une puissance mondiale ayant des possessions territoriales lointaines et des intérêts économiques et commerciaux étendus d'éviter d'être impliqué dans une guerre mondiale. La meilleure marche à suivre est de continuer à lutter pour le règlement des conflits par des moyens pacifiques.

A la fin des années 1930, les manuels d'Histoire des Etats-Unis reflètent donc que les Etats-Unis ont pris conscience de leur irrémédiable statut de puissance mondiale, avec les responsabilités qui y sont associées, et que l'illusion d'un retour à l'isolationnisme a pris fin. L'inquiétude face à la montée des tensions internationales augmente, et avec elle s'ouvre une nouvelle phase de renégociation de l'identité américaine.

¹ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1937, p. 728.

Conclusion partielle : L'identité américaine aux prises avec ses influences européennes dans l'entre-deux-guerres

L'entre-deux guerres a donc été une période de grande diversité des manuels scolaires américains, et en particulier des manuels d'Histoire, qui reflètent les violents débats qui agitent la société civile : certains remettent en question les décisions du gouvernement et le rôle joué par les Etats-Unis dans la guerre hispano-américaine et la Grande Guerre, tandis que d'autres continuent de diffuser une image conservatrice et ultra-patriote de la nation. D'autres enfin, surtout à partir des années 1930, se font le reflet d'un certain consensus, consensus qui s'opère davantage par ce qui n'est pas ou plus dit (le massacre des civils cubains, ou bien les raisons du rejet du traité de Versailles par le Sénat, par exemple), que par de véritables explications. L'évolution des manuels d'Histoire dans l'entre-deux-guerres témoigne aussi du succès de la pédagogie progressiste et de sa généralisation dans l'ensemble des établissements scolaires américains.

Cependant, ces manuels divulguent tous une nouvelle image de la société américaine, celle du *melting pot*, et cette évolution, obtenue grâce à la mobilisation de la société civile et de certains groupes organisés en lobbies pour faire pression sur le monde politique, annonce déjà les transformations sociales et symboliques des années 1960. Mais si les Américains (blancs) acceptent désormais leurs origines européennes diverses, dans l'entre-deux-guerres, ils ne savent plus vraiment quelle attitude adopter face au Vieux Continent. L'idéologie du *melting pot* est aussi, d'une certaine façon, un moyen pour les Américains de se différencier radicalement des divisions, des haines et des nationalismes européens pour créer une société nouvelle et tolérante par la « fusion » des particularismes.

Mais la montée des tensions internationales à la fin des années 1930 remet de nouveau en cause l'identité américaine, en lui rappelant ses liens étroits avec l'Europe. Mais c'est une attaque sur sa façade pacifique qui va faire prendre douloureusement conscience aux Américains de leur statut de puissance mondiale et du danger que constituent les idéologies concurrentes de la démocratie.

La recrudescence de l'inquiétude face au devenir de la nation met fin à l'apparente victoire des auteurs de manuel les plus progressistes dans les années 1930, et les auteurs comme les éditeurs vont, à partir de 1940, disposer d'une latitude beaucoup plus réduite pour raconter l'Histoire de la nation. De 1940 au début des années 1960, la nation américaine se perçoit en effet comme une démocratie en lutte pour la survie de ses valeurs : une lutte contre le fascisme d'abord, puis un combat contre le communisme, et cela se traduit par un ancrage à droite très marqué de la plupart des manuels publiés lors de cette période.

Deuxième partie :
L'identité américaine contre les totalitarismes
(1940-1964)

Chapitre 3 : les manuels et la Seconde Guerre mondiale (1939-1946)

La période de l'entre-deux-guerres a donc été une période d'expérimentations pédagogiques et d'une certaine variété dans le contenu des manuels scolaires, qui allaient d'un récit ultra-patriote à des versions plus critiques de l'histoire des Etats-Unis, reflétant l'inconfort de la société américaine face à son nouveau statut de superpuissance et dans sa relation avec le continent européen.

A l'inverse, la période 1940-1964 est caractérisée par une grande homogénéité dans le contenu des manuels, homogénéité dictée par un objectif prépondérant : la guerre. Guerre mondiale d'abord, puis guerre idéologique qui continue de mobiliser la société américaine et insuffle une nouvelle force au sentiment national. Les Américains se définissent alors bien plus en s'opposant à des systèmes concurrents, sans se rendre forcément compte des transformations à l'œuvre en leur sein.

A - Le raidissement idéologique de la fin des années 1930 et l'entrée en guerre des Etats-Unis

1) La campagne contre Harold Rugg

La Grande Dépression des années 1930 a semblé accordé la victoire aux théories progressistes de l'éducation et à un consensus assez « libéral » dans l'enseignement de l'Histoire, mais ce consensus fut remis en cause par les lobbies conservateurs dès la fin de la décennie. En 1939, ceux-ci lancent en effet une vaste campagne de dénonciation des manuels « gauchistes » écrits par Harold Rugg, qui étaient des best-sellers depuis 1930.

L'historien progressiste, professeur au Teachers College de l'université de Columbia, y défendait l'idée selon laquelle l'histoire économique et sociale des Etats-Unis était bien plus importante et plus déterminante que son histoire politique. Ses explications étaient souvent critiques vis-à-vis des dirigeants

américains et des élites, loin de la présentation patriotique et hagiographique prisée par les conservateurs. Ces manuels, marqués par la crise économique et enthousiastes face aux réformes du New Deal, osaient parler du socialisme comme une idéologie acceptable (mais sans en faire l'apologie), et promouvaient la planification nationale, tout en rappelant la responsabilité de chaque citoyen pour faire progresser le pays. D'après Frances Fitzgerald, dans les années 1930, environ la moitié des élèves américains dans le secondaire, soit 5 millions de jeunes Américains, étudiaient l'histoire américaine à partir des manuels de Rugg.¹

Les premières protestations à l'encontre de ce manuel ont été formulées en 1939 par l'Advertising Federation of America (AFA), blessée par les remarques « désobligeantes » de Rugg sur la publicité. L'auteur avait en effet osé écrire dans *Introduction to the Problems of America*, manuel destiné aux élèves de *middle school*, que les agences publicitaires donnaient une image fautive des produits, qu'elles payaient de faux consommateurs pour vanter leurs mérites et que son objectif était de faire acheter aux consommateurs des choses dont ils n'avaient pas vraiment besoin. Toutefois, Rugg écrivait également que la publicité était un soutien nécessaire à la croissance économique aux Etats-Unis et que l'AFA avait pris des mesures louables à l'encontre des publicités mensongères. Mais le lobby ne s'attarda pas sur ces nuances, sans doute parce que son directeur, Mason Britton, était également vice-président de McGraw-Hill, une maison d'édition scolaire concurrente de Ginn (l'éditeur de Rugg).²

L'AFA fut bientôt rejointe dans sa campagne de dénonciation et d'indignation par un certain nombre d'autres lobbys industriels, puis en 1940 par la puissante American Legion.³ Celle-ci publia notamment dans *The American Legion magazine* une caricature représentant Harold Rugg en Satan au regard pervers en train de placer des lunettes à verres roses sur les yeux de pauvres

¹ Frances Fitzgerald, *America revised*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 37.

² Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 242.

³ L'American Legion est un lobby créé en 1919 regroupant les anciens combattants américains. Son orientation politique est très à droite.

écoliers sans défense.¹ Le bruit commença à courir que ces manuels avaient été financés par le gouvernement soviétique.

La foi de l'auteur dans une planification modérée et indicative, la justice sociale et la redistribution des richesses avait séduit les Américains en période de crise économique, mais une fois celle-ci passée, beaucoup se rendaient compte (grâce à une campagne de presse savamment orchestrée par Hearst) que ces idées allaient à l'encontre des idéaux américains de réussite à la portée de chacun, s'il travaille dur. La représentation de la société américaine comme une société de classes était dénoncée comme anti-patriotique dans la mesure où elle remettait en cause l'image des Etats-Unis comme un « *land of opportunity*. » Il était inacceptable pour une grande partie de l'opinion de mentionner l'existence d'individus pour lesquels le rêve américain n'était pas accessible.²

Rugg partit pour une longue tournée à travers le pays pour défendre ses manuels, durant laquelle il dut déclarer publiquement qu'il n'était ni communiste ni socialiste. Il accorda une longue interview à *Time Magazine* le 7 avril 1941 pour s'expliquer et proclamer son attachement aux valeurs démocratiques américaines. Un certain nombre d'intellectuels, d'enseignants et d'associations comme la NEA lui accordèrent un soutien chaleureux. Mais cela ne suffit pas à réparer le discrédit, et de nombreux *school boards* à travers le pays interdirent les manuels, tandis que d'autres les firent simplement disparaître des bibliothèques et des salles de classe. En 1938, les manuels de Rugg s'étaient vendus à 289 000 exemplaires ; le chiffre était tombé à 21 000 en 1944 ; et peu de temps après, ils disparurent totalement du marché.³

Le discours patriote des associations en guerre contre Harold Rugg en particulier et les pédagogues progressistes en général trouve de plus en plus d'écho au sein de la population américaine avec le déclenchement de la guerre en Europe et la signature du pacte germano-soviétique en août 1939. Très actives, ces associations alertent les parents du danger que courent leurs enfants, critiquent les

¹ "Top Ten Most Embarrassing Moment in the History of the Textbook (in no particular order)", *Stay Free magazine*, n°18, <http://www.stayfreemagazine.org/archives/18/topten.html>, consulté le 27 mai 2008.

² Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 247.

³ Stephen J. Whitfield, *The Culture of the Cold War*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1996, p. 53.

manuels qu'elles jugent anti-américains et publient dans la presse leurs propres listes noires d'intellectuels et d'enseignants suspects.¹

2) La contestation de la pédagogie progressiste

La pédagogie progressiste, dominante dans l'entre-deux-guerres, commence à être violemment contestée et de nombreux théoriciens de l'éducation, enseignants et administrateurs scolaires, prônent un retour aux « fondamentaux » académiques. En effet, les enseignants progressistes avaient tendance à éviter le plus possible les redoublements aux élèves pour ne pas les perturber psychologiquement. Mais cette attitude irritait de plus en plus beaucoup de parents d'élèves et d'intellectuels « de droite », car non seulement elle pénalisait l'enfant doué et travailleur en ralentissant le rythme de l'enseignement, mais en plus elle pénalisait l'enfant en difficulté en ne l'incitant pas à faire davantage d'efforts. Dans le magazine *Liberty*, le critique George Sokolsky écrit en mai 1940 :

A new theory is motivating promotion. It is the theory that it is *socially* evil to leave a child behind ; that it is *socially* sound to promote a child whether the child is bright or dumb, hard-working or lazy, honest or sneaky. In a word, it is a doctrine of sacrificing the competent, efficient and hard-working child in the interest of the incompetent and lazy child. But is it really in the lazy child's interest ? Is he not being kidded into believing that life is just a bowl of cherries – and that all he has to do is slide along ? Would you want your child to gain that conception of life ?²

Une nouvelle théorie est à l'origine du passage d'un élève dans la classe supérieure. C'est la théorie selon laquelle il est *socialement* mauvais de faire redoubler un élève ; qu'il est *socialement* sain de faire passer un élève dans la classe supérieure qu'il soit brillant ou demeuré, travailleur ou paresseux, honnête ou tricheur. En un mot, c'est une doctrine qui sacrifie l'enfant compétent, efficace et travailleur dans l'intérêt de l'enfant incompetent et paresseux. Mais est-ce vraiment dans l'intérêt de l'enfant paresseux ? N'est-il pas leurré si on lui fait croire que la vie n'est qu'un grand bol de cerises – et que tout ce qu'il a à faire est de se laisser porter ? Voudriez-vous que votre enfant acquière cette vision de la vie ?

¹ Des publications viennent alimenter le sentiment anticommuniste, cf. Elizabeth Dilling, *Red Network : A « Whos' Who » and Handbook of Radicalism for Patriots*, Chicago, Elizabeth Dilling, 1934, dans lequel 460 organisations et 1 300 individus sont répertoriés comme appartenant à la gauche américaine. Y figurent John Dewey, William Head Kilpatrick, Harold Rugg et George S. Counts.

² George Sokolsky, "Is Your Child Being Taught to Loaf ?", *Liberty*, 4 mai 1940, p. 42, cité in Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 247.

Ce débat entre équité sociale et efficacité méritocratique est une constante de l'histoire de l'enseignement aux Etats-Unis, et obtiendra des réponses différentes selon la situation politique, économique et sociale du pays.¹ En période de crise économique et/ou sociale, l'inquiétude face à l'avenir a tendance à favoriser l'équité sociale et à encourager un certain laxisme vis-à-vis des élèves. En période de forte croissance économique en revanche, ce sont les idéaux méritocratiques qui obtiennent davantage de crédit car la nécessité d'entretenir la croissance et le progrès est dans tous les esprits

En 1938, un groupe d'enseignants, les Essentialistes, autour de Robert Hutchins et Mortimer Adler, de l'université de Chicago, déclarent que les progressistes, avec leur culte de l'individu, ont perdu de vue la responsabilité essentielle de l'enseignant, celle de former les esprits et d'unifier la nation. L'opinion craint de plus en plus un nivellement de la société par le bas. L'école progressiste est accusée d'être devenue un lieu de loisirs, où les enfants perdent leur temps, et pire encore, de ne plus communiquer les valeurs morales chères à la société américaine. Le professeur Eugene C. Barker publie en avril 1938 un article dans la revue *Social Studies* intitulé « La vision changeante de la fonction de l'Histoire »² dans lequel il critique fortement la pédagogie progressiste en général et la Nouvelle Histoire en particulier et y voit un facteur de déclin pour la nation américaine.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, le journaliste Walter Lippmann, qui a pourtant accueilli avec enthousiasme l'école progressiste à ses débuts, critique lui aussi une pédagogie qu'il juge incapable de transmettre une culture nationale, et encore moins un ensemble de principes idéologiques et moraux capables d'inspirer à la jeunesse un grand dessein pour l'Amérique.³ La question des valeurs et de l'identité nationale redevient essentielle en période de guerre, d'autant plus que la propagande américaine insiste quotidiennement sur l'aspect

¹ Cf. Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000.

² Eugene C. Barker, "The Changing View of the Function of History", *Social Studies*, n°29, avril 1938, p. 148-154.

³ Walter Lippmann, « Education without Culture », *Commonweal*, n°XXXIII, 1940-1941, p. 323 et Ann L. Crocket, "Lollypops vs. Learning", *Saturday Evening Post*, n°29, 16 mars 1940, p. 105-106.

idéologique du conflit (le combat pour la démocratie, contre la tyrannie et l'oppression).

La critique de l'école progressiste est d'autant plus forte que John Dewey s'est opposé ouvertement à l'entrée en guerre des Etats-Unis au début des années 1940, soutenu par deux grands historiens progressistes de l'époque : Charles Beard et Merle Curti. Au cours de l'entre-deux-guerres, ils avaient défendu l'idée que la participation de l'Amérique à la Première Guerre mondiale avait été le résultat d'un complot des capitalistes américains pour défendre leurs intérêts économiques. Les grands idéaux wilsoniens n'avaient été qu'un prétexte et un mensonge. Pour eux, le capitalisme menait à la guerre et ne permettait pas de défendre correctement les idéaux démocratiques.

Cette position devient inacceptable dans les années 1940 au moment où les Etats-Unis luttent précisément pour défendre la démocratie face aux totalitarismes, et jette encore davantage le discrédit sur les historiens progressistes. Leurs opposants s'attachent au contraire à montrer le lien profond entre capitalisme et démocratie, les deux fondements de l'*American way of life* que les Etats-Unis se doivent de défendre. Dans ses ouvrages et ses articles, l'historien Arthur Bestor (1908-1994), professeur au Teachers College puis à l'université de l'Illinois, critique la pédagogie progressiste dans son ensemble¹ et rappelle les fonctions premières de l'éducation et de l'école : former les esprits et développer la capacité d'apprendre. Il recommande un retour à l'étude des matières de base et à des méthodes d'évaluation plus strictes.² Son influence grandit dans les années 1950. Pour lui, l'école démocratique et l'école élitiste ne diffèrent que par le nombre d'enfants scolarisés. Il ne s'agit pas pour lui de vulgariser la culture comme les progressistes ont voulu le faire, mais au contraire de « tirer les élèves vers le haut. »³ Les éditeurs scolaires sentent alors le vent tourner et mettent sur le marché dès 1940 des manuels beaucoup plus patriotes et conservateurs que ceux qu'ils proposaient dans l'entre-deux-guerres.

¹ Arthur E. Bestor, Jr., *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*, Urbana (Il.), University of Illinois Press, 1953.

² Arthur E. Bestor, Jr., *The Restoration of Learning*, New York, Knopf, 1956.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 206.

3) L'entrée en guerre des Etats-Unis

Mais c'est l'attaque par les forces japonaises de la base navale de Pearl Harbor, le 7 décembre 1941, qui fera basculer de façon officielle le pays dans la guerre, et avec lui les manuels d'Histoire. La déclaration de guerre au Japon le jour suivant a un effet immédiat sur les activités et les programmes dans toutes les écoles primaires et secondaires du pays. Dans cette situation d'urgence, les priorités établies par l'école progressiste sont écartées pour privilégier la satisfaction des besoins immédiats en formation et en main d'œuvre, des besoins redéfinis dans le contexte de la guerre. Il y a donc un regain d'intérêt pour la formation manuelle et professionnelle, qui prépare directement aux métiers des industries de guerre. Les cours d'histoire traditionnels furent souvent remplacés par des cours plus généraux sur « la vie en communauté », ou bien plus prosaïquement des cours d'endoctrinement de type « pourquoi est-ce que nos soldats se battent. »¹

L'ampleur des effets de la Seconde Guerre mondiale sur la société américaine est bien entendu considérable ne serait-ce que par le nombre d'Américains qu'elle a directement mobilisés, la multitude d'aires géographiques dans lesquelles se sont déroulés les combats, la longueur du conflit, son coût financier et humain, mais cette guerre a également eu de profonds effets sur les institutions les plus traditionnelles de la société américaine. Le contrôle du gouvernement sur l'économie s'est étendu et a pris un caractère permanent dans l'après-guerre, ce qui a modifié la tradition américaine de « libre entreprise » et le système capitaliste en général plus profondément que ne l'ont fait les premières tentatives d'organisation nationale de la production pendant la Première Guerre mondiale ni même les réformes du New Deal dans les années 1930.

L'intervention du gouvernement fédéral ne se limite pas à l'organisation de la production au sens strict, mais s'étend aussi aux domaines éducatifs et sociaux. Les difficultés de la sortie de guerre après le premier conflit mondial incite l'administration Roosevelt à se préoccuper très tôt de cette question et à

¹ « Why are We/Our Soldiers Fighting For ? », Jennifer Nelson, « What Goes around Comes around: History Education in the 1890s and the 1990s », *The History Teacher*, Vol. 25, No. 4, août 1992, p. 464.

préparer en amont le retour à la paix. Conscient de l'importance qu'a pris l'éducation pour la population depuis les années 1930, le gouvernement fédéral vote en 1944 la célèbre *GI Bill of Rights*, loi fondamentale dans la création d'un lien étroit entre l'Armée et la société civile américaine à partir de la Seconde Guerre mondiale, mais qui marque aussi la première intervention directe des pouvoirs fédéraux dans le financement des études supérieures d'une certaine catégorie de la population. L'une des nombreuses mesures prévues par cette loi est en effet la création d'une administration spéciale et d'un énorme budget pour permettre aux hommes et aux femmes qui ont servi leur pays d'acquérir, après leur démobilisation, les qualifications qui leur permettront de redevenir des acteurs de la société civile, c'est-à-dire d'avoir accès aux établissements d'enseignement supérieur. C'est un premier pas qui prépare l'opinion à accepter l'intervention du gouvernement fédéral dans ce qui touche à l'éducation.¹

Par ailleurs, l'institution familiale, les rôles respectifs des hommes et des femmes dans le foyer, ont été profondément transformés par la séparation des couples et le travail des femmes. Des études récentes ont par exemple insisté sur les bouleversements induits par une sexualité bien plus libre des femmes américaines pendant la Seconde Guerre mondiale.² Face à tous ces bouleversements, plus ou moins perceptibles, mais souvent anxiogènes au quotidien, les établissements secondaires ont réagi en accroissant encore l'étendue des cours proposés pour la formation des futurs citoyens,³ tandis que les intellectuels, et les historiens en particulier, sont restés beaucoup plus discrets sur la scène publique que pendant la Première Guerre mondiale, ayant tiré les leçons des excès de zèle commis alors.

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 226.

² Cf. Perry R. Duis, "No Time for Privacy : World War II and Chicago Families", in Lewis A. Erenberg et Susan E. Hirsch, *The War in American Culture*, Chicago, The University of Chicago Press, 1995, p. 17-45 et Elaine Tyler May, "Rosie the Riveter Gets Married," *ibid.*, p. 128-143.

³ Phillip W. Perdue, "The Secondary School Program in World War II", *History of Education Journal*, Vol. 3, No. 2 (Winter, 1952), p. 43.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, les historiens américains s'engagèrent en effet plus discrètement dans l'effort de guerre américain.¹ Ils ne firent pas de discours publics, ne rédigèrent pas de brochures destinées à une large diffusion, mais un certain nombre d'entre eux fut recruté dès le courant de l'année 1941 dans les services de renseignement américains. James Phinney Baxter III, historien spécialiste d'histoire diplomatique et président du Williams College dans le Massachusetts, et William L. Langer, professeur d'Histoire à Harvard, furent nommés à la tête d'un service destiné à analyser les informations provenant de pays étrangers. Le 13 juin 1942, ce service devint l'Office of Strategic Services, ancêtre de la CIA et qui embaucha de nombreux historiens.² Mais leur travaux restèrent inconnus du grand public, et c'est sans leur concours que les établissements secondaires vont participer à l'effort de guerre, marquant un peu plus la séparation entre les historiens universitaires et l'enseignement secondaire.

Le bureau fédéral en charge des questions scolaires (*United States Office of Education*, USOE) a tenté d'influencer les programmes dans les écoles du pays en rédigeant des *Victory Corps Programs*. Ces programmes avaient deux objectifs principaux : la formation de la jeunesse et la participation active des jeunes à l'effort de guerre pendant leur scolarité.³

L'USOE préconisait la mise en place ou le renforcement de cours spécifiques dans le secondaire, tels que la présentation des différents services et métiers militaires ou para-militaires, la « citoyenneté en temps de guerre », l'éducation physique, la discipline militaire, les sciences et les mathématiques, l'introduction aux notions de pilotage et d'aéronautique, la préparation à certaines spécialités hautement demandées dans l'Armée (parachutistes, opérateurs radio, etc.), des travaux d'intérêt général.⁴

¹ Richard Polenberg, "Review of *Historians on the Homefront : American Propagandists for the Great War* by George T. Blakey, Lexington, The University Press of Kentucky, 1970", *The American Political Science Review*, Vol. 67, No. 3 (Sep., 1973), p. 1002.

² William E. Leuchtenburg, « The Historian and the Public Realm », *The American Historical Review*, Vol. 97, No. 1, février 1992, p. 2.

³ Phillip W. Perdue, « The Secondary School Program in World War II », *History of Education Journal*, Vol. 3, No. 2, hiver 1952, p. 44.

⁴ *Ibid.*.

Les établissements furent également encouragés à rassembler les élèves par groupes dont l'organisation reprenait celle en vigueur dans les corps de l'Armée, avec une division par branches et par spécialité pour les tâches d'intérêt général. L'USOE alla jusqu'à préconiser l'emploi d'uniformes et d'insignes, mais cette dernière recommandation fut quasi unanimement rejetée par les directeurs d'établissements comme les élèves eux-mêmes. A la fin de la guerre, seuls 37,5 % des établissements avaient mis en place ces programmes « pour la victoire. »¹

Toutefois, même si les collèges et lycées américains n'ont pas appliqué à la lettre les recommandations de l'USOE, une enquête menée en 1942 par la NEA témoigne de l'effet non négligeable d'une partie de ces recommandations, et de « la culture de guerre » en général, sur les cours proposés au niveau du secondaire. Dès décembre 1942 d'après ce rapport, plus de 70 % des établissements scolaires ont développé leurs enseignements en sciences, en mathématiques, en secourisme et en éducation physique. 65 % ont créé des cours de préparation au pilotage d'avion et au saut en parachute, et la même proportion leurs cours de sciences sociales, 34 % leurs cours « d'économie du foyer, » 34 % leurs cours de « commerce et monde des affaires, » mais seulement 9 % leurs enseignements des langues étrangères.²

Ces chiffres montrent que les directeurs d'établissements secondaires américains ont davantage à cœur de préparer les jeunes Américains à servir dans l'Armée le plus efficacement possible ou à obtenir un meilleur emploi dans l'industrie de guerre, que de permettre aux élèves de mieux comprendre la guerre et ses subtilités, ou même d'être capables de dialoguer avec les autres nations engagées dans le conflit, amies ou ennemies.³ Ces chiffres reflètent aussi vraisemblablement une pénurie d'enseignants de langues, la Seconde Guerre mondiale ayant été une période où le manque d'enseignants qualifiés a été particulièrement criante, sous l'effet de la mobilisation massive dans les forces armées.

¹ Phillip W. Perdeu, *op.cit.*, p. 44.

² *The Nation's Schools after a Year of War*, National Education Association, Research Bulletin, XXI, n°2, avril 1942, Washington D.C.

³ Phillip W. Perdeu, *op.cit.*, p. 43-44.

B - Des manuels de guerre

Nous avons étudié seize manuels publiés entre 1940 et 1946. Dix d'entre eux sont l'œuvre d'auteurs déjà rencontrés au cours de notre étude. Ginn publie en 1941 une réédition actualisée du best-seller de Muzzey,¹ dont nous avons étudié l'édition de 1936 dans la partie précédente ; John Holloday Latané, auteur patriote, publie un manuel intitulé *The History of the American People*² vingt ans après son manuel de 1921 étudié dans la partie précédente. Barker et Commager signent sans co-auteur supplémentaire un manuel intitulé *Our Nation* en 1941.³ Les autres sont des rééditions actualisées de manuels déjà étudiés : les éditions de 1942 et 1945 du Freeland et Adams,⁴ l'édition de 1942 du manuel de Vannest et Smith,⁵ l'édition de 1946 du manuel de Fremont Wirth,⁶ l'édition de 1946 du Barker, Commager et Webb,⁷ et les éditions de 1942 et 1946 du manuel de Casner et Gabriel,⁸ qui a abandonné son titre ouvertement progressiste des années 1930 (*Exploring American History*) pour un titre plus en phase avec le patriotisme exacerbé de l'époque : *The Story of American Democracy*. William Backus Guitteau rédige quant à lui un nouveau manuel publié en 1946 et sobrement intitulé : *The History of the United States*.⁹

James Truslow Adams, auteur de *The Epic of America* en 1931, historien renommé et considéré comme le père de la notion de « rêve américain, » signe avec l'historien George Earl Freeland un manuel intitulé *America's Progress in*

¹ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1941, 944 pages.

² John Holloday Latané, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941, 845 pages.

³ Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941, 754 pages.

⁴ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, 670 pages et George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, 670 pages.

⁵ Charles Garrett Vannest, Henry Lester Smith, *Socialized History of the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, 640 pages.

⁶ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1946, 845 pages.

⁷ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1946, 851 pages.

⁸ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942, 632 pages et Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, 656 pages.

⁹ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, 858 pages.

Civilization, publié en 1938 et qui remporta un grand succès puisque nous avons pu en consulter également les éditions de 1940, 1942, 1945 et 1949.¹ Dans une critique de ce manuel parue lors de sa première édition en 1938 dans l'*American Sociological Review*, l'auteur met l'accent sur le ton ultra-patriotique de l'ouvrage, destiné à « redonner confiance en l'Amérique » malgré la longue période de crise économique.² Melville Freeman, enseignant dans le secondaire féru d'Histoire, ancien président de la New England History Teachers' Association, publie en 1941 un manuel³ dont la clarté du style est louée dans la critique qui en est faite dans l'*Educational Research Bulletin* de 1945.⁴

Harold Underwood Faulkner (1890–1968) est un spécialiste d'histoire économique et sociale des Etats-Unis et enseignait au Smith College, un *college* privé du Massachusetts réservé aux jeunes filles. Avec Tyler Kepner, responsable de l'enseignement des sciences sociales dans les établissements publics du district de Brookline (Massachusetts) et qui s'est illustré en 1940 en prenant publiquement la défense d'Harold Rugg contre les attaques des lobbys conservateurs, ils ont publié chez Harper & Brothers un manuel intitulé *America, Its History and Its People*.⁵ Ce manuel sera réédité en 1950. Les deux derniers ouvrages du corpus sont les rééditions de 1944 et 1946 d'un manuel écrit par deux directeurs d'établissements secondaires : Leon H. Canfield et Howard B. Wilder.⁶

Tous ces manuels témoignent de l'évolution de l'identité américaine au moment de la Seconde Guerre mondiale,⁷ avec un raidissement idéologique et un patriotisme très affirmé dès 1940, et qui ne fait que se confirmer après l'entrée officielle des Etats-Unis dans la guerre, à la suite de Pearl Harbor. Dans leur

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, 663 pages.

² Guy V. Price, « Review », *American Sociological Review*, Vol. 3, No. 1, février 1938, p. 122.

³ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, 906 pages.

⁴ Margaret Willis, « Review », *Educational Research Bulletin*, Vol. 24, No. 6, septembre 17, 1945, p. 166.

⁵ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, 890 pages.

⁶ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944, 907 pages et Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, 919 pages.

⁷ Cf. Annexe 6

manuel de 1942,¹ Harold U. Faulkner et Tyler Kepner témoignent de l'acceptation du statut de puissance mondiale de leur pays par les Américains. La période d'isolationnisme – parfois inconfortable – de l'entre-deux-guerres apparaît définitivement terminé :

A World Power. By the opening of the twentieth century the United States had become a world power. This was true in the first place because she had stepped beyond her own territory and had acquired colonies and protectorates. Alaska had been purchased in 1867 and Hawaii was preparing for annexation. With the Spanish-American War came the Philippines and Puerto Rico, and before many years the Canal Zone and the Virgin Islands. Quite as important was the economic and political domination exercised over nominally independent nations – Cuba, Haiti, Santo Domingo, Nicaragua and Panama. American protectorates created a Caribbean sphere of influence. Just like the nations of western Europe, the United States had reached a stage in which she found herself attempting to solve not only her own destiny but that of alien peoples in remote regions.²

Une puissance mondiale. Au tout début du XXème siècle, les Etats-Unis étaient devenus une puissance mondiale. Cela se vérifiait tout d'abord dans le fait qu'ils étaient intervenus en dehors de son territoire et avaient acquis des colonies et des protectorats. L'Alaska avait été achetée en 1867 et Hawaii se préparait à être annexé. Avec la guerre hispano-américaine vinrent les Philippines et Porto Rico, et quelques années plus tard la zone autour du Canal de Panama et les Iles Vierges. Presque aussi importante était la domination économique et politique exercée sur des nations officiellement indépendantes – Cuba, Haïti, Saint-Domingue, le Nicaragua et Panama. Les protectorats américains créaient une sphère d'influence dans les Caraïbes. Exactement comme les nations d'Europe occidentale, les Etats-Unis étaient parvenus à un stade où elle tentait d'accomplir non seulement son destin mais aussi d'aider des peuples étrangers dans des contrées reculées à accomplir le leur.

Tout débat autour de l'acquisition de colonies – présentée comme des choses qui sont « arrivée » toutes seules, par la force de la Providence – a disparu, le pays est désormais l'égal des puissances européennes. La domination coloniale américaine est néanmoins présentée comme une façon « d'aider des peuples étrangers » à accomplir leur destinée. La vocation des Etats-Unis à créer un monde meilleur n'est dès lors plus confinée à ses frontières, mais acquiert une dimension mondiale. Le paragraphe suivant continue de dresser un portrait élogieux de la nation en rappelant sa puissance économique et commerciale qui, dans la lignée de la pensée protestante, est le signe de son « élection » par Dieu, et par conséquent une confirmation du caractère exceptionnel et « bon » des Etats-Unis :

¹ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, 890 pages.

² Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America, Its History and Its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 709.

In another important aspect America has become a world power. As the United States has become industrialized, her manufactured products have sought world markets and she has assumed an important position in world trade. Manufacturing has brought surplus wealth which has been loaned abroad until the United States has become the leading creditor nation of the world. There are few regions where her exporters of goods and capital have not gone and where her economic interests are not at stake. In population, in wealth and in naval strength our country has taken a leading position among the great nations. ¹

L'Amérique était devenue une puissance mondiale d'un autre point de vue important. Au cours de son industrialisation, ses produits manufacturés avaient conquis des marchés à l'étranger et elle occupait désormais une place importante dans le commerce international. Cette industrialisation a produit des richesses supplémentaires qui ont été prêtées à l'étranger jusqu'à ce que les Etats-Unis deviennent le créancier du reste du monde. Il y a peu de régions dans le monde où ils n'exportent pas de marchandises ou n'investissent des capitaux, c'est-à-dire où leurs intérêts économiques ne sont pas en jeu. En matière de population, de richesses et de puissance navale, notre pays occupe la première place dans le monde.

La suite du texte aborde le passage plus délicat de la Première Guerre mondiale et du retour à l'isolationnisme, mais cette période est rapidement évacuée pour concentrer l'attention des élèves sur les problèmes présents : créer un ordre mondial pacifique durable au sortir de la guerre, conformément à la conception progressiste de l'enseignement de l'Histoire qui doit aider les futurs citoyens de « trouver des solutions à leurs problèmes. » La préface de l'ouvrage insiste d'ailleurs sur le fait que les auteurs ont complètement réécrit la fin de leur manuel pour coller à l'histoire récente et mettre l'accent sur l'effort de guerre américain.²

As the United States was moving rapidly toward a position of international power, the First World War broke out. After some hesitation she plunged into this conflict, and thus made her greatest departure from her old policy of aloofness and isolation. Old policies and old ideas, however, proved too strong, and with the end of the war she refused to join the League of Nations and withdrew as far as she could from active participation in European affairs. With the Second World War came another change. The decision to give aid to the fighting democracies again plunged the United States into the problems and rivalries of Europe. The Japanese attack upon this country in 1941 finally, however, brought us

Alors que les Etats-Unis évoluaient rapidement vers un statut de puissance internationale, la Première Guerre mondiale éclata. Après quelques hésitations, ils plongèrent dans ce conflit, rompant ainsi radicalement avec leur ancienne politique d'isolement. Mais les vieilles politiques et les vieilles idées se révélèrent trop résistantes et à la fin de la guerre ils refusèrent de devenir membres de la Société des Nations et se retirèrent autant que possible des affaires européennes. Avec la Seconde Guerre mondiale, les choses changèrent de nouveau. La décision d'aider les démocraties en guerre plongèrent une nouvelle fois les Etats-Unis au milieu des problèmes et des rivalités de l'Europe. L'attaque japonaise sur ce pays en 1941 nous entraîna finalement dans la Seconde Guerre mondiale.

¹ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America, Its History and Its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 709-710.

² Cf. Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America, Its History and Its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. xiv.

into the Second World War. How far this country will go in taking part in the solution of world problems at the close of this war remains, as it did two decades ago, a leading question for our statesmen and citizens.¹

Jusqu'où ira notre pays dans la quête d'une solution aux problèmes du monde au sortir de cette guerre reste, comme cela a été le cas il y a deux décennies, une question cruciale pour nos hommes d'Etat et nos concitoyens.

Il est tout à fait surprenant que dans un texte publié en 1942, les auteurs évoquent déjà « l'après-guerre » et ne semblent pas douter un instant de la victoire prochaine des Etats-Unis. D'autre part, il semble assez évident d'après ce texte que la Seconde Guerre mondiale a commencé pour les Etats-Unis avant Pearl Harbor, et que cet événement n'a été que le déclencheur de l'intervention militaire dans un conflit où les intérêts américains étaient déjà engagés.

Les préfaces des manuels publiés à cette période témoignent toutes d'une volonté de mobiliser les jeunes Américains dans le combat pour la démocratie et de les rendre conscients de l'urgence de la situation présente. La préface de l'édition de 1945 du manuel de Freeland et Adams annonce ainsi :

As this edition of *America's Progress in Civilization* goes to press, millions of Americans are scattered over all the continents and oceans, fighting for American ideals and the security of their American homeland. Other millions are working at almost every conceivable occupation, to supply our fighting forces and to keep America strong at home. At such a time, as well as in less pressing but just as important peace times, it is a great help to the morale of Americans to understand just what it really means to them to be Americans. Such understanding must be based, at least in part, upon knowledge of the important phases of America's history, both past and contemporary.²

Au moment où cette édition de *America's Progress in Civilization* est imprimée, des millions d'Américains sont dispersés sur tous les continents et tous les océans, luttant pour les idéaux américains et la sécurité de leur mère-patrie. D'autres, par millions également, effectuent toute sorte de travail pour approvisionner nos combattants et maintenir une Amérique forte à l'arrière. Dans un moment comme celui-ci, mais cela est vrai aussi en temps de paix où les événements sont moins pressants mais tout aussi importants, comprendre simplement ce que cela signifie vraiment d'être des Américains est d'une grande aide pour le moral de la population. Une telle compréhension doit être fondée, au moins en partie, sur la connaissance des grandes phases de l'histoire des Etats-Unis, passées et contemporaines.

L'enseignement et l'apprentissage de l'Histoire sont présentés comme faisant partie de l'effort de guerre et les auteurs effectuent leur devoir patriotique

¹ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America, Its History and Its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 710.

² George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. iii.

en chantant la gloire de la nation américaine.¹ La préface de ce manuel se termine d'ailleurs sur ces notes :

History properly selected for use in America's schools should instill in the hearts of those who study it such respect and appreciation for all their great country has been, is, and can be made to be that they can sing with full understanding that beautiful song of World War II, "That Is Worth Fighting For."² And our children must learn to add, "and also worth living for," in ordinary times, as well as during exciting and inspiring periods.³

Les passages de l'Histoire correctement sélectionnés en vue de l'enseignement dans les écoles américaines doivent instiller dans les cœurs de ceux qui les étudient un tel respect et une telle appréciation de tout ce que leur beau pays a été, est et peut devenir qu'ils puissent chanter en comprenant parfaitement le sens cette magnifique chanson de la Seconde Guerre mondiale, 'That Is Worth Fighting For / Cela vaut la peine de se battre pour cela.' Et nos enfants doivent apprendre à y ajouter 'et cela vaut aussi la peine de vivre pour cela', en période normale comme à des époques plus excitantes et exaltantes.

Par conséquent, les récits de la guerre hispano-américaine, de la Première Guerre mondiale et de la guerre en cours sont fortement influencés par cet « esprit de guerre » qui imprègne l'ensemble de la population américaine, et que les manuels d'Histoire reflètent.

1) La guerre hispano-américaine dans les manuels de la WW2

La montée des tensions internationales, puis l'engagement dans le conflit a des conséquences directes sur le contenu des manuels scolaires. Les programmes d'histoire et de géographie accordent davantage de place aux pays d'Amérique latine, dans le cadre de la politique du « bon voisinage », et parce que la « solidarité hémisphérique » est une nécessité pour la sécurité des Etats-Unis.

¹ Cf. également Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944, p. iii.

² Les auteurs font ici référence à une chanson populaire de 1942, « This Is Worth Fighting For », chantée notamment par le Jimmy Dorsey Orchestra : "I saw a peaceful old valley / With a carpet of corn for a floor / And I heard a voice within me whisper / This is worth fighting for // I saw a little old cabin / and the river that flowed by the door / And I heard a voice within me whisper / This is worth fighting for. // Didn't I build that cabin? / Didn't I plant that corn? / Didn't my folks before me / Fight for this country before I was born? // I gathered my loved ones around me / And I gazed at each face I adore / Then I heard that voice within me thunder / This is worth fighting for."

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. iv.

L'enseignement de l'espagnol est revalorisé, et le traitement de la guerre hispano-américaine dans les manuels scolaires est revu pour célébrer certes l'héroïsme américain, mais en insistant sur le rôle des rebelles cubains.¹

a) Les Cubains comme acteurs de leur destinée

Les atrocités commises par le général Weyler à Cuba continuent d'être dénoncées dans ces manuels, d'une façon devenue traditionnelle et sans recours à un langage émotionnel ou à des images choquantes, à l'exception de l'édition de 1941 de manuel de Freeman.² En revanche, le portrait des combattants cubains est tout à fait différent de celui fait dans les manuels édités précédemment et révèle une réévaluation de leur rôle dans la libération de l'île. Faulkner et Kepner écrivent en effet :

In this revolution the insurgents wisely risked no battles. They destroyed plantation buildings and railroads, levied assessments on plantation owners, forbade the grinding of sugar cane and shot laborers who persisted in working - all this on the theory that an economic breakdown would force concessions from Spain and perhaps intervention by the United States. At the same time the revolutionists kept up a ceaseless propaganda in the United States.³

Pendant cette révolution, les insurgés ont sagement évité de varier batailles. Ils détruisirent les bâtiments sur les plantations et les voies de chemins de fer, rackettèrent les planteurs, interdirent le broyage de la canne à sucre et tiraient sur les Cubains qui s'obstinaient à travailler – tout cela en fonction de la théorie selon laquelle un effondrement économique forcerait l'Espagne à faire des concessions et entraînerait peut-être une intervention américaine. Dans le même temps, les révolutionnaires entretenaient une propagande constante aux Etats-Unis.

Les Cubains ne sont ainsi plus présentés uniquement comme de pauvres victimes sans défense attendant le secours du grand frère américain, mais comme de féroces combattants fermement décidés à obtenir leur indépendance. Canfield et Wilder insistent pour leur part sur la responsabilité américaine dans le déclenchement de la rébellion cubaine en 1898, élément passé sous silence par la quasi-totalité des manuels jusqu'ici, et jamais détaillé comme dans cet extrait :

¹ Frances Fitzgerald, *America revised*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 47.

² Cf. Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, p. 183.

³ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 655.

In 1895, there occurred another serious insurrection, caused in part by the continuance of Spanish misrule, and in part by an economic crisis resulting from the passage of the Wilson-Gorman Tariff. This act placed a duty of forty per cent on raw sugar imported into the United States, thus abolishing a reciprocal treaty with Cuba. In consequence, trade with America declined, the price of Cuban sugar fell, plantations were closed, and laborers were laid off. Unrest flamed into open revolt. Gomez, the leader of the rebels, directed his campaign particularly toward the destruction of the sugar plantations in order to cut off the sources of governmental revenue, and also in the hope of forcing American intervention.¹

En 1895 eut lieu une nouvelle grave insurrection, provoquée en partie par la persistance de la mauvaise gouvernance espagnole, et en partie par une crise économique due au passage du tarif Wilson-Gorman. Cette loi taxait à 40 % le sucre non raffiné importé aux Etats-Unis, abolissant ainsi un traité de réciprocité commerciale avec Cuba. En conséquence, le commerce avec les Etats-Unis déclina, le prix du sucre cubain chuta, des plantations firent fiabilité, et des travailleurs agricoles perdirent leur emploi. Le malaise se transforma en révolte. Gomez, le chef des rebelles, conduisit une campagne destinée en priorité à détruire les plantations de canne à sucre pour saper les sources de revenu du gouvernement, et aussi dans l'espoir de forcer les Etats-Unis à intervenir.

Toutefois, les raisons qui ont poussé les Etats-Unis à voter le tarif Wilson-Gorman ne sont pas données. Comme c'est très souvent le cas dans les manuels d'Histoire américains, la chaîne des événements n'est pas complète et certains événements « surviennent » de façon assez mystérieuse. C'est néanmoins la première fois qu'une cause de la rébellion cubaine autre que la cruauté et la mauvaise administration des Espagnols est mentionnée.

Tous ces manuels insistent sur le rôle de la presse à scandale dans la manipulation de l'opinion, et plus aucun n'accuse l'Espagne d'avoir fait exploser le *Maine*. La majorité des manuels défend la théorie d'une cause extérieure, reprenant ainsi les conclusions des commissions d'enquête américaines de 1898 et de 1911, mais l'auteur du « crime » reste inconnu. Casner et Gabriel écrivent par exemple que « aujourd'hui encore, personne ne sait qui a fait exploser le *Maine* »² ; Vannest et Smith que « la responsabilité de la destruction du *Maine* n'a jamais été positivement déterminée »³ ; ou bien encore Faulkner et Kepner qui déclarent que « la commission d'enquête de la Marine (...) fut incapable de

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 654-655.

² « To this day no one knows who blew up the Maine. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942 et 1946, p. 514.

³ « the responsibility for the destruction of the Maine has never been positively determined. », Charles Garrett Vannest, Henry Lester Smith, *Socialized History of the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 536.

désigner un coupable. »¹ En dépit de cette incertitude, tous les manuels présentent la guerre hispano-américaine comme une « exigence » de l'opinion publique américaine, choquée par l'explosion du navire et émue par les souffrances des Cubains relayées et amplifiées par les journaux à scandale.

b) Une splendide petite guerre ?

Si les causes du conflit sont présentées de façon nuancée et qui laissent entendre que l'intervention américaine n'était peut-être pas totalement justifiée, ou en tout cas que la population américaine s'est laissée manipuler (par les rebelles cubains et les journaux à scandale, principalement), le récit du déroulement de la guerre oscille entre patriotisme éhonté et dénonciation des souffrances des soldats américains causées par l'incompétence du Ministère de la Guerre.

Ainsi, Faulkner et Kepner relaient le mythe de la « splendide petite guerre » en écrivant :

Never was a war more popular. The American people, wearied with the grinding domestic conflicts over trusts railroad regulation, tariffs and currency, turned with enthusiasm to a crusade to free an oppressed people. And never did a war turn out to be so absurdly easy. It lasted just 115 days and was a series of unchecked successes.²

Jamais une guerre n'a été plus populaire. Le peuple américain, fatigué des conflits intérieurs incessants sur la réglementation des entreprises de chemin de fer, sur les droits de douane et sur les questions monétaires, se tourna avec enthousiasme vers une croisade destinée à libérer un peuple opprimé. Et jamais une guerre ne se révéla être aussi absurdement facile. Elle dura 115 jours à peine et fut une série irrépressible de victoires.

Toutefois, ils n'en oublient pas pour autant la mauvaise organisation de l'Armée, contrairement à celle de la Marine dont l'efficacité et la modernité ont fait la fierté des Etats-Unis en 1898 :

Unlike the Navy, the War Department was unprepared; and there chaos and inefficiency were the order of the day.³

Contrairement à celui de la Marine, le Ministère de la Guerre fut pris au dépourvu par la déclaration de guerre ; et le chaos et

¹ « A naval court (...) was unable to fix the blame. », Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 654.

² Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 656.

³ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 657.

| l'inefficacité y furent à l'ordre du jour.

Suivent ensuite la liste désormais traditionnelle des souffrances des soldats dues aux uniformes de laine, à la nourriture immangeable et aux maladies tropicales. Les souffrances des soldats sont relatées selon le même schéma chez Freeman,¹ Latané,² Canfield et Wilder³ et Wirth.⁴ Seul William Backus Guitteau arrive à retourner cette situation en en faisant une raison supplémentaire de célébrer l'héroïsme et la valeur des soldats américains, victorieux malgré ces obstacles :

A wave of indignation swept over the country against our military authorities for having sent these men to the tropics in midsummer without adopting adequate measures to safeguard their health ; yet this same public had clamored for a speedy victory at all costs.⁵

(...) In accordance with the tradition held since the days of Washington - who himself had exposed its fallacy - our chief reliance in case of war was upon the militia. (...) Our War Department was not organized on modern lines, for we had no general staff and our officers were not used to handling large bodies of troops; moreover, there was a sad lack of uniforms, tents, ambulances, and military equipments of every kind. Victory was won in spite of these handicaps by virtue of the fighting spirit of our men and the individual initiative of the officers of the line.⁶

Une vague d'indignation à l'encontre de nos autorités militaires balaya le pays car ils avaient envoyé ces hommes sous les tropiques en plein été sans prendre les mesures adéquates pour protéger leur santé ; cependant, ces mêmes personnes avaient réclamé une victoire rapide à n'importe quel prix.

(...) En accord avec la tradition remontant au temps de Washington – qui lui-même avait dénoncé ce leurre – nous nous appuyions en cas de guerre principalement sur la milice. (...) Notre Ministère de la Guerre n'était pas organisé de façon moderne, car nous n'avions pas d'Etat-major et nos officiers n'étaient pas habitués à gérer de larges effectifs de soldats ; de plus, il y avait un manque déplorable d'uniformes, de tentes, d'ambulances et d'équipements militaires de toutes sortes. La victoire fut remportée malgré ces handicaps grâce à l'esprit combattif de nos hommes et aux initiatives individuelles de nos officiers sur le terrain.

c) L'impérialisme américain

Ces manuels « de guerre » expriment toutefois certains doutes quant au nouveau destin impérialiste embrassé par les Etats-Unis à l'issue de la guerre hispano-américaine, qui sont davantage véhiculés par les caricatures de presse

¹ Cf. Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, p. 183.

² John Holladay Latané, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941, p. 647 et 650.

³ Cf. Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 659.

⁴ Cf. Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1946, p. 593.

⁵ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 563.

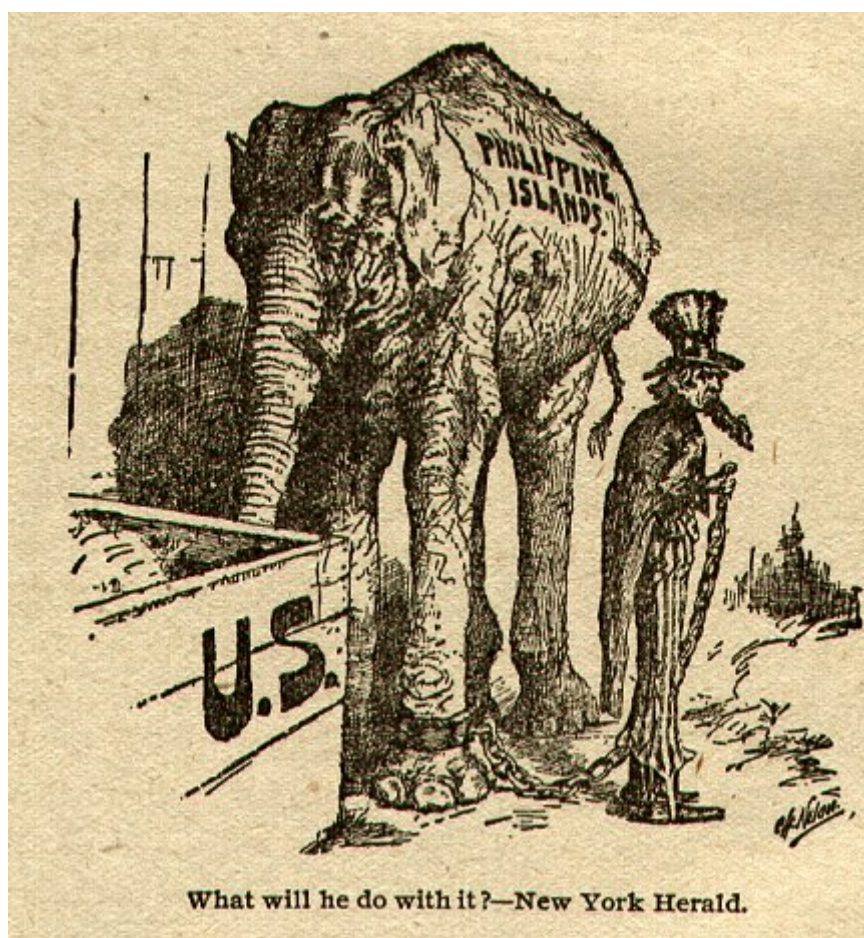
⁶ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 564.

choisies pour illustrer le chapitre que par le texte lui-même. Ainsi, Canfield et Wilder écrivent :

With almost breath-taking speed the United States had embarked upon a policy of imperialism. It was no longer a question as to whether we should play a part in the events of the world, but, as Theodore Roosevelt said, "whether we should play that part well or ill."¹

A une vitesse presque à couper le souffle, les Etats-Unis se sont lancés dans une politique impérialiste. Il n'était plus question de savoir si oui ou non ils devaient jouer un rôle dans le monde, mais plutôt, comme l'a dit Theodore Roosevelt, de décider « si nous devons jouer ce rôle bien ou mal. »

Ce texte est descriptif et laisse assez peu de place aux interrogations, mais les deux caricatures qui l'accompagnent soulèvent elles bien plus de questions. La première est tirée du New York Herald et intitulée « Qu'est-ce qu'il va en faire ? »



Cette caricature présente les Philippines comme un énorme éléphant famélique que l'Oncle Sam va devoir nourrir dans la « caisse des Etats-Unis. » Elle présente ainsi le problème du coût des possessions coloniales et les

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 662.

Philippines comme un fardeau plutôt que comme des « territoires riches à exploiter », comme elles étaient parfois décrites dans les manuels de l'entre-deux-guerres. La seconde illustration de l'impérialisme américain dans le manuel de Canfield et Wilder montre un Oncle Sam triomphant, fumant le cigare et en train de planter joyeusement des petits drapeaux américains dans un globe terrestre :



Faulkner et Kepner semblent encore plus dubitatifs quant à la politique impérialiste américaine en 1898 :

Whatever the reasons for taking the archipelago, the decision was a momentous one, for it meant the embarkation of the United States upon the dangerous and dubious policy of imperialism. It meant increased armament and accentuated international rivalries. It meant that the United States was to become a world power. It meant also that the fine-spun philosophy of our revolutionary forefathers must be thrown by the boards.¹

Quelqu'aient été les raisons pour s'emparer de l'archipel, la décision fut lourde de conséquences, car elle signifiait l'embarquement des Etats-Unis dans une politique impérialiste dangereuse et douteuse. Elle signifiait l'accroissement de l'armement et des rivalités internationales. Elle signifiait que les Etats-Unis allaient devenir une puissance mondiale. Elle signifiait aussi que la philosophie méticuleusement élaborée par nos ancêtres révolutionnaires devait être mise à la poubelle.

Ces manuels ne font donc pas l'apologie de la politique impérialiste américaine, sans doute d'une part pour ménager les sensibilités des pays

¹ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 659.

d'Amérique latine attachés à leur indépendance, et d'autre part pour ne pas apparaître comme une puissance expansionniste et impérialiste alors qu'une nouvelle guerre fait rage, et que ce sont les ennemis des Etats-Unis qui sont présentés comme des puissances expansionnistes et impérialistes.

2) La relecture de la Première Guerre mondiale à la lumière de la Seconde

Le récit de la Première Guerre mondiale dans ces manuels est lui aussi fortement influencé par la montée des tensions internationales, et surtout par l'entrée en guerre des Etats-Unis. Tandis que le récit dans les manuels publiés en 1940-1941 reste très similaire à celui que l'on trouvait dans ceux des années 30, la participation à ce nouveau conflit mondial entraîne une relecture complète de la Grande Guerre, en particulier dans leur présentation des différents belligérants. Dans les éditions de 1942 et 1946 de leur manuel, Casner et Gabriel présentent par exemple l'Allemagne et l'Italie ensemble, alors que ces deux pays ont choisi des camps opposés pendant la Première Guerre mondiale :

The great change in Europe in the latter half of the nineteenth century was the appearance of two new powerful nations, Germany and Italy. Each of these nations had been made by uniting many small states.¹

Le grand changement en Europe dans la dernière moitié du XIXème siècle fut l'apparition de deux puissantes nations, l'Allemagne et l'Italie. Chacune de ces nations avait été créée par l'union de nombreux petits Etats.

Leur récit de l'histoire de l'Allemagne depuis la fin du XIXème siècle rappelle fortement les présentations germanophobes des manuels des années 1920 :

Scores of German-speaking states were brought together in what came to be called the German Empire. The new Germany was strong enough to defeat France in a short war in 1870-71. Then the rulers of Germany began looking around the world for possessions that could be organized into an overseas empire. The German leaders built up one of the most powerful armies in Europe. As the nineteenth century came to an end, they

Des douzaines d'Etats germanophones furent rassemblés dans ce qui allait devenir l'Empire allemand. La nouvelle Allemagne fut suffisamment puissante pour vaincre la France lors de la courte guerre de 1870-1871. Puis les dirigeants allemands commencèrent à regarder dans le reste du monde comment se bâtir un empire colonial. Les dirigeants allemands créèrent l'une des armées les plus puissantes du monde. Avec la fin du XIXème siècle, ils

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942 et 1946, p. 530.

began building a great navy.¹

| commencèrent à bâtir une puissante Marine.

Mais c'est surtout la présentation de la Russie comme une « nation arriérée », ainsi que l'apparition du Japon et de l'Italie dans la présentation des nations belligérantes qui soulignent l'influence de la Seconde Guerre mondiale sur le récit de la Première :

Russia was still a backward nation lagging in its development behind its important neighbors on the west. In the early years of the twentieth century, Russia and Japan had fought a war in eastern Siberia, which Japan won. As a result, the nations of the world decided that Japan's power must be taken seriously. Great Britain, for example, found it desirable to make a treaty of friendship and alliance with Japan.²

(...)Italy, in spite of its treaty of alliance with Germany, remained neutral. In 1915, Italy joined England, France and Russia in the war.³

| La Russie était encore une nation arriérée à la traîne dans son développement comparé à ses grands voisins occidentaux. Dans les premières années du vingtième siècle, la Russie et le Japon s'étaient battus lors d'une guerre en Sibérie orientale, que le Japon avait remportée. En conséquence, les nations du monde décidèrent que la puissance japonaise devait être prise au sérieux. La Grande-Bretagne, par exemple, se montra désireuse de conclure un traité d'amitié et d'alliance avec le Japon.

| (...) L'Italie, malgré son traité d'alliance avec l'Allemagne, resta neutre. En 1915, elle rejoignit l'Angleterre, la France et la Russie dans la guerre.

Le passage sur l'Italie est plus purement factuel que ceux sur la Russie et le Japon, qui reflètent les préjugés américains à l'égard de ces nations : la conviction profonde que c'est la pauvreté et le retard économique qui conduisent les peuples au communisme (conviction que l'on retrouve dans la Charte de l'Atlantique signée par les Etats-Unis en août 1941), et la surprise quant à la puissance japonaise qu'il « faudrait désormais prendre au sérieux » (ce que les Etats-Unis n'ont pas réellement fait jusqu'à Pearl Harbor).

L'évolution du récit de la révolution bolchevique est également révélatrice du changement radical d'interprétation de la Première Guerre mondiale induit par l'entrée dans la Seconde. Le discours des manuels de 1940-1941 est assez neutre. Le manuel de John Latané comporte même une photographie de Lénine s'adressant à l'Armée rouge.⁴ Dans son texte, l'auteur dresse toutefois un portrait

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942 et 1946, p. 530.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942 et 1946, p. 530.

³ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942 et 1946, p. 531.

⁴ John Holladay Latané, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941, p. 719.

particulièrement élogieux de Kerenski, le leader issu de la Révolution de Février, renversé par les bolcheviques en novembre :

The Russian revolution and the abdication of the czar had occurred in March, 1917, shortly before we entered the war. The officials of the old government had been lukewarm and many of the higher army officers pro-German. The new republican government was anti-German and great things were expected of the army under Kerenski, the brilliant minister of war. He tried to arouse the enthusiasm of the nation by another drive in Galicia. It started off brilliantly, but before the end of July it had ended in failure as a result of social and economic demoralization at home, and in November the Bolchevist revolution placed Lenin and Trotski in power. In December they signed an armistice with Germany, and on March 3, 1918, the treaty of Brest-Litovsk was concluded. Russia had deserted her allies, and Germany was free to concentrate all her efforts on the western front.¹

La révolution russe et l'abdication du tsar avaient eu lieu en mars 1917, peu de temps avant que nous entrions en guerre. Les membres du gouvernement précédents avaient été partagés, et beaucoup des officiers de haut rang ouvertement pro-allemands. Le nouveau gouvernement républicain était anti-allemand et de grandes choses étaient espérées de l'armée dirigée par Kerenski, le brillant ministre de la guerre. Il essaya de soulever l'enthousiasme de la nation par une nouvelle offensive en Galicie. Elle commença brillamment, mais avant la fin du mois de juillet, elle avait échoué et eut pour conséquence la démoralisation sociale et économique à l'arrière, et en novembre la révolution bolchevique amena Lénine et Trotski au pouvoir. En décembre, ils signèrent l'armistice avec l'Allemagne, et le 3 mars 1918, le traité de Brest-Litovsk fut signé. La Russie avait abandonné ses alliés, et l'Allemagne était libre de concentrer tous ses efforts sur le front de l'Ouest.

Les autres manuels s'étendent moins sur le sujet de la révolution en Russie, mais il faut noter que Freeman dans son manuel donne « Nikolai » comme prénom à Lénine.² Cette erreur se retrouve dans pratiquement tous les manuels consultés qui donnent un prénom au leader russe, car aucun avant les années 1990 ne mentionne son nom complet à l'Etat civil (Vladimir Illitch Oulianov). L'attribution fantaisiste de ce prénom provient en fait de la reprise d'une erreur commise par de nombreux journaux anglais et américains de l'entre-deux-guerres qui prénommaient Lénine « Nicolas » en extrapolant à partir du « N. Lenin » dont le bolchevique avait signé certains de ses écrits à la fin du XIXème siècle.³

Le discours change dès 1942. Le manuel de Vannest et Smith reflète par exemple la sympathie des Américains pour les Russes, qui s'est déclarée après

¹ John Holladay Latané, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941, p. 718-719.

² «The Russian government was seized by the Bolshevists, led by Nikolai Lenin and Leon Trotsky, who made peace with Germany. », Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, p. 261.

³ Cf. par exemple : Thomas Seltzer, *Mirrors of Moscow : Nikolai Lenin*, New York, 1923, disponible sur <http://www.marxists.org/archive/bryant/works/1923-mom/lenin.htm> (consulté pour la dernière fois le 2 juillet 2009)

l'attaque allemande du 21 juin 1941, et renforcée devant l'héroïsme de la résistance soviétique :

Russia was crushed. The Russian people were war weary. They had suffered more than any other nation. Insurrections developed throughout the army and the navy, and civilian riots occurred in the chief cities. In March the people rose against the Czar. During the chaos the extreme Socialists, the Bolsheviki, secured control of the Russian government. They refused to continue the war and offered to make peace with the Central Powers on the basis of "no indemnities and no annexations." The German government took advantage of the helpless Russians and forced them to sign a treaty at Brest-Litovsk, 1918, that took from Russia the Baltic Provinces, Finland, Lithuania, Poland, Ukraina, and Bessarabia.¹

La Russie était écrasée. Le peuple russe en avait assez de cette guerre. Ils avaient souffert davantage que n'importe quelle autre nation. Des insurrections avaient éclaté partout dans l'armée et la marine, et les civils avaient déclenché des émeutes dans les principales villes du pays. En mars, la population se souleva contre le Tsar. Pendant cette période de chaos, les socialistes extrémistes, les bolcheviques, s'emparèrent du pouvoir en Russie. Ils refusèrent de continuer la guerre et proposèrent de faire la paix avec les Puissances centrales sur la base de « zéro indemnité et zéro annexion. » Le gouvernement allemand tira profit des Russes sans défense et les força à signer le traité de Brest-Litovsk, en 1918, qui leur prit les pays baltes, la Finlande, la Lituanie, la Pologne, l'Ukraine et la Bessarabie.

Les Russes sont donc ici présentés comme des victimes de la guerre et de la méchanceté allemande, et la décision des Bolcheviques de ne pas continuer la guerre comme une réponse au désir profond de la population russe. Toutefois, le manuel publié en 1946 par William Backus Guitteau, auteur assez conservateur, laisse déjà poindre l'anticommunisme de l'après-guerre, préparant déjà le basculement dans la Guerre froide :

Russia becomes a communistic state. Another result of the war was the revolution which transformed czarist Russia into a communistic state. On coming into power in Russia, the Bolchevists, or communists, inaugurated a rule of violence and bloodshed. Thousands of persons suspected of being unfriendly to Bolshevism were shot or hanged without the semblance of a trial. Every newspaper which did not favor the cause was suppressed; the right of holding public meetings was abolished; and the Constituent Assembly, an anti-Bolshevist body elected by the Russian people, was forcibly dissolved. The most savage blows were aimed at the educated classes, at the men who had accumulated property, or who were managing industries. The revolutionists seized all the mills, stores, and factories throughout Russia, without

La Russie devient un Etat communiste. Une autre conséquence de la guerre fut la révolution qui transforma la Russie tsariste en Etat communiste. Avec leur arrivée au pouvoir en Russie, les Bolcheviques, ou communistes, inaugurèrent un règne de violence et d'assassinats. Des milliers de personnes soupçonnées d'être hostiles au bolchevisme furent fusillées ou pendues sans autre forme de procès. Tout journal qui n'était pas favorable à la cause était supprimé; le droit de tenir des réunions publiques fut aboli; et l'Assemblée constituante, une institution anti-bolchevique élue par la population russe, fut dissoute par la force. Les attaques les plus violentes furent menées à l'encontre des classes éduquées, des hommes qui avaient fait fortune, ou qui dirigeaient des entreprises. Les révolutionnaires s'emparèrent des fabriques, des boutiques et des usines dans toute la Russie, sans offrir de compensation à

¹ Charles Garrett Vannest, Henry Lester Smith, *Socialized History of the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 564.

compensation to the owners; so that private enterprise was everywhere destroyed. Through this revolution Russia became a communistic state, officially known as the Union of Socialist Soviet Republics.¹

leurs propriétaires ; l'entreprise privée fut donc détruite partout. Avec cette révolution, la Russie devint un Etat communiste, officiellement connu sous le nom d'Union des Républiques Socialistes Soviétiques.

Ce paragraphe dénonce tout ce qui oppose le modèle communiste au modèle américain : la violence à l'égard des citoyens, la négation du droit de chaque citoyen à un « procès équitable » (article III de la Constitution des Etats-Unis, et 4^{ème} à 6^{ème} amendements) ; le non-respect des institutions élues au suffrage universel, et enfin – et peut-être surtout – le non-respect de la propriété privée et de la libre entreprise. La mention de la saisie de biens privés « sans offrir de compensation » est une allusion directe au 5^{ème} amendement à la Constitution des Etats-Unis qui garantit aux citoyens une « juste compensation » au cas où leurs biens devraient être saisis par les pouvoirs publics pour le bien de la collectivité.²

En ce qui concerne les raisons de l'entrée en guerre des Etats-Unis, les résultats de la commission Nye influencent encore très largement les manuels publiés pendant la Seconde Guerre mondiale. Canfield et Wilder écrivent par exemple :

The safety of the Allied obligations to American creditors seemed to depend upon the military success of the Allied Powers.³

Le paiement des obligations alliées aux créanciers américains semblait dépendre du succès militaire des Puissances Alliées.

Le récit du déroulement de la guerre et du rôle du président Wilson n'est pas différent dans ces manuels que dans les manuels de compromis des années 1930. Il en va de même pour les conséquences de cette guerre, où la déception domine les récits. Tous ces manuels soulignent d'abord l'humiliation de l'Allemagne et le caractère injuste du Traité de Versailles. Barker et Commager écrivent :

¹ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 636-638.

² « nor shall private property be taken for public use, without just compensation. », *Fifth Amendment to the U.S. Constitution*, 1789.

³ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 707

When the war ended, the victorious Allies were determined to make Germany endure the miseries of defeat. President Wilson, believing it possible to substitute reason and justice for war in the settlement of future international disputes, induced the diplomats at the peace conference to form, reluctantly, the League of Nations. But this was the limit of his influence ; the treaty of Versailles imposed impossible and unendurable terms upon Germany.¹

Lorsque la guerre prit fin, les victorieux Alliés étaient déterminés à faire payer sa défaite à l'Allemagne. Le président Wilson, croyant qu'il était possible de remplacer la guerre par la raison et la justice dans le règlement des futurs conflits internationaux, incita les diplomates de la conférence pour la paix à former, malgré leurs réticences, une Société des Nations. Mais son influence s'arrêta là ; le traité de Versailles imposa à l'Allemagne des conditions impossibles et insupportables.

Freeland et Adams détaillent pour leur part largement « l'injustice faite à l'Allemagne » à Versailles² et Freeman présente cette « déception » face au Traité de Versailles comme la raison qui a poussé les Américains à « oublier l'Europe et ses problèmes. »³

Toutefois, en 1940-1941, la montée des tensions internationales est perceptible et l'Amérique doute de l'efficacité de sa politique isolationniste. Le manuel de 1941 de Barker et Commager exprime un certain doute, voire des regrets, vis-à-vis de la politique étrangère américaine dans l'entre-deux-guerres, ainsi qu'une forte inquiétude quant au déclenchement d'une nouvelle guerre en Europe :

The treaty of Versailles imposed impossible and unendurable terms upon Germany. These might have been amended, in time, by a powerful League of Nations; but our Senate refused to permit the United States to become a member of the League. Deprived thus of the prestige and power of the strongest nation in the world, and hampered by national jealousies and animosities still uncooled, the League of nations was helpless to exercise a decisive influence in behalf of justice and peace. Whether or not it might have fulfilled the purpose that President Wilson had in mind if the United States had been a member, no one can say. Without the official support of the United States, however, it was doomed

Le Traité de Versailles imposa des termes impossibles et insupportables à l'Allemagne. Ceux-ci auraient pu être corrigés avec le temps, par une Société des Nations puissante ; mais notre Sénat refusa de permettre aux Etats-Unis de devenir membre de la SDN. Ainsi privée du prestige et du pouvoir de la plus puissante nation du monde, et gênée par des jalousies et des animosités internationales encore vivaces, la Société des Nations fut incapable d'exercer une influence déterminante au nom de la justice et de la paix. Personne ne peut dire si elle aurait pu remplir le rôle que le Président Wilson avait à l'esprit si les Etats-Unis en étaient devenus membres. Sans le soutien officiel des Etats-Unis, toutefois, elle était condamnée à l'échec.

¹ Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941, p. 732-733.

² Cf. George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. 500-501.

³ Cf. Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, p. 406.

to failure.¹

Ce paragraphe montre bien que les Américains en 1940 ont conscience des conséquences de leur refus d'entrer à la SDN. Les deux auteurs restent toutefois assez prudents et nuancés en disant que la SDN ne pouvait pas réussir sans la participation des Etats-Unis, mais en doutant dans le même temps que la seule participation américaine aurait pu changer le cours des événements. La suite du texte rend néanmoins un hommage appuyé à la politique « pacifiste » des Etats-Unis dans l'entre-deux-guerres, en faisant allusion aux deux grands accords que les Américains ont réussi à imposer aux Européens : les accords de Washington sur l'armement naval en 1922, et le pacte Briand-Kellog de 1928. La date et les noms de ces accords ne sont toutefois pas précisés dans cet extrait :

Continuing its efforts for the maintenance of world peace, the United States promoted international agreements to limit the building of navies; and it concluded with every important nation in the world, except Russia, an agreement to outlaw war as a method of settling international disputes. Unfortunately, all these noble efforts to prevent war failed.²

(...)At the end of 1939 England, France, and Germany were again at war, and nobody could feel sure that the war would not spread; nobody quite knew how to prevent it from spreading - and, indeed, it did spread rapidly.³

Continuant ses efforts pour assurer le maintien de la paix dans le monde, les Etats-Unis soutinrent des accords internationaux pour limiter la construction de flottes de guerre ; et ils conclurent avec chaque grande nation, à l'exception de la Russie, un accord pour rendre la guerre illégale comme moyen de régler les conflits internationaux. Malheureusement, tous ces nobles efforts échouèrent.

(...) A la fin de l'année 1939, l'Angleterre, la France et l'Allemagne étaient de nouveau en guerre, et personne ne pouvait être sûr que la guerre n'allait pas s'étendre ; personne ne savait vraiment comment l'empêcher de s'étendre – et, effectivement, elle s'étendit rapidement.

La fin du chapitre consacré à la Première Guerre mondiale dans ce manuel témoigne bien de la montée de l'inquiétude aux Etats-Unis face au déclenchement de la guerre en Europe. En effet, malgré la déception du règlement de la paix à la conférence de Versailles et le choix d'une politique isolationniste dans l'entre-deux-guerres, les auteurs des manuels de 1940-1941 continuent de présenter les Etats-Unis comme une puissance pacifiste et bienveillante, soucieuse de faire le bien, mais ne pouvant rien face à la mauvaise volonté des puissances européennes.

¹ Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941, p. 732-733.

² Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941, p. 733.

³ Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941, p. 736.

Dans les manuels publiés à partir de 1942, ces longs épilogues sur les conséquences de la Première Guerre mondiale disparaissent au profit d'un récit plus événementiel. En revanche, l'influence de la Seconde Guerre mondiale est visible dans l'importance que certains manuels accordent soudainement au sort du Japon et de la Chine après le premier conflit mondial. Vannest et Smith écrivent par exemple :

Many Senators had bitter feelings over the agreement by which Japan was given control of the Shantung peninsula in China because China had entered the war on the side of the Allies on account of the ideals of the United States. Senator after Senator pointed out that we were fighting "a war to end war" but that the Treaty of Versailles contained many seed beds for future wars.¹

De nombreux sénateurs avaient des sentiments amers vis-à-vis d'un traité qui donnait au Japon le contrôle de la péninsule du Shantung en Chine, car la Chine était entrée en guerre aux côtés des Alliés sur la base des idéaux américains. De plus en plus de sénateurs firent remarquer qu'ils avaient mener « une guerre pour mettre fin à la guerre, » mais que le Traité de Versailles contenait de nombreuses germes de conflits futurs.

Le récit de la Première Guerre mondiale est donc dans beaucoup de manuels influencé par la Seconde Guerre mondiale, non pas tant dans l'interprétation générale, qui reste assez semblable au consensus mis en place à la fin des années 1930, mais davantage dans l'attention accordée aux futurs belligérants du second conflit : les puissances asiatiques, l'Allemagne et l'Italie, ainsi que dans la réinterprétation de la révolution bolchevique.

3) La Seconde Guerre mondiale « en direct »

Tous les manuels publiés entre 1942 et 1946 consacrent une partie non négligeable de leur texte au récit quasiment « en temps réel » de la Seconde Guerre mondiale. Ils sont ainsi un bon reflet de l'état d'esprit de la population américaine pendant le conflit, ou du moins l'état dans lequel il était souhaitable que les jeunes Américains soient, en cette période de guerre.

¹ Charles Garrett Vannest, Henry Lester Smith, *Socialized History of the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 548.

a) L'Amérique face à la montée des tensions internationales à la fin des années 1930 et au début des années 1940

Freeland et Adams consacrent une grande partie de leur dernier chapitre, intitulé « Les problèmes intérieurs et extérieurs de ces dernières années, »¹ au récit des conflits en Europe. Le fait que dans un manuel d'Histoire des Etats-Unis, des passages entiers sont consacrés au récit d'événements qui ont lieu sur un autre continent, montre bien qu'au cours de l'année 1940, l'opinion publique américaine est en train de basculer et que les Etats-Unis se conçoivent de moins en moins comme une nation isolée du reste du monde, et de l'Europe en particulier.² En devenant une puissance mondiale, les Etats-Unis sont désormais concernés directement par l'évolution de la situation dans d'autres pays.

Freeland et Adams mentionnent ainsi à la page 551 de leur manuel la guerre d'Espagne, et notamment l'aide reçue par Franco, « qui voulait devenir dictateur »,³ de la part de l'Italie et de l'Allemagne. Ils précisent également que la Russie a aidé la République espagnole, mais de façon beaucoup plus modeste.⁴ Un peu plus loin, ils relatent le déclenchement de la guerre en Europe, présenté comme la conséquence de « la paix des vainqueurs et des haines » après la Grande Guerre. Ne pas avoir suivi les recommandations du président Wilson est donc pour ces auteurs une erreur majeure de la part des nations européennes, et cette nouvelle guerre est en quelque sorte leur punition :

Twenty-five years after the beginning of the World War, the nations of Europe were again resorting to blood and iron. Such were the fruits of a peace with victory and hatred - twenty-one years earlier - and of the refusal of strong nations to respect the rights of the weak.⁵

Vingt-cinq ans après le déclenchement de la Guerre mondiale, les nations européennes avaient de nouveau recours au sang et aux armes. Tels étaient les fruits d'une paix qui avait couronné la victoire et la haine – vingt-et-un an plus tôt – et du refus des grandes nations de respecter les droits des plus faibles.

¹ *Problems at Home and Abroad in Recent Years*

² Pierre Melandri, *Histoire des Etats-Unis contemporains*, Paris, André Versailles, 2008, p. 264.

³ « In 1936 a rebellion of part of the army took place, led by General Francisco Franco who wanted to become a dictator. », George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. 551.

⁴ « Italy and Germany at once gave extensive military aid to the rebels. Russia attempted help for the republic but her aid was of small value. », George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. 551.

⁵ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. 554.

Freeland et Adams décrivent ensuite rapidement les opérations militaires en Europe entre 1939 et 1941, mais insistent plus particulièrement sur la guerre finno-soviétique de 1940. Les auteurs ne cachent pas leur admiration pour l'armée finlandaise, et leur réprobation de l'opportunisme soviétique qui a profité du pacte de non-agression avec l'Allemagne nazie pour s'emparer d'une partie de la Pologne, des pays baltes et attaquer la Finlande. Le manuel propose même une photographie des soldats finlandais qui combattaient les soldats russes à ski.¹ Cette attitude est en accord avec celle du gouvernement américain à l'époque, qui autorisa la vente d'armes à la Finlande, et montre que les relations américano-soviétiques étaient tendues après la signature du pacte-germano-soviétique de 1939 :

The Russian government, encouraged by the ease of its conquest of part of Poland, made demands upon the Baltic nations of Latvia, Esthonia, Lithuania and Finland for military outposts within their borders. The three first-named states felt obliged to comply with the demands of their powerful neighbor. Finland refused and after fruitless negotiations, the Russians, intent upon the conquest of this little country, launched a large-scale attack on her. To the surprise and admiration of nearly the whole world the stout-hearted and well-trained Finns resisted with such effect that they defeated Russian troops on all fronts.

The attack upon Finland with her three million population by Russia with her one hundred seventy million was looked upon as an outrage by the people of most of the nations of the world. The League of Nations suspended Russia. At the beginning of 1940, vounteers from the Scandinavian countries, and munitions and supplies from various countries, including the United States, were going to Finland.

This assistance, however, was not sufficient and came too late to enable the Finns to resist the overwhelming and concentrated attacks of the Russian troops. By sheer force of numbers the Russians, though suffering tremendous losses, had advanced farther

Le gouvernement russe, encouragé par la facilité de la conquête de sa part de la Pologne, exigea auprès des nations baltes de Lettonie, d'Estonie, de Lituanie et de Finlande de posséder des avant-postes militaires sur leur territoire. Les trois premiers pays se sentirent obligés d'accepter les demandes de leur puissant voisin. La Finlande refusa et après des négociations infructueuses, les Russes, avec l'intention de conquérir ce petit pays, lancèrent une attaque de grande envergure contre lui. A la surprise et l'admiration de la quasi-totalité du monde, les vaillants Finlandais, bien entraînés, résistèrent avec une telle vigueur qu'ils vainquirent les Russes sur tous les fronts.

L'attaque de la Finlande avec ses trois millions d'habitants par la Russie avec ses cent soixante-dix millions d'habitants scandalisa l'opinion dans la plupart des pays du monde. La Société des Nations condamna la Russie. Au début de l'année 1940, des volontaires provenant des pays scandinaves, et des armes et des munitions en provenance de nombreux pays, y compris des Etats-Unis, furent envoyées à la Finlande.

Cette aide, toutefois, fut insuffisante et arriva trop tard pour permettre aux Finlandais de résister aux attaques massives et répétées des troupes russes. Par la simple force du nombre, les Russes, malgré des pertes énormes, avaient continué leur avance sur le territoire finlandais.

¹ Cf. George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. 554.

into the finnish territory. With their main line of defense pierced and their capital threatened, the Finns were forced to agree to terms of peace. Fighting ceased in March, 1940. The result of the war was a terrible blow to Finland, for she had to surrender to the invader approximatively one-tenth of her territory, much of it very valuable.¹

Avec leur principale ligne de défense percée et leur capitale menacée, les Finlandais durent accepter les termes de paix. Les combats cessèrent en mars 1940. Les conséquences de cette guerre furent terribles pour la Finlande, car elle dut céder à son envahisseur environ un dixième de son territoire, dont l'essentiel avait une grande valeur.

Le manuel de Freeland et Adams résonne donc des préoccupations grandissantes de la population américaine vis-à-vis des troubles en Europe, et reflète également certains aspects de la politique étrangère américaine de l'époque. Il en va de même pour les autres manuels publiés en 1940-1941, même si leur récit des événements extérieurs aux Etats-Unis est moins détaillé. L'inquiétude face à l'avenir est perceptible dans cet extrait des dernières pages du manuel de Barker et Commager, publié en 1941 :

Problems of foreign relations are urgent. It is impossible for the United States to live to itself, to separate itself economically or socially or culturally from the rest of the world. The American people have no desire for additional territory, and wish only to preserve peace in a warring world. Yet Japan has already upset our long established economic interests in the Far East, and Germany threatens to control the commerce of Europe. How to live in a world of competing and warring nations while at the same time preserving our own system of government and society is one that taxes the intelligence of the wisest statesmen.²

Les problèmes en matière de relations internationales sont urgents. Il est impossible pour les Etats-Unis de vivre isolés, de se séparer économiquement, socialement et culturellement du reste du monde. Le peuple américain n'a aucun désir de territoire supplémentaire, et ne souhaite que préserver la paix dans un monde en guerre. Mais le Japon a déjà contrarié nos intérêts économiques anciens en Extrême-Orient, et l'Allemagne menace de contrôler l'ensemble du commerce en Europe. Comment vivre dans un monde de nations en compétition et en guerre tout en préservant notre propre système de gouvernement et notre organisation sociale est un défi qui se pose à l'intelligence des hommes d'Etat les plus sages.

On voit à travers ce texte qu'avant même Pearl Harbor, les deux principaux rivaux des Etats-Unis, le Japon et l'Allemagne, ont été identifiés. Ce texte résonne des discours « au coin du feu » donné par le président Roosevelt au cours des années 1940 et 1941 qui visent à préparer mentalement les Américains à l'éventualité d'une guerre, ainsi que du travail de terrain mené par les comités locaux du Committee to Defend America by Aiding the Allies (ou comité White).³

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. 554.

² Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941, p. 969.

³ Pierre Melandri, *op.cit.*, p. 265.

La référence aux « hommes d'Etat les plus sages » est sans doute une référence à la formation d'un cabinet bi-partisan par Roosevelt en juillet 1940, avec la nomination des Républicains Henry Stimson et Frank Knox comme ministres de la Guerre et de la Marine. En effet, Roosevelt fit appel à eux non seulement pour leur expérience et leurs qualités d'hommes d'Etat, mais aussi pour marquer symboliquement l'urgence de la situation et la nécessité pour les Américains de former une « union sacrée », même si la guerre n'avait pas encore été officiellement déclarée.

En effet, les manuels de 1940-1941 témoignent que la guerre à venir est dans tous les esprits. Les Etats-Unis ont en effet déjà choisi leurs alliés : Freeman insiste également sur l'amitié pan-américaine avec une photographie montrant le Secrétaire d'Etat Cordell Hull et le président cubain Batista se serrant affectueusement la main lors de la conférence pan-américaine de La Havane en juillet 1940. La photographie est légendée « good neighbors. »¹ La politique de bon voisinage entre les Etats-Unis et les pays d'Amérique latine était en effet plus que jamais nécessaire pour garantir la sécurité du territoire américain en cette période troublée, et la conférence de juillet 1940 à La Havane avait pour objectif de parvenir à un accord de « solidarité hémisphérique » entre les Etats-Unis et les pays d'Amérique latine. La conférence fut un succès, et la sécurité des Etats-Unis semblait alors renforcée.

John Latané souligne pour sa part « l'incohérence » de l'application du Neutrality Act par le Congrès, qui interdit la vente d'armes à l'Espagne, mais fait une exception pour la Chine, « où une guerre bien plus importante faisait rage. »² Freeman lui aussi atteste de la « sympathie » des Américains pour les Chinois :

Their sympathies were wholly with the Chinese in their heroic struggle against Japan, in the face of brutality never	Leurs sympathies allaient complètement aux Chinois dans leur lutte héroïque contre le Japon, faisant face à une brutalité qui n'a jamais été
--	--

¹ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, p. 370i.

² « Inconsistently, Congress passed an embargo act to carry out this measure in the case of Spain, where a bitter civil war was being waged, but the Neutrality Act was not applied in China where a much greater war was going on. », John Holladay Latané, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941, p. 785.

exceeded in the history of war.¹

dépassée dans l'histoire de la guerre.

Latané témoigne également de l'amitié anglo-américaine, que la bataille d'Angleterre a renforcée après les tensions liées au retard dans le paiement des dettes de guerre et à la crise économique dans les années 1930 :

However, the ruthless aggressions of the European dictators drove Americans to sympathize more and more with Britain in her heroic struggle against them.²

Toutefois, les cruelles agressions perpétrées par les dictateurs européens poussèrent les Américains à éprouver de plus en plus de sympathie pour la Grande-Bretagne et sa lutte héroïque contre eux.

Les manuels publiés en 1940-1941 ne laissent donc aucun doute sur le camp que les Etats-Unis ont déjà choisi dans ce second conflit mondial. De plus, deux de ces manuels soulignent l'antisémitisme de l'Allemagne nazie. Freeman et Adams racontent ainsi l'arrivée au pouvoir de Hitler en Allemagne et évoquent sa personnalité « inhabituelle » et son antisémitisme :

In 1933 Adolf Hitler became German Chancellor. Although he was only a corporal in the World War he possessed unusual power to draw followers and to stir up the people against those who opposed his aims. He and his National Socialist (nazi) party at once unleashed a campaign of hate and violence against their opponents within Germany and especially against the Jewish people.³

En 1933, Adolf Hitler devint Chancelier en Allemagne. Bien qu'il n'ait été que caporal pendant la Grande Guerre, il possédait un pouvoir extraordinaire pour attirer des partisans et soulever le peuple contre ceux qui s'opposaient à ses desseins. Avec son parti national-socialiste (nazi), il lança immédiatement une campagne de haine et de violence contre ses opposants en Allemagne, et en particulier à l'encontre des Juifs.

Freeman est encore plus virulent dans sa dénonciation du nazisme, évoquant dès 1941 la « cruelle persécution des Juifs » et la torture utilisée dans les camps de concentration à l'encontre des « opposants » au régime nazi :

Ever since Hitler had gained control of Germany in 1933, [the Americans] had disliked his ideas and his doings. They had been shocked by his cruel persecution of the Jews, and by stories of torture in his concentration camps, where he imprisoned those who opposed him.⁴

Dès le moment où Hitler a pris le pouvoir en Allemagne en 1933, [les Américains] avaient désapprouvé ses idées et ses actes. Ils avaient été choqués par sa persécution cruelle des Juifs, et par les récits des tortures dans les camps de concentration où il avait emprisonné ceux qui s'opposaient à lui.

¹ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, p. 370k.

² John Holladay Latané, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941, p. 786.

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, p. 551-552.

⁴ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941, p. 370k.

Les manuels publiés entre 1940 et 1941 montrent donc que les Américains étaient préparés à une nouvelle guerre : la presse, la radio, les discours de Roosevelt, mais aussi ces « supports pédagogiques » entretenaient l'idée qu'une intervention américaine était prochaine et inévitable, mais que les erreurs commises pendant la Première Guerre mondiale ne seraient pas répétées. Dès 1940, il ne fait aucun doute sur le camp auquel l'Amérique appartient dans ce conflit, et sa politique étrangère et commerciale est déjà – de fait – un abandon de sa neutralité.

b) La sympathie des Américains pour les démocraties européennes

Si les récits de la Première Guerre mondiale sont très influencés par le déroulement de la Seconde, c'est que, pour la plupart des auteurs de manuel, il existe une continuité évidente entre ces deux conflits, et que le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale prouve irrémédiablement l'échec de la Société des Nations et les graves défauts du Traité de Versailles. L'auteur le plus disert à ce sujet est William Backus Guitteau, dans son manuel de 1946 :

The Second World War was really a continuation of World War I, with a truce of twenty years intervening. Germany signed the Treaty of Versailles in 1919, admitting her responsibility for the origin of the war and promising reparation; but she never fulfilled her treaty obligations and only awaited a favorable opportunity to strike again. Meanwhile, the Allies who had won the victory at the cost of millions of lives made a fateful blunder : they failed to enforce the military clauses of the Treaty which would have prevented Germany from waging another war of conquest.

Twenty years after Versailles it was the same story all over again, with Germany once more in possession of a huge military armament and again ready to wage another war of aggression. No one should imagine that Adolf Hitler, who became the Nazi dictator of Germany in 1933, originated the policy that "might makes right" and that war is the best means of increasing Germany's national power. Hitler was only the true heir and the modern exponent of Bismarck's policy of "blood and iron" which

La Seconde Guerre mondiale fut véritablement une continuation de la Première Guerre mondiale, avec une trêve de vingt ans au milieu. L'Allemagne signa le Traité de Versailles en 1919, admettant sa responsabilité pour le déclenchement de la guerre et promettant de payer des réparations : mais elle ne remplit jamais les obligations fixées par le traité et ne fit qu'attendre une opportunité pour frapper à nouveau. Dans le même temps, les Alliés qui avaient remporté la victoire au prix de millions de vies avaient commis une erreur fatale : ils n'étaient pas parvenus à faire appliquer les clauses militaires du Traité qui auraient empêché l'Allemagne de mener une nouvelle guerre de conquête.

Vingt ans après Versailles, l'histoire se répétait, avec une Allemagne de nouveau en possession d'un énorme arsenal militaire et de nouveau prête à mener une nouvelle guerre d'agression. Personne ne doit imaginer qu'Adolf Hitler, qui devint le dictateur nazi de l'Allemagne en 1933, fut à l'origine de cette politique visant à « rectifier les choses » et selon laquelle la guerre serait le meilleur moyen d'augmenter la puissance de la nation allemande. Hitler n'était que le digne héritier et le défenseur moderne de la politique

had proved so successful in the nineteenth century; and again, he was only the imitator of Emperor William II who in 1914 led his nation into a war for a world domination or downfall. Nor did Hitler invent the curious theory that the Germans were a race of supermen, ordained and destined to rule the world; but he promised the German people he would achieve that world supremacy which they had long been taught was rightfully theirs.¹

bismarckienne du « sang et du fer » qui avait été couronnée de succès au XIXème siècle ; et de nouveau, il n'était que l'imitateur de l'Empereur Guillaume II qui en 1914 avait conduit son pays dans une guerre pour la domination du monde ou la ruine. Hitler n'a pas non plus inventé cette curieuse théorie selon laquelle les Allemands étaient des surhommes, consacrés et destinés à régner sur le monde ; mais il promit au peuple allemand qu'il parviendrait à les mener à cette domination mondiale qu'on leur avait depuis longtemps présentée comme étant leur destin légitime.

Ce texte défend la thèse très présente à l'esprit des Américains lors des négociations à Potsdam, des procès de Nuremberg et de l'occupation de l'Allemagne, selon laquelle la nation allemande avait été « éduquée » au bellicisme depuis près d'un siècle et qu'il était nécessaire de la « rééduquer » à la paix et à la démocratie. Dans ses mémoires, Harry Truman écrit : « J'espérais désormais que les peuples allemands et japonais pourraient être réhabilités pendant leur occupation. »² Dans cet extrait, Guitteau nie également la spécificité d'Hitler et du nazisme pour n'en faire que l'un des multiples avatars du militarisme allemand, ce que beaucoup d'Américains ont cru, jusqu'à la découverte des camps d'extermination. Pour la plupart des Américains à l'époque, la guerre en Europe n'est qu'un nouvel embrasement d'un continent considéré comme belliqueux, violent et corrompu, et elle ne remet en aucun cas en cause l'innocence de l'Amérique.³

Ces manuels « de guerre » consacrent aussi plus d'espace aux peuples « amis » des Etats-Unis, et contribuent ainsi à élargir les horizons des jeunes Américains après une longue période d'isolationnisme renforcé par des programmes d'Histoire très américano-centré dans les années 1930. Le manuel de Faulkner et Kepner, publié en 1942, comprend ainsi une photographie du Secrétaire d'Etat Cordell Hull en pleine discussion avec le délégué du Salvador

¹ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 801.

² « It was my hope now that the people of Germany and Japan could be rehabilitated under the occupation. », Harry Truman, *Memoirs of Harry S. Truman, 1945 Year of Decisions*, New York, 1955, vol. 1, p. 437.

³ Margot A. Henriksen, *Dr Strangelove's America : Society and Culture in the Atomic Age*, Berkeley, University of California Press, 1997, p. 2.

Hector Serrano, lors de la conférence pan-américaine de la Havane en Juillet 1940.¹ Le titre de l'illustration est « solidarité pan-américaine. » De même, un peu plus loin dans le manuel, les deux auteurs expriment clairement la position des Etats-Unis face au conflit en Europe :

From the beginning there was no question as to where the sympathies of the great majority of Americans lay in the European conflict. Committed, as a whole, to political democracy and to a belief in civil liberties, Americans were shocked from the start at the overthrow of political democracy in Germany by the Nazi party and at the atrocities committed upon religious and racial minorities and upon political dissenters. Opposition to the Nazi methods was strengthened by the unprovoked assaults upon Austria, Czechoslovakia, Poland, Denmark, Norway, Belgium, Holland, Yugoslavia and Greece, free nations that stood in the way of Germany's desire to dominate Europe.²

Dès le départ, il n'y avait pas d'ambiguïté sur l'endroit où allaient les sympathies de la grande majorité des Américains face au conflit européen. Dévoués, en tant que peuple, à la démocratie comme régime politique et au respect des libertés individuelles, les Américains furent choqués dès le début par le renversement de la démocratie en Allemagne par le parti nazi et par les atrocités commises contre les minorités raciales et religieuses et contre les opposants politiques. L'opposition aux méthodes des Nazis fut renforcée par les attaques unilatérales de l'Autriche, de la Tchécoslovaquie, de la Pologne, du Danemark, de la Norvège, de la Belgique, de la Hollande, de la Yougoslavie et de la Grèce, des nations libres qui se tenaient sur le chemin de l'ambition allemande de dominer l'Europe.

Là encore, l'opposition radicale du « projet de société » allemand aux valeurs et aux idéaux américains est soulignée. Le caractère agressif, belliciste et anti-démocratique du régime est mis en avant, et les « atrocités commises » sont mentionnées, même si elles ne sont pas détaillées. L'attaque de la France, puis celle de l'Angleterre, ne sont pas mentionnées dans cet extrait, sans doute parce que ce sont elles qui ont déclaré la guerre à l'Allemagne après l'invasion de la Pologne par les troupes nazies. De façon similaire, la Russie ne fait sans doute pas partie de la liste des « nations libres » pour Faulkner et Kepner.

Ces nations n'en sont pas moins des alliées des Etats-Unis, et l'amitié anglo-américaine, passée sous silence voire même remise en cause dans les manuels de l'entre-deux-guerres, est de nouveau célébrée, au moyen notamment de nombreuses photographies témoignant des relations chaleureuses entre

¹ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 816.

² Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 820.

Churchill et Roosevelt.¹ Freeland et Adams rendent un hommage appuyé à Winston Churchill dans l'édition de 1945 de leur manuel :

Winston Churchill was called to the Premiership and given almost dictatorial powers. It was a great vindication for him, because for years he had warned England of exactly what was to happen. He had been scoffed at and put out of office after having held at different times almost every one of the important English governmental offices. A truly great man, Churchill knew well how to take adversity, nor did success turn his head. He took charge and never said, "I told you so." He did tell the English that he could promise them nothing but "blood, sweat, and tears." They loved their "old man" for such language, as well as everything about him. Under his direction a new England was born overnight.²

Winston Churchill fut appelé à la fonction de Premier Ministre et doté de pouvoirs quasi dictatoriaux. C'était une belle revanche pour lui, car depuis des années il avait mis en garde l'Angleterre contre exactement ce qui avait fini par se passer. On s'était moqué de lui et il avait été démis de ses fonctions après avoir exercé à des moments différents tous les postes les plus importants du gouvernement britannique. En vrai grand homme, Churchill savait bien affronter l'adversité, et le succès ne lui tournait pas non plus la tête. Il prit ses fonctions et ne dit jamais « Je vous l'avais bien dit. » Il dit par contre aux Anglais qu'il ne pouvait leur promettre que « du sang, de la sueur et des larmes. » Il aimèrent leur « vieil homme » pour leur avoir tenu ce discours, ainsi que pour tout ce qu'il était. Sous son autorité, une nouvelle Angleterre apparut du jour au lendemain.

Churchill était en effet très populaire aux Etats-Unis comme en Grande-Bretagne, pendant la Seconde Guerre mondiale. Ses talents d'orateur, sa silhouette bonhomme et rassurante, son charisme, son intelligence et sa capacité de décision ravissaient les foules, et lui permirent de nouer une solide amitié avec Roosevelt, malgré des objectifs ou des analyses du conflit parfois divergents. Le fait que Churchill ait été « moitié Américain » par sa mère augmentait évidemment sa popularité aux Etats-Unis, où beaucoup d'Américains le considéraient comme « l'un des leurs. » Churchill lui-même au cours de l'année 1941 a entrepris une véritable campagne de conquête de l'opinion publique américaine, conscient que

¹ Cf. Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942, p. 586 : photographie de Winston Churchill avec les époux Roosevelt lors de sa visite à la Maison Blanche pour Noël 1941 ; et George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 547 et Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 820 : photographie de Churchill et Roosevelt lors de la signature de la Charte de l'Atlantique ; Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944, p. 870 : photographie de Roosevelt, Churchill et Mackenzie King, le Premier ministre canadien, lors de la conférence du Québec en 1943.

² George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 549.

les Etats-Unis ne pourraient pas entrer en guerre aux côtés de la Grande-Bretagne sans un certain soutien populaire.¹

Les manuels publiés pendant la guerre mentionnent tous la défaite de la France et sa division entre « France occupée » et « France de Vichy » et beaucoup soulignent la collaboration entre Pétain et Hitler.² Dans leur manuel de 1945, Freeland et Adams se font l'écho des préoccupations de l'Etat-major américain à l'époque en rapellant l'importance stratégique de la France pour le Reich, et notamment de l'empire colonial français :

The Germans controlled the Vichy government and used it to get what they wanted from the vast French possessions in North Africa, a great food and mineral producing region. ³	Les Allemands contrôlaient le gouvernement de Vichy et l'utilisait pour obtenir ce qu'ils voulaient des vastes possessions françaises en Afrique du Nord, une grande région productrice de nourriture et de minerais.
---	---

Le contrôle de la Méditerranée était en effet un enjeu stratégique majeur pour les Alliés. Les deux auteurs n'oublient pas pour autant « l'autre France », celle de la Résistance :

Aid given by the French "underground" contributed to the success of our forces. ⁴	L'aide apportée par la "résistance" française contribua au succès de nos troupes.
--	---

Enfin, ces deux auteurs sont les seuls à mentionner que la France a siégé à la table des vainqueurs à la fin de la guerre :

The United States late in 1944 recognized the DeGaulle Committee of Liberation as the provisional government of France. A short time later Russia, Britain, and the United States invited France to take a full share in planning with them the peace terms for	Tard dans l'année 1944, les Etats-Unis reconnurent le Comité de Libération de DeGaulle [sic] comme étant le gouvernement provisoire de la France. Peu de temps après, la Russie, la Grande-Bretagne et les Etats-Unis invitèrent la France à prendre pleinement part à la rédaction
---	---

¹ Cf. John Colville, *The Fringes of Power : 10 Downing Street Diaries, 1939-1945*, New York, W.W. Norton, 1985 ; David Reynolds, « Roosevelt, Churchill and the Wartime Anglo-American Alliance : Towards a New Synthesis », in William-Roger Louis and Hedley Bull (eds.), *The « Special Relationship » : Anglo-American Relations since 1945*, Oxford, Oxford University Press, 1986, p. 17-41 ; Warren F. Kimball, *Forged in War : Roosevelt, Churchill and the Second World War*, New York, William Morrow, 1997.

² Par exemple : « As time went on, this government became increasingly subservient to the whims of Hitler. », Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944, p. 859.

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 549.

⁴ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 554.

Germany.¹

| des termes de la paix pour l'Allemagne.

Mais ces passages sur la France sont davantage de l'ordre de la « mention » que de « l'analyse. » William B. Guitteau est le seul auteur à apporter quelques éléments d'explication concernant l'histoire particulière de la France pendant la Seconde Guerre mondiale (bien qu'il écrive un manuel d'Histoire des Etats-Unis) :

The French poilus fought as bravely as in World War I, when 400,000 of them gave their lives in the defense of Verdun; but in this war the armies of France were woefully lacking in modern equipment, especially in armored tanks and aircraft.²

| Les poilus français combattirent avec autant de courage que pendant la Première Guerre mondiale, où plus de 400 000 d'entre eux donnèrent leur vie pour défendre Verdun ; mais dans cette guerre-ci les armées de la France manquaient cruellement d'équipements modernes, en particulier de tanks et d'avions.

On sent dans ce passage la déception du monde entier face à la défaite rapide des grands vainqueurs de la Première Guerre mondiale, et le souvenir de Verdun toujours très présent. C'est en effet à partir de la victoire allemande en France que les Américains ont commencé à réaliser la puissance des troupes et de la tactique de la Wehrmacht.

Un peu plus loin, Guitteau consacre un nouveau passage, plus long, à la France qui témoigne d'une très bonne connaissance de l'histoire récente de ce pays (à l'exception d'une confusion sur le titre exact de Laval) :

On June 22, 1940, in the same Forest of Compiègne and in the same railroad car in which the Germans had signed the Armistice of 1918, the harsh terms imposed by the Nazis were signed. Germany took possession of the northern half of France, with all of its seacoast except that on the Mediterranean; while the "unoccupied region," known as Vichy France, was under a puppet government headed by Marshal Petain with Pierre Laval as Vice-Premier. More than 1,500,000 French soldiers were surrendered as prisoners of war and sent to Germany to join other millions of slave laborers from the subjugated countries of Europe. In this hour of defeat and humiliation, one man saved the honor of

| Le 22 juin 1940, dans la même forêt de Compiègne et dans le même wagon où les Allemands avaient signé l'armistice en 1918, les rudes conditions imposées par les Nazis furent acceptées. L'Allemagne prit possession de la moitié nord de la France, avec toutes les côtes à l'exception de celles sur la Méditerranée ; tandis que la « région non-occupée, » connue sous le nom de France de Vichy, était sous l'autorité d'un gouvernement fantoche dirigé par le Maréchal Pétain, avec Pierre Laval comme premier ministre adjoint [sic]. Plus d'un million et demi de soldats français avaient été faits prisonniers et envoyés en Allemagne pour se joindre aux millions d'autres travailleurs-esclaves venant des autres pays européens conquis. En cette heure de défaite et d'humiliation, un homme sauva l'honneur de la France. Cet homme était Charles

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 614.

² William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 804.

France. This was General Charles de Gaulle, formerly under-secretary of war, who escaped to England and organized a provisional French National Government in London. The "Free French" gave effective aid to the Allies both in Africa and through the underground movement in France.¹

de Gaulle, auparavant sous-secrétaire au Ministère de la Guerre, qui s'était échappé en Angleterre et avait organisé un gouvernement national français provisoire à Londres. Les « Français Libres » apportèrent une véritable aide aux Alliés aussi bien en Afrique qu'à travers le mouvement de résistance en France.

De Gaulle est ici présenté comme « l'homme qui sauva l'honneur de la France. » Le récit de la Seconde Guerre mondiale dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis publiés pendant ce conflit témoigne donc, en tout cas pour le volet européen de la guerre, d'un intérêt grandissant pour les peuples étrangers, et en particulier pour les démocraties européennes. Freeland et Adams expliquent dès 1942 la loi « cash-and-carry » comme un stratagème mis en place pour que les Etats-Unis puissent aider ces « démocraties » :

Our neutrality law which prohibited trade in arms and munitions with countries at war was revised, making it possible for France and England to purchase such materials on a "cash and carry" basis. In fact, this law allowed any nation which paid cash for arms and carried them in its own ships to purchase arms from us. It is true that Germany did not have cash, was trading by a barter system, and could not send ships through the British blockade. But Germany had prepared for six years and had plenty of arms. The change in the neutrality law was made so that we would not actually be helping Hitler against the democracies, France and England.²

Notre loi sur la neutralité qui nous interdisait de vendre des armes ou des munitions à des pays en guerre fut revue, permettant à la France et à l'Angleterre d'acheter ces produits sur la base du "cash and carry." Dans les faits, cette loi permettait à n'importe quelle nation qui paierait comptant ses armes et les transporterait sur ses propres navires de nous acheter des armes. Il est vrai que l'Allemagne n'avait pas d'argent liquide, faisait du commerce selon un système de troc, et ne pouvait pas faire passer de navires à travers le blocus britannique. Mais l'Allemagne s'était préparée à la guerre depuis six ans et avait beaucoup d'armes. Cette modification de la loi de neutralité fut faite de telle sorte que nous n'aidions pas Hitler contre les démocraties qu'étaient la France et l'Angleterre.

Les passages consacrés à la loi prêt-bail sont, dans ces manuels, l'occasion de louer la générosité et/ou l'héroïsme des Américains. Le manuel de 1942 de Faulkner et Kepner comporte ainsi une photographie montrant deux jeunes filles britanniques ouvrant – les yeux brillants et le sourire aux lèvres – un colis rempli de « jus d'orange concentré, de lait déshydraté, de farine, de blé canadien, de fromage, de saindoux, de produits de la Croix Rouge, d'autres aliments. »³

¹ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 804-805.

² George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 549.

³ « Aid to Britain : Two British girls admire cans of concentrated orange juice, part of a cargo of dried milk, flour, Canadian wheat, cheese, lard, Red Cross goods, and other foodstuffs brought by a British ship from Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

L'édition de 1945 de Freeland et Adams rend elle hommage aux « remarquables héros américains » qui ont navigué jusqu'au port de Mourmansk pour ravitailler l'URSS.¹

La plupart des manuels publiés pendant la guerre insistent sur les liens entre les Américains et leurs alliés européens, mais le manuel de Casner et Gabriel de 1946 rend également hommage aux Philippines, qui ont combattu « aux côtés des Etats-Unis » pendant la guerre, ce qui est pour les deux auteurs une preuve que la domination américaine sur ces îles depuis la fin de la guerre hispano-américaine a été bénéfique :

In the help which the Filipinos gave to America, both in the fighting in the early days of the war and in that which drove the Japanese from the islands, the United States were richly repaid for its liberal policy in the Philippines. The Americans had trained the Filipinos in self-government and had, by act of Congress, promised them complete freedom in 1946. They helped to win their freedom.²

A travers l'aide que les Philippines ont apporté à l'Amérique, à la fois en luttant dès les premiers jours de la guerre et en fournissant un ultime effort pour chasser les Japonais de ces îles, les Etats-Unis furent largement récompensés de leur politique libérale aux Philippines. Les Américains avaient formé les Philippines à l'autonomie politique et leur avaient promis, par un acte du Congrès, une liberté complète pour 1946. Ils ont contribué à gagner leur liberté.

En effet, plus encore que les autres guerres, la Seconde Guerre mondiale est présentée dans ces manuels comme une « bonne guerre », menée par une « Amérique bonne », généreuse et désintéressée.³

c) Pearl Harbor et l'entrée en guerre des Etats-Unis

Dès 1942, les manuels d'Histoire des Etats-Unis relatent Pearl Harbor, et mettent l'accent sur la « trahison » japonaise et la réaction rapide et héroïque du peuple américain, pour qui « éviter la guerre » est désormais impossible. Faulkner et Kepner écrivent ainsi :

the United States. », Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 821.

¹ « Some of the outstanding American heroes of the war were merchant sailors on the voyage to Murmansk, Russia, the far northern port to which it was necessary to ship supplies. », George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 551-552.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 610.

³ Cf. Studs Terkel, « *The Good War* »: *An Oral History of World War II*, New York, Pantheon Books, 1984.

The treacherous and unexpected attack on Peal Harbor was a costly blow to the United States. Its chief immediate effect, however, was to unite the American people into a single opposition against the aggressor nations.¹

L'attaque fourbe et inattendue sur Pearl Harbor fut un coup dur pour les Etats-Unis. Son effet immédiat principal, toutefois, fut d'unir le peuple américain en un front unique contre les pays agresseurs.

La même idée est exprimée chez Vannest et Smith,² et chez Freeland et

Adams, dans un passage assez répétitif :

There could be no doubt about the fact that we suffered a severe defeat at Hawaii, but it came to us as the result of a treacherous attack by a nation with which we were at peace.

Bad as the defeat was, it had one splendid effect upon America. The people were thoroughly aroused by the Japanese treachery. This made it possible for our government to move much more rapidly. (...) America was now ready to move ahead, a people united. (...) The American war slogan became "Remember Pearl Harbor and Buy Defense Stamps and Bonds !"³

Il ne fait aucun doute que nous avons essuyé une grave défaite à Hawaï, mais elle a été le résultat d'une attaque perfide de la part d'une nation avec qui nous étions en paix.

Aussi sévère que fut cette défaite, elle eut un effet magnifique sur l'Amérique. La population fut complètement scandalisée par la fourberie japonaise. Cela permit à notre gouvernement de prendre des décisions bien plus vite. (...) L'Amérique était désormais prête à aller de l'avant, avec un peuple uni. (...) Le cri de guerre américain devint « Souvenez-vous de Pearl Harbor et achetez des timbres et des bons pour la défense ! »

Les deux auteurs ont, à la fin de leur paragraphe, inventé un « cri de guerre » qui est une adaptation des slogans en vogue pendant la guerre hispano-américaine pour la première partie, et la Première Guerre mondiale pour le second. Il est vraisemblable que ce paragraphe ait été rédigé dans la précipitation.

Dans l'édition de 1945 de ce même manuel, il a d'ailleurs été nettement amélioré :

On December 7, 1941, American radio programs were suddenly interrupted by the almost unbelievable news report that Japanese airplanes were attacking our great navy, army, and air base at Pearl Harbor, Hawaii. We were not at war with Japan. Just a few days before there had been news that a special Japanese peace envoy was making the long trip from Tokyo to Washington. That very morning the newspapers had told of peace conferences between the Japanese envoy and our

Le 7 décembre 1941, les programmes de la radio américaine furent soudainement interrompus par la nouvelle presque incroyable que des avions japonais étaient en train d'attaquer notre grande base navale, terrestre et aérienne de Pearl Harbor, à Hawaï. Nous n'étions pas en guerre contre le Japon. Quelques jours auparavant nous avions été informés qu'un envoyé japonais spécial pour la paix était en train de faire la longue route entre Tokyo et Washington. Ce matin-là, les journaux parlaient des conférences de paix entre l'envoyé japonais et notre Secrétaire d'Etat. De plus, les Américains en

¹ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 830.

² Charles Garrett Vannest, Henry Lester Smith, *Socialized History of the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 585.

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 555.

Secretary of State. Furthermore, Americans in general felt sure that little Japan would not think of attacking mighty America, even though we were not prepared for war. But the radio report was confirmed and amplified. Eventually we were to learn that most of our Pacific fleet was put out of action for some time, our air force in Hawaii practically destroyed, and over 3000 of our men killed or wounded. Japanese losses were very light.¹

général étaient persuadés que le petit Japon n'aurait pas l'idée d'attaquer la puissante Amérique, même si nous n'étions pas prêts à faire la guerre. Mais le reportage radiophonique fut confirmé et développé. Finalement, nous apprîmes que l'essentiel de notre flotte dans le Pacifique avait été mise hors d'état de fonctionnement pour un bon moment, que nos forces aériennes à Hawaï avaient été presque complètement détruites, et que plus de 3 000 de nos hommes avaient été tués ou blessés. Les pertes japonaises étaient très faibles.

Ce récit, très factuel, fait appel aux souvenirs des élèves en parlant de la « nouvelle entendue à la radio », mais témoigne également des forts préjugés américains à l'encontre du « petit Japon. » Les manuels de 1946 font presque tous des récits très factuels de Pearl Harbor. Guitteau ajoute néanmoins cet élément de commentaire : « Pearl Harbor ne fut pas une bataille mais un massacre, »² une formule aussi lapidaire que frappante, d'autant plus qu'elle est accompagnée par une photographie des épaves de navires américains après l'attaque.³

Seuls Casner et Gabriel, dans l'édition de 1946 de leur manuel, avancent une première explication de l'événement, en l'inscrivant dans la stratégie japonaise de « conquête d'un espace vital » :

The surprise attack was so successful that American naval power was cut to a dangerously low point. The attack on Pearl Harbor was the opening move in the campaign of conquests the Japanese had been planning for a long time. After wiping out the American fleet at Pearl Harbor they planned to move southward along the eastern coast of Asia and capture the Philippines and the East Indies. They wanted the immense wealth of rubber, oil, and iron in the East Indies. They also expected to weaken the United States and her allies by depriving them of rubber and other vital materials.⁴

L'attaque surprise fut si réussie que la puissance navale américaine fut réduite pratiquement à néant.

L'attaque de Pearl Harbor était le premier coup dans une campagne de conquêtes que les Japonais préparaient depuis longtemps. Après avoir détruit la flotte américaine à Pearl Harbor, ils avaient prévu de progresser vers le Sud le long de la côte orientale de l'Asie pour s'emparer des Philippines et de l'Indonésie. Ils voulaient les immenses ressources de caoutchouc, de pétrole et de fer de l'Indonésie. Ils espéraient aussi affaiblir les Etats-Unis et ses alliés en les privant de caoutchouc et d'autres ressources cruciales.

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 543.

² « Pearl Harbor was not a battle but a massacre. », William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 814.

³ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 815.

⁴ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 588.

Mais pour ces manuels publiés pendant la guerre, c'est le passage sur la déclaration de guerre aux puissances de l'Axe qui est l'occasion pour les auteurs d'exprimer leur patriotisme et leur foi dans les valeurs américaines de la façon la plus « motivante » qui soit pour les élèves qui vont les lire. Le manuel de Faulkner et Kepner met l'accent sur la similitude des situations en 1917 et 1941, et insiste aussi sur le fait que les Etats-Unis se battent pour « la liberté et la démocratie », face à des nations qui veulent « les détruire. » En outre, alors que nous ne sommes encore qu'en 1942, les auteurs invitent déjà les jeunes Américains à penser à l'après-guerre et à la façon de garantir une paix durable. De même que dans leur préface, les deux auteurs ne semblent pas douter une minute de la victoire américaine :

As in 1917 Americans old and young were again faced in 1941 with the necessity of defending their heritage of freedom and democracy against nations that would destroy them. With the end of the conflict Americans will face an even more difficult task - helping to build a just and lasting peace.¹

Comme en 1917, les Américains, jeunes et vieux, étaient de nouveau confrontés à la nécessité de défendre leur héritage de liberté et de démocratie contre des nations qui voulaient les détruire. Avec la fin du conflit, les Américains feront face à une tâche encore plus difficile – aider à bâtir une paix juste et durable.

Mais le passage le plus empreint de cette « culture de guerre » si particulière à l'Amérique des années 1941-1946 est l'œuvre de Freeland et Adams, pour l'édition de 1945 de leur manuel :

This war also means more to us and to humanity in general than any other war has ever meant. The most important advances in all the wonderful progress that has been described thus far, those gains men have made in rising above the beasts, are being fought for in this war. Thus, it may well be called THE BATTLE FOR HUMANITY. Justice, human rights, opportunity, kindness, hope for the downtrodden, the freedoms we enjoy - of speech, of religion, to educate ourselves, to own property, and so on - all these, and more, are we fighting for. We are also fighting for America's very existence as a nation; for America's streams, fields, woods, mountains, and for her towns

Cette guerre signifie davantage pour nous et pour l'humanité en général que n'importe quelle autre guerre jusqu'ici. Les avancées les plus importantes au sein de cette magnifique progression qui a été décrite jusque là, ces gains que les hommes ont acquis en s'élevant au-dessus des bêtes, sont ce pour quoi nous nous battons dans cette guerre. C'est pourquoi elle peut bien être appelée LA BATAILLE POUR L'HUMANITE. La justice, les droits de l'homme, l'égalité des chances, la gentillesse, l'espoir pour les opprimés, les libertés dont nous jouissons – liberté de parole, de religion, d'accès à l'instruction, de propriété privée, etc. – tout cela, et plus, c'est ce pour quoi nous nous battons. Nous nous battons aussi pour le droit des Etats-Unis d'exister en tant que nation ; pour les

¹ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942, p. 832.

and cities; for our schools and for our homes; yes, for our bodies, minds and very souls - fighting with our Allies for all such things for all mankind. We can say all because our victory will help the masses of the people even in the countries of the enemy, where a few leaders have deceived and enslaved their own people, who must work and fight as directed, not daring to express even in a faint whisper their own thoughts or desires. The enemy has openly proclaimed his intention to strip us of everything we possess and hold dear, should he win. Wherever he has been victorious thus far, and he has overrun many countries and subdued hundreds of millions of people, he has taken everything we have listed here away from the vanquished.

It is important that you keep in mind what is said in the foregoing paragraph as you read in the following pages the description of what has taken place up to now. It is as essential as the winning of the war that Americans understand fully the truths and lessons it has to teach us.¹

rivières, les champs, les bois, les montagnes, les villes et les villages des Etats-Unis ; pour nos écoles et nos maisons ; oui, pour nos corps, nos esprits et nos âmes-mêmes – nous combattons avec nos alliés pour que toutes ces choses soient accessibles à toute l'humanité. Nous pouvons dire tout cela parce que notre victoire aidera les masses même dans les pays ennemis, où une poignée de dirigeants ont trompé et asservi leur propre peuple, qui doit travailler et se battre comme on le lui ordonne, n'osant pas exprimer ne serait-ce que dans un faible murmure leurs propres pensées et leurs propres désirs. L'ennemi a ouvertement proclamé son intention de nous dépouiller de tout ce que nous possédons et chérissons, s'il devait gagner. Partout où il a été victorieux jusqu'ici, et il a conquis de nombreux pays et soumis des centaines de millions de gens, il a pris aux vaincus tout ce que nous avons listé plus haut.

Il est important que vous gardiez à l'esprit ce qui est dit dans le paragraphe ci-dessus pendant que vous allez lire les pages qui suivent, qui racontent les événements qui se sont déroulés jusqu'à maintenant. Il est essentiel pour remporter cette guerre que les Américains comprennent bien les vérités et les leçons qu'elle doit nous apprendre.

Ce très long texte, parfois confus, évoque les films de propagande hollywoodiens les moins subtils, tel le *What We Are Fighting For* de Erle C. Kenton (1943). Son objectif évident est l'embrigadement de la jeunesse américaine dans l'effort de guerre.

Le texte de Casner et Gabriel insiste dans un premier temps sur l'urgence et la nécessité du combat des Etats-Unis :

So the United States entered upon the greatest war in its history. It was faced with enemies on the east and on the west. They were powerful and prepared. They were determined to overthrow and destroy the great American republic. Americans of the twentieth century undertook a fight for liberty as desperate as that which their eighteenth-century ancestors had fought in the Revolutionary War.²

Les Etats-Unis entrèrent donc dans la plus grande guerre de leur histoire. Ils devaient affronter des ennemis à l'Est et à l'Ouest. Ces ennemis étaient puissants et bien préparés. Ils étaient déterminés à renverser et détruire la grande république américaine. Les Américains du vingtième siècle entreprirent une lutte pour la liberté aussi désespérée que celle de leurs ancêtres du dix-huitième siècle au moment de la Guerre Révolutionnaire.

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 542-543.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 588.

Dans le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, ce manuel comporte une photographie de jeunes conscrits américains arrivant dans un camp d'entraînement militaire et légendée de la façon suivante :

Raw recruits at Camp Upton, New York : These men have accepted the responsibility of bearing arms for their country. In an Army recruiting station or at an induction center each took the oath of allegiance, the first step in the process of changing a civilian to a soldier. By this act he became a part of the Army of the United States. "Processing" a soldier includes several steps. These men still wear civilian clothes.¹

De nouvelles recrues au Camp Upton, dans l'Etat de New York : ces hommes ont accepté la responsabilité de porter les armes pour leur pays. Dans une station de recrutement de l'Armée ou dans un centre d'initiation, chacun d'eux a prêté le serment d'allégeance, première étape dans le processus qui transforme un civil en soldat. Par cet acte, il est devenu un membre de l'Armée des Etats-Unis. « Former » un soldat comprend plusieurs étapes. Ces hommes portent encore des habits civils.

Cette longue légende participe elle aussi à l'endoctrinement des jeunes Américains et à la diffusion d'une image héroïque du soldat américain.² Cette image est renforcée par quelques photographies des soldats américains se battant en Europe ou en Asie, mais ces illustrations restent assez rares pendant la guerre elle-même (elles seront bien plus nombreuses pendant la Guerre froide). On trouve ainsi deux photographies du débarquement en Normandie, l'une dans le manuel de Freeland et Adams publié en 1945³ et l'autre dans le manuel de Guitteau de 1946.⁴

L'édition de 1946 du manuel de Canfield et Wilder rend un hommage appuyé au président Roosevelt, décédé l'année précédente :

At no time in history, in so many places all over the world, did so many people feel a sense of personal loss. He died on the very eve of victory, with his work all but done. He had awakened the American people from their lethargy; he had led them step by step from isolation to world collaboration; he had built up the greatest coalition in history for the defense of man's freedom; he had helped to direct our armies to victory; and he had

A aucun autre moment de l'histoire, dans tant d'endroits du monde, autant de gens n'ont eut le sentiment de perdre un être cher. Il est mort à la veille de la victoire, ayant accompli sa mission. Il avait sorti le peuple américain de sa léthargie ; il l'avait guidé pas à pas de l'isolationnisme à la collaboration mondiale ; il avait construit la plus vaste coalition de l'histoire pour défendre les libertés individuelles ; il avait contribué à guider nos armées vers la victoire ; et il avait tracé la

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 589.

² George H. Roeder Jr., *op.cit.*, p. 46-70.

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 557.

⁴ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 821.

prepared the way for enduring peace.¹

| voie vers une paix durable.

Le New Deal est ici complètement oublié, et Roosevelt est célébré uniquement comme le chef de guerre qui a conduit les Etats-Unis vers la victoire. Néanmoins, ce manuel est le seul pour la période 1945-1946 à s'étendre sur la mort de Roosevelt, et il comporte également le portrait officiel du nouveau président Harry Truman, de même que les manuels de Wirth et de Guitteau. Les éditeurs de manuel ont en effet à cœur de rappeler aux jeunes Américains la continuité du pouvoir, et de leur présenter le visage de leur nouveau chef d'Etat.

Ces manuels de guerre sont donc des comptes-rendus pratiquement « en direct » du conflit en cours, et bien évidemment les auteurs n'ont pas le loisir de prendre du recul sur les événements ni même d'en identifier clairement les causes. Certains événements, comme l'interdiction de la discrimination à l'embauche dans les entreprises travaillant pour la défense nationale à partir de 1943, ou l'internement des Américano-Japonais en particulier, sont totalement absents du récit d'un Amérique qui se représente encore comme « blanche. » Ce racisme latent d'une société américaine encore ségréguée *de facto* ou *de jure* est particulièrement sensible à la lecture de ces textes,² où il apparaît évident que le véritable ennemi pour les Américains est bien davantage le Japon que l'Allemagne.

d) L'ennemi

En effet, quand les auteurs de manuel parlent des ennemis des Etats-Unis, c'est presque toujours d'un côté « Hitler », qui apparaît comme une figure isolée, seul responsable des malheurs de l'Europe, ou à la rigueur « l'Allemagne », entité abstraite et politique, mais de l'autre ce sont « les Japonais », la plupart du temps sans nom, et pratiquement jamais « le Japon » comme si tout le peuple japonais était dressé contre les Etats-Unis, alors que depuis la Première Guerre mondiale,

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 883.

² Cf. Studs Terkel, « *The Good War* »: *An Oral History of World War II*, New York, Pantheon Books, 1984.

tous les manuels, à la suite de Wilson, soulignent la distinction entre le peuple allemand et ses dirigeants.

Les Japonais n'ont pas droit à une telle distinction, et la dimension raciste de la guerre dans le Pacifique a été très bien mise en évidence par de nombreux travaux d'historiens, tel *War without Mercy* de John Dower.¹ Les manuels publiés entre 1942 et 1946 témoignent de cette haine profonde et évidente pour « la race japonaise. » Les combats dans le Pacifique, la cruauté et la ténacité des Japonais, font l'objet de développements assez longs, alors que la guerre en Europe est traitée sous l'angle stratégique et les soldats allemands, reconnus pour leur rapidité et leur efficacité pendant la Blitzkrieg, semblent pratiquement disparaître à partir du moment où les Anglo-Américains débarquent en Afrique du Nord, puis en Europe.²

Alors que, en 1940-1941, les manuels ne parlaient quasiment que de la guerre en Europe, la perspective américaine change radicalement à partir de Pearl Harbor. Le manuel de Freeland et Adams dénonce dès son édition de 1942 le Japon comme le principal responsable du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale :

Many leading historians consider that World War II actually started in 1931 when the Japanese took Mandchuria from China. All aggressor nations - countries which desire to attack and subdue other countries - were encouraged, as we shall see later, by this Japanese success. A few years later the Japanese began a war of conquest in China. Had the League of Nations and the United States applied "economic sanctions" to Japan, that nation might not have continued its conquest of China. Economic sanctions are a form of boycott by which other nations refuse to sell anything to or buy anything from an offending country. Japan has depended very largely upon commerce, a great part of which has been done with the United States. However, nothing was done to halt the Japanese

De nombreux historiens renommés considèrent que la Seconde Guerre mondiale a en réalité commencé en 1931, lorsque les Japonais ont pris la Mandchourie à la Chine. Tous les pays agresseurs – des pays qui désirent attaquer ou soumettre d'autres pays – furent encouragés, comme nous le verrons par la suite, par ce succès japonais. Quelques années plus tard, les Japonais commencèrent une guerre de conquêtes en Chine. Si la Société des Nations et les États-Unis avaient appliqué leurs « sanctions économiques » envers le Japon, cette nation n'aurait peut-être pas continué sa conquête de la Chine. Les sanctions économiques sont une forme de boycott par lequel d'autres nations refusent de vendre quoi que ce soit ou d'acheter quoi que ce soit à un pays criminel. Le Japon dépendait largement de son commerce, dont une grande partie était fait avec les États-Unis.

¹ John Dower, *War without Mercy : Race and Power in the Pacific War*, New York, Pantheon Books, 1986.

² La bataille des Ardennes est le seul affrontement évoqué, mais les auteurs de manuel insistent surtout sur la dureté de l'hiver, et le fait que les Nazis aient envoyé de « très jeunes soldats » au massacre.

agressors.¹

Cependant, rien ne fut fait pour arrêter les agresseurs japonais.

Par « de nombreux historiens renommés », Freeland et Adams font très vraisemblablement référence à Charles Beard en particulier, qui s'est au cours de l'entre-deux-guerres montré très critique vis-à-vis de la politique de la « Porte Ouverte » en Chine défendue par le gouvernement américain depuis le début du vingtième siècle. En effet, connaissant bien le Japon pour y avoir travaillé en tant que consultant pour le gouvernement japonais après le tremblement de terre qui a ravagé Tokyo en 1923, Beard a été l'un des premiers historiens à tenter d'alerter l'opinion dès 1936 sur la montée des tensions entre les Etats-Unis et le Japon.²

En outre, si Freeland et Adams dénoncent à juste titre l'inaction de la SDN face à l'agression japonaise de 1931, ils passent sous silence un certain nombre d'éléments, et en particulier les sanctions économiques prises de fait par le gouvernement américain à l'égard du Japon, en ne renouvelant pas l'accord « de commerce et d'amitié » de 1911, puis en plaçant un embargo sur le Japon au cours de l'été 1940, et enfin en gelant tous les avoirs japonais aux Etats-Unis en juillet 1941. Ces mesures ont placé le Japon dans une situation économique très difficile, et c'est pour négocier leur assouplissement que des émissaires japonais étaient présents à Washington à l'hiver 1941, juste avant l'attaque de Pearl Harbor.

Ces « oublis » de la part des deux auteurs leur permettent de construire l'image d'un ennemi fourbe et tenace, comme ils le développent dans leur édition de 1945 :

The Japanese soldier, however, fought doggedly and rarely surrendered. Each of hundreds of island posts held by the Japanese meant a long and hard battle. They held these posts from our Aleutians (Kiska and Attu), from which they were driven out in the summer of 1943, down through Wake Island (west of Hawaii) into the Solomons and New Guinea, with dozens

Cependant, les soldats japonais luttèrent avec acharnement et se rendaient rarement. Chacun des centaines de postes militaires installés sur les îles tenues par les Japonais correspondait à une bataille longue et difficile. Ils tenaient ces postes de nos Aléoutiennes (Kiska et Attu), d'où nous les avons chassés à l'été 1943, jusqu'à l'île de Wake (à l'ouest de Hawaï), en passant par les îles Salomon et la Nouvelle-Guinée, avec des

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 545.

² Cf. Charles A. Beard, *The devil theory of war; an inquiry into the nature of history and the possibility of keeping out of war*, New York, Greenwood Press, 1936 ; et David Noble, *The End of American History: Democracy, Capitalism, and the Metaphor of Two Worlds in Anglo-American Historical Writing, 1800-1980*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1985, p. 41-64.

of big and hundreds of small islands west and north of these. Unless plans of hitting Japan more directly should be devised, thus by-passing and cutting off the numerous Japanese island posts, the struggle seemed destined to be of many years duration. However, General MacArthur and some of our Washington military leaders spoke of having in mind a more direct attack, which was to be made as soon as sufficient airplanes, ships, men, and supplies could be spared from the other fighting fronts.¹

douzaines de grosses îles et des centaines de petites à l'ouest et au nord de celles-ci. Sans un plan pour frapper plus directement le Japon, passant ainsi outre cette multitude de bases insulaires, la lutte semble devoir durer encore des années. Toutefois, le général MacArthur et certains de nos chefs militaires pensaient à une attaque plus directe, qui allait être lancée dès que suffisamment d'avions, de bateaux, d'hommes et de matériel pourraient être rappatriés des autres fronts.

Cette édition de 1945 est sans doute antérieure à Hiroshima, car elle ne mentionne pas l'événement, et pourtant tout l'argumentaire pour l'emploi de la bombe atomique est déjà là : la tenacité japonaise, leur refus de se rendre, la longueur et la difficulté des combats menés d'île en île, le coût humain et économique d'une telle campagne.² Écrit et publié avant la fin des combats, il est tout à fait surprenant que les auteurs de ce manuel osent révéler l'orientation stratégique envisagée par l'Etat-major américain, même s'ils restent assez vagues et qu'il s'avère que l'option choisie ne sera pas le débarquement envisagé par MacArthur.

L'édition de 1946 du manuel de Canfield et Wilder reflètent aussi cette image des combattants japonais comme extrêmement tenaces et prêts à tout, même au suicide, pour continuer la guerre :

The Japanese had fought desperately in its defense, resorting even to the mass use of suicide planes. Their pilots, making superhuman efforts to crash their bomb-laden planes on American warships, succeeded in inflicting heavy damage.³

Les Japonais ont combattu désespérément pour assurer leur défense, recourant même à l'emploi massif d'avions-suicides. Leurs pilotes, faisant un effort surhumain pour faire exploser leur appareil rempli d'explosifs sur les bateaux de guerre américains, réussirent à nous causer d'importants dommages.

Dans ce passage transparaît une certaine admiration pour les soldats japonais, leur combat « désespéré » et leurs « efforts surhumains » pour résister à l'avancée américaine, mais, depuis Jules César, la mise en valeur du vaincu est un

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 545-546.

² Cf. Robert Jay Lifton, Greg Mitchell, *Hiroshima in America : Fifty Years of Denial*, New York, Putnam's Sons, 1995.

³ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 876.

procédé bien connu des récits de batailles pour faire d'autant mieux apparaître la valeur supérieure du vainqueur.

L'édition de 1946 du manuel de Casner et Gabriel est la première à comporter la célèbre photographie des Marines plantant un drapeau américain sur le Mont Suribachi :



Raising the Stars and Stripes on Mount Suribachi : Iwo Jima, a tiny Pacific island with an area of only eight square miles, was the scene of some of the most terrific fighting in the War. Thousands of brave Marines were killed or wounded before the morning of February 23, 1945, when a small patrol made the summit of Suribachi and raised aloft the American flag. This picture is said to have become famous overnight. All receipts from its sale are turned over to the Navy Relief Society.¹

Planter la bannière étoilée sur le mont Suribachi : Iwo Jima, une minuscule île du Pacifique d'une surface de seulement 21 kilomètres carrés, fut le théâtre de l'une des plus terribles batailles de la Guerre. Des milliers de courageux Marines furent tués ou blessés avant ce matin du 23 février 1945, lorsqu'une petite patrouille parvint au sommet du mont Suribachi et y planta le drapeau américain. Cette photographie serait devenue célèbre du jour au lendemain. Toutes les recettes en découlant sont remises au Fonds de Soutien de la Marine américaine.

Il n'est pas anodin que ce soit une photo prise pendant la guerre dans le Pacifique qui soit devenue le symbole de l'engagement américain dans le conflit, et même le symbole de l'héroïsme américain de façon générale.²

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 611.

² Cf. Karal Ann Marling, John Wetenhall, *Iwo Jima: Monuments, Memories, and the American Hero*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1991.

C'est dans ce contexte de violence et de haine raciale exacerbée qu'ont été lancées les deux premières (et dernières) bombes atomiques de l'histoire les 6 et 9 août 1945.¹ Tous les manuels publiés en 1946 relatent l'événement, sur un ton qui va de la fierté à l'inquiétude en passant par le soulagement. Guitteau se montre le plus enthousiaste et le plus dénué de remords face à l'usage de la bombe contre le Japon :

Following the Potsdam conference at Berlin, the Allied nations on July 27, 1945 delivered an ultimatum to Japan demanding her unconditional surrender, with the alternative of "prompt and utter destruction." The Japanese militarists chose "destruction"; they had an army of four million men in their home islands, awaiting our land invasion; and they would have sacrificed them all to make us pay the supreme price for victory. Two atomic bombs, the first dropped on Hiroshima and the second on Nagasaki three days later, fortunately changed their decision. Here was an irresistible, overwhelming force against which no defense was possible; and Force was the only principle which either the Japanese or the Germans could understand.²

A la suite de la conférence de Potsdam à Berlin, les Alliés transmirent le 27 juillet 1945 un ultimatum au Japon exigeant sa capitulation sans conditions, l'alternative étant « sa destruction rapide et complète. » Les militaires japonais optèrent pour la « destruction » ; ils avaient une armée de quatre millions d'hommes dans leurs îles, qui attendaient notre débarquement ; et ils les auraient tous sacrifié pour nous faire payer la victoire au prix fort. Deux bombes atomiques, la première lâchée sur Hiroshima et la seconde sur Nagasaki trois jours plus tard, changèrent heureusement leur décision. C'était une force irrésistible et écrasante contre laquelle aucune défense n'était possible ; et la Force était le seul langage que les Japonais comme les Allemands pouvaient comprendre.

Wirth, ainsi que Barker, Commager et Webb,³ font un récit plutôt factuel de l'événement, où point une certaine fascination pour le pouvoir de destruction de « La Bombe. » Wirth écrit par exemple :

After the threat of "prompt and utter destruction" was ignored, the first atomic bomb was exploded on Hiroshima in Japan on August 6. The atomic bomb, revolutionizing warfare, has more power than 20,000 tons of T.N.T. According to reports, sixty per cent of Hiroshima was wiped out by this single bomb. On August 9 a second atomic bomb was exploded on Nagasaki, another important Japanese city. More than a third of the city's industrial area was destroyed.⁴

Après que la menace de "destruction rapide et complète" a été ignorée, la première bombe atomique explosa sur Hiroshima au Japon le 6 août. La bombe atomique, révolutionnant l'art de la guerre, a plus de puissance que 20 000 tonnes de T.N.T. Selon les rapports, 60 % d'Hiroshima fut rayé de la carte par cette seule bombe. Le 9 août, une seconde bombe atomique fut lâchée sur Nagasaki, une autre ville importante du Japon. Plus d'un tiers du quartier industriel de la ville fut détruit.

¹ Cf. John Dower, *op. cit.*

² William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 828-829.

³ Cf. Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1946, p. 724.

⁴ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1946, p. 803-804.

Enfin, le manuel de Canfield et Wilder,¹ et celui de Casner et Gabriel, expriment davantage d'inquiétude que de joie vis-à-vis de cette nouvelle arme. Le manuel de Casner et Gabriel est le seul en 1946 à comporter deux illustrations relatives à la bombe atomique : la première est la photographie du champignon de fumée au-dessus de Nagasaki, et la seconde une photographie d'un homme marchant parmi les décombres de la ville, avec en fond le « Dôme », le bâtiment le plus proche de l'épicentre ayant résisté à l'explosion, aujourd'hui transformé en musée et classé au patrimoine mondial de l'Humanité par l'UNESCO :



Atom Demolish Hiroshima, Japan : Unless the nations control atomic energy this may become a picture of the cities of the world tomorrow.²

L'atome détruit Hiroshima, au Japon : à moins que les nations ne parviennent à contrôler l'énergie atomique, ceci pourrait devenir ce à quoi ressembleront les villes de demain.

Cette légende, extrêmement inquiétante pour de jeunes adolescents, rajoute encore à la force de cette image. Le texte insiste sur l'inquiétude lors de l'entrée dans « l'ère nucléaire. » Les auteurs s'attardent en effet peu sur les explosions elles-mêmes, avec un récit qui donne l'impression qu'elles ont eu lieu le même jour, car leur objectif principal est de sensibiliser les jeunes Américains à la nécessité de contrôler les armes et l'énergie nucléaires dans le monde

¹ Cf. Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 877 et 889.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 613.

contemporain. Ce manuel est en effet contemporain du plan Baruch, présenté par les Etats-Unis le 14 juin 1946¹ :

The final blow came in August, 1945, when, after a warning to surrender, in quick succession B-29's dropped atomic bombs first one on Hiroshima and then one on Nagasaki. These events shook the world as no event had ever done in recorded history. Instantly in every country men recognized that a new era had begun.²

(...)The central fact in the world of today is that scientists have learned how to release energy of such terrible force that a single bomb can wipe out a city. These same scientists are laboring to make this new energy useful in running factories or even automobiles. But these dreams have not yet come true. Today we have only the bomb. Three nations co-operated to make the atomic bomb during the war. These were Canada, Great Britain, and the United States. (...) They agreed to a free exchange of scientific knowledge among themselves. They proposed to share with other nations, great and small, the knowledge of making the atomic bomb when these nations agreed to ways by which the bomb could be internationally controlled.

The most urgent problem that has come into being after the Second World War is the working out of ways and means to control atomic energy. The most important and hopeful aspect of the Washington Conference of the three heads of nations was their recognition of that fact and that they turned to the United Nations Organization as the agency for securing such control.³

Le coup de grâce arriva en août 1945, lorsque, après un avertissement exigeant la capitulation, une rapide succession de B-29 lâchèrent des bombes atomiques, la première sur Hiroshima et la deuxième sur Nagasaki. Ces événements ébranlèrent le monde comme jamais auparavant. Immédiatement, dans chaque pays, les hommes surent qu'une nouvelle ère avait commencé.

(...) L'élément central du monde d'aujourd'hui est que les scientifiques ont appris comment libérer une énergie d'une puissance si terrible qu'une seule bombe peut rayer de la carte une ville entière. Ces mêmes scientifiques travaillent à rendre cette énergie utile pour faire fonctionner des usines ou même des automobiles. Mais ces rêves ne sont pas encore devenus réalité. Aujourd'hui, nous n'avons que la bombe. Trois pays ont coopéré pour créer cette bombe pendant la guerre. C'étaient le Canada, la Grande-Bretagne, et les Etats-Unis. (...) Ils ont passé un accord de libre échange des connaissances scientifiques entre eux. Ils ont proposé de partager avec les autres pays, grands ou petits, la connaissance nécessaire à la fabrication de la bombe atomique lorsque ces pays se seront mis d'accord si les façons par lesquelles la bombe peut être contrôlée au niveau international.

Le problème le plus urgent qui est advenu après la Seconde Guerre mondiale est de trouver la façon de contrôler l'énergie atomique. L'aspect le plus important et le plus porteur d'espoir de la Conférence de Washington entre les 3 Grands fut qu'ils reconnaissent cette nécessité et nomment l'Organisation des Nations Unies comme l'institution qui exercera un tel contrôle.

Dès 1946, certains manuels dépeignent donc un futur plutôt sombre et inquiétant, dans lequel les Etats-Unis doivent se trouver des alliés car ils ne peuvent plus assurer leur progrès et leur sécurité à l'écart du reste du monde, et que la coopération mondiale est désormais perçue comme une nécessité.⁴

¹ Cf. Pierre Melandri, *Histoire intérieure des Etats-Unis*, Paris, André Versailles, 2008, p. 310.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 611-612.

³ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 614-615.

⁴ Cf. Margot A. Henriksen, *Dr Strangelove's America : Society and Culture in the Atomic Age*, Berkeley, University of California Press, 1997, p. 12-14.

e) La fin de la Grande Alliance

C'est avec les Soviétiques que cette coopération a été à la fois la plus nécessaire et la plus complexe pendant la guerre. Les manuels publiés entre 1942 et 1946 s'en ressentent, et permettent de suivre quasiment « en direct » l'évolution de l'opinion publique américaine vis-à-vis de ce « grand Allié », passant de l'admiration pour ses vaillants soldats à la méfiance face à cette autre grande puissance.

L'édition de 1940 du manuel de Freeland et Adams avait consacré de longs passages à la guerre finno-soviétique, louant le courage des soldats finnois et blâmant la puissante Russie pour son opportunisme et ses volontés expansionnistes.¹ Les éditions de 1942 et 1945 sont de plus en plus modérées, voire pro-soviétiques, dans leur récit de ce conflit, témoignant du changement de perspective des Américains vis-à-vis de leur allié russe. Ainsi, l'édition de 1942 continue de louer le courage des Finlandais, mais de façon beaucoup plus nuancée et les deux auteurs ne condamnent plus aussi fermement l'attaque soviétique :

Later the Russians attacked Finland and in a bitter winter campaign took certain strategic lands bordering the Gulf of Finland. The Finns fought gallantly but were forced to sue for peace, and surrender about one-tenth of their territory to Russia. In America there was much sympathy for Finland, partly because she was the only nation that had regularly paid the interest on money borrowed from America after World War I.²

Plus tard, les Russes attaquèrent la Finlande et au cours d'une rude campagne hivernale, ils s'emparèrent de certaines régions stratégiques au bord du Golfe de Finlande. Les Finnois combattirent vaillamment mais furent forcés de négocier la paix, et cédèrent environ un dixième de leur territoire à la Russie. Aux Etats-Unis, on avait beaucoup de sympathie pour la Finlande, en partie parce que c'était le seul pays à avoir remboursé avec intérêts l'argent qu'elle nous avait emprunté pendant la Première Guerre mondiale.

Dans l'édition de 1945, le parti pris des auteurs s'est complètement renversé : la « courageuse Finlande » est désormais présentée comme une alliée d'Hitler, et l'attaque soviétique est justifiée par ses intérêts stratégiques :

One of the most unfortunate events of this phase of the war was the action of little Finland, which joined Hitler against Russia.

L'un des événements les plus malheureux de cette phase de la guerre fut le comportement de la petite Finlande, qui rejoint Hitler dans sa lutte

¹ Cf. p. 266-267.

² George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 548-549.

The Finns had recently lost a short war with Russia, who had taken certain strategic territory from Finland which Russia felt she needed in erecting defenses against Germany.¹

contre la Russie. Les Finnois avaient récemment perdu une courte guerre contre la Russie, qui avait pris des territoires stratégiques à la Finlande dont elle pensait avoir besoin pour se défendre contre l'Allemagne.

La guerre finno-soviétique n'est plus une guerre qualifiée de « rude » comme dans l'édition de 1942, ou bien une « guerre terrible » qui mérite de larges développements comme dans l'édition de 1940, mais une « courte guerre » dans laquelle l'aide ou même les sympathies des Etats-Unis sont passées sous silence et où seules les conséquences pour le conflit avec l'Allemagne comptent désormais. On voit bien ici que c'est avant tout la lutte contre un ennemi commun qui unit les Etats-Unis et l'Union soviétique.

L'édition de 1942 du Freeland et Adams consacre également un long passage vantant les qualités militaires des Soviétiques :

Although the surprise attack drove the Russians back, they showed marked ability to take punishment. All through the summer the Russians fought battle after battle with the advancing Germans and yielded towns and cities only after heavy losses were inflicted upon the invaders. It was winter before the Germans approached Moscow, the Russian capital.

Then the intense cold of winter began to settle down over Russia. The German lines stretched from around Leningrad for hundreds of miles far down into the Russian Crimea on the Black Sea. When Russian resistance seemed almost broken, the long line began to sway back towards Germany. Soon the Russians were winning victory after victory. The Germans claimed they were making a strategic retreat to more favorable winter quarters. The Russians claimed that the German retreat was a rout. As the year 1942 was ushered in, the German retreat was gaining momentum, and the Russians were announcing the retaking of hundreds of towns and the destruction of large contingents of the German army.²

Bien que l'attaque surprise ait fait reculer les Russes, ils firent preuve d'une capacité de résistance remarquable. Pendant tout l'été les Russes menèrent bataille après bataille face à l'avancée allemande et ne lâchèrent les villes et les villages qu'après avoir infligé de lourdes pertes aux envahisseurs. L'hiver était arrivé lorsque les Allemands approchèrent de Moscou, la capitale russe.

Le rude hiver s'installa alors en Russie. Les lignes allemandes s'étendaient depuis les abords de Leningrad sur des centaines de kilomètres jusqu'à la Crimée russe sur la Mer Noire. Lorsque la résistance russe semblait sur le point de craquer, la longue ligne commença à s'infléchir vers l'Allemagne. Bientôt, les Russes remportaient victoire sur victoire. Les Allemands prétendirent opérer une retraite stratégique vers des quartiers d'hiver plus cléments. Les Russes déclarèrent que la retraite allemande était une débâcle. Avec le début de l'année 1942 [sic], la retraite allemande s'intensifia, et les Russes annonçaient la reconquête de centaines de villes et la destruction d'importants contingents de l'armée allemande.

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 552.

² George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942, p. 552.

Écrit avant même le débarquement des forces alliées en Afrique du Nord, ce passage reflète toute l'admiration des Alliés pour les troupes soviétiques qui furent les premières à repousser la Wehrmacht, qui paraissait jusque-là invincible. D'autre part, comme dans la plupart des manuels américains, les Sovétiques continuent d'être appelés « les Russes, » comme si, à l'instar de de Gaulle, les Américains voulaient continuer de croire à une « Russie éternelle » et éviter de reconnaître, même par le vocabulaire, la spécificité de l'Union soviétique par rapport à l'ancienne Russie.

Dans l'édition de 1945, ce passage disparaît, mais Freeland et Adams rendent hommage au courage russe lors de leur paragraphe sur la guerre d'Espagne, où l'URSS est présentée comme la seule puissance ayant osé s'opposer aux puissances fascistes :

In 1936 civil war broke out in Spain. This was really a trial war staged by Mussolini and Hitler, who helped another dictator, Francisco Franco, gain control of Spain. They warned England, France and all other nations to keep hands off. Russia alone braved their wrath. She sent supplies and some help, especially airplanes and aviators, to the republican government of Spain, but they were not sufficient to prevent this country from coming under fascist rule.¹

En 1936, une guerre civile éclata en Espagne. C'était en fait une guerre d'essai mise en scène par Mussolini et Hitler, qui aidèrent un autre dictateur, Francisco Franco, à prendre le pouvoir en Espagne. Ils conseillèrent à l'Angleterre, la France et tous les autres pays de rester en dehors du conflit. Seule la Russie brava leur colère. Elle envoya du matériel et de l'aide, en particulier des avions et des aviateurs, au gouvernement républicain de l'Espagne, mais cela ne suffit pas à empêcher le pays de tomber sous la coupe des fascistes.

Cette interprétation de la guerre d'Espagne comme une « répétition » de la Seconde Guerre mondiale fait donc son chemin très tôt dans les manuels d'Histoire américains. En revanche, la célébration du courage soviétique face aux puissances fascistes est typique de la période de la « Grande Alliance » et ne résista pas à l'entrée dans la Guerre froide.

Dans les éditions de 1944 et 1946 du Canfield et Wilder, dans celles de 1946 du Barker, Commager et Webb et du Casner et Gabriel, les auteurs s'étendent eux aussi longuement sur l'héroïsme des troupes russes.² Casner et

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 547.

² Cf. Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 860 ; Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

Gabriel précisent même que « les plans pour vaincre l'Allemagne furent de plus élaborés avec la coopération de la Russie, de telle sorte que la Russie, la Grande-Bretagne et les Etats-Unis formaient le camp des Alliés. »¹ Les éditions de 1946 des manuels de Canfield et Wilder, de Guitteau et de Casner et Gabriel comportent tous une photo de Churchill, Staline et Roosevelt (à Yalta pour les deux premiers manuels mentionnés, à Téhéran pour le dernier), sur lesquelles les trois dirigeants apparaissent détendus et souriants. Les comptes-rendus des conférences interalliées dans tous ces manuels ne font état d'aucune tension entre les Trois Grands.

Toutefois, deux manuels publiés en 1946 laissent déjà poindre les ferments de la Guerre froide en racontant les premières tensions entre l'URSS et les Etats-Unis dans l'immédiat après-guerre. Canfield et Wilder relatent les tensions autour de l'admission de certains pays à l'ONU, mais de façon très allusive et sans expliquer véritablement les raisons derrière l'attitude des uns et des autres :

Backed by the United States, but opposed by Russia, Argentina gained admission to the United Nations. A Polish government friendly to Russia, however, was denied admission, though provision was made for Poland to sign the United Nations Charter at a later date.²

Soutenue par les Etats-Unis, mais faisant face à l'opposition russe, l'Argentine fut admise aux Nations Unies. Un gouvernement polonais, ami de la Russie, se vit cependant refuser l'entrée, car il était prévu que la Pologne signe la Charte des Nations-Unies à une date ultérieure.

Dans son manuel publié en 1946, Guitteau fait état de tensions entre les Trois Grands dans l'immédiat après-guerre, mais ces tensions paraissent ici n'être le fait que de l'URSS et la Grande-Bretagne, les Etats-Unis n'étant pas mentionnés dans cet extrait :

The Security Council is organized so as to function continuously; its sessions in London were highlighted by Russia's charges that the presence of British troops in Greece and in Indonesia constituted a threat to world peace, and by the counter

Le Conseil de Sécurité est organisé de façon à fonctionner de façon continue ; ses sessions de Londres furent marquées par la Russie qui accusa la présence des troupes britanniques en Grèce et en Indonésie de constituer une menace à la paix mondiale, et par la contre-accusation

Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1946, p. 715, 716 et 720 ; Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 585, 589, 594, 602 et 612.

¹ «The plans for fighting Germany, moreover, were worked out with Russian co-operation, so that Russia, Britain, and the United States made up the Allied team. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 591.

² Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 887.

charge that Russian troops in Iran were supporting the rebellion in Iran's northern province. The Soviet Union opposed any investigation of its operations in Iran; Britain invited an investigation as to Greece, but the charge of aggression was withdrawn; and the Security Council by a vote of 9 to 2 rejected the Russian proposal for a commission to investigate conditions in Indonesia.¹

selon laquelle les troupes russes en Iran soutenaient la rébellion de la province du Nord. L'Union soviétique refusa toute enquête sur ses opérations en Iran ; la Grande-Bretagne invita une commission d'enquête en Grèce, mais l'accusation fut retirée ; et le Conseil de Sécurité par 9 voix contre 2 refusa la proposition russe d'envoyer une commission d'enquête en Indonésie.

L'emploi de la voie passive laisse en effet habilement le flou sur la position américaine dans ces débats, et la Grande-Bretagne apparaît de fait bien plus respectueuse des institutions de l'ONU que l'URSS. De même, seule la rébellion en Iran est mentionnée, tandis que la situation en Grèce comme en Indonésie ne fait l'objet d'aucune précision. Dans les tensions qui opposent de plus en plus fréquemment les Trois Grands pendant la guerre et dans l'immédiat après-guerre, les Etats-Unis prennent en effet, au cours de l'année 1946, de plus en plus systématiquement le parti de la Grande-Bretagne.²

Néanmoins, les manuels publiés en 1945 et 1946 proposent une vision de l'avenir pleine d'espoir aux jeunes Américains. Freeland et Adams concluent leur manuel, intitulé *America's Progress in Civilization*, sur ces mots :

Boys and girls should learn about the history, geography, government, and economic and industrial life of other countries as well as of our own. In this way they will be able to aid the United States in co-operating with other nations for the welfare of the whole world. Here will be a vast new field of activity in which you may help advance AMERICA'S PROGRESS IN CIVILIZATION.³

Les garçons et les filles devraient apprendre l'histoire, la géographie, la constitution et l'économie d'autres pays aussi bien que les leurs. De cette façon, ils pourront aider les Etats-Unis dans la coopération avec les autres pays pour le bien-être du monde entier. Ce serait un champ d'activité vaste et nouveau dans lequel vous pourrez contribuer au PROGRES DE LA CIVILISATION EN AMERIQUE.

Les deux auteurs font ici la promotion de la *World History*, qui est souvent le programme d'Histoire qui suit celui d'Histoire des Etats-Unis dans les lycées américains, mais témoignent aussi d'une conscience nouvelle des Américains

¹ William Backus Guitteau, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 832-833.

² Cf. Pierre Melandri, *Histoire intérieure des Etats-Unis*, Paris, André Versailles, 2008, p. 309 ; et Mark A. Stoler, « World War II », in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 188-214 pour la présentation du débat historiographique autour de l'attitude de Roosevelt vis-à-vis de Staline pendant la Seconde Guerre mondiale.

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945, p. 618.

d'être des « citoyens du monde » et de la responsabilité des Etats-Unis et de ses habitants d'aider d'autre pays. Dans leur manuel de 1946, Canfield et Wilder se félicitent de l'acceptation par le Sénat de la Charte des Nations-Unies :

American enthusiasm for international co-operation was promptly reflected in the Senate. (...) Thus, by an almost unanimous vote, the United States Senate showed its willingness to entrust the future peace of the country and of the world to an international organization.¹

L'enthousiasme américain pour la coopération internationale se répercuta rapidement sur le Sénat. (...) En conséquence, par un vote quasi unanime, le Sénat des Etats-Unis témoigna de sa volonté de confier la future paix du pays et du monde à une organisation internationale.

Cet extrait témoigne de l'enthousiasme vis-à-vis de l'ONU que les auteurs de manuels d'Histoire voulaient absolument insuffler aux jeunes Américains dans l'immédiat après-guerre. Il s'agissait en effet très consciemment de la part des éducateurs d'essayer d'éviter la vague isolationniste qui avait suivi la victoire de 1918, pour garantir cette fois une « paix durable » dans laquelle les Etats-Unis prendraient une part active.

Casner et Gabriel concluent leur chapitre sur la Seconde Guerre mondiale par ces mots :

In 1941 two aggressor fascist powers, Japan and Germany, attacked our people. Their ultimate object was to break our power, enslave us, and rob us of our wealth. Our people, skilled in industry and determined not only to be free themselves but to further freedom throughout the world, rose to crush the thieving dictators with overwhelming blows. We have come out of this mighty conflict one of the three most powerful nations in the world.

It is a small world. The Pilgrims required many weeks to cross the Atlantic in 1620. It can now be flown in hours. And messages by telephone and radio cross the Atlantic and the Pacific in a moment of time. We have become close neighbors. In the invention of the atomic bomb man has acquired an ability to destroy that staggers the imagination. If our nation and our way of life is to survive, friendliness and confidence must replace antagonism and suspicion among the nations. All nations must learn tolerance for others. Close

En 1941, deux pays fascistes agressifs, le Japon et l'Allemagne, ont attaqué notre peuple. Leur objectif final était de détruire notre puissance, de nous asservir, et de nous voler nos richesses. Notre peuple, doué pour l'industrie et déterminé non seulement à se libérer mais à répandre la liberté dans le monde, se dressa pour écraser les dictateurs voleurs avec une force immense. Nous sommes sortis de ce conflit l'une des trois plus puissantes nations du monde.

C'est un petit monde. Les Pères Pèlerins ont mis plusieurs semaines à traverser l'Atlantique en 1620. Maintenant, on le franchit en quelques heures de vol. Et les messages téléphoniques ou radiophoniques traversent l'Atlantique et le Pacifique presque instantanément. Nous sommes devenus de proches voisins. Avec l'invention de la bombe atomique, l'homme a acquis une capacité de destruction qui défie l'imagination. Si notre nation et notre mode de vie veulent survivre, l'amitié et la confiance doivent remplacer l'adversité et la méfiance entre les nations. Tous les pays doivent apprendre à être tolérants envers les autres. De proches

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1946, p. 888.

neighbors must become good neighbors. The world looks to the powerful United States to bring this to pass.¹

voisins doivent devenir de bons voisins. Le monde attend des Etats-Unis qu'ils aident ces choses à se réaliser.

Le premier paragraphe montre la réinterprétation immédiate du déclenchement du conflit qui a eu lieu en 1946 : les Etats-Unis n'ont pas été seulement attaqués par le Japon, mais aussi par l'Allemagne (l'Italie est « oubliée »), et se sont donc défendus pour survivre, par tous les moyens nécessaires.

Le deuxième paragraphe révèle dans un premier temps la nouvelle façon dont l'Amérique se représente sa place dans le monde : non plus isolée, mais en interaction constante avec les autres pays ; à la fois puissante et pacifique, victorieuse et désireuse de coopérer avec ses « voisins. » La mention de « la Bombe » marque également l'inscription de ce texte dans « l'ère atomique. »

Mais, dans un second temps, ce texte est également révélateur de la prégnance de la pédagogie progressiste : le vocabulaire choisi est très pauvre (verbes d'usage très courant simplement accompagné de prépositions, pratiquement pas d'adjectifs, phrases courtes, pas de subordonnées, pratiquement pas d'adverbes de liaison), voire familier (*rob us, thieving*), et les exemples choisis se veulent volontairement proches de « l'univers mental » d'un collégien américain : on lui parle de téléphone, de radio, d'avion, et de « proches voisins » et les deux auteurs expliquent les relations internationales avec des termes empruntés aux interactions sociales courantes (amitié, confiance, tolérance).

Enfin, la conclusion du chapitre sur la Seconde Guerre mondiale du manuel de Barker, Commager et Webb est particulièrement emblématique de ce mélange d'inquiétude et d'espoir dans l'opinion américaine en 1946 :

The future looked promising. To some who looked about the world in the winter of 1945-46, the outlook seemed dark. Many important problems were still unsettled. There was some bickering between the United States, Britain, and Russia. China was involved in civil war; there was fighting in Java and in Palestine, and in several Latin American countries. Millions were still

L'avenir semble plein de promesses. A certains qui contemplaient le monde à l'hiver 1945-1946, les perspectives paraissaient sombres. Beaucoup de problèmes importants n'étaient pas encore réglés. Il y avait quelques prises de bec entre les Etats-Unis, la Grande-Bretagne et la Russie. La Chine était en pleine guerre civile ; il y avait des combats à Java et en Palestine, et dans beaucoup de pays d'Amérique latine. Des

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 615-616.

suffering from hunger and want, and famine and epidemic threatened large parts of the globe.

Yet a longer view was more reassuring. The Allies had, after all, won the war. The most dangerous threat to democracy, to human rights and human dignity, in all history had been repelled. The United States emerged from the war powerful and healthy in spite of a national debt which had soared to \$279 billion. She was now clearly the leading world power. What was more important, she was ready to accept the responsibilities that went with that position. If the same wisdom and unselfishness and courage that Americans showed during the war were maintained after the war, the future would be bright.¹

(...) Already many plans had been made looking toward peace, and a United Nations Organization was created by a conference of fifty nations at San Francisco in the early summer of 1945. There were still many difficult problems in the world, but it was the universal hope that they could gradually be solved without resorting again to a world-shattering war.²

millions de gens souffraient encore de la faim et étaient dans le besoin, et des famines et des épidémies menaçaient de vastes régions du monde.

Toutefois, une vision à plus long terme était plus rassurante. Les Alliés avaient, après tout, gagné la guerre. La menace la plus dangereuse de toute l'histoire pour la démocratie, les droits de l'homme et la dignité humaine, avait été écartée. Les Etats-Unis sortirent de la guerre puissants et sains malgré une dette intérieure qui avait atteint les 279 milliards de dollars. Ils étaient désormais clairement la première puissance mondiale. Et encore plus important, ils étaient désormais prêts à accepter les responsabilités attachées à cette position. Si la même sagesse, la même générosité et le même courage dont les Américains ont fait preuve pendant la guerre devait perdurer après la guerre, l'avenir devrait être riant.

(...) Beaucoup de plans en vue de la paix ont déjà été faits, et une Organisation des Nations-Unies a été créée lors d'une conférence rassemblant cinquante pays à San Francisco au début de l'été 1945. Il y avait encore beaucoup de problèmes difficiles dans le monde, mais tout le monde espérait qu'ils pourraient être progressivement résolus sans recourir de nouveau à une guerre qui bouleverserait le monde.

Ces textes rappellent fortement le discours prononcé par le président

Truman lors de la commémoration de la victoire sur le Japon, le 15 août 1946 :

Victory always has its burdens and its responsibilities as well as its rejoicing. But we face the future and all its dangers with great confidence and great hope. America can build for itself a future of employment and security. Together with the United Nations, it can build a world of peace founded on justice and fair dealing and tolerance. (...) From this day we move forward. We move toward a new era of security at home. With the other United Nations we move toward a new and better world of peace and international goodwill

La victoire est toujours accompagnée de ses fardeaux et de ses responsabilités autant que de ses joies. Mais nous regardons l'avenir et tous ses dangers avec une grande confiance et de grands espoirs. L'Amérique peut se construire un avenir de plein emploi et de sécurité pour elle-même. Avec les Nations Unies, elle peut construire un monde de paix fondé sur la justice, l'équité et la tolérance. (...) A partir d'aujourd'hui, nous avançons. Nous avançons vers une nouvelle ère de sécurité intérieure. Avec les Nations Unies nous avançons vers un monde nouveau et meilleur, un monde de paix, de

¹ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1946, p. 726.

² Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1946, p. 728.

and cooperation.¹

| bonne volonté et de coopération internationales.

Mais cet espoir de coopération internationale disparaît assez rapidement face aux tensions croissantes entre les Etats-Unis et l'Union soviétique, et le « ciment idéologique »² de l'anticommunisme est désormais ce qui va unir les Américains, dans une atmosphère de guerre idéologique qui fait immédiatement suite à la mobilisation totale de la population pendant la Seconde Guerre mondiale.

Ainsi, l'après-guerre laisse peu de temps au triomphalisme, car si la lutte contre le fascisme s'est soldée par une victoire alliée, elle laisse rapidement place à une nouvelle lutte, moins ouverte et plus complexe : la lutte contre le communisme.

Conclusion partielle

Les manuels publiés entre 1940 et 1946 reflètent donc le changement des mentalités qui s'opère aux Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale. L'illusion de l'isolationnisme s'est dissipée, et les auteurs de manuels comme les élèves américains sont mobilisés dans le combat pour la démocratie que mènent les Etats-Unis. Il n'est plus question de critiquer le système américain, et les récits de la guerre hispano-américaine et de la Première Guerre mondiale sont réinterprétés en fonction des nouvelles orientations de la politique étrangère américaine. Le fait que chaque manuel raconte l'histoire des Etats-Unis jusqu'à sa date de parution permet de suivre la Seconde Guerre mondiale pratiquement « en direct », et de percevoir en détails la « vision du monde » des Américains pendant cette guerre totale. L'identité américaine se définit désormais surtout par opposition à ses ennemis.

On y perçoit la mobilisation des esprits dès 1940 avec l'importance accordée à l'Amérique latine et les échos des « discours au coin du feu » du président Roosevelt, le reflet direct de la politique étrangère américaine avec

¹ Harry Truman, *Memoirs of Harry S. Truman, 1945 Year of Decisions*, New York, 1955, vol. 1, p. 462-463. Discours pour la commémoration du V-J Day en 1946.

² Pierre Melandri, *Histoire intérieure des Etats-Unis*, Paris, André Versailles, 2008, p. 308.
Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

l'importance accordée à la guerre finno-soviétique lors de laquelle les Etats-Unis ont aidé matériellement les Finlandais, le rejet de l'idéologie nazie, l'amitié anglo-américaine, les relations complexes avec la France, puis le choc de l'attaque japonaise sur Pearl Harbor, la haine vis-à-vis de tout un peuple, et, déjà, le passage de la Grande Alliance à la méfiance réciproque avec l'Union soviétique.

A partir de 1947 en effet, les manuels d'histoire basculent dans la guerre froide, et la « vision du monde » des Américains se modifient de nouveau.

Institut d'Etudes Politiques de Paris
ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO
Histoire contemporaine
Centre d'Histoire de Sciences Po
Doctorat d'Histoire

L'identité américaine face à la guerre (1898-1991)

Etude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis à destination du secondaire

VOLUME 2 (1947-1991)

Marjolaine Boutet

Thèse dirigée par Monsieur le professeur Pierre Melandri

Soutenue le [date]

Jury :

Monsieur le Professeur émérite André Kaspi, université de Paris 1, président

Monsieur le Professeur Pierre Melandri, Sciences Po, directeur de thèse

Mme la Professeure émérite Malie Montagutelli, université de Paris 3, rapporteuse

Monsieur le Professeur Jean-François Sirinelli, Sciences Po

Monsieur le Professeur Stephen J. Whitfield, Brandeis University, rapporteur

Chapitre 4 : les manuels et la Guerre froide (1947-1964)

C - Les manuels de guerre froide « au sens strict » (1947-1956)

Les manuels d'Histoire publiés entre 1947 et 1956 permettent d'observer ce basculement de la période d'après-guerre, avec ses hésitations et ses interrogations quant au nouvel ordre mondial à mettre en place, aux débuts de la Guerre froide, où ils deviennent à nouveau des instruments oeuvrant pour la cohésion et la fierté nationale. Nous avons étudié 31 manuels publiés pendant cette période. Dix d'entre eux sont des rééditions de manuels dont de précédentes éditions ont déjà été étudiées ici : l'édition de 1947 du manuel de Barker et Commager¹, l'édition de 1947 du manuel de Freeman², l'édition de 1949 du manuel de Freeland et Adams³, l'édition de 1949 du manuel de Barker, Commager et Webb⁴, l'édition de 1950 du manuel de Muzzey⁵, l'édition de 1950 du manuel de Faulkner et Kepner⁶, l'édition de 1956 du manuel de Wirth⁷, les éditions de 1950 et 1955 du manuel de Casner et Gabriel⁸ et l'édition de 1948 du manuel de Canfield et Wilder.⁹

¹ Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1947, 1 022 pages.

² Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, 1 034 pages.

³ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1949, 670 pages.

⁴ Eugene C. Barker, Henry Steele Commager, Walter P. Webb, *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1949, 418 pages.

⁵ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950, 678 pages.

⁶ Harold Underwood Faulkner, Tyler Kepner, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1950, 953 pages.

⁷ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1956, 860 pages.

⁸ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, 679 pages et Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955, 720 pages.

⁹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1948, 919 pages.

Canfield et Wilder écrivirent un nouveau manuel, publié en 1952 et intitulé *The Making of Modern America*.¹ Howard Wilder écrivit également un autre manuel pour Houghton Mifflin, en collaboration avec Robert P. Ludlum et Harriett McCune Brown, intitulé *This is America's Story*, dont nous avons consulté les éditions de 1948 et 1950.² Robert P. Ludlum était vice-président de l'Antioch College, un établissement d'enseignement supérieur fondé par Horace Mann dans l'Ohio au milieu du XIX^{ème} siècle. Dans les années 1940, Antioch College fut à la pointe de la lutte contre le racisme, en admettant notamment des étudiants américano-japonais « déplacés » pendant la guerre, puis en créant des bourses pour étudiants « non-blancs » dès 1943. Edythe Scott fut l'une des premières boursières noires à y faire ses études, suivie quelques années plus tard de sa sœur Coretta, future épouse de Martin Luther King.³ L'établissement fut soupçonné de répandre des « idées communistes » pendant la période du maccarthysme. Harriett McCune Brown était enseignante à la Washington Irving Junior High School de Los Angeles. Houghton Mifflin a donc recruté pour cet ouvrage des auteurs dans les trois grandes régions du pays (Howard Wilder était directeur d'un lycée dans le Massachusetts), et enseignant en collège, au lycée et à l'université.

James Truslow Adams, qui a également écrit de nombreux manuels avec George Earl Freeland, écrit également un manuel avec Charles Garrett Vannest pour son éditeur Charles Scribner's Sons.⁴ Ce dernier avait également écrit un manuel d'Histoire pour cet éditeur auparavant, intitulé *Socialized History of America*, en collaboration avec Henry Lester Smith.

Au sein de notre corpus, certains des « nouveaux » manuels ont été écrits par des universitaires comme Ralph Volney Harlow, professeur d'Histoire

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 862 pages.

² Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1948, 710 pages et Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1950, 710 pages.

³ Robert L. Straker, *Brief Sketch of Antioch College*, Yellow Springs (Oh.), Antioch College Press, 1954 et www.antioch-college.edu consulté pour la dernière fois le 24 juillet 2009.

⁴ James Truslow Adams, Charles Garrett Vannest, *The Record of America*, New York, Charles Scribner's Sons, 1949.

américaine à l'université de Syracuse, dans l'Etat de New York¹ ; ou bien Dwight L. Dumond, professeur à l'université du Michigan, historien progressiste engagé dans la lutte pour l'égalité des droits entre les Noirs et les Blancs, Edward E. Dale, professeur à l'université de l'Oklahoma, et Edgar B. Wesley, professeur de Sciences de l'Education à l'université du Michigan.² Henry W. Bragdon, auteur d'un livre sur la carrière universitaire de Woodrow Wilson,³ écrivit lui aussi avec Samuel P. McCutchen un manuel d'Histoire des Etats-Unis pour le secondaire.⁴

Mais les deux historiens les plus célèbres à avoir écrit un manuel pendant cette période sont Lewis Paul Todd et Merle Curti.⁵ Lewis Paul Todd a commencé sa carrière comme enseignant dans le secondaire, dans un lycée du New Jersey, puis a été embauché au Queens College, et enfin à la New York University. Membre du National Council for the Social Studies, il fut rédacteur en chef de leur journal officiel, *Social Education*, pendant de nombreuses années et s'illustra surtout en écrivant de très nombreux manuels scolaires dans les années 1960 et 1970. Merle Curti (1897-1995) est un historien très connu aux Etats-Unis depuis l'entre-deux-guerres où, aux côtés de son professeur et mentor Charles Beard, il s'est engagé pour la Nouvelle Histoire et plus particulièrement dans le mouvement pacifiste. Professeur au Teachers College puis à l'université du Wisconsin, ses convictions internationalistes l'ont amené à parcourir le monde en tant que « *visiting professor* » à Tokyo, en Inde et à Cambridge. Curti a reçu le prix Pulitzer en 1944 pour *The Growth of American Thought* et présida l'American Historical Association en 1954. Depuis 1977, un « Curti Award » récompense le meilleur livre en histoire sociale, intellectuelle et/ou culturelle.⁶ Todd et Curti publièrent leur premier manuel d'Histoire des Etats-Unis pour le secondaire en

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, 815 pages et Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 608 pages. Extrait reproduits en Annexe 7.

² Dwight L. Dumond, Edward E. Dale, Edgar B. Wesley, *History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1948, 847 pages.

³ Henry Wilkinson Bragdon, *Woodrow Wilson : The Academic Years*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1967.

⁴ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 724 pages.

⁵ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, 866 pages.

⁶ Allen F. Davis, « Memorial to Merle E. Curti », *American Studies Association Newsletter*, juin 1996 ; et présentation des auteurs dans les différentes éditions des manuels qu'il a co-écrit.

1950, mais leurs manuels ne deviendront des manuels incontournables qu'à partir des années 1960.

L'un des manuels de notre corpus est ici la réactualisation d'un manuel assez populaire dans l'entre-deux-guerres, écrit par Willis Mason West (1857-1931), professeur d'Histoire à l'université du Minnesota, que sa fille Ruth (1891-1984), enseignante en lycée dans l'Etat de Washington, repris après sa mort.¹ Néanmoins, sans doute pour des raisons commerciales, Allyn & Bacon conserva les deux noms sur la couverture de l'ouvrage. Cette période est également marquée par la multiplication des manuels écrits exclusivement par des enseignants du secondaire sans « caution » d'un historien universitaire : c'est le cas pour le manuel de McGuire et Portwood, dont nous avons consulté deux éditions,² du manuel de Moore, Carpenter et Paquin, dont nous avons consulté trois éditions,³ ainsi que une édition du manuel de William Hamm⁴, de Ruth Gavian⁵, et de Riegel et Haugh.⁶

Le manuel de Glenn W. Moon, dont nous avons consulté trois éditions,⁷ est un cas tout à fait particulier dans la mesure où il a été trouvé par un éditeur de chez Holt dans un « coffre » à la fin des années 1930.⁸ L'auteur étant par conséquent inconnu – Glenn W. Moon est sans doute un pseudonyme –, le manuel est donc remis à jour par l'éditeur lui-même depuis, ce qui ne l'a pas

¹ Willis Mason West, Ruth West, *The American People, a new history for high schools*, Boston, Allyn & Bacon, 1948, 796 pages.

² Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *The Rise of Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1949, 692 pages ; Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954, 724 pages.

³ Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1950, 600 pages ; Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1952, 600 pages et Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1955, 608 pages.

⁴ William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, 872 pages.

⁵ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 728 pages.

⁶ Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, 684 pages.

⁷ Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1948, 628 pages ; Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1949, 628 pages et Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, 662 pages.

⁸ Howard R. Anderson, "Review", *The Elementary School Journal*, Vol. 40, No. 1 (Sep., 1939), p. 73.

empêché – au contraire – de connaître un succès certain auprès des districts scolaires.

L'orientation conservatrice du discours déjà à l'œuvre depuis la fin des années 1930 se renforce encore à la fin des années 1940 et dans les années 1950, sous l'effet de l'évolution de l'opinion publique, du contrôle de plus en plus strict des éditeurs sur le fond et la forme des manuels, mais aussi de changements sociaux qui donnent encore plus de poids à la société civile.

1) De nouveaux défis pour le système scolaire

a) Baby Boom et allongement de la scolarité

L'après-guerre est une période de modernisation et de bouleversements sur le plan économique, social et démographique aux Etats-Unis. Les vastes mouvements migratoires entraînés par la reprise de l'activité pendant et après la guerre, et notamment l'explosion des « banlieues » pavillonnaires où la classe moyenne blanche va désormais vivre son « rêve américain » tandis que les Noirs se concentrent dans les centres-villes, creusent les disparités entre les districts scolaires. Les districts scolaires urbains voient leurs budgets fondre avec la baisse des recettes tirées des impôts locaux, tandis que les problèmes sociaux de toute sorte s'accroissent. A l'inverse, les banlieues privilégiées des classes supérieures et moyennes sont des lieux favorables aux expérimentations scolaires et aux réformes, et les districts scolaires responsables de cette zone bâtissent des collèges et des lycées aérés, modernes, dotés de complexes sportifs modernes et d'équipements divers (parkings, cafétérias, radios locales, presse pour le journal du lycée, etc.) qui leur donnent de plus en plus l'allure de « petites villes. »

Une association de lobbies composée de la NEA, de la NAACP (*National Association for the Advancement of Colored People*), des syndicats d'enseignants, de l'association des enseignants et des parents d'élèves (*National Congress of Parents and Teachers*), milite dès la fin de la Seconde Guerre mondiale pour la participation financière de l'Etat fédéral dans les budgets des districts scolaires les plus défavorisés. Le 11 avril 1953 est créé le *Department of Health, Education and Welfare* qui regroupe la santé, l'éducation et les affaires sociales, et dont le

premier secrétaire est aussi la seule femme du gouvernement Eisenhower : Oveta Culp Hobby (1905-1995), qui s'était illustrée pendant la Seconde Guerre mondiale en organisant et dirigeant le *Women's Army Auxiliary Corps*. Au sein de ce ministère, un sous-secrétariat, l'*United States Office of Education* (USOE), est chargé des affaires relatives à l'enseignement ; mais son rôle restait largement consultatif et son budget limité.¹

Cette diversité de la réalité scolaire est encore plus rapidement prise en compte par les maisons d'édition. Ainsi, *Building a Free Nation*, de Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter et Laurence G. Paquin, publié en 1950,² a été « testé » sur près de 300 élèves de 5^{ème} et de 4^{ème} appartenant à dix classes différentes dans cinq Etats. La préface stipule que cet échantillon a été sélectionné pour comprendre à la fois des écoles de milieu rural, de banlieue résidentielle et de centre-ville.³ Cet exemple montre que l'action des lobbies est plus efficace et plus rapide sur les entreprises que sur le gouvernement.

Sous l'effet du Baby Boom, le nombre d'enfants scolarisés passe de 26 à 37 millions.⁴ Cette poussée démographique entraîne une augmentation du nombre d'établissements ainsi que du nombre d'élèves par classe, ce qui augmente considérablement la demande en enseignants, dans tout le pays. Or, la conscription, les pertes humaines pendant la Seconde Guerre mondiale, mais aussi le *GI Bill* de 1944 qui ouvre l'enseignement supérieur aux anciens soldats et leur permet de prétendre à des postes qualifiés bien rémunérés dans le secteur tertiaire en plein essor, ont contribué à éloigner les hommes de la carrière enseignante, déjà très féminisée depuis la fin du XIX^{ème} siècle. En 1946, on compte 40 % d'enseignants de moins qu'en 1941 aux Etats-Unis, alors que le nombre d'élèves a augmenté de près de 50 %.⁵

¹ Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 228.

² Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1950, 600 pages.

³ Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1950, p. iv.

⁴ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 218.

⁵ Arthur S. Link, William B. Catton, *A History of the United States Since 1900*, 5^{ème} éd., New York, Knopf, 1980, vol. 2, p. 631.

Les établissements scolaires recrutent donc le plus possible, et dès la Seconde Guerre mondiale, la plupart des Etats américains embauchent des femmes mariées (ce qui était impensable, et souvent interdit par la loi, auparavant).¹ En 1953, 93 % des instituteurs sont des institutrices, et 60 % des enseignants du secondaire sont des femmes.² Même si les salaires sont revalorisés du fait de l'inflation galopante de ces années d'après-guerre, les enseignants américains restent mal payés et peu valorisés socialement, ce qui accroît encore la disparité entre l'offre et la demande de professeurs qualifiés.

Au niveau de la vente de manuels scolaires, la période 1941-1960 fut une période faste pour les maisons d'édition, car le manque d'enseignants accroissait d'autant la demande en manuels. Cette forte croissance nécessitant des apports toujours plus importants en capital, nombre de maison d'édition entrèrent en bourse. Leurs actions connurent une très forte hausse jusqu'en 1962. Par la suite, les investissements du gouvernement fédéral en matière d'éducation prirent le relai pour garantir la bonne santé économique des maisons d'édition scolaire.³

Cette prospérité économique qui touche aussi le monde de l'édition scolaire, et surtout leur entrée en bourse, rend le contenu des manuels scolaires encore plus dépendant de « la loi du marché », car les maisons d'édition peuvent d'autant moins se permettre d'enflammer l'opinion ou d'avoir mauvaise presse, sous peine de voir leur cours chuter immédiatement.

b) Le débat autour des objectifs de l'enseignement secondaire

Dans les années 1950, 70 % des Américains de 17 ans fréquentaient un lycée, mais moins de 40 % obtenaient leur diplôme de fin d'étude.⁴ Cette disparité dans les chiffres – entre le nombre de jeunes gens qui poursuivent des études et ceux qui ont effectivement le niveau intellectuel pour les poursuivre – donne aux

¹ Cf. Johanna Lemlech, Merle B. Marks, *The American Teacher : 1776-1976*, Bloomington (In.), Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1976, p. 29.

² Richard Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Random House, 1962, p. 320.

³ Charles A. Madison, *Book Publishing in America*, McGraw-Hill, 1966, p. 403.

⁴ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 343.

établissements secondaires ce que Richard Hofstadter appelle une « fonction garderie » (*the custodial task*). Pour les théoriciens de l'éducation, l'allongement de la scolarité pour tous est un droit, un signe de progrès social, et la « baisse du niveau » des élèves n'est pas considérée comme un problème, mais au contraire comme une donnée à laquelle le monde de l'éducation doit s'adapter.¹

En effet, la théorie progressiste de l'éducation est encore dominante dans les années 1940, et son objectif affiché est que le plus grand nombre d'élèves poursuive des études le plus longtemps possible, quitte à baisser le niveau d'exigence de l'enseignement secondaire. William Carr écrit en 1938 pour la NEA *The Purposes of Education in American Democracy*, qui sont selon lui au nombre de quatre : épanouissement de la personnalité, relations humaines, efficacité du citoyen et compétence économique. L'école doit permettre de s'adapter à la vie.² En 1946 est créée la *Commission on Life Adjustment Education of Youth*.³ L'objectif premier est désormais que les élèves qui sortent du lycée soient immédiatement capable de s'insérer dans la société des adultes : trouver un emploi, fonder une famille, dans la droite ligne des principes énoncés par les *Principes Cardinaux de l'Education* en 1918.

Dès 1941, on recensait 274 matières différentes enseignées dans les lycées américains, dont seulement 59 peuvent être considérés comme des matières « académiques » (qui sont enseignées à l'université également).⁴ Entre 1910 et 1949, la proportion de lycéens à étudier le Latin est passée de 49 % à 7,8 %. Pour les langues vivantes, de 84,1 % à 22 %. Pour l'algèbre, de 56,9 à 26,8 % ; la géométrie, de 30,9 % à 12,8 % ; pour les mathématiques en général, de 89,7 % à 55 % ; pour les sciences, de 81,7 % à 33,3 %. Les « sciences humaines » sont étudiées dans un trop grand nombre de cours aux intitulés différents pour avoir fait l'objet de statistiques.⁵

¹ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 328.

² Le titre du chapitre consacré à l'enseignement secondaire par Richard Hofstadter dans *Anti-intellectualism in American Life* (*op.cit.*, 1962) est « The Road to Life Adjustment » (qui pourrait être traduit par « La route vers l'adaptation à la vie »).

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 204-205.

⁴ Richard Hofstadter, *op.cit.*, p. 342.

⁵ *Ibid.*, p. 341.

Les connaissances « académiques » des jeunes Américains ont donc diminué de façon spectaculaire avec la généralisation des principes progressistes et paradoxalement avec l'allongement et la massification de l'enseignement secondaire. Mais dans le même temps, l'enseignement secondaire a permis d'uniformiser efficacement les modes de vie de la quasi-totalité de la population : importance de l'hygiène, de la pratique d'un sport, mise en place d'une médecine scolaire, ouverture sur le monde grâce à la multiplication des activités extra-scolaires, vie sociale intense au sein de l'environnement « protégé » que constituent le collège et le lycée.¹

Néanmoins, une partie croissante de l'opinion craint « un nivellement de la société par le bas. »² L'école progressiste est accusée d'être devenue un lieu de loisirs, où les enfants perdent leur temps, et pire encore, de ne plus communiquer les valeurs morales chères à la société américaine, tel que l'ardeur au travail et l'esprit combattif. Au cours de la Seconde Guerre mondiale, le journaliste Walter Lippmann, qui a pourtant accueilli avec enthousiasme l'école progressiste à ses débuts, critique un enseignement qu'il juge incapable de transmettre une culture nationale, un ensemble de principes idéologiques et moraux capables d'inspirer à la jeunesse un grand dessein pour l'Amérique.³

c) L'inculcation des « valeurs américaines » en période de guerre froide

En effet, la très vaste mobilisation sous les drapeaux de jeunes Américains éduqués par les écoles progressistes a permis aux autorités de se rendre compte des limites de cette pédagogie, des insuffisances de beaucoup trop de conscrits dans des savoirs fondamentaux tels que l'arithmétique, la géométrie ou les sciences. Dans l'entre-deux-guerres, les théories progressistes avaient souvent été appliquées de façon trop mécanique par des enseignants faiblement qualifiés, sans

¹ Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 208.

² *Ibid.*, p. 203.

³ Cf. Walter Lippmann, « Education without Culture », *Commonweal*, n°XXXIII, 1940-1941, p. 323 et Ann L. Crocket, « Lollypops vs. Learning », *Saturday Evening Post*, n°29, 16 mars 1940, p. 105-106.

la moindre idée des présupposés philosophiques, politiques et psychologiques auxquels s'adossaient la pensée de John Dewey et de ses disciples.

Dès la fin des années 1930, une partie de la classe intellectuelle critique, de plus en plus fréquemment et ouvertement, les éducateurs progressistes pour leur optimisme, leur confiance idéaliste en une nature humaine éclairée, le manque de formalisme de leur enseignement ou leur approche utilitariste et opportuniste trop simpliste. Ils accusèrent notamment les pédagogues progressistes d'avoir perdu de vue la responsabilité essentielle de l'enseignant, celle de former les esprits et d'unifier la nation. Dans le contexte de la Guerre froide, avec la montée des inquiétudes liées au « péril rouge » et à la prolifération nucléaire, ces critiques trouvèrent de plus en plus d'écho auprès des parents d'élèves. Dès lors, on assiste à un certain retour dans la pratique pédagogique à un enseignement valorisant l'apprentissage par cœur et les compétences pratiques à visée professionnelle.¹ Dans les manuels, les introductions en tête de chapitre et les résumés à la fin deviennent la norme et favorisent la récitation et la mémorisation.

L'école est au cœur de la lutte contre l'URSS, car c'est elle qui soutient la puissance économique américaine en formant des travailleurs compétents et des citoyens convaincus du bien-fondé du système américain. Dans son discours inaugural en tant que président de l'*American Historical Association* intitulé « Les responsabilités sociales de l'historien », le professeur Conyers Read se fait l'avocat d'une attitude « militante » de l'historien en cette période de « guerre idéologique », où la discipline, le sens des responsabilités et la foi dans les valeurs démocratiques doivent être inculquées à la population à travers l'enseignement de l'histoire nationale.² D'après un rapport de 1951, la formation secondaire doit « mieux équiper les jeunes Américains pour leur permettre de vivre en tant que citoyens d'une démocratie, en tant que membres d'une famille et en tant que travailleurs, en leur apportant une pleine satisfaction et en faisant d'eux des piliers

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 218.

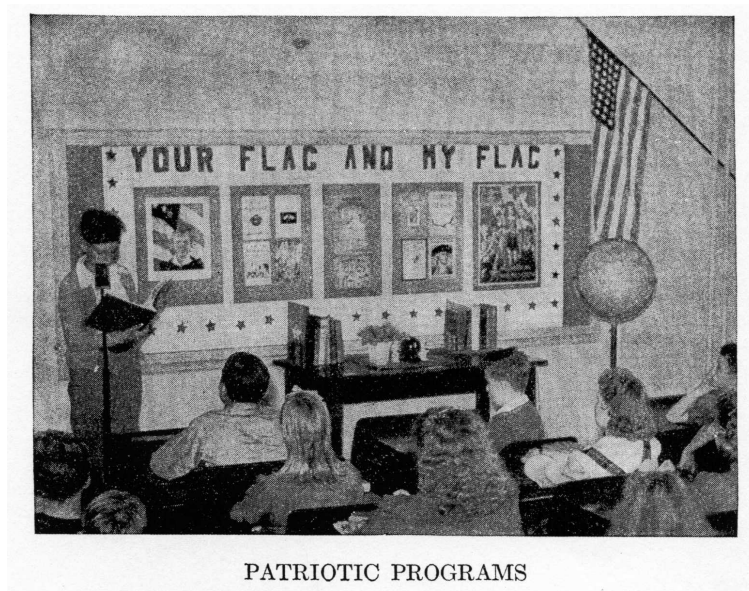
² Stephen J. Whitfield, *The Culture of the Cold War*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1996, p. 58.

de la société. »¹ La préface du manuel de Riegel et Haugh,² publié chez Charles Scribner's Sons la même année, fait directement écho à ce rapport :

Any activity is valuable to the degree that it helps the students to become a socially conscious, understanding and enthusiastically loyal citizen. It is said that democracy must be lived to be understood. The student who works, discusses and solves problems with his fellow students is developing a true understanding of his democratic heritage.³

Toute activité a un intérêt dans la mesure où elle aide les élèves à devenir des citoyens dotés d'une conscience sociale, compréhensifs, loyaux et enthousiastes. On dit souvent que la démocratie doit être vécue pour être comprise. L'élève qui travaille, discute et résout des problèmes avec ses camarades acquiert une compréhension profonde de son héritage démocratique.

Ainsi, la mise en activité de l'élève a désormais une dimension idéologique forte et la pédagogie progressiste est mise au service des objectifs de Guerre froide, comme on peut le voir sur cette photographie, tirée d'un manuel publié en 1950⁴ :



¹ United States Office of Education, « Vitalizing Secondary Education : Report of the First Commission on Life Adjustment Education for Every Youth », Washington D.C., Government Printing Office, 1951, p. 7.

² Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951.

³ Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. iv.

⁴ Ray Compton, *Frontier. A History of Our Country*, Chicago, Lyons and Cannahan, 1950, p. 798. Ce manuel, publié par une petite maison d'édition en termes de manuels scolaires, n'a pas été retenu dans le corpus, mais cette photographie est néanmoins tout à fait intéressante pour montrer une activité de classe pendant la guerre froide.

Dans un ouvrage très marqué par l'idéologie de Guerre froide, Martin Herz affirme que Truman considérait l'enseignement de l'Histoire comme « le meilleur guide pour développer une compréhension des questions politiques et pour engendrer un sens de la responsabilité civique. »¹ Il ne s'agit donc plus d'atteindre un certain niveau de connaissances, mais d'agir sur l'attitude et le comportement des élèves, et de perpétuer « l'esprit pionnier » qui a fait la force de la nation américaine. Les élèves doivent avant tout être capables de se conformer aux normes sociales, de devenir des travailleurs efficaces et des citoyens imperméables aux tentations du communisme. La préface rédigée par Edna McGuire et Thomas B. Portwood en 1954 pour le manuel *Our Free Nation*,² destiné aux élèves de *middle school*, est révélatrice de cette atmosphère particulièrement tendue de Guerre froide³ :

A Message to Young Americans

Do you know how fortunate you are to be living in a free land ? You can come and go without reporting to the police. You can say what you think, as long as you speak only the truth about others. You can worship God as you wish. In these and many other ways you have complete freedom of thought and action.

Many people are not so fortunate. They live in nations that permit their citizens very little freedom. And because this is true there exists today a mighty struggle between the free nations and those where freedom is not allowed. This struggle is a central fact of our times. It affects every part of our lives. As American citizens we are proud that the United States is a leader of the free nations. You enjoy the many blessings of freedom because you are growing up in a free land. You have not yet had to pay for the precious privileges that are yours. But freedom is not cheap. It was brought at a great price by the men who founded the nation. It was preserved through the years by thought and toil. It was defended on fields of battle by men who fought and died that freedom

Message aux Jeunes Américains

Savez-vous la chance que vous avez de vivre dans un pays libre ? Vous pouvez aller et venir sans en informer la police. Vous pouvez dire ce que vous pensez, tant que vous ne dites pas de choses fausses sur les autres. Vous pouvez pratiquer la religion que vous souhaitez. En cela et en d'autres choses, vous jouissez d'une liberté complète d'action et de pensée.

Beaucoup de gens n'ont pas cette chance. Ils vivent dans des pays qui n'accordent que très peu de liberté à leurs citoyens. Et à cause de cela, il existe aujourd'hui une lutte impitoyable entre les pays libres et ceux où la liberté n'est pas accordée. Cette lutte est la caractéristique principale de notre époque. Elle affecte tous les aspects de notre vie. En tant que citoyens américains, nous sommes fiers que les États-Unis soient les leaders du monde libre.

Vous jouissez des nombreux bénéfices de la liberté car vous grandissez dans un pays libre. Vous n'avez pas encore eu à payer pour les privilèges précieux qui sont les vôtres. Mais la liberté n'est pas gratuite. Elle a coûté un prix important à ceux qui ont fondé la nation. Elle a été préservée au fil du temps par de multiples efforts. Elle a été défendue sur les champs de

¹ Martin F. Herz, *How Cold War is Taught : Six American History Textbooks Examined*, Washington D.C, Ethics and Public Policy Center of Georgetown University, 1978, p. v.

² Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954, 724 pages.

³ Cf. Margot A. Henriksen, *Dr Strangelove's America : Society and Culture in the Atomic Age*, Berkeley, University of California Press, 1997.

might no perish.

You have a debt to those who built and preserved this nation. You can begin to pay that debt by learning how our free nation developed.

(...) **Why this book is important to you.**

This is your country. It has been developed by men and women who believed in the nation and the ideals for which it stands. In a few short years you who are young citizens today will take your place among those who are responsible for the nation's welfare. "Our Free Nation" will help you understand how the principles of freedom and democracy have come to us and how they can be preserved.¹

bataille par des hommes qui se sont battus et sont morts pour que la liberté ne périsse pas.

Vous avez une dette envers ceux qui ont bâti et perpétué cette nation. Vous pouvez commencer à payer cette dette en apprenant comment notre pays libre s'est développé.

(...) **Pourquoi ce livre est important pour vous.**

Ceci est votre pays. Il a été développé par des hommes et des femmes qui croyaient en cette nation et en ses idéaux. Dans peu de temps, vous qui êtes aujourd'hui de jeunes citoyens prendrez votre place parmi ceux qui sont responsables du bien-être de la nation. *Our Free Nation* va vous aider à comprendre comment les principes de la liberté et de la démocratie sont apparus et comment ils peuvent être préservés.

Ce texte est typique de la Guerre froide, et de son atmosphère inquiète : la guerre est toujours prochaine (« Vous n'avez *pas encore* eu à payer »), la lutte « impitoyable », le sacrifice nécessaire pour préserver la liberté, et la connaissance de l'Histoire nationale présentée comme l'un des premiers devoirs patriotiques. Dans ces manuels de guerre froide, l'Amérique est présentée comme une entité immuable, éternelle, aux valeurs pérennes.² Les illustrations liminaires des 47 manuels étudiés pour toute la période 1947-1964 témoignent d'un regain de fascination pour les symboles nationaux traditionnels. Au sein du corpus étudié, nous comptons ainsi deux portraits de George Washington, l'un très classique³ et l'autre beaucoup plus stylisé,⁴ sans doute pour souligner la modernité du manuel et mettre ce image traditionnelle au « goût du jour » ; une reproduction du tableau de John Trumbull représentant la signature de la Déclaration d'Indépendance⁵ ; une photographie de la cloche de la Liberté⁶ ; une photographie de la statue de

¹ Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954, p. v-vi.

² Frances Fitzgerald, *America revised*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 161-162.

³ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1941.

⁴ Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959.

⁵ John Holladay Latané, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941.

⁶ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Story of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1962.

Paul Revere¹ ; le Capitole² ; la Maison Blanche³ ; l'aigle américain à deux reprises⁴ ; et la Statue de la Liberté à trois reprises.⁵

Certains manuels, plutôt que de reproduire l'un des symboles nationaux, choisissent des illustrations liminaires originales et plus complexes pour illustrer l'idée de Progrès et son incarnation dans l'Histoire des Etats-Unis. Les éditions de 1950 et de 1961 du manuel⁶ de Muzzey présentent ainsi un dessin en noir et blanc montrant des Américains en costumes d'époque sortant par ordre chronologique du territoire des Etats-Unis et se dirigeant vers un champ mécanisé et une usine. Un aigle les surplombe. Un écolier et une écolière les regardent. La continuité de l'histoire des Etats-Unis est ainsi illustrée. Plus simplement, l'édition du manuel de Bragdon et McCutchen⁷ juxtapose un tableau de la Nouvelle Amsterdam à la période coloniale avec une photographie couleur du New York contemporain, avec sa fameuse *skyline* et la Statue de la Liberté.

L'historien John Bodnar a montré que la Statue de la Liberté et Ellis Island représentent, dans l'imaginaire de la guerre froide, une vision de la nation comme un lieu d'espoir et d'opportunités pour les populations opprimées, renforçant l'exaltation patriotique et mettant l'accent sur les valeurs américaines de liberté et de réussite personnelle.⁸

¹ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1958.

² Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1955.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961.

⁴ Dwight L. Dumond, Edward E. Dale, Edgar B. Wesley, *History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1948; Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959.

⁵ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950 ; Hartman, *Land of Freedom*, New York, D.C. Heath, 1957 ; Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958.

⁶ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950 ; Saville Muzzey, *Our Country's History*, Boston, Ginn, 1961.

⁷ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1961.

⁸ John Bodnar, « Symbols and Servants : Immigrant America and the Limits of Public History, » *Journal of American History*, n°73, juin 1986, p. 137.

L'édition de 1950 du manuel de Casner et Gabriel¹ propose une illustration particulièrement riche, en deux parties. En deuxième de couverture se trouve une carte du monde avec les Etats-Unis en rouge, le reste en noir, et des flèches rouges pointées vers les Etats-Unis. Autour, plusieurs photographies en noir et blanc résument les apports du « reste du monde » au développement de la nation américaine : "Reforms" (des suffragettes), "Medicine" (un enfant en train de se faire vacciner), "Literature" (un portrait de Shakespeare), "Architecture" (les ruines du Parthénon), "Music" (des mains sur un piano), "Science" (un homme blanc portant lunettes et moustache regardant dans un microscope). La troisième de couverture reprend la même disposition, sauf que les flèches partent des Etats-Unis vers le reste du monde. Autour, les photographies illustrent les apports des Etats-Unis « au reste du monde » : "Declaration of Independence" (tableau célèbre de Trumbull, 1817), "Agricultural Methods" (un tracteur tirant une moissonneuse-batteuse), "Architecture" (un gratte-ciel en construction), "Industrial Methods" (un parking rempli de voitures identiques), "Medical Science" (une femme portant masque, coiffe et blouse en train d'effectuer un geste médical à l'aide d'une machine), "New Plants" (épis de maïs), "Sports" (joueurs de baseball), "Engineering" (le Golden Gate), "Inventions" (un biplan), "Music" (un orchestre de jazz avec des musiciens noirs), "Motion Pictures" (Mickey Mouse), "Literature" (la couverture de Tom Sawyer de Mark Twain). L'histoire du rapport au monde des Etats-Unis est ainsi condensée en deux illustrations : après une période où les Etats-Unis ont bénéficié du savoir et des techniques provenant du reste du monde (et de l'Europe en particulier), c'est maintenant leur tour de rayonner sur le reste du monde et de participer au progrès des sciences et des techniques en particulier, mais aussi à la culture populaire et aux arts.

Cette fascination pour les sciences et les techniques se retrouve dans beaucoup d'autres illustrations liminaires qui mettent en valeur les moyens de transport modernes, élément incontournable pour un territoire aussi vaste que celui des Etats-Unis. L'édition de 1949 du manuel de James T. Adams et

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950.

Charles.G. Vannest¹ propose une illustration couleur d'un chantier naval ; l'édition de 1961 du manuel de Gavian et Hamm² celle de la construction d'un barrage sur un fleuve, et l'édition de 1952 de *The Making of Modern America*³ montre une locomotive à vapeur, une locomotive électrique, un bateau, un avion et un camion. Enfin, *American History* de Schwartz et O'Connor⁴ s'ouvre sur une illustration regroupant un avion et un chariot de pionniers, symbole des progrès techniques effectués depuis la conquête de l'Ouest.

D'après les manuels de Guerre froide, le pays n'a jamais changé de façon radicale : ses valeurs et ses institutions politiques sont restées les mêmes depuis la Révolution américaine.⁵ Ainsi, les Américains sont présentés comme tolérants, pleins de bon sens, avec du sens pratique et le peuple américain en général est décrit comme travailleur, inventif, courtois, attaché aux valeurs démocratiques et relativement homogène sur le plan ethnique.⁶ L'importance des « valeurs » dans une époque d'abondance matérielle est rappelée dans la préface de *America's History* de Lewis P. Todd et Merle Curti, publié en 1950⁷ :

This appreciation of America's spiritual and intellectual ideals is particularly important today when many people in the world, including many Americans, are apt to stress material wealth to the neglect of those immaterial values that have made possible for Americans to develop their vast natural resources with a degree of individual initiative and vigor that have few, if any, parallels in human history.⁸

L'appréciation des idéaux spirituels et intellectuels américains est particulièrement importante aujourd'hui, car beaucoup de gens dans le monde, y compris un certain nombre d'Américains, ont tendance à souligner la richesse matérielle au détriment des valeurs abstraites qui ont permis aux Américains d'exploiter leurs vastes ressources naturelles avec une part d'initiative individuelle et de vigueur qui a rarement, voire jamais, été égalée dans l'Histoire.

¹ James Truslow Adams, Charles Garrett Vannest, *The Record of America*, New York, Charles Scribner's Sons, 1949.

² Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1961.

³ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952.

⁴ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963.

⁵ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 10.

⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁷ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, 866 pages.

⁸ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. v.

Cet extrait montre bien que les valeurs américaines sont considérées comme plus que jamais essentielles dans la transmission de la fierté nationale aux jeunes générations. Ce sont ces « valeurs immatérielles » qui sont présentées comme la clé de la réussite américaine et la garantie de la réalisation de la destinée grandiose de la nation. Les livres pour enfants du Dr. Seuss, extrêmement populaires pendant cette période, délivrent eux aussi ce message sur l'importance des « valeurs » et de la solidarité familiale.

La préface de *History of the United States*, de Dumond, Dale et Wesley, publié en 1948,¹ reflète ce mélange surprenant d'une insistance sur l'avènement d'une nouvelle période dans l'Histoire américaine tout en continuant à véhiculer l'idée de valeurs américaines immuables et d'un passé uniformément glorieux :

Recent years have given us altered perspective on past events. These changes are reflected in the new synthesis of events presented in this text. The authors believe that the United States has a glorious history, that here as nowhere else on earth the common man has his chance. They believe that our achievements in government, in the diffusion of wealth, in freedom of mind and spirit, and in cultural opportunities are worthy of emphasis. They have tried to record the history of our country in an honest and balanced way, knowing that such treatment will reveal the values inherent in the American way of life. Boys and girls who really know the story of the nation's development will have a deep appreciation of the achievements of our forefathers and a keen sense of the responsibility of maintaining and improving our national heritage.²

Le passé récent a transformé notre point de vue sur les événements. Ces changements se retrouvent dans la nouvelle synthèse des faits historiques proposée dans ce manuel. Les auteurs [de ce manuel] pensent que les Etats-Unis ont un passé glorieux, qu'ici plus que nulle part ailleurs l'homme ordinaire a sa chance. Ils pensent que nos réussites en matière de gouvernement, de répartition des richesses, de liberté de pensée et d'opportunités culturelles méritent d'être soulignées. Ils ont essayé de retracer l'histoire de notre pays de façon honnête et nuancée, conscients qu'un tel traitement mettra en lumière les valeurs inhérentes au mode de vie américain. Les garçons et les filles qui connaissent véritablement l'histoire du développement de leur nation apprécieront mieux les réalisations de nos ancêtres et auront un sens aigu de leur responsabilité dans le maintien et l'amélioration de notre patrimoine national.

Dans l'édition de 1947 de son manuel, Melville Freeman déclare que la victoire américaine dans la Seconde Guerre mondiale n'est pas seulement due à la supériorité stratégique et matérielle des Etats-Unis sur ses ennemis, mais aussi – et sans doute surtout – à sa supériorité morale :

¹ Dwight L. Dumond, Edward E. Dale, Edgar B. Wesley, *History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1948, 847 pages.

² L. Dumond, Edward E. Dale, Edgar B. Wesley, *History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1948, p. viii.

We can believe that this successful feat was due not only to the great intelligence and skill of America's professional soldiers and the productive power of her industries, but to the initiative and adaptability of men born and brought up in this fortunate land, where each person is an individual, free to do the thing he desires to do, instead of being told by the government, and expected to make his own way.¹

Nous pouvons penser que cette victoire ne fut pas seulement due à la grande intelligence et aux qualités des soldats de métier de l'Amérique et à la capacité de production de ses industries, mais à la capacité d'initiative et d'adaptation des hommes nés et élevés dans ce pays béni, où chaque personne est un individu libre de suivre ses désirs, plutôt que de recevoir des ordres du gouvernement, et dont on attend qu'il trace lui-même son chemin.

Ce passage souligne le lien très fort qui existe dans l'esprit des Américains entre la liberté et l'indépendance, mais aussi la permanence du sentiment que les Etats-Unis sont un pays « béni », et qu'y vivre est une chance incomparable. Deux autres manuels illustrent par des photographies l'une des Quatre Libertés citées par le président Roosevelt dans son discours du 6 janvier 1941. Le manuel de 1950 de Todd et Curti² illustre ainsi la « liberté de vivre à l'abri de la peur » (*Freedom from Fear*) par trois photographies qui montrent un jury américain en train de prêter serment (allusion à l'article III de la Constitution des Etats-Unis qui assure le droit d'être « jugé par ses pairs »), des élèves de lycée en train de débattre en classe (ce qui illustre la démocratie), et enfin un homme et une femme dans un isolement (ce qui illustre le droit de voter à bulletin secret). Ces trois photographies laissent entendre que la pratique de la justice et de la démocratie à l'américaine libère de la peur. Même si ces photographies montrent des hommes comme des femmes en train de participer à ces activités démocratiques, aucun des Américains sur ces photos n'est Noir ou n'appartient à une minorité « colorée » quelconque. En 1950, la démocratie américaine s'adresse d'abord et avant tout aux Blancs. Dans son manuel de 1955, Glenn Moon choisit lui aussi d'illustrer l'une des 4 Libertés, la « liberté de vivre à l'abri du besoin », et cette liberté est illustrée de façon typiquement américaine par une mère de famille posant fièrement devant une énorme dinde cuite au four, sous le regard admiratif de son mari, et entourée d'une dizaine d'invités. Il s'agit selon toute vraisemblance d'un repas de Thanksgiving, fête typiquement américaine dont le point d'orgue est un

¹ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, p. 375.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 857-858.

repas pantagruélique. Ces illustrations soulignent que l'Amérique est bien le pays de la liberté et de l'abondance.

D'autres illustrations mettent l'accent sur l'ancienneté de ces valeurs, qui s'inscrivent dans un passé mythique et en particulier dans l'époque « héroïque » de la conquête de l'Ouest. Les années 1950 sont en effet la grande époque des *westerns*, au cinéma comme à la télévision, dont de plus en plus de foyers américains s'équipent au cours de la décennie. Les « pionniers » sont alors considérés comme l'incarnation des valeurs américaines. Quatre manuels du corpus¹ les placent en illustration liminaire. Dans *America's Progress in Civilization*, de George E. Freeland et James T. Adams, dont nous avons consulté quatre éditions publiées entre 1940 et 1949,² c'est une photographie de « The Pioneer Woman », une statue de Bryant Barker réalisée en 1930 et située à Ponca City (Oklahoma), qui ouvre le manuel, légendée de la façon suivante :



The Pioneer Woman : the sculptor reveals the spirit of America's history in this excellent piece of workmanship. The conquest of new frontiers, a new life, and new opportunity, as well as the qualities of character necessary to conquer the frontier,

La Pionnière : le sculpteur traduit l'esprit de l'histoire américaine dans cette pièce d'excellente facture. La conquête de nouvelles frontières, d'une nouvelle vie, et de nouvelles opportunités, de même que les traits de caractère nécessaires à la conquête de la

¹ Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1946 ; Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947 ; Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954 ; George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940 et ses rééditions de 1942, 1945 et 1949.

² George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, 1942, 1945, 1949.

are suggested.¹

| frontière, sont suggérés.

Cette image d'une mère guidant son fils vers un avenir meilleur, avec courage et détermination, est une image de l'Amérique éternelle. L'illustration liminaire du manuel de Wirth montre également des pionniers, avec les hommes en train de s'occuper des chevaux et du bétail et les femmes en train de faire la cuisine.² Cette représentation de la répartition traditionnelle des rôles masculins et féminins est typique de l'Amérique des années 1940 et 1950, présentée ici comme éternelle et immuable depuis la période fondatrice de l'Amérique moderne.

La Guerre froide contraint la jérémiade américaine véhiculée par les manuels d'Histoire à être exclusivement « spontanéiste » : il n'y a plus aucune place pour la critique et les doutes sur les choix qui ont été effectués au cours de l'Histoire par les dirigeants américains, les problèmes et les interrogations disparaissent au profit de la glorification de « l'Amérique éternelle. »³

En observant par exemple les changements dans la formulations des titres des chapitres du manuel de Ralph Volney Harlow, dans son édition de 1947 puis dans celle de 1953⁴, on peut voir le passage de la célébration de Grande Alliance et de la victoire des Nations Unies (même si les doutes sont déjà sensibles dans la formulations des titres de 1947) à l'idéologie de Guerre froide. Ainsi, dans l'édition de 1947, l'avant-dernière partie est intitulée « World Leadership. We helped the United Nations to Victory (La conduite des affaires du monde. Nous avons aidé les Nations Unies à remporter la victoire.) » et elle est divisée en deux sous-chapitres dont les titres mettent également l'accent sur la coopération entre les nations : « Hemisphere Friendships amidst Threats of War Abroad (L'amitié dans l'hémisphère occidental au moment où la guerre menace le reste du monde) » et « Victory for the United Nations. (La victoire des Nations Unies.) »

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, 1942, 1945, 1949.

² « Pioneers on their way to the West making camp for the night. The women and girls are cooking the evening meal, while the young men and boys are taking care of the horses and cattle. », Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1946.

³ Stephen J. Whitfield, *op.cit.*, p. 56.

⁴ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947. [code 49-4] et Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953.

L'union avec l'Amérique latine, ainsi que la coopération de tous les Alliés (URSS comprise) est ainsi soulignée, et la victoire apparaît comme une victoire collective et non comme une victoire proprement américaine. Néanmoins, la dernière partie, intitulée « Postwar Confusion, World Leadership and Adjustment at Home created further problems (La confusion de l'après-guerre, la direction des affaires mondiales et la crise de reconversion ont créé de nouveaux problèmes.) » laisse apparaître les premières inquiétudes quant au nouvel ordre mondial en train de se mettre en place. Ainsi, le chapitre consacré à la politique étrangère et aux Nations Unies porte le titre « United Nations : Success or Just Another League ? (L'ONU : une réussite ou bien une nouvelle SDN ?) » ce qui révèle déjà la peur que l'ONU soit finalement aussi impuissante que la SDN à empêcher l'éclatement de nouveaux conflits de grande ampleur.

Les titres des derniers chapitres dans l'édition de 1953 témoignent d'un état d'esprit radicalement différent : si la coopération avec les Alliés est encore mentionnée, c'est la menace soviétique qui est omniprésente et guide l'interprétation de la période la plus récente de l'Histoire américaine. Ainsi, la dernière partie s'intitule « After Victory over Fascism, We Were Faced with a New World Threat - Russian Communism, 1941-1953 (Après avoir vaincu le fascisme, nous avons été confronté à une nouvelle menace pour le monde – le communisme russe, 1941-1953)» et elle est divisée en deux chapitres : « With Our Allies We Won World War II in a Gigantic Global Conflict (Avec nos Alliés nous avons gagné la Seconde Guerre mondiale au cours d'une lutte mondiale d'une dimension gigantesque) » et « Hope for World Peace Through the UN Was Dashed by Russian Communist Aggression (Un espoir de paix à travers les Nations Unies fut brisé par l'agression des communistes russes) » Ces intitulés sont typiques de l'idéologie américaine au début de la Guerre froide et mettent l'accent sur le danger et l'agressivité communistes. Les sommaires de tous les manuels d'Histoire des années 1950 montrent bien que les Etats-Unis sont sortis d'une guerre pour entrer dans une autre, rendant la nécessité d'unir la nation autour de valeurs patriotiques toujours aussi prégnante.

2) Une relecture « aseptisée »¹ et patriotique du passé

a) Une vision traditionnelle de la guerre hispano-américaine

Ce retour à une vision traditionnelle et ultra-patriotique du passé national est particulièrement visible dans les récits que font ces manuels publiés entre 1947 et 1956 de la guerre hispano-américaine. Tous insistent sur la cruauté, la sévérité, l'auritarisme et la mauvaise gestion des Espagnols à Cuba, et les atrocités commises par le général Weyler dans les camps de « reconcentration » font de nouveau l'objet de récits particulièrement choquants. Todd et Curti, par exemple, présentent ainsi la répression orchestrée par le général Weyler en 1897 :

The Spanish, led by General Valeriano Weyler (nicknamed "the Butcher") retaliated with a policy of savage repression. He ordered all inhabitants living in territory under the control of the revolutionnists into camps run by the army. The Spanish army then devastated the abandoned territory, putting to death all persons found in the area without permission. What the revolutionists had not already destroyed, the Spaniards wiped out from the face of the earth. Large areas of Cuba were reduced to utter ruin. Starvation, disease, suffering, and sorrow hung over the land.²

Les Espagnols, commandés par le general Valeriano Weyler (surnommé « le Boucher ») répliquèrent par une politique de répression sauvage. Il ordonna que tous les habitants vivant sur des territoires contrôlés par les révolutionnaires soient regroupés dans des camps aministrés par l'armée. L'armée espagnole détruisit ensuite les terres abandonnées, assassinant toute personne trouvée dans ces zones sans autorisation. Ce que les révolutionnaires n'avaient pas encore détruit fut effacé de la surface de la terre par les Espagnols. De vastes régions de Cuba furent transformées en tas de ruines. La famine, la maladie, la souffrance et le chagrin régnaient dans le pays.

Ce récit est le plus révoltant de tous, du fait de l'utilisation d'un vocabulaire imagé et hyperbolique (« *butcher* », « *savage repression* », « *devastated* », « *putting to death* », « *wiped out from the face of the earth* », « *utter ruin* », « *starvation, disease, suffering, and sorrow* »). Le manuel de 1947 de Freeman,³ les trois éditions (1947, 1953 et 1957) du manuel de Ralph Volney Harlow,⁴ ainsi que les deux éditions (1954 et 1961) du manuel de Gavian et

¹ Expression empruntée à Frances Fitzgerald, et Stephen J. Whitfield pour parler du style « plat » et de l'absence de critiques ou d'interrogations des manuels publiés pendant la guerre froide.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 591.

³ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, p. 134.

⁴ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, p. 525 et Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 366.

Hamm¹ illustrent les souffrances des Cubains par la caricature particulièrement émouvante tirée du *Harper's Weekly* du 2 juillet 1898 déjà utilisée par Harold Rugg dans son manuel des années 1930.²

Riegel et Haugh sont les seuls auteurs à rappeler que cette méthode de « reconcentration » des civils ne fut pas une politique exclusivement appliquée par les Espagnols, et que les Anglais comme les Américains y eurent recours :

The Spanish commander in Cuba adopted a policy of putting noncombatants into "reconcentration" camps and treating every one else as hostile. A similar policy was used about the same time by England in Africa and a little later by the United States in the Philippines during the Philippine Insurrection, but Spanish policy was worse in that funds were inadequate for proper sanitation and other living conditions in the camps. The result was great hardships to the Cubans.³

Le commandant espagnol à Cuba adopta une politique consistant à rassembler les non-combattants dans des camps de « reconcentration » et à traiter tout autre individu comme un ennemi. Une politique similaire fut employée par l'Angleterre en Afrique à peu près à la même époque, et un peu plus tard par les Etats-Unis aux Philippines pendant l'insurrection philippine, mais la politique espagnole fut pire parce qu'ils n'avaient pas suffisamment d'argent pour offrir des conditions sanitaires et de vie adéquates à l'intérieur des camps. En conséquence, ce fut une épreuve terrible pour les Cubains.

Néanmoins, cette présentation des faits est assez favorable aux Etats-Unis et à l'Angleterre, qui apparaissent ici comme ayant eu les moyens matériels et financiers pour mener cette politique de façon « humaine » alors que la pauvreté de l'Espagne l'a conduite à commettre des atrocités. En filigrane, on retrouve une idée caractéristique des Américains en période de guerre froide qui est que la prospérité matérielle protège de la dictature (et donc des violences qui y sont associées).

Le portrait fait des rebelles cubains dans ces manuels de guerre froide ne leur est pas non plus très favorable, les auteurs insistant tous sur la violence de la guérilla et les destructions subies par le pays. Contrairement aux manuels précédents, le parallèle avec les insurgés américains lors de leur propre révolution n'est pas fait. Riegel et Haugh écrivent par exemple :

The resulting distress produced a revolution - not in the sense that the entire island rose

La détresse qui en résulta provoqua une révolution – pas dans le sens que toute l'île se

¹ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954 et 1961, p. 460.

² Cf. p. 205

³ Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 514.

against Spanish rule, but rather in the sense that bands of armed guerillas raided the island plantations, withdrawing to the hilly country when pursuit became hot.¹

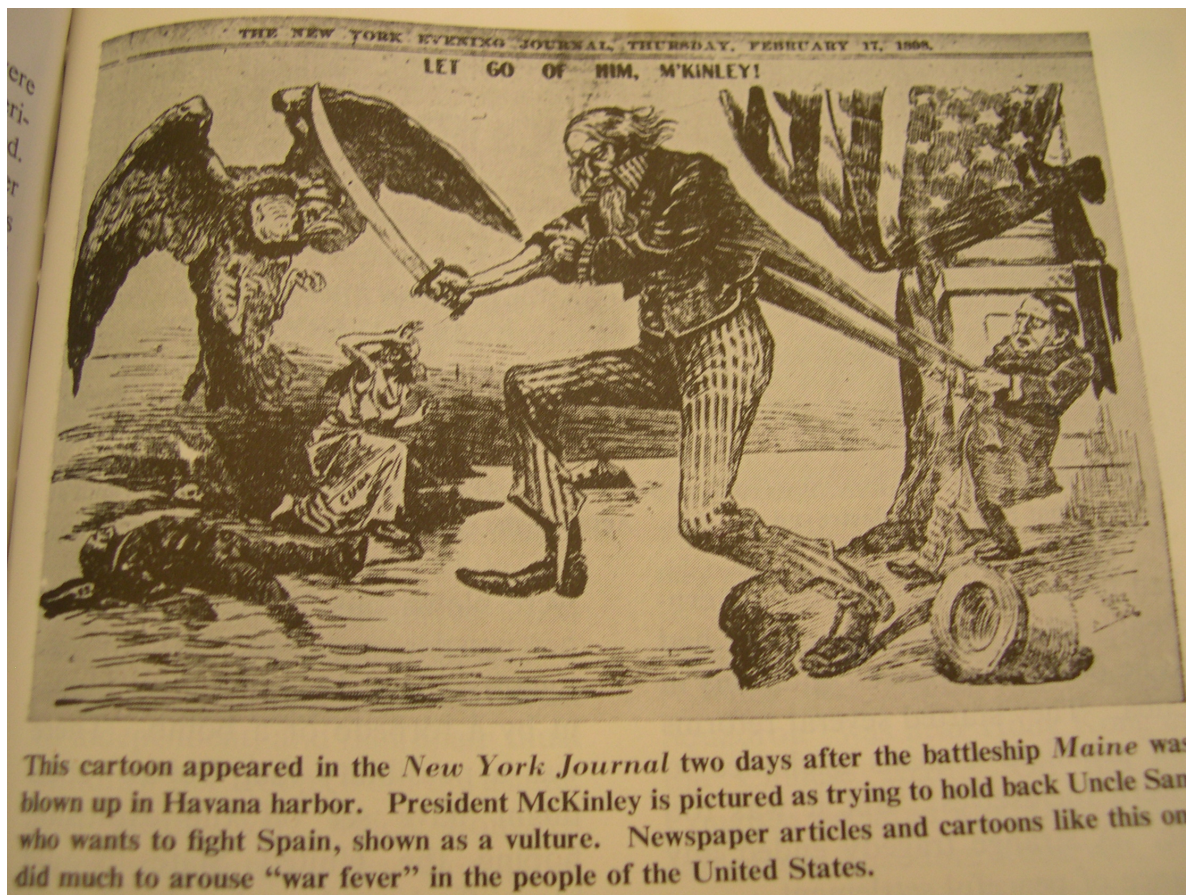
souleva contre la domination espagnole, mais plutôt dans le sens que des bandes de guérilleros armés sacageaient les plantations de l'île, se réfugiant dans les collines lorsqu'ils menaçaient d'être capturés.

Cet extrait, ainsi que les autres passages consacrés à la rébellion cubaine dans les manuels de guerre froide, montre la crainte des Américains face au « désordre » et en particulier aux guérillas, face auxquelles les armées régulières cherchaient à l'époque des réponses.

En ce qui concerne le déclenchement du conflit, les explications des manuels de guerre froide ne diffèrent pas sensiblement de celles que l'on trouve dans les manuels des périodes antérieures : les causes de l'explosion ne sont pas connues (« no one knows to this day » est une portion de phrase que l'on retrouve dans six des ouvrages du corpus)², l'opinion publique américaine est enflammée par les journaux à scandale, et le président McKinley finit par céder à la pression populaire. Davantage que les manuels des périodes précédentes, les manuels de guerre froide insistent presque tous sur la faiblesse de McKinley en tant que chef d'Etat. L'édition de 1995 du manuel de Glenn Moon comporte par exemple cette caricature sur laquelle un immense Oncle Sam armé d'une épée tente de voler au secours d'une faible femme représentant Cuba, attaqué par un vautour figurant l'Espagne et qui a déjà tué un combattant cubain, mais il est retenu par un petit McKinley qui paraît effrayé et souhaiter rester dans le confort des Etats-Unis (figurés par un drapeau et une colonne de marbre) :

¹ Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 513.

² Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, p. 182 ; Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950 et 1955 p. 434 ; Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953 p. 366 ; Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, p. 440 et Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 520.



Le titre de cette caricature, parue dans le *New York Journal* du 17 février 1898, appelle McKinley à libérer le patriotisme américain.

Riegel et Haugh sont les seuls auteurs à faire un portrait assez nuancé du 25^{ème} président des Etats-Unis, le présentant comme un homme « pieux et pacifique », et laissant entendre qu'il a peut-être également choisi de céder aux pressions des impérialistes à l'intérieur de son propre parti, et non pas seulement à celle de l'opinion :

The attitude of President McKinley was to be the deciding factor. By nature McKinley was a religious and peaceable man. On the other hand he was a politician and impressed by the popular support of war. Furthermore, many members of his party were expansionists who saw an opportunity for America.¹

L'attitude du président McKinley allait être le facteur décisif. Par nature, McKinley était un homme pieux et pacifique. D'un autre côté, il était un homme politique et impressionné par le soutien populaire à l'éventualité d'une guerre. De plus, de nombreux membres de son parti étaient des expansionnistes qui y voyaient une opportunité pour les Etats-Unis.

¹ Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 516.

A l'inverse, Theodore Roosevelt est désigné par l'ensemble des manuels de guerre froide comme « le héros de San Juan Hill », même si Harlow, dans les éditions de 1953 et 1957 de son manuel, souligne que cette image a été construite par les journaux de l'époque et ne correspondait pas réellement aux faits d'armes du futur président des Etats-Unis :

An infantry regiment of the Regular Army captured the position, but newspapers correspondents hailed Theodore Roosevelt as the hero of San Juan Hill. The title stuck to him for the rest of his life.¹

Un régiment d'infanterie de l'armée régulière s'empara de la position [espagnole], mais les correspondants sur place acclamèrent Theodore Roosevelt comme le héros de la colline de San Juan. Le titre lui colla à la peau pour le reste de sa vie.

De façon traditionnelle, tous les auteurs des manuels de guerre froide s'étendent sur les « souffrances » des soldats américains pendant la guerre hispano-américaine : les uniformes en laine, le « bœuf embaumé », l'incompétence du ministère de la Guerre et les maladies tropicales. Dans l'édition de 1953 de son manuel, Harlow propose un récit qui apporte des éléments nouveaux sur les difficiles conditions dans lesquelles les Américains ont mené le volet terrestre de cette guerre :

For commander-in-chief of the campaign in Cuba, the Secretary of War chose General William R. Shafter, sixty-three years of age, who weighed three hundred pounds. (...) Some volunteer regiments came into Tampa with no blankets, tents, or camp equipment. Some came without uniforms or guns. Many of the men had received no training. (...) The railway line was so badly jammed that mules made faster times than trains. Soldiers went twenty-four hours without food because of inadequate preparations. And nearly ninety newspaper correspondents were there to report the inefficiency at Tampa.²

Comme commandant en chef de la campagne à Cuba, le Ministre de la Guerre choisit le général William R. Shafter, qui avait soixante-trois ans et pesait 150 kilos. (...) Certains régiments de volontaires arrivèrent à Tampa sans couvertures, sans tentes, ou sans équipement pour camper. Certains arrivèrent sans uniformes et sans armes. Beaucoup n'avaient suivi aucun entraînement. (...) La ligne de chemin de fer était si surchargée que les mules avançaient plus vite que les trains. Des soldats passaient 24 heures sans nourriture pour cause de mauvaise préparation. Et il y avait près de 90 journalistes sur place pour rendre compte de l'inefficacité qui régnait à Tampa.

Toutefois, deux manuels publiés entre 1947 et 1956 réussissent le tour de force de présenter les souffrances des soldats américains pendant l'été 1898 sous un jour favorable. Glenn Moon rappelle que « malgré ces handicaps, [les soldats

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953 et 1957, p. 368-369.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 368.

américains] remportèrent des batailles »¹ ; tandis que William Hamm insiste dans son manuel de 1950 sur les avancées dans le domaine du traitement des maladies tropicales faites à la suite de la guerre hispano-américaine :

The real enemy in the West Indies - tropical diseases. After six weeks in Cuba, General Shafter's army was laid low by an enemy more dangerous than the Spanish army. Tropical diseases had attacked it. On August 1 one man in every six was a victim of yellow fever. The experiences of the army in Cuba inspired the work of Doctor Walter Reed. Out of his studies in tropical diseases came the discovery that the mosquito transmits the yellow fever. Thus, one result of the Spanish-American War was the freeing of tropical life from one of its greatest scourges.²

Le véritable ennemi dans les Caraïbes – les maladies tropicales. Après six semaines à Cuba, l'armée du général Shafter fut terrassée par un ennemi plus dangereux que l'armée espagnole. Les maladies tropicales étaient passées à l'assaut. Le 1^{er} août, un homme sur six était victime de la fièvre jaune. Les expériences de l'armée à Cuba inspirèrent les travaux du docteur Walter Reed. De son étude des maladies tropicales provint la découverte que le moustique transmet la fièvre jaune. Donc, une des conséquences de la guerre hispano-américaine fut la libération de la vie sous les tropiques de l'un de ses plus grands fléaux.

Le récit de la guerre hispano-américaine dans les manuels de guerre froide est donc, de façon générale, plutôt traditionnelle, et revient même parfois aux interprétations ultra-patriotiques que l'on pouvait trouver dans les manuels du début du vingtième siècle ou dans certains manuels des années 1920. Nous verrons plus loin que c'est dans la discussion des conséquences de cette guerre que les désaccords entre les différents auteurs sont les plus visibles et reflètent le plus les dilemmes de la puissance américaine dans les années 1950.

b) La réinterprétation de la Première Guerre mondiale

Le récit de la Première Guerre mondiale dans les manuels de guerre froide est lui aussi teinté d'un fort patriotisme. La plupart passe assez rapidement sur les causes du conflit, citant rapidement la montée des nationalismes et les rivalités coloniales. Toutefois, Casner et Gabriel affirment encore, dans les éditions de 1950 et 1955 de leur manuel que « la cause la plus importante de la guerre fut

¹ « in spite of these handicaps, they won battles. », Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 523.

² William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 656.

l'ambition des dirigeants allemands de conquérir les pays d'Europe du Sud-Est. »¹ Mais ils sont une exception au sein du corpus étudié.

De façon générale, l'Allemagne et les Allemands ne sont pas diabolisés dans les manuels de guerre froide. On y trouve quelques clichés comme le fait que les Allemands « travaillent dur et bien »² ou bien encore qu'ils ont des « manières raides et réservées. »³ La violation de la neutralité belge est traitée en une phrase dans la plupart des manuels, qui s'étendent en revanche beaucoup plus longuement sur la guerre sous-marine. L'explication qu'en donnent Barker et Commager dans leur manuel de 1947 résume bien la position de la plupart des manuels consultés :

The German submarine policy was, in some measure, the outgrowth of British naval supremacy. (...) The submarine warfare was the only weapon that Germany could use to combat the blockade.⁴

La décision allemande de mener une guerre sous-marine fut, dans une certaine mesure, la conséquence de la suprématie de la marine britannique. (...) La guerre sous-marine était la seule arme que l'Allemagne pouvait utiliser pour combattre le blocus.

De plus, Muzzey ainsi que Todd et Curti insistent sur la fragilité des sous-marins « qui pouvaient être coulés par un simple coup de feu »⁵ et qui étaient trop petits pour accueillir les passagers d'un bateau ennemi avant de le torpiller.⁶ L'empathie avec l'Allemagne au moment de la Première Guerre mondiale est donc grande chez ces auteurs, et les seuls actes qui semblent les révolter sont les sabotages commis par les espions allemands et autrichiens sur le territoire national, en particulier dans les manuels publiés au tout début des années 1950, en plein maccarthysme. Dans son manuel publié en 1950, William Hamm insère

¹ « the most important cause of the war was the ambition of German leaders to win control of the nations in southeastern Europe. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950 et 1955, p. 451.

² « The Germans were hard, skilful workers. », Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 569.

³ « stiff and reserved manner. », Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 517.

⁴ Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1947, p. 712.

⁵ « Being a frail craft, it could be sunk by a single gunshot. », David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950, p. 472 ; « they were so easy to sink », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 630.

⁶ « Nor did it have room on board to care for the passengers and crew of a vessel attacked. », David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950, p. 472 ; « the small U-boats could not carry the passengers of even a small steamer », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 630.

ainsi cet avertissement en italique au sein de son chapitre sur la Première Guerre mondiale :

<i>One lesson of the war for Americans is that in any great crisis there are subtle and sinister influences at work trying to make up their minds for them.</i> ¹	<i>L'une des leçons de cette guerre pour les Américains est que lors de toute crise importante il y a des forces subtiles et maléfiques qui essaient d'influencer leurs opinions.</i>
--	---

Toutefois, dès 1954, le ton des manuels se fait plus rassurant et le même auteur, dans son manuel de 1954 co-signé par Ruth Gavian, écrit :

Disloyal groups were fewer and weaker than in the War between North and South, and they were not able to interfere seriously with the war effort. ²	Les groupes déloyaux étaient moins nombreux et plus faibles que pendant la guerre de Sécession, et ils ne purent pas réellement gêner l'effort de guerre.
--	---

Conformément à une convention imposée par les Etats du Sud dès le début du vingtième siècle, la guerre de Sécession n'est pas appelée « Civil War » mais « la guerre entre le Nord et le Sud. » Les habitants du Sud des Etats-Unis trouvaient en effet cette appellation plus respectueuse de l'armée des Confédérés.

L'entrée en guerre des Etats-Unis est expliquée de façon tout à fait traditionnelle par la nécessité pour les Américains de « défendre leurs droits » face aux agressions allemandes dans l'Atlantique, et par leur désir de « rendre le monde sûr pour la démocratie. » Par contre, les auteurs des manuels de guerre froide insistent davantage que leurs prédécesseurs sur la valeur de soldats américains et sur les détails des combats. De très nombreuses photographies montrent des soldats dans les tranchées, ou bien portant des masques à gaz, avec des légendes qui mettent plutôt l'accent sur les progrès techniques et les méthodes de combat que sur le caractère horrible de la guerre. Riegel et Haugh présentent ainsi le rôle des soldats américains lors du premier conflit mondial :

The effect of these men was tremendous - not only because of their actual fighting, but also because of the renewed hope that came along with these young and vigorous soldiers. Three years of war had drained French and English manpower, and here were thousands of fresh troops - the best-fed, best-housed and best-paid in the	Ces hommes eurent un effet extraordinaire – non seulement du fait de leurs faits d'armes en eux-mêmes, mais aussi du fait de l'espoir renouvelé qui accompagnait ces jeunes et vigoureux soldats. Trois années de guerre avaient épuisé les ressources humaines de la France et de l'Angleterre, et voilà qu'arrivaient des milliers d'hommes frais – les mieux nourris, les mieux
---	--

¹ William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 720.

² Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954 et 1961, p. 503.

world.¹

| logés et les mieux payés du monde.

Les soldats américains sont en effet considérés pendant la guerre froide comme la « vitrine » de l'Amérique, les preuves vivantes des bienfaits de la prospérité face au reste du monde. La Première Guerre mondiale fut la première guerre « totale » dans l'histoire des Etats-Unis, et Todd et Curti soulignent le fait que la victoire américaine lors de ce conflit devient par conséquent une victoire du modèle américain dans son ensemble :

Military victory was won by the scientists, the industrialists, the wage earners, and the farmers as well as by citizens' armies that were called to the colors. Never before had entire nations been mobilized in such a tremendous effort. American industrial might and man power were thrown into the war at a critical point, and victory followed.²

La victoire militaire fut remportée par les scientifiques, les industriels, les salariés, et les agriculteurs autant que par les armées de citoyens qui furent appelés sous les drapeaux. Jamais auparavant des nations n'avaient été mobilisées pour un tel effort. La puissance industrielle américaine et ses ressources humaines furent jetées dans la guerre au moment critique, et la victoire en résulta.

De nombreuses photographies dans ces manuels montrent également le retour des soldats victorieux après l'armistice, et des scènes de liesse populaire. Mais le changement le plus notable dans le récit de la Première Guerre mondiale dans ces manuels de guerre froide est la présentation qui est faite de Wilson. Ces manuels célèbrent en effet de façon unanime son idéalisme et ses qualités d'orateur, et insistent sur sa popularité « dans le monde entier. » Riegel et Haugh écrivent qu' « à la fin de la guerre, Wilson était le porte-parole des espoirs et des aspirations de tous les Alliés »³ ; Gavian et Hamm disent que Wilson était « le guide moral du monde »⁴ et même « une sorte de sauveur du monde. »⁵ Bragdon et McCutchen, ainsi que Hamm, font des discours de Wilson un facteur décisif dans la victoire alliée. Hamm parle du « talent d'orateur extraordinaire et du

¹ Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 632.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 652.

³ « By the end of the war Wilson was the spokesman for the hopes and aspirations of the entire Allied world. », Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 638.

⁴ « the moral leader of the world », Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1961, p. 514.

⁵ « a kind of world savior », Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1961, p. 515.

profond idéalisme de Wilson » comme « un puissant facteur dans la capitulation de l'Allemagne »¹ et Bragdon et McCutchen écrivent :

Using words as weapons, the President deliberately drove a wedge between the German people and their government. (...) Wilson's speeches, showered behind the enemy lines, weakened the will to fight.²

Utilisant les mots comme des armes, le président enfonça délibérément un coin entre le peuple allemand et son gouvernement. (...) Les discours de Wilson, inondant l'arrière de l'ennemi, affaiblirent son désir de continuer le combat.

Mais c'est le texte de Todd et Curti qui fait preuve du plus d'enthousiasme et d'admiration dans la description du 28^{ème} président des Etats-Unis :

President Wilson's tour of Europe in the winter of 1918-19 was a triumphal pageant. Flowers were strewn in his path, and babies, streets, and buildings were named after him. Millions of people outdid themselves to reveal their gratitude and respect.

To these people, the President of the United States was a symbol. He spoke for the most powerful nation on earth, for a nation whose industrial power, technical skill, and man power had tipped the scales in favor of the Associated Powers. He spoke for a nation whose farmers were feeding the starving of Europe. Far more important, perhaps, he spoke for the country that, more than any other, had fought with the stated goal of making the world "safe for democracy." Wilson's Fourteen Points and his fight for a League of Nations confirmed many people's faith in their leader.³

Le voyage de Wilson en Europe au cours de l'hiver 1918-1919 fut une tournée triomphale. Des fleurs étaient jetées sous ses pas, des bébés, des rues et des bâtiments étaient baptisés comme lui. Des millions de gens se surpassèrent pour lui témoigner leur gratitude et leur respect.

Pour ces gens, le président des Etats-Unis était un symbole. Il parlait au nom de la nation la plus puissante du monde, une nation dont la puissance industrielle, les compétences techniques, et les ressources humaines avaient fait pencher la balance en faveur des Pays Associés. Il parlait au nom d'une nation dont les fermiers nourrissaient l'Europe affamée. Et, peut-être est-ce le point le plus important, il parlait au nom d'un pays qui, plus que tout autre, avait combattu dans le but de rendre le monde « sûr pour la démocratie. » Les 14 Points de Wilson et sa lutte pour une Société des Nations confirmèrent la foi de beaucoup de gens dans leur dirigeant.

La plupart des manuels insistent ensuite davantage sur les défauts du traité de Versailles, causés par les désirs de châtement et de revanche des Européens, que sur les erreurs commises par Wilson lui-même. Le refus de ratifier le traité est ainsi logiquement justifié par ses insuffisances, plutôt que par des questions de politique intérieure américaine. Ces portraits extrêmement flatteurs de Wilson montrent bien que les auteurs des manuels de guerre froide saluent unanimement

¹ « Wilson's unusual gift of expression and the high idealism with which he inspired and encouraged the peoples of the world were a powerful factor in bringing about Germany's final surrender. », William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 726.

² Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958, 1961, p. 521.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 650-651.

la nouvelle orientation de la politique étrangère américaine, dont ce président apparaît désormais comme le précurseur, en avance sur son temps et sur l'évolution de l'opinion publique américaine. Cela participe de la présentation de l'Amérique comme « éternelle » et « toujours dans son bon droit. »

Néanmoins, dans les éditions de 1953 et 1957 du manuel de Harlow adoptent un ton très sombre et inquiétant quand, dans la plus pure tradition progressiste, l'auteur fait le bilan de la Première Guerre mondiale en disant comment cet événement a affecté la vie des jeunes Américains qui lisent ce livre :

How did World War I Change Your World?

Your America began in 1917. Before World War I the United States was very different from what it is now. The war forced rapid, drastic changes on the nation. Everything speeded up. Life became more complicated. It was the beginning of the modern times. Many of today's problems of big government, huge national debt and high taxes first appeared in World War I. Your ancestors who lived and died before 1917 would find it almost impossible to understand the changes that have come since. And it is hard for young people today to comprehend how peaceful and orderly the world was before World War I.¹

(...) How do Post-World War I Mistakes Affect Your Life ?

You have to live in a dangerous world partly because of the mistakes made after World War I. Our country had a chance to work for peace in the 1920's and 1930's, but we missed it. We refused to join the League of nations or the World Court or do anything effective to prevent war. In recent years we have tried to correct our mistakes and take an active part in peace efforts, but the job is much harder now. Because Americans did not act to prevent World War II, you now have to live with the constant threat of World War III.²

Comment est-ce que la Première Guerre mondiale a changé ton monde ?

Ton Amérique est née en 1917. Avant la Première Guerre mondiale, les Etats-Unis étaient très différents de ce qu'ils sont aujourd'hui. La guerre a contraint la nation à changer rapidement et radicalement. Tout s'est accéléré. C'était le début des temps modernes. Beaucoup des problèmes d'aujourd'hui comme les pouvoirs croissants du gouvernement, l'énorme dette nationale et les impôts trop élevés sont apparus pour la première fois pendant la Première Guerre mondiale. Tes ancêtres qui ont vécu et sont morts avant 1917 trouveraient presque incompréhensibles les changements qui sont advenus depuis. Et il est difficile pour les jeunes gens d'aujourd'hui de comprendre combien le monde avant la Première Guerre mondiale était paisible et ordonné .

(...) Comment est-ce que les erreurs commises après la Première Guerre mondiale affectent ta vie ?

Tu dois vivre dans un monde dangereux en partie à cause des erreurs commises après la Première Guerre mondiale. Notre pays a eu l'occasion d'œuvrer pour la paix dans les années 1920 et 1930, mais nous ne l'avons pas saisie. Nous avons refusé d'être membres de la Société des Nations et de la Cour de Justice Internationale, ainsi que de faire quoi que ce soit d'efficace pour éviter la guerre. Récemment, nous avons tenté de corriger nos erreurs et de prendre une part active dans les efforts pour la paix, mais la tâche est bien plus difficile aujourd'hui. Parce que les Américains n'ont rien fait pour empêcher la Seconde Guerre mondiale, tu dois maintenant vivre sous la menace permanente d'une Troisième Guerre mondiale.

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953 et 1957, p. 409.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953 et 1957, p. 425.

A la lecture de ces deux extraits, il semble évident que Ralph Volney Harlow est républicain, puisque les « problèmes d'aujourd'hui » qu'il mentionne ne peuvent être considérés comme des « problèmes » que par quelqu'un attaché à la réduction de l'Etat à ses fonctions régaliennes et à la baisse des impôts, qui sont les thèmes de campagne traditionnels des candidats républicains précisément depuis la Première Guerre mondiale et l'extension des pouvoirs fédéraux par Wilson pour diriger l'effort de guerre. Ce premier paragraphe véhicule également l'image d'un « âge d'or » ayant précédé le premier conflit mondial (les tensions du XIXème siècle, la guerre de Sécession et les difficultés de la Reconstruction sont ici « oubliées »), avec l'idée d'une Amérique rurale et paisible, tandis que « l'accélération de la modernité » est venue à partir de 1917 compliquer largement la vie des Américains.

Le deuxième paragraphe annonce que non seulement la vie est plus compliquée, mais elle est désormais « dangereuse » et l'avenir est présenté comme particulièrement sombre du fait de « la menace permanente d'une Troisième Guerre mondiale. » Les Américains doivent expier l'erreur de l'isolationnisme pendant l'entre-deux-guerres, qui pourrait avoir compromis à jamais « la poursuite du bonheur » promise par la Déclaration d'Indépendance.

Ce texte montre également que, désormais, dans les manuels d'histoire, les deux guerres mondiales sont étroitement liées. Glenn Moon commence ainsi son chapitre consacré à la Seconde Guerre mondiale :

Thus at the end of 1941 the nation was once more at war. In many ways, World War II was a continuation of World War I, and the period in between - from 1919 to 1941 - was merely a "long armistice" and not a real peace.

The causes of both wars were much the same : greed for land and trade, rivalry of neighbor nations, the military spirit, and a system of alliances. In both wars the United States tried to remain neutral but was eventually drawn into the fight. World War I brought great changes. It speeded up American life, encouraging the growth of factories and cities. World War II had even

Ainsi, à la fin de l'année 1941, le pays se retrouva de nouveau en guerre. De bien des façons, la Seconde Guerre mondiale était la continuation de la Première, et la période entre les deux – de 1919 à 1941 – était simplement un « long armistice » et non une véritable période de paix.

Les causes des deux guerres étaient sensiblement les mêmes : un appétit pour plus de territoires et de débouchés commerciaux, la rivalité de nations avoisinantes, le militarisme, et un système d'alliances. Dans ces deux guerres, les Etats-Unis ont tenté de rester neutres mais furent finalement entraînés dans le conflit. La Première Guerre mondiale a provoqué de grands changements. Elle a accéléré la vie quotidienne

more far-reaching effects.¹

aux Etats-Unis, stimulant la croissance des entreprises et des villes. La Seconde Guerre mondiale eut des effets encore plus importants.

La présentation du Traité de Versailles comme un « mauvais traité » du fait du désir de vengeance des Européens, et malgré tous les efforts de Wilson de garantir une paix durable, exonère les Etats-Unis de toute responsabilité dans le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale et permet aux auteurs de présenter la nation comme une nouvelle fois « entraînée » malgré elle dans une nouvelle guerre.

c) La lutte pour la liberté dans la Seconde Guerre mondiale

Dans son manuel publié en 1947, Ralph Volney Harlow explique pourquoi une grande partie de la population américaine a été réticente à prendre parti face au déclenchement d'une nouvelle guerre en Europe en 1939, en faisant allusions aux résultats de l'enquête menée par la commission Nye sur les causes de l'entrée en guerre des Etats-Unis en 1917 :

There were several popular, but unsound theories regarding World War I. Among these was the belief that the American people had entered the war at the command of British propagandists, or because of the dictation of financiers and munition makers at home. According to these interpretations, the American people had no reason for fighting Germany. Really, they said, the Germans were a much-abused people, considerably more desirable to have around than the "perfidious" British. So the conclusion was reached that the American policy of 1917 and 1918 was a blunder. From this belief grew the conviction that we must never take part in European wars again, and furthermore that we had absolute freedom of choice as to whether we would go to war or not. The Japanese attack at Pearl Harbor should have taught us how far removed from reality most of these notions were.²

Il y avait de nombreuses théories très populaires, mais fausses, concernant la Première Guerre mondiale. Parmi elles, il y avait la conviction que les Américains étaient entrés en guerre à cause de la propagande britannique, ou bien sur demande des banquiers et des fabricants d'armes américains. Selon ces interprétations, le peuple américain n'avait eu aucune raison de se battre contre l'Allemagne. Elles établissaient qu'en fait, les Allemands étaient des victimes, bien plus fréquentables que les « perfides » Britanniques. Elles en arrivaient donc à la conclusion que la politique étrangère américaine en 1917 et 1918 avait été une erreur. A partir de là, la conviction se renforçait que nous ne devons plus prendre de nouveau part aux guerres européennes, et de plus que nous étions toujours absolument libres de choisir de participer ou non à une guerre. L'attaque japonaise sur Pearl Harbor aurait dû nous apprendre combien loin de la réalité étaient la plupart de ces interprétations.

¹ Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 586.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, p. 697.

La plupart des manuels de guerre froide insistent en effet sur le fait que les Etats-Unis n'ont pas décidé de combattre aux côtés des Alliés en 1917 pour des motifs purement économiques.¹ Dans cette période de guerre idéologique où l'Amérique se présente désormais face au monde comme une nation garante de la liberté et défenseuse de la démocratie, les idéaux wilsoniens sont remis à l'honneur et les arguments isolationnistes très en vogue dans l'entre-deux-guerres selon lesquels les Etats-Unis auraient sacrifiés leurs « gars » pour des motifs bassement économiques ne sont plus tenables.² Ainsi, Todd et Curti,³ ainsi que Canfield et Wilder⁴ expliquent que si l'engagement américain aux côtés des Alliés était certes en adéquation avec les intérêts économiques du pays, la décision de déclarer la guerre n'a pas été dictée par des motifs aussi « bas » et indignes du peuple américain et de son président, comme l'affirment simplement Riegel et Haugh dans leur manuel de 1951 :

No doubt our economic stake was of some influence, and yet the argument that either President Wilson or the American people wanted to enter the war to save these dollars is very difficult to maintain.⁵

Il est certain que les enjeux économiques eurent une certaine influence, mais toutefois l'argument selon lequel le président Wilson ou le peuple américain auraient voulu entrer en guerre pour économiser de l'argent est très difficile à soutenir.

Les manuels de guerre froide mettent donc l'accent sur l'erreur commise par les Etats-Unis après la Première Guerre mondiale de se croire « isolée » du reste du monde, et capable à la fin des années 1930 de rester en dehors du nouveau conflit qui ravageait l'Europe et l'Asie. Dans leur manuel de 1947, Barker et Commager expliquent :

Yet, in face of these warnings, we neither prepared ourselves for a war of self-defense nor allied with other democracies to halt the growing menace from the totalitarian states.

Cependant, face à ces alertes, nous ne nous sommes ni préparés à une guerre de légitime défense ni alliés aux autres démocraties pour stopper la menace grandissante des Etats

¹ Cf. Yves-Henri Nouailhat, « Les représentations de la Grande Guerre aux Etats-Unis », in Claude Carlier, Georges-Henri Soutou, *1918-1925 : Comment faire la paix ?*, Paris, Economica, 2001, p. 37-51.

² Cf. Richard Shenkman, *Legends, Lies And Cherished Myths Of American History*, New York, Harper & Row, 1988, p. 97.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 632.

⁴ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962 et 1968, p. 666.

⁵ Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 628.

This policy was inspired by the best of motives, the desire that the United States, at least, should escape the misery of war. But it was based on two profoundly mistaken assumptions. The first assumption was that neither Japan nor Germany had any hostile designs against us. The second assumption was that even if they had, the broad Atlantic and Pacific oceans assured us immunity from attack.¹

totalitaires. Cette politique était inspirée par les meilleures intentions, le désir que les Etats-Unis, au moins, échappent aux ravages de la guerre. Mais elle était fondée sur deux présupposés tout à fait erronés. Le premier était que ni le Japon ni l'Allemagne n'avaient de mauvaises intentions à notre égard. Le second était que même s'ils en avaient, les océans atlantiques et pacifiques nous protégeaient de toute attaque.

Les manuels publiés entre 1947 et 1956 sont les premiers à offrir des explications pour Pearl Harbor. Ceux publiés au tout début de la période, en particulier les éditions de 1947 du manuel de Freeman² et de celui de Harlow, ainsi que celle de 1950 du manuel de William Hamm,³ soulignent le fait que l'armée américaine n'était pas suffisamment sur ses gardes au moment de l'attaque japonaise. Dans l'atmosphère inquiète, voire même paranoïaque des débuts de la Guerre froide, Pearl Harbor prend des allures d'avertissement pour les jeunes Américains sous la plume de ces auteurs. Harlow écrit par exemple :

The disaster has been investigated and re-investigated, but some parts of the story are not yet clear. In spite of warnings sent from Washington to Hawaii, neither the army nor the navy was ready for the attack. The two top commanders at Pearl Harbor, General Short and Admiral Kimmel, said that warnings from Washington were not definite enough. This excuse deserves to go down in history as the lamest thing of its kind ever recorded. Other comments concerning this disaster have been less charitable.⁴

Cette catastrophe a fait l'objet de multiples enquêtes, mais certaines parties de l'histoire ne sont pas encore tirées au clair. Malgré les avertissements envoyés à Hawaï depuis Washington, ni l'Armée de Terre ni la Marine n'étaient préparées à une attaque. Les deux commandants en chef de Pearl Harbor, le général Short et l'amiral Kimmel, déclarèrent que les avertissements provenant de Washington n'étaient pas suffisamment précis. Cette excuse mérite de rester dans l'Histoire comme la pire jamais entendue. D'autres commentaires de ce désastre ont été moins charitables.

Le style pour le moins familier de l'auteur est caractéristique des manuels écrits après la Seconde Guerre mondiale, qui, par souci de « clarté » et pour s'adresser plus efficacement aux enfants et aux adolescents, n'hésitent pas à adopter certaines tournures de phrases ou mots de vocabulaire appartenant au langage parlé, comme le montrent ici les deux dernières phrases de cet extrait

¹ Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1947, p. 945.

² Cf. Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, p. 346-347.

³ William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 769-770.

⁴ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, p. 694-695.

avec des expressions comme « go down as », « the lamest thing of its kind ever recorded » et les sous-entendus de la dernière phrase.

Dans l'édition de 1953 de son manuel, Harlow a repris cette partie du texte et adopte un ton plus modéré à l'égard de l'armée américaine, plus patriotique, et un style moins familier :

The chiefs of naval and military operations in Washington knew that war was certain. The commanders in Hawaii had been warned, but unfortunately they did not take the warning seriously. The weekend was traditionally a time for parties and social life, with military and naval duty kept at a minimum. A state of war did not exist, so men were not alerted for possible danger. The Hawaiian commanders were guilty of the same kind of careless inattention to signs of danger that most of the American public had been for two years. The commanders suffered a severe defeat and lost their commands. The American public were shocked into immediate action. Pearl Harbor was a smashing victory for the Japanese, but in the long run it spelled their doom. The sneak attack made Americans fighting mad. They did not stop fighting until Japan was completely defeated.¹

Les commandants des opérations navales et militaires à Washington savaient que la guerre était certaine. Les commandants à Hawaï avaient été avertis, mais malheureusement ils prirent des avertissements à la légère. Le week-end était traditionnellement le moment des fêtes et de la vie sociale, avec des obligations de service naval et militaire minimales. L'état de guerre n'avait pas été déclaré, par conséquent les hommes n'avaient pas été avertis d'un éventuel danger. Les commandants à Hawaï furent coupables de la même insouciance que la plupart des Américains depuis deux ans. Les commandants subirent une grave défaite et perdirent leurs postes. La population américaine fut choquée et passa immédiatement à l'action. Pearl Harbor fut une éclatante victoire pour les Japonais, mais à long terme elle causa leur perte. Cette attaque furtive provoqua la colère des combattants américains. Ils n'arrêtèrent le combat que lorsque le Japon fut totalement vaincu.

La critique de l'attitude de « certains officiers » américains est donc rapidement évacuée avec l'entrée dans la décennie 1950, et le début d'une nouvelle guerre, en Corée, pour les Etats-Unis. Les manuels profitent désormais du récit de l'entrée en guerre des Etats-Unis en 1941 pour célébrer la grandeur et l'héroïsme de la nation en armes. Le passage le plus révélateur de cet état d'esprit est extrait de l'édition de 1950 du manuel de Casner et Gabriel :

Thus the United States entered the greatest war in its history. It was faced with enemies on the east and on the west. These enemies were powerful and prepared. They were determined to overthrow and destroy the great American republic and its democratic way of life. Americans of the twentieth century began a fight for liberty as desperate as that which their eighteenth-century ancestors had fought in the Revolutionary

Ainsi, les Etats-Unis entrèrent dans la plus grande guerre de leur histoire. Ils étaient confrontés à des ennemis à l'Est et à l'Ouest. Ces ennemis étaient puissants et bien préparés. Ils étaient déterminés à renverser et détruire la grande république américaine et son mode de vie démocratique. Les Américains du vingtième siècle entamèrent un combat pour la liberté aussi désespéré que celui de leurs ancêtres du dix-huitième siècle lors de la guerre révolutionnaire.

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 498.

War.¹

(...)When Americans in the armed forces of the United States fought in World War II, they fought to preserve for themselves and for those who would come after them certain rights. Americans who are in school today have the right to look forward to a future in which they can make of their lives whatever their abilities will permit. They have the right to a chance to better themselves. The declaration of Independence called this the right to "the pursuit of happiness." American students have a right to share in the knowledge their school teaches and the training their school gives. They have the right, as they read their newspapers and listen to radio newscasts, to share in the knowledge of what goes on in the world.

If American boys and girls would really be free, they also have the responsibility of acquiring the knowledge their school teaches and of taking advantage of the training it gives. They have to work for their freedom.²

Lorsque les soldats américains combattirent pendant la Seconde Guerre mondiale, ils luttèrent pour préserver certains droits pour eux-mêmes et les générations suivantes. Les Américains qui vont à l'école aujourd'hui ont le droit d'envisager un avenir où ils pourront faire de leurs vies tout ce que leurs capacités leur permettront. Ils ont le droit d'avoir l'occasion de s'améliorer. La déclaration d'Indépendance a appelé cela le droit « à la poursuite du bonheur. » Les élèves américains ont le droit d'acquérir les connaissances et la formation qu'on leur délivre à l'école. Ils ont le droit, en lisant les journaux et en écoutant la radio, d'apprendre ce qui se passe dans le monde.

Si les garçons et les filles d'Amérique veulent réellement être libres, ils ont aussi la responsabilité d'acquérir les connaissances dispensées à l'école et de tirer profit des formations qui leur sont proposées. Ils doivent travailler pour leur liberté.

Ce passage insiste sur la continuité du « combat » des Américains pour la liberté, commencé dès la Révolution et continué par la Seconde Guerre mondiale. L'appel à la responsabilité individuelle, la présentation de la formation scolaire comme le premier devoir du jeune Américain dans la lutte pour la liberté et la préservation des idéaux et des valeurs américaines est typique de la mentalité de guerre froide aux Etats-Unis dans les années 1950.³ Cet extrait montre bien que l'Amérique des années 1950 est encore une Amérique « en guerre » et que l'ensemble de la population, à commencer par les jeunes, est mobilisé dans la lutte « pour la liberté. »

L'héroïsme des soldats américains est célébré par tous ces manuels, mais l'essentiel des récits de bataille est fait d'un point de vue stratégique, montrant la progression américaine en Europe et dans le Pacifique. Les auteurs mettent davantage l'accent sur la mobilisation des civils et la puissance industrielle

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 515.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 516-517.

³ Cf. Stephen J. Whitfield, *op.cit.*, p. 57.

américaine qui est présentée par tous comme le facteur décisif dans la victoire sur les forces de l'Axe. Dans ces manuels de guerre froide, la victoire est d'abord celle du capitalisme américain. Bragdon et McCutchen écrivent ainsi :

Without minimizing either the bravery and daring of our soldiers, sailors, and pilots, or the skill of our military leaders, it is probably fair to say that the largest factor in our victory was the tremendous productive capacity of American industry. (...) Even Stalin, not one to give credit to the achievements of capitalism, was forced to admit, "Without American production the United Nations could never have won the war."¹

Sans minimiser ni le courage ni l'audace de nos soldats, de nos marins et de nos pilotes, ni encore le talent de nos chefs militaires, il est probablement juste de dire que le facteur le plus important pour notre victoire a été l'extraordinaire productivité des industries américaines. (...) Même Staline, peu enclin à célébrer les réalisations du capitalisme, fut forcé d'admettre que « sans la production américaine les Nations Unies n'auraient jamais pu gagner la guerre. »

Les manuels de guerre froide sont également les premiers à aborder le cas de l'internement des Américano-Japonais, mais tous les auteurs présentent cette décision du gouvernement américain comme « compréhensible », en particulier dans les éditions de 1947. Barker et Commager écrivent par exemple :

The civil liberties record was one of which every American can be proud. There was no hysteria, no persecution of dissenters, no widespread violation of civil rights, as in the first World War. The presence, on the Pacific Coast of some 100,000 Japanese posed a special problem. Because, in the emergency after Pearl Harbor, the army could not take time to investigate every Japanese, it worked out instead as rough-and-ready solution of the problem. All the Pacific Coast was made a military area, the Japanese were forbidden to enter this area, and were settled instead, in relocation camps. Eventually some of them were permitted to move to other parts of the country, while many of the young men enlisted in the army.²

Chaque Américain peut être fier de la façon dont les libertés individuelles ont été préservées. Il n'y eut pas d'hystérie, pas de persécution des opposants, pas de violation massive des droits des citoyens, comme pendant la Première Guerre mondiale. La présence sur la côte Pacifique de quelques 100 000 Japonais posa un problème spécifique. Parce que, dans l'urgence qui suivit Pearl Harbor, l'armée n'eut pas le temps d'enquêter sur chaque Japonais, elle trouva à la place une solution rudimentaire à ce problème. Toute la côte pacifique fut désignée zone militaire, les Japonais furent interdits de séjour dans cette zone, et furent installés à la place dans des camps de réinstallation. Quelques-uns furent finalement autorisés à déménager dans d'autres parties du pays, tandis que de nombreux jeunes hommes s'engagèrent dans l'armée.

Cette présentation sommaire des faits passe sous silence la spoliation des biens de ces « Japonais », dont la plupart avait la nationalité américaine, la rude administration des camps « de réinstallation », et l'engagement dans les forces

¹ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958 et 1961, p. 634-635.

² Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1947, p. 953.

armées pratiquement forcé des hommes en âge de combattre.¹ La présentation faite par Ralph Volney Harlow dans son manuel publié la même année est encore plus révélatrice du racisme de nombreux Américains à l'égard des « Japonais » :

Another major problem of the war was to be found in the large number of enemy aliens, and, in the case of the Japanese, of American-born citizens who also held citizenship in Japan. Because of the Japanese record of dishonesty and the nature of the attack on Pearl Harbor, Americans had every reason to be suspicious of the Japanese. In theory, the policy of our government toward enemy nationals was simple. Those who had resided here for a long time, and who had become loyal Americans, should not be made to suffer for the misdeeds of their own government. On the other hand, enemy agents were to be interned, and enemy plotters and criminals were to be severely punished. In the main, this is the policy which the administration started to follow. (...) In putting all Japanese residents into concentration camps, the government violated constitutional rights. But the problem was a hard one, and the emergency was serious. Early in 1942 the balance between defeat and victory was still delicate, and it might tip either way. The ruling class in Japan had behaved in such a way as to give all Japanese a reputation for evil. This was not deserved in all cases, but it was easy to understand. Our government had not forgotten how the Japanese had lied out of the Panay affair, and the treacherous attack of Pearl Harbor was still fresh in everybody's mind. Because of the unprincipled record of Japanese officials, entirely innocent American citizens of Japanese ancestry had to suffer. Many of these American-born Japanese served with distinction in our armed forces during the war.²

Un autre grave problème de cette guerre résidait dans le grand nombre d'étrangers originaires des pays ennemis, et, dans le cas des Japonais, des citoyens nés aux Etats-Unis mais qui avaient encore la double nationalité. A cause de la réputation de malhonnêteté de Japonais et de la nature de l'attaque sur Pearl Harbor, les Américains avaient toutes les raisons d'être méfiants envers les Japonais. En théorie, la politique de notre gouvernement envers les ressortissants des pays ennemis était simple. Ce qui résidaient ici depuis longtemps, et qui étaient devenus des citoyens américains loyaux, ne devaient pas souffrir des fautes commises par leur gouvernement d'origine. D'un autre côté, les agents de l'ennemi devaient être emprisonnés, et les espions et les criminels ennemis devaient être sévèrement punis. De façon générale, c'est la politique que le gouvernement suivit.

(...) En mettant tous les résidents japonais dans des camps de concentration, le gouvernement viola leurs droits constitutionnels. Mais le problème était particulièrement épineux, et l'heure était grave. Au début de l'année 1942, la ligne entre la défaite et la victoire était mince, et la situation pouvait basculer d'un côté ou de l'autre. Les gouvernants du Japon avaient agi de telle façon qu'ils avaient donné à tous les Japonais une mauvaise réputation. Cela n'était pas mérité dans tous les cas, mais cela était facile à comprendre. Notre gouvernement n'avait pas oublié comment les Japonais avaient menti dans l'affaire du Panay, et l'attaque traîtresse de Pearl Harbor était encore fraîche dans tous les esprits. A cause du comportement sans scrupules des dirigeants japonais, des citoyens américains d'origine japonaise totalement innocents durent souffrir. Beaucoup de ces Japonais nés aux Etats-Unis servirent avec honneur dans nos forces armées pendant la guerre.

¹ Cf. Reed Ueda, "The Changin Path to Citizenship : Ethnicity and Naturalization during World War II", in Lewis A. Erenberg et Susan E. Hirsch, *The War in American Culture*, Chicago, The University of Chicago Press, 1995, p. 202-216 et Greg Robinson, *By Order of the President : FDR and the Internment of Japanese-Americans*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2001.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, p. 719-720.

Ce passage fait référence à un incident souvent cité dans les manuels d'Histoire américains : le bombardement le 12 décembre 1937 du Panay, un bateau de guerre américain, par l'aviation japonaise alors que celle-ci visait des navires chinois, au large de Nankin. Cet incident, qui coûta la vie à trois marins américains, fit monter les tensions entre les Etats-Unis et le Japon alors que ce dernier venait juste d'entamer une longue guerre en Chine. Néanmoins, le gouvernement japonais présenta rapidement ses excuses au gouvernement américain, affirmant ne pas avoir vu les drapeaux américains sur le navire, et lui versa une indemnité d'un peu plus de 2 millions de dollars. La guerre avait été évitée. Toutefois, cet incident, qui rappelait aux Américains l'explosion du *Maine* du 15 février 1898, leur revint en mémoire après Pearl Harbor et fut utilisé par la presse comme une preuve supplémentaire de la malveillance japonaise.

Ce texte présente donc la décision américaine d'interner les Américano-Japonais comme « facile à comprendre », et fait des dirigeants japonais les véritables responsables des souffrances de leurs ressortissants et de leurs descendants vivant aux Etats-Unis. L'Amérique reste « innocente. » Comme l'a montré Reed Ueda, ce texte révèle aussi la conviction profonde de beaucoup d'Américains que l'identité asiatique – et japonaise dans ce cas précis – n'est pas totalement « soluble » dans la nation américaine.¹ Dans l'édition de 1953 de ce même manuel, ce passage a néanmoins été raccourci, les passages les plus ouvertement racistes supprimés et ces deux phrases rajoutées à la fin du paragraphe :

Actually not one American-born Japanese was convicted of spying or sabotage. Seventeen thousand of them fought bravely in the armed forces of the United States.²

En fait aucun Japonais né aux Etats-Unis ne fut condamné pour espionnage ou sabotage. Dix-sept mille d'entre eux combattirent courageusement dans les forces armées américaines.

De même, Bragdon et McCutchen, dans leur manuel publié pour la première fois en 1954 et réédité en 1958 et 1961, vont jusqu'à écrire que cette politique de « réinstallation » n'était « probablement pas nécessaire. »³ Toutefois,

¹ Reed Ueda, *op.cit.*, p. 207-208.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 512.

³ « That this forced "relocation" was probably unnecessary was shown by the loyalty of Japanese-Americans in Hawaii during the war, and by the fine fighting record of "Nisei" (Japanese-American) troops. », Henry W. Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

il faudra attendre le début des années 1970 pour que les manuels d'Histoire commencent à exprimer les « regrets » du gouvernement américain vis-à-vis des Américano-Japonais déplacés et spoliés pendant la guerre.

En ce qui concerne l'emploi de la bombe atomique contre le Japon, les manuels de guerre froide ne montrent également aucun signe de regret ou de culpabilité. Seuls Todd et Curti mentionnent dans leur manuel de 1950 le nombre de victimes (qu'ils estiment entre 100 000 et 245 000) et précisent qu'il s'agissait d'hommes, de femmes et d'enfants.¹

Tous les auteurs insistent sur le fait que l'élaboration de la bombe a été le fruit d'une coopération internationale entre les Etats-Unis, la Grande-Bretagne et le Canada, et nombre d'entre eux reconnaissent l'apport essentiel des scientifiques allemands et italiens ayant fui leurs pays pour trouver la liberté aux Etats-Unis. Seule l'édition de 1955 du manuel de Casner et Gabriel parle des « fuites » des secrets atomiques vers l'URSS, bien que les années 1950 aient été marquées par une suspicion généralisée, l'exécution des époux Rosenberg et la paranoïa maccarthyste. La volonté de « préserver » les jeunes Américains et de leur inculquer l'image d'une nation unie et patriote est visible dans le choix fait par les auteurs de mentionner un espion britannique d'origine allemande – Klaus Fuchs, dont les révélations en 1950 ont mené à la mise en accusation des Rosenberg – plutôt qu'un espion américain :

The American people as a whole knew nothing of what was going on. The secret was supposed to be shared only among the very few men in charge of the Project. These men thought the building of the bomb was one of the best-kept secrets in the world. But Russia also wanted to make atomic bombs. Secret agents of Russia succeeded in getting certain people who worked on the Project to tell them important secrets. A British scientist named Fuchs, for example, secretly passed on to Russia the important

Le peuple américain dans son ensemble ne savait rien de ce qui se tramait. Le secret n'était supposé être partagé que par très petit nombre d'hommes en charge du Projet. Ces hommes pensait que la mise au point de la bombe était un des secrets les mieux gardés au monde. Mais la Russie voulait aussi faire des bombes atomiques. Des agents secrets russes parvinrent à obtenir des secrets importants de la part de certaines personnes qui travaillaient sur le Projet. Un scientifique britannique du nom de Fuchs, par exemple, transmis secrètement à la Russie des

Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958 et 1961, p. 637.

¹ « Nearly 100,000 of 245,000 men, women and children in Hiroshima were killed instantly or died soon after. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 789.

knowledge about the bomb.¹

| informations importantes sur la bombe.

Certains manuels, comme celui de Riegel et Haugh² ou bien celui de Todd et Curti,³ adoptaient un ton plutôt optimiste en soulignant les usages bénéfiques et pacifique de l'énergie atomique, les éditions de 1952, 1958, 1962 et 1968 du manuel de Canfield et Wilder comporte un paragraphe particulièrement inquiétant sur l'éventualité d'une attaque atomique « surprise » sur les Etats-Unis :

The atomic bomb threatens world security. Nothing so disturbed peace of mind, both at home and abroad, as the atomic bomb. Scientists agreed that whether or not we endeavored to keep the secret of the bomb, other nations were certain to have it within a few years. They also agreed that a surprise attack on this country would inflict terrible damage on industry and cause great loss of life. Our political leaders recognized that the United States would probably be the first victim if atomic bombs were used in a surprise attack, because our very system of government prevents us from making such an attack on others.⁴

La bombe atomique menace la sécurité du monde. Rien ne perturbe davantage les esprits, chez nous comme à l'étranger, que la bombe atomique. Les scientifiques s'accordaient sur le fait que, que nous nous efforcions de garder le secret de la bombe ou pas, d'autres nations étaient assurées d'en avoir une en l'espace de quelques années. Ils s'accordaient aussi sur le fait qu'une attaque surprise sur notre pays causerait des dommages terribles à notre industrie et d'immenses pertes humaines. Nos dirigeants reconnurent le fait que les Etats-Unis seraient probablement la première victime si des bombes atomiques étaient utilisées dans une attaque surprise, car notre système politique nous empêchait de recourir à une telle attaque sur d'autres pays.

Dans ce passage typique de l'idéologie de guerre froide, Canfield et Wilder présentent les Etats-Unis non pas comme une menace pour la sécurité du monde en tant que puissance nucléaire, mais au contraire comme une cible privilégiée pour des nations qui ne partageraient pas « leur système politique » et seraient en conséquence capables de lancer une attaque nucléaire sans prévenir. En filigrane, la démocratie est présentée comme le seul système capable de préserver la paix dans le monde.

L'édition de 1953 du manuel de Harlow comporte également un passage particulièrement anxiogène :

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955, p. 579.

² Cf. Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America: A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 796.

³ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 790.

⁴ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962 et 1968, p. 717-718.

Why You Live in a Divided World. Because the war-time allies failed to stay united and make a real peace, you are in terrible danger. The threat of World War III hangs over us at all times. Because the leaders of the great nations have found no way to control the use of atomic power, you must always be on the alert for an attack.¹

Pourquoi tu vis dans un monde divisé. Parce que les alliés de la guerre n'ont pas réussi à rester unis et à conclure une véritable paix, tu es en terrible danger. La menace d'une Troisième Guerre mondiale plane au-dessus de nous à tout moment. Parce que les dirigeants des grandes nations n'ont pas trouvé le moyen de contrôler l'usage de la puissance atomique, tu dois toujours t'attendre à une attaque.

Ce passage annonce un danger imminent qui menacerait directement les jeunes Américains. Dans *Dr. Strangelove's America*, Margot Henriksen a montré combien les exercices pour entraîner les enfants à se protéger en cas d'attaque nucléaire (en se jetant sous leurs tables et en se couvrant le visage de leurs mains), très fréquents dans les écoles pendant toute la guerre froide, étaient facteurs de stress, et ce passage reflète cette atmosphère paranoïaque des années 1950 aux Etats-Unis.²

Le récit de la Seconde Guerre mondiale est donc profondément imprégné de l'idéologie de guerre froide, avec une Amérique présentée comme toujours du côté du bien, de la liberté et de la démocratie, mais les auteurs ne manquent pas de rappeler à leurs jeunes lecteurs qu'il est de leur responsabilité de défendre ces valeurs, dans un climat de menace permanente. Comme le dit Frances Fitzgerald dans *America Revised*, « désormais, le danger est partout. »³ L'édition de 1947 du manuel de Freeman comporte ainsi ce paragraphe en guise de conclusion au chapitre traitant de la Seconde Guerre mondiale :

The youth of the United States have received a wonderful heritage of freedom, of wealth, and of character from those who built the nation and have made it great. Our flag is the symbol of this heritage. May they have the gratitude, the courage, and the character themselves to hold that banner high and never trail in the dust of selfishness and dishonor the stars of hope it bears.

(...) In the midst of a world crisis, more than ever, Americans must keep faith with American ideals. They must do more than simply defend their country from possible

La jeunesse des Etats-Unis a reçu un merveilleux héritage de liberté, de richesse, et de personnalité de ceux qui ont bâti cette nation et l'ont rendue forte. Notre drapeau est le symbole de cet héritage. Puissent-ils avoir eux-mêmes la reconnaissance, le courage, et la force de caractère pour tenir bien haut cette bannière et ne jamais traîner dans la poussière de l'égoïsme et du déshonneur les étoiles d'espoir qu'elle porte.

(...) En pleine crise mondiale, plus que jamais, les Américains doivent garder la foi en les idéaux américains. Ils doivent faire plus que simplement défendre leur pays d'une éventuelle invasion par

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 533.

² Margot A. Henriksen, *op.cit.*, p. 109-110.

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, 1979, p. 121.

invasion by enemies who profess to scorn the kind of government and society we have here. (...) America's danger, even now, is not so great from foes without as from carelessness within.¹

des ennemis qui disent publiquement mépriser notre type de gouvernement et de société. (...) Le danger pour l'Amérique, même aujourd'hui, ne provient pas tant des ennemis de l'extérieur que de l'insouciance à l'intérieur.

Ce texte véhicule donc dès 1947 un nationalisme inquiet auprès des jeunes Américains. Le passé des Etats-Unis est certes glorieux, mais le doute subsiste, contrairement aux périodes précédentes, sur la capacité des générations actuelles à se montrer à la hauteur de leurs ancêtres et à préserver la grandeur de l'Amérique. Cette atmosphère pesante, pleine de doutes et d'inquiétudes, est particulièrement sensible dans les manuels publiés au moment de la guerre en Corée.

d) Le malaise provoqué par la guerre de Corée

En effet, même si la guerre de Corée occupe une place relativement faible dans les manuels d'Histoire (entre une et onze pages pour la période étudiée, souvent entrecoupées du récit d'autres événements contemporains), la peur d'une Troisième Guerre mondiale exprimée par les manuels des années 1950 en est une conséquence visible.² Tous ces manuels présentent clairement ce conflit comme un conflit de guerre froide, mené contre « les Communistes. » Dans l'édition de 1952 de leur manuel, Canfield et Wilder expliquent la nécessité de « contenir » l'expansion communiste :

Near the end of June, 1950, the "cold war" was suddenly converted into a shooting war. (...) The South Korean government had been sponsored by the United Nations and had received American aid and support. If it were now permitted to fall before Communist aggression, it would be not only a blow to UN prestige, but also an encouragement to further Communist expansion by force.³

A la fin du mois de juin 1950, la "guerre froide" se transforma en guerre réelle. (...) Le gouvernement sud-coréen avait été soutenu par les Nations Unies et avait reçu l'aide américaine. Si il lui était maintenant permis de tomber face à l'agression communiste, cela serait non seulement une atteinte au prestige de l'ONU, mais aussi un encouragement à de nouvelles expansions du communisme obtenues par la force.

¹ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, p. 384.

² « the struggle offered the dangerous possibility of being the forerunner of a third world war. », Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1956, p. 801.

³ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, p. 773.

L'expression « guerre froide », popularisée dès 1947 par Walter Lippmann,¹ est employée entre guillemets dans ce manuel daté de 1952. En revanche, dans l'édition de 1953 du manuel de Ralph Volney Harlow, elle a perdu ses guillemets et semble désormais faire partie du langage courant, comme le montre l'extrait suivant, où l'auteur s'adresse directement à ses lecteurs pour les impliquer dans les enjeux du *containment* et souligner l'importance capitale de la guerre de Corée pour l'avenir du monde, dans un paragraphe particulièrement anxieux :

Where Do You Come Into the Cold War ?

Your future depends on the outcome of the struggle between communism and the free world. If communism continues to spread, your liberty and even your life are in danger. If the western nations succeed in stopping or "containing" communism you can breathe more easily. The war in Korea and the activities of NATO are part of a life and death struggle for the world, and you are right in the middle of it.²

Comment te situer dans la guerre froide ?

Ton avenir dépend de l'issue du combat entre le communisme et le monde libre. Si le communisme continue de s'étendre, ta liberté et même ta vie sont en danger. Si les pays occidentaux arrivent à arrêter ou à « contenir » le communisme, tu pourras respirer plus facilement. La guerre en Corée et les activités de l'OTAN font partie d'une lutte entre la vie et la mort pour le monde, et tu te trouves en plein milieu.

Outre la stratégie du *containment*, Harlow explique aussi la nécessité de mener une guerre « limitée », à la fois pour éviter une Troisième Guerre mondiale, mais aussi – et peut-être surtout – pour ne pas apparaître « aux yeux du monde » comme le pays qui l'a déclenchée. L'Amérique doit absolument maintenir son image de « nation pacifique et civilisée » dans le monde et aux yeux de ses concitoyens, dans un contexte de guerre idéologique contre le communisme :

Some Americans thought our planes should drop atomic bombs on the Communists and thus end the Korean War in a hurry. They forgot that Russia also has atomic bombs. Dropping the A-bomb in Korea would almost certainly start World War III and bring atomic attacks on American cities. Moreover, as a peaceful, civilized nation, the United States could not start using the atomic bomb, thus giving the Communists a chance to label us the aggressor in the eyes of the world. So we continued to fight a "limited war" in Korea with little hope of a decisive victory.³

Certains Américains pensaient que nous aurions dû lancer des bombes atomiques sur les communistes et ainsi mettre fin rapidement à la guerre de Corée. Ils oubliaient que la Russie possédait également des bombes atomiques. Lancer une bombe en Corée déclencherait de façon quasi certaine la Troisième Guerre mondiale et entraînerait des attaques atomiques sur les villes américaines. De plus, en tant que nation pacifique et civilisée, les États-Unis ne pouvaient pas utiliser la bombe atomique les premiers, et donner ainsi l'occasion aux communistes de nous étiqueter aux yeux du monde comme l'agresseur. Nous avons donc

¹ Walter Lippmann, *The Cold War, A Study in U.S. Foreign Policy*, New York, Harper, 1947.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 548.

³ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 547.

continué à mener une « guerre limitée » en Corée avec peu d'espoir d'une victoire décisive.

Le rapport des Etats-Unis à la guerre a donc profondément changé avec la guerre froide. Il n'est plus question de « rester en dehors » des affaires du monde, mais au contraire de défendre la liberté et la démocratie partout pour contenir l'expansion communiste. L'Amérique est donc désormais une nation perpétuellement prête à prendre les armes, mais tout en continuant à se penser comme un pays « pacifique et civilisé. » Dans leur manuel publié en 1955, Casner et Gabriel expliquent que « la Corée du Nord faisait partie de l'empire communiste » et que cette guerre avait clairement pour but de « s'emparer de la totalité de la Corée. »¹ De même, pour tous les manuels de cette période, les Chinois ne sont que des marionnettes de l'Union soviétique, trop « lâche » pour envoyer ses propres soldats.

Face à cette agression communiste, l'intervention américaine est présentée comme nécessaire, comme le montre cet extrait de l'édition de 1953 du manuel de Harlow :

Our government felt the time had come when democratic nations must take a stand against aggression. ²	Notre gouvernement sentit que le temps était venu pour les nations démocratiques de s'opposer à cette agression.
--	--

Cette affirmation montre bien que le temps de l'isolationnisme est terminé et que les Etats-Unis, en tant que nation démocratique et puissance mondiale, se sentent investis du devoir d'intervenir dans le reste du monde. Toutefois, cette décision de la part de Truman de mener une « guerre limitée » en Corée provoqua un « grand débat » dans le pays autour de la nouvelle orientation de la politique étrangère américaine, en particulier lorsque le président, en avril 1951, révoqua brutalement de ses fonctions de commandant-en-chef le héros de la Seconde Guerre mondiale dans le Pacifique, Douglas MacArthur.³ Dès l'édition de 1952 de leur manuel, Canfield et Wilder rendent compte de la division de l'opinion

¹ « North Korea was part of the Communist empire. What a fine opportunity for the leaders of that empire to use the North Koreans to grab all of Korea ! », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955, p. 625.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 543.

³ Cf. James I. Matray, « The Korean War », in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 282-283.

publique américaine, et de l'immense popularité de MacArthur auprès des Américains :

For a long time friction had been going on between the General and President Truman over the former's tendency to make announcements of policy without first consulting the State of Defense Departments. General MacArthur's rather brusque dismissal added fuel to a "great debate" over our foreign policy. General MacArthur advocated a more aggressive policy in the Far East, including the bombing of Chinese bases in Manchuria, a blockade of the Chinese coast, support of the Chinese national forces, and defense of Formosa. The Truman Administration, on the other hand, supported a policy of halting aggression in Korea, preventing the Korean incident from developing into World War III, and leaving the door open for a negotiated peace. The American people, moved in part by enthusiasm for General MacArthur's record as a soldier, and in part by approval of a more aggressive policy in Korea, welcomed him with great acclaim upon his return to America.¹

Il y avait depuis longtemps des tensions entre le Général et le président Truman à propos de la tendance du premier à faire des annonces concernant la politique américaine sans consulter préalablement les ministères des Affaires étrangères et de la Défense. Le renvoi assez brusque du général MacArthur jeta de l'huile sur le feu dans le « grand débat » autour de notre politique étrangère. Le général MacArthur prônait une politique plus agressive en Extrême-Orient, qui comprendrait le bombardement des bases militaires chinoises en Mandchourie, un blocus des côtes chinoises, un soutien à l'armée nationaliste chinoise, et la défense de Formose. Le gouvernement Truman, de l'autre côté, prônait une politique consistant à stopper l'agression en Corée, empêcher l'incident coréen de devenir le prétexte à une Troisième Guerre mondiale, et laisser la porte ouverte aux négociations de paix. Le peuple américain, mu en partie par son enthousiasme au regard du passé de soldat du général MacArthur, et en partie par son approbation d'une politique plus agressive en Corée, l'accueillit sous les acclamations à son retour en Amérique.

Ce récit, publié pendant la guerre elle-même, montre bien la popularité de MacArthur et les difficultés des Américains à accepter de mener seulement une « guerre limitée » sans espoir de véritable victoire, car cela remettait totalement en cause leur conception de leur rôle dans le monde en tant que « nation luttant pour la liberté » et permettant par ses interventions de construire un monde meilleur.² Il était de plus très difficile pour les Américains de ne pas se penser comme « le pays le plus puissant au monde » et d'imaginer que leur armée, toujours victorieuse jusqu'ici, ne l'aurait pas été dans ce petit pays asiatique. Les autres récits du conflit entre Truman et MacArthur par des manuels réédités entre 1954

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, p. 774.

² Cf. Stephen J. Whitfield, *The Culture of the Cold War*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1996, p. 59.

et 1961¹ témoignent aussi des difficultés de la part des auteurs à accepter cette nouvelle conception de la guerre comme « limitée » et « sans victoire. »

Toutefois, c'est un autre héros de la Seconde Guerre mondiale, le président Eisenhower, qui va rassurer la population américaine en tenant sa promesse de mettre fin à la guerre de Corée au plus vite. L'édition de 1956 du manuel de Wirth rend hommage au président (alors encore en exercice et même probablement en campagne pour sa réélection) en rappelant le célèbre discours du 16 avril 1953 qui marque pour beaucoup d'observateurs le début de l'ère de « coexistence pacifique » entre les Etats-Unis et l'URSS. Mais ce discours est présenté ici comme une prise de position ferme à l'encontre de l'Union soviétique, et sur la même page se trouve le portrait présidentiel officiel du président :

On April 16, President Eisenhower pointed out that the world had a choice between fear and poverty or peace and prosperity. He indicated that Russia and not the United States was responsible for the cold war and that peace and disarmament could come, but only after Russia showed by deeds, not words, a desire for peace.²

Le 16 avril, le président Eisenhower indiqua que le monde avait le choix entre soit la peur et la pauvreté, soit la paix et la prospérité. Il déclara que la Russie, et non les Etats-Unis, était responsable de la guerre froide et que la paix et le désarmement pouvaient advenir, mais seulement après que la Russie aurait montré par des actes, et pas seulement par des paroles, son désir de paix.

Mais, de façon générale, les manuels publiés entre 1954 et 1956 expriment une déception certaine face à l'issue de cette guerre. Moore, Carpenter et Paquin rappellent dans leur manuel de 1955 que des troupes américaines sont toujours stationnées en Corée du Sud pour la protéger d'une éventuelle nouvelle attaque.³ Gavian et Hamm dans leur manuel de 1954 écrivent que les Américains et les Européens éprouvèrent « de la satisfaction, mais peu de joie »⁴ à l'annonce de la signature du cessez-le-feu. Les deux auteurs citent ensuite le discours prononcé par Eisenhower le 26 juillet 1953, après la signature de l'armistice :

¹ Cf. Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958 et 1961, p. 665 et Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954 et 1961, p. 681.

² Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1956, p. 810.

³ Cf. Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1955, p. 534.

⁴ « In Europe and America there was satisfaction, but little rejoicing, over the signing of the truce. », Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, p. 683.

President Eisenhower warned the American people that they had "won an armistice on a single battleground, not peace in the world. We may not now relax our guard nor cease our quest - We and our United Nations' allies must be vigilant."¹

Le président Eisenhower avertit le peuple américain qu'il avait « obtenu un armistice sur un seul champ de bataille, pas la paix dans le monde. Nous ne devons pas nous détendre maintenant ni abandonner notre quête – Nous et nos alliés des Nations Unies doivent rester vigilants. »

Le récit des guerres que les Etats-Unis ont menées depuis la fin du XIX^{ème} siècle, et en particulier ceux de la Seconde Guerre mondiale et de la guerre de Corée, sont donc particulièrement anxiogènes dans les manuels de guerre froide, et leurs auteurs insistent tous sur les « responsabilités » qui incombent désormais aux Etats-Unis en tant que puissance mondiale, et aux élèves eux-mêmes en tant que citoyens de la plus puissante nation démocratique.

3) La lutte contre le communisme

La plus importante de ces « responsabilités » est la lutte contre le communisme, et ces manuels consacrent tous de longs passages destinés à diaboliser l'Union soviétique. La lutte contre le communisme est en effet l'une des préoccupations principales des Américains entre 1947 et 1956, avec un pic au début des années 1950, au moment du maccarthysme. La chasse aux sorcières orchestrée par le sénateur McCarthy fait notamment des ravages dans le monde de l'enseignement entre 1950 et 1954, car l'engagement social de beaucoup de pédagogues progressistes dans l'entre-deux-guerres est désormais considéré comme « suspect » dans une Amérique paranoïaque.²

Dès 1950, les Etats-Unis adoptent des lois contraignant les professeurs à prêter serment de loyauté au pays et interdisant le recrutement de membres d'organisations politiques jugées dangereuses pour la sécurité nationale (le parti communiste et ses organisations affiliées font évidemment partie de la liste). 36 Etats promulguent des lois qui permettent le renvoi automatique d'enseignants accusés de trahison et 26 exigent qu'ils prêtent serment. Ecoles et universités appliquent les lois avec rigueur, répondant ainsi aux pressions très fortes exercées

¹ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, p. 683.

² Stephen J. Whitfield, *op.cit.*, p. 33.

sur elles au niveau fédéral et local.¹ Mais l'arrêt de la Cour Suprême *Wiemann vs. Updegraff* de 1952 défend la liberté de parole des enseignants et met un terme à cette vague de censure de la part des autorités.²

Néanmoins, tout au long de la période 1947-1956, ce sont des associations de particuliers qui continuent d'exercer une forte pression sur les contenus de l'enseignement. En effet, si les attaques du sénateur McCarthy et de ses partisans contre les droits des citoyens américains choquent une grande partie de l'opinion à partir de 1954, à la suite de la retransmission télévisée de son enquête sur les éventuelles infiltrations communistes au sein de l'Armée,³ l'anti-communisme reste un combat prioritaire pour de nombreuses associations de patriotes pendant toute la décennie 1950, dans le but de « sauver la jeunesse américaine. » Très actives, ces associations ont un poids considérable sur l'opinion. Elles alertent les parents du danger que courent leurs enfants, critiquent les manuels qu'elles jugent anti-américains et publient dans la presse leurs propres listes noires d'intellectuels et d'enseignants suspects.

Les Fils et les Filles de la Révolution américaine, la Légion américaine, l'American Education Association, créée par Milo McDonald, les Guardians of American Education du colonel Augustin Rudd ou encore le Council for American Education d'Allen Zoll font pression sur les éditeurs scolaires afin qu'ils garantissent « la bonne moralité » de leurs auteurs. Ces groupes s'arrogent le droit de contrôler les programmes et les manuels dans les écoles et les bibliothèques (scolaires et municipales), et d'exiger que soient retirés les ouvrages jugés « tendancieux. »⁴ On peut citer ici le titre d'un ouvrage paru en 1956, qui, rappelant les slogans propagandistes alors en vogue, résume à lui seul l'attitude de méfiance paranoïaque suscitée par l'éducation progressiste tout au long de la

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 219.

² Cf. David Fellman (éd.), *The Supreme Court and Education*, 3ème éd., New York, Teachers College Press, 1976 et Diane Ravitch, *The Troubled Crusade : American Education, 1945-1980*, New York, Basic books, 1983.

³ Margot A. Henriksen, *op.cit.*, p. 77.

⁴ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 220.

guerre menée contre la gauche et les « rouges » : *Progressive Education is REDucation*.¹

Les éditeurs scolaires accentuent l'aspect nationaliste dans leurs publicités. Houghton Mifflin, par exemple, se vante que ses manuels d'Histoire mettent « principalement l'accent sur les héros et les citoyens américains, et les réalisations nationales », de façon à « instiller de la fierté pour le passé américain. » « Regardez votre livre d'Histoire, et vous verrez pourquoi nous devons être fiers » est une phrase souvent chantée dans les chorales scolaires.² Les titres des manuels font souvent référence à la « liberté » du peuple américain, avec par exemple *The Rise of Our Free Nation*³ ou encore *Land of Freedom*⁴ et les couvertures sont généralement ornées de drapeaux américains, d'aigles et/ou de la Statue de la Liberté.

Mais, parfois, ces éléments ne suffisent pas à contenter la population américaine. Dans *The Culture of the Cold War*, Stephen J. Whitfield cite *History of a Free People*, manuel de Bragdon et McCutchen publié en 1954,⁵ comme exemple de manuel anti-communiste, propageant la paranoïa mccarthyste aux jeunes Américains en leur laissant croire qu'il y a des espions communistes partout aux Etats-Unis, y compris aux plus hauts niveaux de l'Etat.⁶ En dépit de cela, ce manuel semble ne pas avoir été assez anti-communiste pour certaines associations de parents d'élèves, qui le prirent pour cible et lancèrent contre lui une vaste campagne de dénigrement. Cette campagne se focalisa notamment sur la couverture de l'ouvrage (reproduite ci-dessous, avec une résolution qui ne nous permet malheureusement pas d'agrandir l'image), qui représente classiquement un aigle américain :

¹ Kitty Jones, Robert L. Olivier, *Progressive Education is REDucation*, Boston, Meador, 1956.

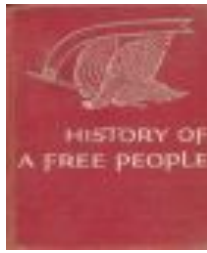
² Laura Hein et Mark Selden (eds.), *Censoring History : citizenship and memory in Japan, Germany and the United States*, Sharpe, Armonk (N.Y), Londres, 2000, p. 151.

³ Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *The Rise of Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1949.

⁴ Gertrude Hartman, *Land of Freedom*, New York, D.C. Heath, 1957.

⁵ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954. [code 1954-65-1]

⁶ Stephen J. Whitfield, *op.cit.*, p. 33.



Mais un élu au Congrès de Californie déclara que cette couverture, pourtant inspirée d'une gravure datant des années 1840, montrait un aigle fasciste tenant la faucille communiste. Les parents d'élèves du district de Santa Barbara, en Californie, ainsi qu'ailleurs dans le pays, interdirent alors à leurs enfants de ramener le manuel incriminé à la maison. L'éditeur dut publier une lettre d'information indiquant la source de l'image pour rassurer les enseignants et les parents.

Le manuel subit également les attaques d'un journaliste très à droite, Holmes Alexander, qui accusa Bragdon de « faire le travail de l'ennemi » en proposant une histoire des Etats-Unis « sans héros, sans respect pour le pays, et sans provoquer d'émotions patriotiques. » Toutefois, les accusations d'Alexander ne furent prises au sérieux par personne, et surtout pas par Macmillan. Bragdon affirma à la fin des années 1960 que les ventes de son manuel n'en furent pas affectées,¹ ce qui semble être confirmé par la réédition du manuel en 1958 et 1961.

Néanmoins, cette campagne laissa des traces dans l'histoire de l'enseignement aux Etats-Unis et Henry Bragdon revint longuement sur la réception de son manuel dans un article de 1969 publié dans la revue *Social Education* et intitulé « Les dilemmes d'un auteur de manuel. »² Il déplore d'avoir fait l'objet de « dures critiques » de la part de la droite comme de la gauche,³ mais affirme que lui-même et son co-auteur Samuel McCutchen ont bénéficié d'une grande liberté dans leur rédaction, les éditeurs ne se préoccupant que des

¹ Henry Wilkinson Bragdon, "Dilemmas of a Textbook Writer", *Social Education*, vol. 33, n° 3, mars 1969, p. 294-295.

² *Ibid.*, p. 292-298.

³ « There is a continuous stream of correspondence from teachers and students, usually critical, sometimes angry. There are attacks from both the right and the left. », Henry Wilkinson Bragdon, *op.cit.*, p. 292.

questions de maquette et des mots utilisés, qui devaient absolument faire partie de la « liste Thorndike. »¹

A propos du maccarthysme, il affirme :

The text was being written at the height of the McCarthy era, but Pearson² told us to forget it, that this would have passed by the time the book came out. He kept sending me books on civil liberties (...), and throughout our book civil liberties received emphasis greater than in most texts. The very title, selected by the publishers, was meant to be a kind of rebuke to McCarthyism. The first title more or less agreed on was *United We Stand* – defiant, shoulder-to-shoulder ; it was changed to *History of a Free People* to get across the idea that freedom was a good to be cherished.³

Le manuel fut écrit en pleine apogée du maccarthysme, mais Pearson nous a dit de ne pas nous en soucier, que les choses auraient changé quand le livre sortirait. Il n'arrêtait pas de m'envoyer des livres sur les libertés individuelles (...), et notre manuel mit l'accent sur ce sujet davantage que la plupart des autres manuels publiés à l'époque. Le titre lui-même, choisi par les éditeurs, se voulait un rejet du maccarthysme. Le premier titre sur lequel nous nous étions plus ou moins mis d'accord était *United We Stand* – un titre provocant et combattif ; il fut changé en *History of a Free People* pour mettre l'accent sur le fait que la liberté était un bienfait à chérir.

En dépit de ces affirmations d'Henry Bragdon quinze ans après les faits, à une époque il était désormais de bon ton de rappeler son opposition au maccarthysme, les manuels publiés dans les années 1950 – et *History of a Free People* ne fait pas exception – témoignent d'un violent anti-communisme, qui est particulièrement visible dans les passages consacrés aux Soviétiques dans les chapitres traitant des deux guerres mondiales et de la guerre de Corée.

a) Une URSS quasi absente dans le récit de la Première Guerre mondiale

Dans leur récit de la Première Guerre mondiale, les auteurs des manuels de guerre froide évoquent la révolution bolchevique en quelques lignes. L'édition de 1950 du manuel de Muzzey est la seule à consacrer plus de 5 lignes à la révolution bolchevique. Toutefois, les quelques phrases consacrées à l'événement sont

¹ Edward Thorndike et Irving Lorge, *The Teacher's Word Book of 30,000 Words*, 1944 : ouvrage qui recense les 30 000 mots les plus courants de la langue anglaise, en les classant par fréquence à partir de l'étude de best-sellers de la littérature enfantine, de livres « pratiques », de textes de loi, de best-sellers de la littérature pour adulte, de la Bible, et d'articles de journaux. A partir de cette liste, la plupart des auteurs de manuel devaient sans tenir au maximum aux 20 000 premiers mots, censés être maîtrisés par des élèves du secondaire.

² Richard Pearson était le vice-président de Macmillan, chargé de la section scolaire.

³ Henry Wilkinson Bragdon, *op.cit.*, p. 292-293.

caractéristiques de l'idéologie de guerre froide. Dans son manuel de 1950, Muzzey écrit par exemple que « en novembre [1917], les Bolcheviques prirent le contrôle de la révolution russe et entreprirent de détacher leur pays du camp allié. »¹ La formulation choisie semble autant s'appliquer au comportement de l'URSS à la fin de la Seconde Guerre mondiale qu'à sa décision de signer une paix séparée en mars 1918. Canfield et Wilder insistent pour leur part sur le projet soviétique de répandre la révolution communiste dans le monde entier :

<p>The new radical government in Russia was declaring its intention of spreading communism throughout the world and of bringing about a world-wide revolution of the oppressed masses.²</p>	<p>Le nouveau gouvernement radical en Russie déclarait son intention de répandre le communisme dans le monde et de provoquer une révolution mondiale des masses opprimées.</p>
--	--

Bragdon et McCutchen qualifient la Troisième Internationale d'« organisation conspiratrice » destinée à promouvoir la révolution à l'échelle mondiale.³ L'expansionnisme communiste est donc souligné dès la mention de la naissance de l'Union soviétique. Enfin, Gavian et Hamm souscrivent à la théorie en vogue depuis la fin de la guerre aux Etats-Unis selon laquelle c'est la pauvreté et la famine qui mènent les masses à souscrire à l'idéologie communiste :

<p>There was famine in defeated countries, and Communism threatened to spread over them.⁴</p>	<p>Les pays vaincus connaissaient la famine, et le communisme menaçait de s'abattre sur eux.</p>
--	--

Le passage le plus influencé par la guerre froide en général, et le maccarthysme en particulier, dans ces chapitres consacrés à la Première Guerre mondiale, est celui où les différents auteurs abordent la question de la restriction des libertés par l'*Espionage* et le *Sedition Act*.⁵ Dans l'édition de 1950 de son manuel, Muzzey critique « l'excès de zèle » du gouvernement américain dans la poursuite des « opposants » de tout ordre en 1917-1918 :

¹ « in November, the Bolshevists got control of the Russian revolution and proceeded to detach their country from the Allies. », David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950, p. 478.

² Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962 et 1968, p. 677.

³ « When the Bolshevists, a small group of extreme Communist party members, seized control in Russia in 1917, they called on workingmen everywhere to revolt. A conspiratorial organization, the Third International, was created specifically to promote world revolution. », Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958 et 1961, p. 526.

⁴ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 1961, p. 516.

⁵ Cf. Margot A. Henriksen, *op.cit.*, p. 110.

As we look back from the vantage point of a later generation, it is not difficult to see that the government was overzealous in repression and persecution. The great mass of our people were loyal to the cause for which we were fighting, and even to most of the policies of the Wilson administration. It would have been enough for the government to punish actual unlawful acts or deeds of violence, letting opposition to the war or the government in speech or writing play itself out.¹

En réexaminant les faits avec le recul d'une génération, il n'est pas difficile de voir que notre gouvernement a fait preuve d'un excès de zèle dans la répression et la persécution. L'immense majorité de notre peuple a été loyale à la cause pour laquelle nous combattions, et même envers la plupart des politiques mises en place par le gouvernement Wilson. Il aurait été suffisant que le gouvernement ne punisse que les actes illégaux et les faits de violence, laissant l'opposition verbale ou écrite à la guerre ou au gouvernement s'exprimer.

Muzzey apparaît donc comme très attaché au respect du Premier Amendement à la Constitution des Etats-Unis garantissant la liberté d'expression. Les manuels publiés dans les années qui suivent se montrent toutefois plus mitigés sur le sujet, déclarant que ce droit peut être un « danger » en période de guerre. Canfield et Wilder écrivent par exemple dès 1952 :

Opinion differed widely on the necessity for such drastic action. Many believed the law was powerless to reach those who were a real danger to the United States, but was an annoyance to thousands of well-intentioned pacifists and conscientious objectors. Others insisted that while freedom of speech and of the press was desirable in time of peace, these rights were dangerous in time of war.²

Les opinions étaient très divisées concernant la nécessité d'actions aussi draconiennes. Beaucoup pensaient que la loi était impuissante pour atteindre ceux qui étaient un véritable danger pour les Etats-Unis, mais était un véritable désagrément pour les milliers de pacifistes et d'objecteurs de conscience bien intentionnés. D'autres insistaient sur le fait que bien que la liberté d'expression et de presse soit désirable en temps de paix, elle était dangereuse en temps de guerre.

Harlow écrit dans son manuel de 1953 que « le fait que l'Amérique n'était pas complètement unie était une dangereuse faiblesse »³ tandis que Bragdon et McCutchen affirment qu'« il est impossible de se mobiliser pour la guerre en conservant les libertés valables en temps de paix. »⁴

¹ David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950, p. 487.

² Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962 et 1968, p. 670.

³ « The fact that America was not completely united was a dangerous weakness. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953 et 1957, p. 402.

⁴ « it is impossible to mobilize for war and retain peacetime freedoms. », Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958 et 1961, p. 521.

b) Une critique de l'URSS omniprésente dans le récit de la Seconde Guerre mondiale

Les récits de la Première Guerre mondiale sont donc influencés par l'idéologie de guerre froide, mais ce sont les chapitres consacrés à la Seconde Guerre mondiale qui expriment véritablement l'anti-communisme virulent des manuels de guerre froide.

L'URSS avant 1941

L'édition de 1950 du manuel de Casner et Gabriel consacrent un peu plus de deux pages du chapitre consacré au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale (expliquée en grande partie du fait de la montée des totalitarismes) à raconter l'histoire de l'Union soviétique entre 1917 et la fin des années 1930, en détaillant son modèle de développement basé sur une industrialisation rapide et la collectivisation de l'agriculture.¹ Le texte est accompagné d'une photographie d'une « chaîne de montage de camions soviétique », avec une légende qui précise que les Soviétiques ont appris la technique du travail à la chaîne en observant ce qui se faisait aux Etats-Unis.² Le passage se termine par un paragraphe intitulé « La Russie dirige le communisme dans le monde »³ et qui explique notamment aux jeunes Américains que :

The Communists talked much about the "world revolution." By a world revolution they meant the overthrow by force of the governments in such nations as France, Britain or the United States and the setting up in those nations of governments organized like the Soviet Union. In the 1920's and 1930's the Communists made only small advances. Their most important success was the organization of a Communist party in China, which is the Soviet Union's neighbor in Asia.⁴

Les communistes parlaient beaucoup de "révolution mondiale." Par révolution mondiale ils entendaient le renversement par la force des gouvernements dans des pays tels que la France, la Grande-Bretagne et les Etats-Unis et la mise en place dans ces pays de gouvernements comme celui de l'Union soviétique. Dans les années 1920 et 1930, leurs progrès furent minimes. Leur succès le plus important fut l'organisation d'un parti communiste en Chine, qui est le voisin de l'Union soviétique en Asie.

¹ Cf. Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 500-502.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 501.

³ « Russia Heads World Communism », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 502.

⁴ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 502.

Ce passage est bien davantage influencé par la guerre froide que par la réalité de l'histoire de l'Union soviétique dans l'entre-deux-guerres, car tous les pays mentionnés dans ce paragraphe sont les membres du Conseil de Sécurité d'après la Seconde Guerre mondiale, qui, en 1950, est ébranlé dans son organisation par la naissance de la République Populaire de Chine. La peur des auteurs face à l'expansion du communisme est particulièrement sensible dans cette édition du manuel vraisemblablement écrite peu après l'annonce du premier test nucléaire soviétique et de la victoire de Mao en Chine.

Mais c'est cinquante pages plus loin que l'on trouve le passage le plus marqué par l'idéologie de la guerre froide. Casner et Gabriel écrivent en effet :

Americans realized further that as a result of World War II the Soviet Union had also emerged as a leading world power. The Soviet Union is a great land mass stretching from European Russia across Asia to the Pacific. The United States is also a great land mass stretching from the Atlantic to the Pacific and, in Alaska, extending far westward across the North Pacific. The Soviet Union and the United States face each other across the narrow Behring Sea. In Europe several nations, including Britain and France, lie between the Soviet Union and the Atlantic highway to the United States.

Because immediatly after World War II differences developed between the United States and the Soviet Union, it is necessary to see how the Communists have ruled the Soviet Union since they came to power.

How the Communists Rule the Soviet Union.

(...) The real government of the Soviet Union is in the hands of the Communist party. This is not a political party as Americans know parties. The Communists permit only their one party to exist in the Soviet Union. Thus, the leaders of the Communist party are the real rulers of the Soviet Union. If a Russian tries to organize an opposition party, he is sure to be charged with being a traitor to the Soviet Union and punished. In 1926 Stalin even declared some Russian Communists to be traitors because they opposed him and the men around him who had control of the Communist party. The Communist party is a small, efficient

Les Américains se rendirent compte en outre qu'à la suite de la Seconde Guerre mondiale, l'Union soviétique avait aussi émergé en tant que puissance mondiale. L'Union soviétique est une grande masse de terre qui s'étend de la Russie européenne jusqu'au Pacifique en passant par l'Asie. Les Etats-Unis sont aussi une grande masse de terre qui s'étend de l'Atlantique au Pacifique et, avec l'Alaska, qui s'étend loin vers l'Ouest dans le Pacifique Nord. L'Union soviétique et les Etats-Unis se font face de part et d'autre de l'étroite mer de Behring. En Europe, de nombreuses nations, comprenant la Grande-Bretagne et la France, se trouvent entre l'Union soviétique et l'autoroute atlantique [sic] vers les Etats-Unis.

Parce qu'immédiatement après la Seconde Guerre mondiale des différends se sont développés entre les Etats-Unis et l'Union Soviétique, il est nécessaire de voir comment les communistes ont dirigé l'Union soviétique depuis qu'ils sont arrivés au pouvoir.

Comment les communistes dirigent l'Union soviétique.

(...) Le véritable gouvernement de l'Union soviétique est aux mains du parti communiste. Ce n'est pas un parti politique tel que les Américains en connaissent. Les communistes ne permettent qu'à leur propre parti d'exister en Union soviétique. Ainsi, les dirigeants du parti communiste sont les véritables maîtres de l'Union soviétique. Si un Russe essaie de créer un parti d'opposition, il est certain d'être accusé de trahison envers l'Union soviétique et d'être puni. En 1926 [sic] Staline déclara même que certains communistes russes étaient des traîtres parce qu'ils s'opposaient à lui et aux hommes autour de lui qui contrôlaient le parti communiste.

Le parti communiste est une classe dirigeante

ruling group. It has absolute political power in the "republics" and in the central Soviet government. (...) The leaders of the Communist party see to it that the Russian people read and hear only those things the leaders want them to read and hear. The Communists use secret police to keep close watch on the citizens and discover and deal with persons who oppose the party and its leaders. Thousands of persons have been imprisoned or killed because they opposed the rule of the Communist party or its leaders.

Democracy in the United States, in Britain, and in France is founded on the principle of freedom of speech and of the press. This means that all the people are able to know the facts. They know what is going on everywhere in the world. They know what their own government is doing. And they are free to discuss and criticize freely the actions of individuals or governments.

The Communist party in the Soviet Union, by its control of newspapers and radio, selects the fact which it permits the Russian people to know. And it denies the Russian people freedom to criticize those in authority. The party refuses, moreover, save under exceptional circumstances, to permit Russian citizens to travel in other countries to see for themselves what is going on. Neither do the Communist leaders permit visitors freely to enter the country. Furthermore, they cut off the communication of the Russian people with the rest of the world by keeping out foreign books and newspapers except those they are willing for the Russian citizens to read. They even try to keep foreign radio broadcasts out.¹

peu nombreuse et efficace. Il détient le pouvoir absolu dans les « républiques » et au sein du gouvernement central soviétique. (...) Les dirigeants du parti communiste font en sorte que le peuple russe ne lise et n'entende que les choses que ces dirigeants veulent leur faire lire et entendre. Les communistes utilisent une police secrète pour garder les citoyens sous étroite surveillance, démasquer et s'occuper des personnes qui s'opposent au parti et à ses dirigeants. Des milliers de personnes ont été emprisonnées ou tuées pour s'être opposées au parti communiste ou à ses dirigeants.

La démocratie aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et en France est fondée sur le principe de la liberté de parole et de presse. Cela veut dire que tout le monde a accès aux informations. Ils savent ce qui se passe partout dans le monde. Ils savent ce que fait leur gouvernement. Et ils sont libres de discuter et de critiquer librement les actions de certains individus ou du gouvernement.

Le parti communiste en Union soviétique, par son contrôle des journaux et de la radio, sélectionne les faits qu'il autorise le peuple russe à connaître. Et il refuse au peuple russe le droit de critiquer ceux qui sont au pouvoir. Le parti refuse, de plus, sauf dans des circonstances exceptionnelles, de permettre aux citoyens russes de voyager dans d'autres pays pour voir par eux-mêmes ce qui s'y passe. Les dirigeants communistes ne permettent pas non plus aux visiteurs d'entrer librement sur leur territoire. De plus, ils coupent toute communication entre le peuple russe et le reste du monde en ne laissant entrer sur leur territoire aucun livre ou journal étranger, à l'exception de ceux qu'ils veulent faire lire aux citoyens russes. Ils essaient même d'empêcher les émissions de radio étrangères d'atteindre leur territoire.

Ce très long passage est typique de la « contre-propagande » américaine, qui utilise en fait les mêmes armes que ses adversaires.² Le premier paragraphe insiste sur la proximité géographique entre les Etats-Unis et l'URSS, ce qui rompt avec les représentations mentales d'avant la Seconde Guerre mondiale qui considéraient que les Etats-Unis était un Etat-continent très éloigné de l'Europe et

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 551-552.

² Stephen J. Whitfield, *op.cit.*, p. 55-58.

de l'Asie, dominant son « hémisphère occidentale » sans voisin menaçant. Désormais, l'océan atlantique est présenté comme une « autoroute » et les Etats-Unis ne sont plus séparés de l'Asie par l'immense océan pacifique mais par « l'étroite mer de Behring. » Le monde s'est donc « retréci » et la menace rapprochée. Le temps de l'isolement est bien terminé.

Les paragraphes qui décrivent de manière très redondante « comment les communistes dirigent l'Union soviétique » insistent sur la différence entre les dirigeants communistes – qui sont les véritables ennemis – et le peuple russe – qui serait durement opprimé, ainsi que sur le contrôle des informations exercé par les dirigeants soviétiques et l'importance de la liberté d'expression et de presse. Ce passage ressemble bien plus à de la propagande américaine à destination des habitants des pays communistes, telle qu'on pouvait en entendre sur Radio Free Europe,¹ qu'à un extrait d'un manuel d'histoire des Etats-Unis, et le principal grief reproché aux dirigeants de l'Union soviétique semble être de filtrer les informations en provenance du « monde libre. » Ces passages ont été supprimés dans l'édition de 1955 de ce manuel.

Dans son manuel de 1955, Glenn Moon résume en quelques lignes les principaux éléments utilisés par ces manuels de guerre froide pour présenter l'URSS aux jeunes américains :

After World War I, Russia was an outcast nation. In 1917 a revolution had occurred in Russia. The Czar's government was ended. For a few months a group of moderate-minded men tried to set up a republic. However, they were soon driven out by extreme radicals or "Communists." The Communists set up a dictatorship, destroying all private rights. They took control of the land and the factories. They refused to pay the debts of the former Russian government. Worst of all, they tried in every way they could to overthrow the governments of other nations. The first head of the Russian Communists was Nikolai Lenin. When he died, a tough, gangster-like fighter named Joseph Stalin managed to get

Après la Première Guerre mondiale, la Russie était une nation paria. En 1917 une révolution avait eu lieu en Russie. Le gouvernement du tsar prit fin. Pendant quelques mois, un groupe d'hommes politiques modérés tenta de mettre en place une république. Cependant, ils furent bientôt chassés par des extrémistes radicaux ou « communistes. » Les communistes installèrent une dictature, détruisant tous les droits individuels. Ils prirent le contrôle de toutes les terres et de toutes les usines. Ils refusèrent de payer les dettes de l'ancien gouvernement russe. Pire encore, ils essayèrent de toutes les façons possibles de renverser les gouvernements des autres nations. Le premier chef des communistes russes fut Nicolas Lénine [sic]. Lorsqu'il mourut, un rude combattant aux allures de gangster

¹ Cf. Arch Puddington, *Broadcasting freedom : the Cold War triumph of Radio Free Europe and Radio Liberty*, Lexington, University Press of Kentucky, 2000 ; ainsi que la thèse de doctorat d'Anne-Chantal Lepeuple, *Radio Free Europe-Radio Liberty : la dimension radiphonique de la stratégie américaine de Guerre froide*, Paris, Institut d'Etudes Politiques, 1996 (dir : Pierre Milza).

control of the government and made himself dictator of Russia.¹

appelé Joseph Staline parvint à prendre le contrôle du gouvernement et devint le dictateur de la Russie.

Lénine est encore une fois ici prénommé Nikolai, pour des raisons que nous avons évoquées plus haut,² mais le passage le plus savoureux est la description de Staline comme « un rude combattant aux allures de gangster. »

Une Alliance contre nature

Dans les récits concernant le rôle de l'URSS pendant la Seconde Guerre mondiale, le point de vue des auteurs change de façon radicale avant et après 1947. Freeman explique dans son manuel paru cette année-là que la « Grande Alliance » n'était pas une alliance qui allait de soi :

Meantime, some eyebrows were lifted over granting Lend-Lease aid to Russia. For years most Americans had been hostile to Communism. Four administrations had refused to recognize the Soviet government. The activities of the "Reds" in this country, advocating class war, creeping into the ranks of labor to cause strikes and violence, organizing youth groups among whom they taught disloyalty to American traditions and ideals and preached revolution - all these had often been exposed and condemned. Evidence had frequently been offered to prove that these Communist agents were encouraged and paid by the Russian government. So, although Russia had not been considered an enemy in the sense that Germany was, she had not been regarded as a friend. This unfavorable opinion among Americans had been increased by Stalin's trade with Hitler in 1939, by his seizure of Polish lands, and by his attack on Finland. Voices were raised in Congress, therefore, to exclude the Russians from any share in the aid provided in the Lend-Lease Act for the foes of the Axis powers.

The feeling toward Russia, however, dramatically changed after Hitler's treacherous attack upon her. Our foe suddenly became Germany's foe. We were

Dans le même temps, certains sourcils se soulevèrent lorsque la loi prêt-bail fut étendue à la Russie. Pendant des années, la plupart des Américains avaient été hostiles au communisme. Quatre administrations avaient refusé de reconnaître le gouvernement soviétique. Les activités des « Rouges » dans ce pays, promouvant la lutte des classes, se mêlant aux syndicalistes pour provoquer des grèves et des actes de violence, créant des associations de jeunesse au sein desquelles ils enseignaient la déloyauté vis-à-vis des traditions et idéaux américains et faisaient l'apologie de la révolution – tout cela avait été à plusieurs reprises percé à jour et condamné. Des preuves avaient souvent été trouvées pour établir que ces agents communistes étaient soutenus et payés par le gouvernement russe. Donc, même si la Russie n'avait pas été considérée comme un ennemi au même titre que l'Allemagne, elle n'était pas non plus considérée comme un pays ami. Cette opinion défavorable parmi les Américains avait augmenté lors de l'accord passé entre Staline et Hitler en 1939, puis avec la saisie des terres polonaises par le premier, ainsi que lors de l'attaque de la Finlande. Des voix s'élevèrent donc au Congrès pour exclure la Russie de toute aide fournie par la loi prêt-bail au titre d'ennemi de l'Axe.

Le sentiment vis-à-vis de la Russie changea toutefois radicalement après l'attaque surprise par Hitler de ce pays. Notre ennemi devint

¹ Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 581-582.

² Cf. p. 260.

united in the desperate need of defeating Naz Germany. It was somewhat amusing to watch some Americans, who had been bitterly anti-Communist, trying to find in the Russian constitution evidence of the same principles of freedom that are included in our own. The simple truth was that Russia and the United States were in the same box ; and when two men or two nations are fighting a dangerous blaze together they do not stop to discuss differences in religion and politics. The hope is that out of our comradeship in arms may come a better and more gracious understanding on both sides.¹

soudainement l'ennemi de l'Allemagne. Nous étions unis par le besoin désespéré de vaincre l'Allemagne nazie. Il était assez amusant d'observer certains Américains, qui avaient été farouchement anti-communistes, essayer de trouver dans la constitution russe des preuves des mêmes principes de respect des libertés que dans la nôtre. La simple vérité était que la Russie et les Etats-Unis étaient dans le même bateau ; et que lorsque deux hommes ou deux pays luttent ensemble contre un ennemi puissant, ils ne s'arrêtent pas pour discuter leurs différences d'opinion en matière de religion et de politique. L'espoir est que de notre camaraderie au combat puisse naître une meilleure et plus indulgente compréhension de part et d'autre.

Ce paragraphe témoigne bien des années de transition que furent 1946 et 1947 dans les relations internationales en général, et dans les relations américano-soviétiques en particulier. Freeman insiste sur l'opposition idéologique entre les Etats-Unis et l'URSS avant 1941, et sur le fait que la « Grande Alliance » a été uniquement provoquée par l'urgence de la guerre. Néanmoins, le passage se termine sur une note d'espoir quant à l'avenir de cette alliance a priori « contre-nature. » En revanche, à partir de 1950, les auteurs de manuels vont être bien plus franchement critiques de l'attitude de l'URSS pendant la Seconde Guerre mondiale, en appuyant notamment sur le fait que Staline s'est montré très ingrat envers les Etats-Unis.

Dans son manuel de 1950, Hamm déclare que la Russie a souvent fait cavalier seul pendant le conflit :

Russia tended to play a lone hand; for instance, she maintained diplomatic relations with Japan until one week before the end of the war. Likewise, Russia did not permit foreign military and economic observers to study and report on the methods by which she stopped the Wehrmacht and hurled it back from Russian soil.²

La Russie avait tendance à jouer en solo ; par exemple, elle a maintenu des relations diplomatiques avec le Japon jusqu'à une semaine avant la fin de la guerre. De même, la Russie n'a pas permis aux observateurs militaires et économiques d'étudier et de faire un rapport sur les méthodes grâce auxquelles elle a stoppé la Wehrmacht et l'a repoussée hors du territoire russe.

¹ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, p. 344-345.

² William A. Hamm, *From Colony to World Power: A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 787.

On voit ici la méfiance suscitée par le caractère extrêmement secret de Staline, ainsi que le ressentiment des Américains face au fait que l'URSS ait attendu le 8 août 1945 (deux jours après Hiroshima) pour déclarer la guerre au Japon. Dans les éditions de 1953 et 1957 de ses manuels, Harlow se montre encore plus virulent. Il dénonce tout d'abord l'ingratitude des Soviétiques vis-à-vis de l'aide américaine :

They were willing to take all the help they could get, but they did not say "thank you." (...) Soviet officials took the supplies as though we owed them to Russia. Usually they did not let the Russian people know that the supplies came from America.¹ (...) The Russian leaders showed little enthusiasm for world co-operation even during the war. They took all the supplies we sent, and yelled for more.²

Ils étaient prêts à recevoir toute l'aide qu'ils pouvaient, mais ils ne dirent pas « merci. » (...) Les dirigeants soviétiques prirent tout le matériel comme s'il était dû à la Russie. Généralement, ils ne disaient pas au peuple russe que ce matériel venait d'Amérique. (...) Les dirigeants russes montrèrent peu d'enthousiasme pour la coopération internationale, même pendant la guerre. Ils prirent tout le matériel que nous leur envoyions, et aboyaient pour en avoir davantage.

Il présente à d'autres endroits les Russes comme des gens qui se plaignent toujours, qui n'ont pas conscience de la richesse de leur pays, et dénonce également le fait que l'URSS ait opportunément attendu le 8 août 1945 pour déclarer la guerre au Japon, et se retrouver ainsi dans le camp des vainqueurs et d'en avoir profité pour s'emparer de la Mandchourie et de la Corée du Nord.³

Enfin, Harlow voit des points communs évidents entre Staline et Hitler :

Stalin has been as definite as Hitler in publishing his real plans. (...) There was no room in Russia for people who opposed Stalin. He send them into exile in Siberia or into the next world.⁴

Staline a été aussi déterminé qu'Hitler en rendant public ses véritables plans. (...) Il n'y avait aucune place en Russie pour les gens qui s'opposaient à Staline. Il les exilait en Sibérie ou bien les envoyait dans l'autre monde.

Enfin, Harlow écrit qu'il y avait « beaucoup de signes qui laissaient entendre qu'il y aurait des problèmes avec la Russie après la guerre. »⁵ Bragdon et McCutchen soulignent pour leur part à la fois « l'étrangeté » de cette alliance avec la Russie, mais aussi sa nécessité dans la lutte contre l'Allemagne nazie :

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 500.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 518.

³ Cf. Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 508 et 524.

⁴ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 523-524.

⁵ « There were many hints that there would be trouble with Russia after the war. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 500.

Cooperation with Russia presented the greatest difficulty. Both Roosevelt and Churchill had publicly denounced the Russian government at the time of the Finnish War in 1939-1940. Churchill said that Soviet policy was impossible to understand; Russia, he remarked, was "an enigma wrapped in a mystery." Stalin, who had never been outside Russia, had nevertheless devoted his life to plotting the eventual overthrow of the capitalistic democracies. In spite of all this, the "strange alliance" between the two great democracies and the ruthless totalitarian government continued to the end of the war. It was impossible to see how Germany could be beaten without Russian aid. Also, admiration for the heroism of the Russian people on the bloodiest front of the war tended to lull distrust of the Russian government.¹

La coopération avec la Russie représentait la plus grande difficulté. Roosevelt comme Churchill avaient publiquement dénoncé le gouvernement russe au moment de la guerre finno-soviétique de 1939-1940. Churchill dit que la politique soviétique était impossible à comprendre ; la Russie, avait-il remarqué, était « une énigme enveloppée dans un mystère. » Staline, qui n'avait jamais mis les pieds hors de Russie, avait néanmoins voué sa vie à comploter pour parvenir à renverser les démocraties capitalistes. En dépit de tout cela, « l'étrange alliance » entre les deux grandes démocraties et le cruel gouvernement totalitaire perdura jusqu'à la fin de la guerre. Il était impossible de voir comment l'Allemagne pourrait être battue sans l'aide russe. Aussi, l'admiration pour l'héroïsme du peuple russe sur le front le plus sanglant de la guerre eut tendance à endormir la méfiance envers le gouvernement soviétique.

Bragdon et McCutchen sont les seuls auteurs de la période à insister sur l'héroïsme du peuple russe pendant la guerre, même si encore une fois, et de façon tout à fait classique dans la rhétorique de la guerre froide, la séparation est nettement marquée entre « le peuple russe » d'un côté, et ses dirigeants de l'autre et Staline est présenté comme un homme qui a passé sa vie à vouloir renverser les démocraties occidentales.

« L'erreur » de Roosevelt à Yalta

L'Union soviétique, et ses dirigeants en particulier, sont donc présentés de façon de plus en plus négative au fur et à mesure de l'avancée dans la Guerre froide. Et face à cet « allié » qui n'était pas digne de confiance, l'attitude présumée conciliante de Roosevelt à la conférence de Yalta commença à être assez sévèrement critiquée dans les manuels publiés entre 1947 et 1956, qui relaient alors l'évolution de l'historiographie de l'époque. Dans un article publié à l'hiver 1989 dans *Diplomatic History*, l'historien britannique Donald Cameron Watt écrit qu'à partir du début des années 1950, la conférence de Yalta devint

¹ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958, 1961, p. 638-639.

dans l'imaginaire américain (et britannique) le symbole d'un échec honteux équivalent au souvenir cuisant de la conférence de Munich pour les démocraties européennes.¹ Roosevelt était en particulier critiqué par les historiens américains des années 1950 pour sa « naïveté. »²

Ainsi, dans l'édition de 1953 de son manuel, Harlow déplore le fait que les Etats-Unis aient « sacrifié les intérêts de la Chine pour obtenir l'aide de la Russie dans la guerre contre le Japon, »³ mais ses principaux griefs sont plus généraux et concerne la « générosité » des Anglo-saxons vis-à-vis de l'URSS à la conférence de Yalta :

It was a fateful meeting. Many people now blame Roosevelt for being so generous with Stalin. But at the time we were willing to pay a high price for Russian help in the war against Japan.⁴

(...) Roosevelt and Churchill had to make various concessions to Stalin to gain his co-operation. They were generous to the Russians, hoping to win their friendship. But the Russians thought the concessions were a sign of weakness. The Communists respected only strength.⁵

Ce fut une réunion décisive. Beaucoup de gens critiquent Roosevelt pour avoir été si généreux avec Staline. Mais à l'époque nous étions prêts à payer un prix élevé pour obtenir l'aide des Russes dans la guerre contre le Japon.

(...) Roosevelt et Churchill durent faire diverses concessions en faveur de Staline pour obtenir sa coopération. Ils furent généreux avec les Russes, espérant gagner leur amitié. Mais les Russes prirent ces concessions pour un signe de faiblesse. Les communistes ne respectaient que la force.

Ces deux passages assez redondants témoignent de l'adhésion de Harlow à l'évolution de la politique étrangère américaine entre Roosevelt et Truman, Truman décidant d'adopter à partir de la conférence de Potsdam une attitude beaucoup plus ferme vis-à-vis de Staline, attitude permise aussi par la nouvelle de la mise au point de la bombe atomique, et ainsi le moyen de terminer rapidement la guerre dans le Pacifique sans l'aide des Soviétiques. Mais l'auteur ne pousse pas son analyse jusque là et se contente de dire aux jeunes Américains que « les Russes ne respectent que la force », ce qui replace bien ce texte dans le contexte de la « guerre froide » proprement dite.

¹ Donald Cameron Watt, « Britain and the Historiography of the Yalta Conference and the Cold War », *Diplomatic History*, n°13, hiver 1989, p. 79.

² Cf. John L. Snell (ed.), *The Meaning of Yalta : Big Three Diplomacy and the New World Balance of Power*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1956.

³ « China's interests were sacrificed to gain Russia's aid against Japan. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 505.

⁴ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 505.

⁵ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 519.

Bragdon et McCutchen déplorent également les concessions faites à Yalta, mais font peser le blâme davantage sur les « conseillers militaires » de Roosevelt, que sur le président lui-même, bien que celui-ci ait fait l'erreur de les écouter :

Roosevelt mistakenly took the advice of his military advisers and paid too high a price for Stalin's promise to fight Japan. Russia was promised the Kurile Islands and souther Sakhalin, as well as the right to dominate Outer Mongolia and Manchuria. Roosevelt and his advisers left Yalta thinking that they had laid the foundation for a firm postwar understanding with Russia. But hardly was the ink dry on the Yalta agreement than friction arose over Russian unwillingness to allow freedom to the peoples "liberated" by her armies.¹

Roosevelt fit l'erreur d'écouter ses conseillers militaires et paya un prix trop élevé pour la promesse de Staline de lutter contre le Japon. On promit à la Russie les îles Kouriles et le sud de Sakhaline, ainsi que le droit de dominer la Mongolie extérieure et la Mandchourie. Roosevelt et ses conseillers quittèrent Yalta en pensant avoir posé les bases d'une solide compréhension mutuelle entre la Russie et les Etats-Unis. Mais l'encre des accords de Yalta était à peine sèche que des tensions naquirent autour du refus de la Russie d'accorder la liberté aux peuples qui avaient été « libérés » par ses armées.

Il est significatif que ces manuels du début des années 1950 n'insistent que sur les concessions faites à la Russie sur le continent asiatique au moment de Yalta, car, avec la victoire communiste en Chine en 1949 et la guerre de Corée entre 1950 et 1953, c'est l'expansion communiste en Asie qui inquiétait le plus les Américains à l'époque.

c) L'URSS, seule responsable du déclenchement de la guerre froide

Ce portrait particulièrement sombre des Soviétiques leur fait donc porter l'entière responsabilité de la guerre froide. Tandis que les Américains – et parfois les Britanniques – sont présentés comme des pays généreux, qui tiennent leurs promesses et espèrent sincèrement nouer une amitié solide avec l'Union soviétique, les Soviétiques sont présentés comme méfiants, ingrats, doubles, et « ennemis de la liberté. » Ces récits montrent donc, en particulier avec l'interprétation de Yalta comme une « erreur » de la part de Roosevelt, que la guerre froide avait commencé dès la Seconde Guerre mondiale.²

¹ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958, 1961, p. 639.

² Cf. Harold J. Noah, Carl E. Prince and C. Russell Riggs, « History in High-School Textbooks: A Note », *The School Review*, Vol. 70, No. 4, hiver 1962, p. 415-436 et Frances Fitzgerald, *America Revised*, Boston, Little, Brown, p. 121.

Dans l'édition de 1947 de son manuel, Melville Freeman montre bien que pour lui c'est l'arrogance de l'URSS, avide de prendre sa revanche sur l'humiliation subie pendant l'entre-deux-guerres, qui a empêché le monde d'être en paix après le Seconde Guerre mondiale. L'URSS est présentée comme une puissance militaire énorme et expansionniste face à une Amérique dont l'influence commencerait à décliner, alors que le pays détient encore le monopole nucléaire au moment où ce texte est écrit :

Events seemed to be following a pattern remarkably similar to that in the early days of the League of Nations, when the big powers tried to settle their international problems by themselves instead of referring them to the League. Meantime, the United States was so weakening its military strength that its influence declined, while Russia kept her huge army intact and seemed bent on having her own way, while the Communists in other countries applauded. The vision of world government and permanent peace grew faint and moved farther away.

One needs to remember, of course, that for many years (from 1917) Russia had been an outcast among the nations, who disliked and feared her kind of government, and objected to her efforts to spread communism. Many refused for a long time to recognize her government or do business with her. But she came out of the war a great power among the nations, determined to look out first for her own interests. Naturally proud of her great victory and the system of government under which she won it, and a little suspicious of her new friends, she seemed to come forward with a chip on her shoulder. The hope of her associates is that she will, in time, remove the chip herself instead of inviting someone else to do it.¹

Les événements semblaient suivre un schéma remarquablement similaire à celui qui avait guidé les premiers pas de la Société des Nations, lorsque les grandes puissances avaient tenté de régler leurs problèmes internationaux par elles-mêmes plutôt que d'en référer à la SDN. Dans le même temps, les États-Unis avaient tellement réduit leur puissance militaire que leur influence déclinait, tandis que la Russie gardait son immense armée intacte et semblait déterminer à régler les choses à sa manière, tandis que les communistes des autres pays applaudissaient. La vision d'une gouvernance mondiale et d'une paix permanente s'amenuisait et s'éloignait.

Il faut se souvenir, bien sûr, que pendant de nombreuses années (depuis 1917), la Russie avait été exclue par les autres pays, qui n'aimaient pas et craignaient son système de gouvernement, et s'opposaient à ses efforts pour répandre le communisme. Beaucoup refusèrent pendant longtemps de reconnaître son existence ou de commercer avec elle. Mais elle sortit de cette guerre une grande puissance, déterminée à veiller principalement à ses propres intérêts. Naturellement fière de sa grande victoire et du système politique qui lui avait permis cette victoire, et assez méfiante vis-à-vis de ses nouveaux amis, elle semblait se comporter avec beaucoup d'arrogance. L'espoir de ses associés et qu'elle va, avec le temps, abandonner cette arrogance d'elle-même avant d'y être contrainte par quelqu'un d'autre.

La distorsion de la réalité (l'exagération de la puissance soviétique, et surtout la minimisation de la puissance américaine), ainsi que l'emploi de formules idiomatiques issues du langage courant voire familier (« to come forward with a chip on her shoulder ») est typique des manuels de la guerre

¹ Melville Freeman, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947, p. 380.

froide.¹ L'édition de 1947 du manuel de Harlow présente l'idéologie communiste comme une menace à l'ordre mondial :

Communism taught that it was the perfect social, economic, and political order. The non-communist part of the world, in its ignorance and selfishness, so Communist argument ran, was constantly trying to destroy communism. All Communists therefore had to be constantly on alert to protect their own system. The only sure, permanent protection would be a communist world. So communism might be regarded as a great missionary enterprise, with the purpose of creating one world, on the communist pattern. But this was not the kind of one world which the Western powers had counted on at San Francisco.²

Le communisme disait qu'il était l'ordre social, économique et politique parfait. La partie du monde qui n'était pas communistes, dans son ignorance et son égoïsme, continuaient les communistes, était constamment en train d'essayer de détruire le communisme. Par conséquent, tous les communistes devaient être constamment en alerte pour protéger leur propre système. La seule façon de le protéger de façon sûre et permanente serait de créer un monde communiste. Le communisme peut donc être considéré comme une grande entreprise missionnaire, avec pour objectif de construire un seul monde sur le modèle communiste. Mais ce n'était pas le genre de monde envisagé par les puissances occidentales à San Francisco.

Il est particulièrement révélateur de l'idéologie de guerre froide de comparer cette présentation des communistes comme inquiets et désireux de protéger leur système contre une attaque imminente de la part de « l'autre partie du monde » avec les appels à la responsabilité et à la défense des valeurs et idéaux américains que l'on trouve à la même époque dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis, en particulier dans le manuel de Freeman. La similitude de comportements est évidente, mais à l'époque tous les manuels américains présentent les communistes comme les agresseurs, et seuls les puissances occidentales sont présentées comme ayant de « véritables raisons » de craindre l'Union soviétique, alors que cette dernière semble n'avoir aucune raison de se méfier des puissances occidentales pacifiques et respectueuses des lois, et qui ne cherchent qu'à améliorer la communication et la compréhension mutuelle entre les « deux mondes. »³

¹ Cf. Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 158-159.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, p. 736-737.

³ Cf. notamment Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 552 et France Fitzgerald, *op.cit.*, p. 118.

Dans l'édition de 1950 du manuel de Casner et Gabriel, on trouve une première définition de la « guerre froide », trois ans à peine après la publication de l'ouvrage de Walter Lippmann¹ :

The struggle between the United States and the free nations of Europe on the one hand and the Soviet Union with the countries it controls on the other is called a "cold war" because it is being carried on without actual fighting. In this war the Soviet Union seizes upon every failure of Americans anywhere in the United States to live up to the high ideals of democracy. Such failures are widely advertised in Europe and in Asia to make people think that the United States is not really a democratic nation but is merely playing a great game of make-believe. The Soviet Union also spreads deliberate untruths about the United States. In response to these criticisms, the United States broadcasts to the Russian people and those nations that Russia controls accurate newscasts together with information about the United States.

The cold war is a war between two ways of looking at human beings. Soviet Communism says that men and women cannot be trusted to think and to act for themselves but must be told what to do and what to think. The democracy of Europe and the United States says that men and women must think and act for themselves, for only through freedom can they develop the kind of character that makes men noble and makes life worth living. Soviet Communism says that men and women, boys and girls, must put the government above everything else in life. Communism emphasizes force. The democracy of Europe and the United States emphasizes good will, mutual trust, and co-operation among men. It says that only free men can hope to achieve a full, rich and noble life.

The cold war is a dangerous war, because it could change to a mighty conflict between armed forces.²

La lutte entre les Etats-Unis et les nations libres d'Europe d'un côté et l'Union soviétique avec les pays qu'elle contrôle de l'autre est appelée « guerre froide » parce qu'elle est menée sans combat réel. Dans cette guerre, l'Union soviétique instrumentalise tout échec des Américains de vivre en conformité avec les grands idéaux de la démocratie où que ce soit aux Etats-Unis. De tels échecs sont largement rendus publics en Europe et en Asie pour que les gens pensent que les Etats-Unis ne sont pas réellement une nation démocratique mais fait tout simplement semblant de l'être. L'Union soviétique diffuse aussi des mensonges délibérés à propos des Etats-Unis. En réponse à ces critiques, les Etats-Unis diffusent au peuple russe et aux pays contrôlés par la Russie de vrais bulletins d'informations ainsi que des informations sur les Etats-Unis.

La guerre froide est en guerre entre deux façons de considérer les êtres humains. Le communisme soviétique dit qu'on ne peut pas faire confiance aux hommes et aux femmes pour penser et agir par eux-mêmes et qu'il faut leur dire quoi faire et quoi penser. La démocratie en Europe et aux Etats-Unis dit que les hommes et les femmes doivent penser et agir par eux-mêmes, car il n'y a que par la liberté qu'ils peuvent développer le type de personnalité qui rend les hommes nobles et donne à la vie toute sa valeur. Le communisme soviétique dit que les hommes et les femmes, les garçons et les filles, doivent placer leur gouvernement au-dessus de tout autre chose. Le communisme met l'accent sur la force. La démocratie en Europe et aux Etats-Unis met l'accent sur la bonne volonté, la confiance mutuelle, la coopération entre les hommes. Elle dit que seuls les hommes libres peuvent espérer vivre une vie pleine, riche et noble.

La guerre froide est une guerre dangereuse, car elle pourrait devenir un conflit de grande ampleur entre des forces armées.

¹ Walter Lippmann, *The Cold War*, *op.cit.*, 1947.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 559-560.

Cette première définition montre bien que la guerre froide est une guerre idéologique et « philosophique » pour les Américains. Les auteurs insistent constamment sur le fait que leurs valeurs démocratiques sont partagées par « les nations libres d'Europe », tandis que les autres pays du camp soviétique sont présentés comme « contrôlés » par l'URSS. L'importance de la propagande, d'un côté comme de l'autre, est abondamment soulignée, tandis que l'affrontement idéologique entre les deux systèmes est présenté comme se résumant à la question de la liberté individuelle. Liberté et démocratie sont bien les deux mots d'ordre de l'Amérique pendant la guerre froide.

L'édition de 1950 du manuel de Muzzey présente également l'URSS de Staline comme une nation dont le seul objectif est de conquérir le monde par la force et de le soumettre à son système de gouvernement.¹ Le manuel de 1950 écrit par Todd et Curti présente lui aussi de façon extensive les enjeux de la guerre froide, et les raisons de se méfier de l'Union soviétique. Les deux auteurs commencent par présenter la « position soviétique » de la façon suivante :

The Russian Position. Soviet leaders defended their actions on the grounds of self-defense. They feared, they said, an attack by the capitalist countries led by the United States. They claimed that the possibility of such an attack required them to maintain strong military forces and to extend their influence as far as possible into the heart of Europe itself. By so doing, they said, they were merely seizing territory from which, in the event of war, atomic bombs could be flown over Soviet cities. The Russians also made much of the fact that in 1945-46 the United States built large airfields in Japan within striking distance of Asiatic Russia, and then and later talked freely of huge new long-range bombers capable of striking at Moscow and other Soviet cities.²

La position russe. Les dirigeants soviétiques justifiaient leurs actes par la nécessité d'assurer leur défense. Ils craignaient, disaient-ils, une attaque des pays capitalistes, dirigés par les Etats-Unis. Ils déclaraient que la possibilité d'une telle attaque les obligeait à conserver une puissante armée et à étendre leur influence aussi loin que possible jusqu'au cœur de l'Europe. En faisant cela, disaient-ils, ils ne faisaient que s'emparer des territoires depuis lesquels des bombes atomiques auraient pu être lancées, en cas de guerre, sur les villes soviétiques. Les Russes étaient aussi très mécontents qu'en 1945-1946, les Etats-Unis aient construits de vastes terrains d'aviation au Japon qui mettaient la Russie asiatique à portée d'éventuels bombardements, et parlèrent alors et par la suite librement de nouveaux bombardiers de longue portée capables d'attaquer Moscou et d'autres villes soviétiques.

Todd et Curti ne disent pas que les arguments soviétiques sont infondés, mais la répétition des « they said », l'emploi du verbe « claim » et de l'expression familière « to make much of » les décrédibilisent formellement sans que les

¹ Cf. David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950, p. 608.

auteurs ne s'attardent sur le fond de ces accusations. A l'inverse, la « position américaine » est présentée de la façon suivante :

The American position. American resentment at Soviet policies was based on Russia's maintenance of great military forces when the United States and other countries had demobilized most of their armed forces. It was also based on the difficult behavior of Russia's representatives at international meetings and on the suspicion and hostility that the Soviet government showed toward the United States. Beneath all this was a basic American resentment at the methods that the Soviet leaders used in their attempts to dominate the Balkans, Poland, Hungary, and Czechoslovakia. The American people loathed the steam-roller tactics by which the Communists of these countries, with the support of Moscow, ruthlessly crushed all opposition. To most Americans the Russians seemed to be the new imperialists, heirs of Nazi methods of expansion. Americans were convinced that Russian Communism stood for exactly the opposite of democracy and human rights.

As friction increased, the Soviet press, rigidly controlled by the government, pictured the United States in the most unfavorable terms. The Soviet government forbade its citizens to listen to the "Voice of America" broadcasts. Having inherited from the czarist regime not only terrorist methods but suspicion of the outside world, the Russian government blocked virtually every effort to promote mutual understanding. It refused to become a member of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (Unesco), which had been established to promote understanding between the peoples of the world. It refused to permit Americans in any numbers to visit the Soviet Union or the nations under its influence unless they were friendly to Communism.¹

La position américaine. Le ressentiment américain envers les politiques soviétiques était fondé sur le maintien par la Russie d'une grande armée alors que les Etats-Unis et d'autres pas avaient demobilize l'essentiel de leurs effectifs. Il était aussi fondé sur le comportement difficile des représentants de la Russie lors des conférences internationales et sur la méfiance et l'hostilité dont témoignait le gouvernement soviétique à l'égard des Etats-Unis. Plus profondément, il y avait un ressentiment basique de la part des Américains envers les méthodes utilisées par les dirigeants soviétiques dans leurs tentatives de domination des Balkans, de la Pologne, de la Hongrie et de la Tchécoslovaquie. Le peuple américain détestait la tactique du rouleau compresseur qui permettait aux communistes de ces pays, avec le soutien de Moscou, de museler cruellement toute opposition. Pour la plupart des Américains les Russes semblaient être les nouveaux impérialistes, héritiers des méthodes expansionnistes nazies. Les Américains étaient convaincus que le communisme russe défendait l'exact opposé de la démocratie et des droits de l'homme.

Tandis que les tensions augmentaient, la presse soviétique, rigidement contrôlée par le gouvernement, présentaient les Etats-Unis dans les termes les plus défavorables. Le gouvernement soviétique interdisait à ses citoyens d'écouter les émissions de « la Voix de l'Amérique. » Ayant hérité du régime tsariste non seulement des méthodes terroristes mais aussi une grande méfiance vis-à-vis du monde extérieur, le gouvernement russe bloquait pratiquement tout effort qui aurait pu améliorer la compréhension mutuelle. Il refusa de devenir membre de l'Organisation éducative, scientifique et culturelle des Nations Unies (Unesco), qui avait été créée pour promouvoir la compréhension entre les différents peuples du monde. Il refusa d'autoriser les Américains, quel que soit leur nombre, à venir visiter l'Union soviétique ou les nations sous son influence à moins qu'ils ne soient des amis du communisme.

Le style est ici tout à fait différent. La répétition de « based on », ainsi que les formulations directes et factuelles, accordent bien plus de solidité et de

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 807.

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 807.

crédibilité aux arguments américains. Ensuite, la qualification des Soviétiques comme « héritiers du nazisme » et leur opposition à la démocratie et aux droits de l'homme, cinq ans à peine après la fin de la Seconde Guerre mondiale, achèvent de stigmatiser les communistes comme des « ennemis. » Enfin, les dirigeants soviétiques sont présentés comme des gens « ayant quelque chose à cacher », se protégeant de l'influence américaine. Les deux auteurs passent bien évidemment sous silence la lutte contre la propagande communiste et l'interdiction des organisations pro-soviétiques aux Etats-Unis à la même époque. La guerre froide apparaît donc être le fruit de la méfiance soviétique vis-à-vis des Etats-Unis, de leur opposition à toute liberté individuelle et à toute transparence, ainsi que par leur militarisme et leur expansion en Europe.

L'édition de 1953 du manuel de Harlow est encore plus catégorique sur la responsabilité de l'échec de la paix après la Seconde Guerre mondiale :

The foreign ministers of the western powers wanted to settle the outstanding problems, so that the world could get on with their normal activities of peace. The Russians, on the other hand, worked to block any settlement, except on their own terms. They wanted no agreement but continued unrest. This state of affairs would promote their plans for world revolution.¹

Les ministres des Affaires étrangères occidentaux voulaient régler les énormes problèmes pour que le monde puisse retourner à ses activités régulières de temps de paix. Les Russes, d'un autre côté, firent en sorte de bloquer tout accord, sauf ceux qui se faisaient selon leurs propres termes. Ils ne souhaitaient aucun accord, mais des troubles permanents. Cet état de fait était plus favorable à leurs objectifs de révolution mondiale.

Ailleurs dans le même manuel, Harlow déclare qu'« il n'y a pas un seul pays au monde où les communistes ont remporté une élection honnête ou bien où une majorité des habitants ont adopté le communisme de leur propre volonté. »²

Enfin, Harlow raconte que :

The new Russian attitude troubled Roosevelt. During the last weeks of his life he worried over the unfriendly attitude of Moscow. Perhaps he saw another world war shaping up. "I have a terrible headache," were his last words. The Russians have been giving all Americans a terrible headache ever since.³

La nouvelle attitude russe troublait Roosevelt. Pendant les dernières semaines de sa vie, il s'inquiétait de l'attitude inamicale de Moscou. Peut-être voyait-il une nouvelle guerre se préparer. « J'ai un terrible mal de tête » furent ses dernières paroles. Les Russes donnent un terrible mal de tête à tous les Américains depuis.

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 528.

² « There is no country in the world where the Communists have won an honest election or where a majority has adopted communism of its own free will. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 524.

³ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 521-522.

Outre l'aspect anecdotique et – volontairement ou pas – humoristique de ce passage, il témoigne du respect que l'auteur témoignait à Roosevelt malgré « l'erreur » de Yalta, et de l'origine très claire de la guerre froide dans la Seconde Guerre mondiale pour l'auteur. Harlow estime en outre que « le communisme » est un ennemi bien plus puissant que les Nazis et le Japon.¹ Il parle également de la « course aux armements nucléaires » entre les Etats-Unis et l'URSS car « un petit nombre d'Américains déloyaux » ont transmis les secrets de la bombe à l'URSS.²

Dans son manuel de 1955, Glenn Moon insiste lui aussi sur l'attitude « inamicale » de l'URSS pendant la Seconde Guerre mondiale, qui « laissait entrevoir les difficultés à venir »³ Il consacre également un très long passage à décrire l'expansion du communisme en Europe, les privations de liberté que cela signifie pour les habitants des pays « sous contrôle soviétique » et parle du rideau de fer en précisant que « il n'y, bien sûr, pas de véritable rideau, mais la séparation entre l'Est et l'Ouest est bien réelle. »⁴ Ce manuel est également le seul à traiter de la doctrine Truman à la fin de son chapitre consacré à la Seconde Guerre mondiale, accentuant encore la continuité entre ce conflit et la guerre froide pour les Américains de l'époque :

The rapid growth of Russian influence alarmed American and British leaders. They realized they must act quickly or all Europe might go Communist. In March, 1947 President Truman urged Congress to grant money to European nations in danger of being taken over by Communists. This idea became known as the "Truman Doctrine." At the President's request Congress granted 400 million dollars to help Greece and Turkey, whose independence was threatened by Russia. Other European nations were in danger.

La croissance rapide de l'influence russe alarma les dirigeants américains et britanniques. Ils se rendirent compte qu'ils devaient agir vite sinon toute l'Europe pourrait devenir communiste. En mars 1947, le président Truman demanda au Congrès d'accorder de l'argent aux pays européens qui risquaient d'être conquis par les communistes. Cette idée fut connue sous le nom de « doctrine Truman. » A la demande du Président, le Congrès accorda 400 millions de dollars pour aider la Grèce et la Turquie, dont l'indépendance était menacée par la Russie. D'autres pays européens étaient en danger. La

¹ « The democracies defeated the Nazis and Japan, only to find themselves facing a more powerful enemy, communism. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 524.

² Cf. Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 526.

³ « This was a hint of the difficulties to come. », Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 596. Cf aussi p. 601.

⁴ « There is, of course, no real curtain, but the separation between East and West is very real. », Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 603.

France, for example, suffered great damage in the war. Many of her factories and railroads lay in ruins. Thousands of Frenchmen were hungry, cold, and out of work. Communist agents were busy spreading lies and urging people to overthrow the government. In Belgium, Holland, and Italy the situation was much the same.

In Great Britain the danger of Communism was not great, but the need for money and tools to help the nation rebuild was urgent.¹

France, par exemple, souffrit de grands dommages causés par la guerre. Beaucoup de ses usines et de ses voies de chemin de fer étaient en ruines. Des milliers de Français étaient affamés, avaient froid, et n'avaient pas de travail. Des agents communistes étaient occupés à répandre des mensonges et à inciter la population à renverser le gouvernement. En Belgique, en Holland et en Italie, la situation était similaire.

En Grande-Bretagne, le danger du communisme n'était pas grand, mais le besoin d'argent et d'outils pour reconstruire la nation était urgent.

Ce passage montre bien la force de la perception du « danger communiste » en Europe de l'Ouest. Mais dans cette optique de guerre froide « défensive », la doctrine Truman est présentée comme une conséquence directe des agissements et complots des communistes et de leurs « agents. »

La lutte contre les communistes en Corée

Tous les manuels publiés à partir de 1953 célèbrent la guerre de Corée comme une victoire contre le communisme et un « coup d'arrêt » à son expansion dans le monde. Dans son manuel publié en 1953, Ralph Volney Harlow célèbre sans nuances la victoire de la politique de « containment » en Asie, après avoir affirmé que « les Rouges chinois sont aussi impossibles dans les négociations que les Russes »² :

Our policy of containment has worked.

However, the Communists had no reason to rejoice over the Korean War. They had expected to take over Korea without trouble or delay. The democracies stopped them. In spite of millions of Chinese soldiers who poured into Korea, in spite of the thousands of tanks and planes Russia supplied, they could not drive out UN forces. The democracies had proved they did not intend to let the Communist keep on seizing territory and destroying free nations.

The Truman Administration's foreign policy has been called the policy of "containment." The idea is that we will not allow

Notre politique de containment a fonctionné.

Cependant, les communistes n'avaient aucune raison de se réjouir de la guerre de Corée. Ils avaient espéré conquérir la Corée sans problème ou retard. Les démocraties les avaient arrêtés. Malgré les millions de soldats chinois qui ont été déversés sur la Corée, malgré les milliers de tanks et d'avions fournis par la Russie, ils ne parvinrent pas à chasser les troupes des Nations Unies. Les démocraties ont prouvé qu'elles n'entendaient pas laisser les communistes continuer à s'emparer de nouveaux territoires et à détruire des pays libres.

La politique étrangère de l'administration Truman a été appelé la politique du « containment. » L'idée est que nous n'accepterons pas que le

¹ Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 603.

² « The Chinese Reds proved just as impossible to deal with as the Russians. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 545.

communism to spread, but will contain it or hold it back. When the Communists try to expand, we will push them back. It is an expensive, wearying policy that demands constant watchfulness, patience, and above all, military strength. So far, the policy of containment seems to be working. The Communists have been stopped in Europe and in Korea. They have made no permanent gains in territory since 1949. The western nations have a policy and a plan. They are determined to stop the spread of communism and they are doing it.¹

communisme s'étende, mais que nous l'endiguerons ou le repousserons. Lorsque les communistes essaient de s'étendre, nous les repousserons. C'est une politique coûteuse et fatigante qui exige une attention constante, de la patience, et surtout une grande puissance militaire. Jusqu'ici, la politique de containment semble fonctionner. Les communistes ont été stoppés en Europe et en Corée. Ils n'ont pas gagné de territoires depuis 1949. Les pays occidentaux ont un politique et un plan. Ils sont déterminés à arrêter l'expansion du communisme, et c'est ce qu'ils font.

Ce passage est vibrant de patriotisme et de fierté au sortir de la guerre de Corée, et ne laisse aucune place à la déception ou au doute sur la stratégie adoptée par Truman puis Eisenhower face à ce conflit. Clyde Moore annonce fièrement que les Américains « ont tenu leur promesse de protéger le monde de toute agression », car « un danger pour la paix n'importe où dans le monde est un danger pour la paix partout dans le monde. »²

Cette dernière affirmation résume le changement radical dans la façon dont les Etats-Unis conçoivent leur rôle dans le monde après la Seconde Guerre mondiale. En effet, cette défense des idéaux américains, cette lutte contre le communisme, nécessitent que l'Amérique assume désormais ses responsabilités de leader mondial, ou du moins de leader du monde libre.

4) Les nouvelles responsabilités d'un leader mondial

Les manuels « de guerre froide » témoignent également du fait que les Etats-Unis se conçoivent désormais comme une puissance mondiale, avec des intérêts sur l'ensemble de la planète. L'histoire des Etats-Unis n'est plus limitée au territoire américain, mais s'étend au reste du monde. Les manuels publiés à la fin des années 1940 consacrent un chapitre entier à la politique extérieure des

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 547.

² « Americans had learned that a danger to peace anywhere in the world is a danger to peace everywhere in the world. Americans have pledged their word to help check aggression. In Korea, they made good on that pledge. », Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1955, p. 534.

Etats-Unis, alors qu'auparavant celle-ci était dispersée au fil du récit et ne servait qu'à éclairer certaines décisions de politique intérieure ou à illustrer la grandeur de tel ou tel Président. Ainsi, la préface du manuel de Dumond, Dale et Wesley, publiée chez D.C. Heath en 1948,¹ précise :

The part which the United States has played in world affairs is made clear by a systematic and connected treatment of the subject. Certainly the trend of the times calls for a clearer understanding of our role in the world of tomorrow.²

Le rôle que les Etats-Unis ont joué sur la scène internationale est souligné par un traitement systématique et cohérent de ce sujet. Il est évident que la tendance actuelle exige une compréhension plus précise de notre rôle dans le monde de demain.

Au milieu des années 1950, beaucoup de manuels consacraient entre 15 et 20 % de leurs pages aux relations des Etats-Unis avec le reste du monde.³ Toutefois, l'essentiel de la politique étrangère abordée commençait après 1940, avec des chapitres intitulés sobrement « The Foreign Policy of the United States (La politique étrangère des Etats-Unis) »⁴, mais beaucoup d'autres plus explicites comme « The United States Becomes a World Leader (Les Etats-Unis deviennent un leader mondial) »⁵, « World Leadership (Le leadership mondial) »⁶ ou bien encore « America Defends World Freedom (L'Amérique défend la liberté du monde) »⁷. Ainsi, la période la plus récente de l'Histoire des Etats-Unis apparaît dans ces manuels comme dominée par la politique étrangère,⁸ et les questions de politique intérieure sont reléguées au second plan. Leurs sommaires présentent une Amérique engagée dans une lutte mondiale, mais l'accent est mis sur la puissance et la force de la nation américaine : « power » et « leadership » sont des

¹ Dwight L. Dumond, Edward E. Dale, Edgar B. Wesley, *History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1948, 847 pages.

² Dwight L. Dumond, Edward E. Dale, Edgar B. Wesley, *History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1948, p. iii.

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 128.

⁴ William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950.

⁵ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950 ; Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952 ; Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1950.

⁶ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954.

⁷ Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954.

⁸ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 128.

termes omniprésents quant il s'agit de décrire la place des Etats-Unis dans le monde au XXème siècle, et après la Deuxième Guerre mondiale en particulier.¹

Selon Frances Fitzgerald, les manuels d'Histoire des années 1950, en plaçant dans leurs préfaces la responsabilité de l'avenir de la planète sur les épaules des enfants américains leur imposent un fardeau aussi énorme que mal défini.² Ainsi, la dernière phrase de la préface de *America's History*, écrit par Todd et Curti en 1950,³ souligne bien cette conviction des auteurs de manuels scolaires que les Etats-Unis sont la première puissance mondiale et que les responsabilités de ses futurs citoyens sont immenses :

During the years that America's History was in preparation, the authors were constantly aware that no other generation of young people has faced so great a responsibility for world leadership as that which is facing the students for whom this book is intended. It is the authors' hope that America's History will help these young people to use their leadership wisely.⁴

Pendant les années de préparation de ce manuel, les auteurs étaient constamment conscients du fait qu'aucune autre génération de jeunes gens n'a été confrontée à une si grande responsabilité en tant que leaders mondiaux que les élèves auxquels ce manuel est destiné. Les auteurs espèrent que *America's History* les aidera à assumer cette responsabilité avec discernement.

La préface datée de septembre 1947 du manuel de Glenn Moon, sans doute rédigée par les éditeurs ayant « trouvé » le manuel, parle elle aussi de fardeau, de responsabilité et d'obligations :

The growing generation may learn from the history of our country much that will aid them to appreciate the present and to anticipate the future. How well they assume the burdens of the future, however, depends upon how thoroughly they learn the lessons taught by the past. With this in mind STORY OF OUR LAND AND PEOPLE is presented to those who will face the responsibility of effectively discharging the obligations of American citizenship at a time when the solution of a national and international problem will require more individual competence than at any other period in history.⁵

La génération montante peut tirer de l'histoire de notre pays beaucoup d'éléments pour l'aider à apprécier le présent et anticiper l'avenir. La façon dont ils vont assumer le fardeau de l'avenir dépend toutefois des efforts qu'ils auront mis à retenir les leçons du passé. Dans cette optique, *Story of Our Land and People* est proposé à ceux qui auront la responsabilité d'endosser effectivement les obligations inhérentes à la nationalité américaine à une époque où les solutions aux problèmes nationaux et internationaux vont demander davantage de compétences individuelles que lors de n'importe quelle période de l'Histoire.

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 56.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 122.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, 866 pages.

⁴ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. vii-viii.

⁵ Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1948, p. iii.

L'idée que la période actuelle est « la plus difficile » que les Etats-Unis aient jamais connu est assez nouvelle dans les manuels d'Histoire américains, car pour la première fois, les Américains semblent douter de leur avenir radieux, alors que même les manuels publiés pendant la Seconde Guerre mondiale paraissaient certains de la victoire finale des Etats-Unis. Frances Fitzgerald résume ainsi cette mutation de la jérémiade américaine :

This strange combination of a naïve sense of power and virtue with a sense of powerlessness against invisible enemies. The United States was the young Siegfried, magically strong, and innocent of the burden of history, yet at the same time an orphan, surrounded by potential enemies in an unrecognizable world.¹

cette étrange combinaison d'un sentiment naïf de puissance et de vertu avec un sentiment d'impuissance face à des ennemis invisibles. Les Etats-Unis étaient semblables au jeune Siegfried, miraculeusement puissant et libre du poids de l'Histoire, mais en même temps orphelin, encerclé d'ennemis potentiels dans un monde qu'il ne reconnaît pas.

Dans leur manuel de 1950, Todd et Curti définissent les « nouvelles responsabilités » des Etats-Unis, puissance mondiale désireuse de « créer un monde meilleur », mais qui semble encore chercher le moyen « d'aider les moins fortunés. » Et comme souvent en cas de doute dans cette période incertaine, les auteurs de manuels scolaires s'en remettent au dernier discours du président :

What precisely, are the obligations of a world power ? In the free American society it is inevitable that people should give different answers to that question. More important than the differences, perhaps, is the fact that by the 1950's an increasing number of Americans were seeking an answer to this question. Many people agreed with the President of the United States when, in his Inaugural Address on January 20, 1949, he stated his conception of the role that the United States should play in the world : "Our aim should be to help the free peoples of the world, through their own efforts, to produce more food, more clothing, more materials for housing, and more mechanical power to lighten their burdens. (...) All countries, including our own, will greatly benefit from a constructive program for the better use of the world's human and natural resources. (...) Only by helping the least fortunate of its members to help themselves can the human family achieve the decent,

Quelles sont précisément les obligations d'une puissance mondiale ? Dans une société américaine libre, il est inévitable que les gens donnent des réponses différentes à cette question. Plus important que ces différences est peut-être le fait qu'en entrant dans les années 1950, de plus en plus d'Américains cherchaient une réponse à cette question. Beaucoup de gens sont d'accord avec le président des Etats-Unis lorsque, dans son Discours d'Investiture du 20 janvier 1949, il a énoncé sa conception du rôle que les Etats-Unis devraient jouer dans le monde : « Notre but doit être d'aider les peuples libres du monde, à travers nos propres efforts pour produire plus de nourriture, plus de vêtements, plus de matériaux de construction, et plus de puissance mécanique pour alléger leur fardeau. (...) Tous les pays, y compris le nôtre, bénéficieront grandement d'un programme constructif qui utilisera mieux les ressources humaines et naturelles du monde. (...) Ce n'est qu'en aidant les moins fortunés de ses membres à s'aider eux-mêmes que la famille humaine peut

¹ Frances Fitzgerald, *America revised*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 136-137.

satisfying life that is the right of all people."¹ | parvenir à la vie décente et satisfaisante qui est un droit pour chaque homme. »

Parce que les Etats-Unis se conçoivent désormais comme un « leader mondial », les auteurs des manuels de guerre froide insistent davantage sur les relations internationales dans leurs récits des guerres que les Etats-Unis ont menées à l'étranger.

a) L'entrée des Etats-Unis sur la scène internationale au moment de la guerre hispano-américaine

Tous les manuels de guerre froide mettent l'accent sur l'amitié anglo-américaine au moment de la guerre hispano-américaine, car la Grande-Bretagne est présentée comme la seule nation européenne ayant pris le parti des Etats-Unis dans ce conflit. Dans son manuel de 1950, Muzzey explique avec force détails l'état des relations internationales en 1898 :

Great Britain was the only important European power that sympathized with the United States in the Spanish war. This was partly due to the popularity of John Hay, our ambassador at London, and partly to the fact that England was without European friends in the late 1890's. She was at odds with Germany over naval rivalry and the Kaiser's encouragement of the Boers in South Africa ; with France over conflicting claims in the Sudan ; and with Russia over the threatened advance of the Czar's power southward to Persia, Afghanistan, and India. The German government was suspected of having sent a strong fleet to Manila Bay in order to seize the Philippines when the Spanish empire should have gone to pieces.²

La Grande-Bretagne est la seule puissance européenne importante à avoir pris le parti des Etats-Unis dans la guerre contre l'Espagne. Cela était en parti dû à la popularité de John Hay, notre ambassadeur à Londres, et en partie au fait que l'Angleterre n'avait pas d'amis en Europe à la fin des années 1890. Elle était en conflit avec l'Allemagne au sujet de leur rivalité navale et du soutien du Kaiser aux Boers en Afrique du Sud ; avec la France au sujet du Soudan ; et avec la Russie à cause de l'avancée de la puissance du Tsar vers le Sud, en direction de la Perse, de l'Afghanistan et de l'Inde. Le gouvernement allemand était soupçonné d'avoir envoyé une flotte puissante dans la Baie de Manille pour s'emparer des Philippines au moment où l'empire espagnol se disloquerait.

Les manuels de Harlow³ et de Gavian et Hamm⁴ soulignent plus simplement la « solidarité anglo-saxonne. » La guerre hispano-américaine est en

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 820.

² David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950, p. 402.

³ Cf. Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 369.

⁴ Cf. Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, p. 465-466.

effet uniformément interprétée par ces manuels comme un « tournant dans l'histoire des Etats-Unis »¹ car elle marque son « entrée sur la scène internationale. » Canfield et Wilder énumère cinq raisons à cela : 1/ l'acquisition de territoires outremer et donc des intérêts dans des régions distantes du monde ; 2/ la démonstration de la puissance de la Marine américaine aux yeux du monde ; 3/ le début d'une « amitié cordiale » avec l'Angleterre ; 4/ l'union du Nord et du Sud autour de la même cause ; 5/ la stimulation de l'activité industrielle et le retour de la croissance.² Ralph Volney Harlow résume les choses ainsi :

Before the Spanish-American War we were a stay-at-home nation with little influence in world politics. The events of 1898 put us on the road to power and glory and trouble. Now, every problem and dispute anywhere on earth affects us. We have a heavy burden of responsibilities, and it all goes back to the day in 1898 when America light-heartedly went to war with Spain.³

Avant la guerre hispano-américaine nous étions une nation pantouflarde avec peu d'influence sur les affaires du monde. Les événements de 1898 nous ont mis sur le chemin vers la puissance, la gloire et les problèmes. Aujourd'hui, n'importe quel conflit n'importe où dans le monde nous affecte. Nous avons un lourd fardeau de responsabilités, et la raison en remonte à ce jour de 1898 où l'Amérique a déclaré le cœur léger la guerre à l'Espagne.

On retrouve ici l'idée récurrente du « fardeau de responsabilités » lié au statut de puissance mondiale des Etats-Unis, ainsi que l'image d'une Amérique pure et innocente avant 1898, qui n'avait « aucun problème. »⁴ L'édition de 1952 du manuel de Canfield et Wilder, ainsi que les éditions de 1953 et 1957 de celui de Harlow parle de la guerre hispano-américaine comme la réalisation de la « Destinée manifeste » des Etats-Unis.⁵

Néanmoins, même si tous les auteurs de manuel de guerre froide reconnaissent l'importance historique majeure de la guerre hispano-américaine, la

¹ « The treaty with Spain (...) was a turning point in the relations of the United States with the rest of the world. », William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 657 ; « The treaty brought a great change in the history of the American people. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, 1955, p. 435 ; « The events of 1898 marked a turning point in American history. », Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958, 1961, p. 444.

² Cf. Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1961, 1968, p. 621.

³ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 373.

⁴ Cf. Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 364.

⁵ Cf. Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, p. 621 et Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953 et 1957, p. 364.

plupart qualifie cette guerre de « non-nécessaire, »¹ ce qui semble témoigner d'une certaine nostalgie du temps de l'isolement américain et d'interrogations quant au nouveau rôle de « leader mondial » des Etats-Unis et de sa capacité à permettre au peuple américain de « poursuivre le bonheur. »

b) La SDN comme « brouillon » de l'ONU

Les deux grands changements dans la présentation du rapport au monde des Etats-Unis au moment de la Première Guerre mondiale – outre la présentation de Wilson comme un héros et un visionnaire comme nous l'avons déjà vu plus haut² - sont la longue discussion des défauts et des qualités de la Société des Nations, et l'importance nouvelle accordée au Japon lors de ce conflit.

Dès l'édition de 1947 de son manuel, Ralph Volney Harlow insiste sur le fait que la SDN n'était qu'un « outil » et que son échec est en fait celui de ses membres qui n'ont pas su s'en servir pour faire régner la paix dans le monde et ne croyait pas suffisamment dans le pouvoir de ses institutions.³ Todd et Curti insistent eux aussi les « faiblesses » de la SDN, qui résidaient d'après eux surtout en l'absence de moyens de coercition et sur la définition trop vague de ce qui constituait une « agression. »⁴ La présentation la plus positive de la SDN se trouve dans les éditions de 1954 et 1961 du manuel de Gavian et Hamm :

While the League failed to prevent war, it carried on a great deal of useful work. It promoted international co-operation in such fields as public health, education, transportation, communication, and the care of refugees. It gathered information and published reports on all kinds of international problems. It established the World Court, which settled a number of

Bien que la SDN ait échoué à empêcher la guerre, elle a mené beaucoup de travaux fort utiles. Elle a promu la coopération internationale dans des domaines tels que la santé publique, l'éducation, les transports, les communications, et l'aide aux réfugiés. Elle a collecté des informations et publié des rapports sur toutes sortes de problèmes internationaux. Elle a créé une Cour de Justice Internationale, qui a réglé de

¹ « the conflict was unnecessary. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 594 ; « Many have regarded the Spanish-American War as unnecessary. », William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 655 ; « the Spanish War could easily have been avoided. », Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 516 ; « a war most historians now feel was unnecessary. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, 1957, p. 367.

² Cf. p. XXX

³ Cf. Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, 1953, 1957, p. 587.

⁴ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 649-650.

disputes between nations. The World Court was successful in every case where both parties to the dispute were willing to have it settled peaceably.¹

nombreux conflits entre des nations. La Cour de Justice fonctionna avec succès dans tous les cas où les deux parties voulaient que leur conflit soit réglé à l'amiable.

Cet intérêt nouveau pour l'institution de la Société des Nations annonce celui pour l'ONU dans les chapitres sur la Seconde Guerre mondiale, et la SDN est désormais présentée comme une sorte de « répétition » ou de « brouillon » pour la nouvelle organisation internationale. Pendant cette première période de la Guerre froide, et encore plus au moment de la guerre de Corée, les Etats-Unis se considèrent comme le bras armé de l'ONU et croient pouvoir maintenir la paix dans le monde grâce à cette organisation.

La réinterprétation la plus intéressante du premier conflit mondial dans ces manuels de guerre froide est sans doute celle que l'on trouve sous la plume de Glenn Moon qui voit dans le règlement de la Première Guerre mondiale les prémisses de la guerre dans le Pacifique :

So the Allies who had fought against Germany and won a great victory now began to quarrel. Relations between Japan and the United States became especially troublesome. The Japanese were eager to gain power in Asia. Japan had joined the Allies in the war against Germany and felt entitled to a reward. They wanted to control China but the United States opposed this.²

Donc, les Alliés qui avaient combattu contre l'Allemagne et remporté une grande victoire commencèrent à se disputer. Les relations entre le Japon et les Etats-Unis étaient particulièrement difficiles. Les Japonais voulaient étendre leur influence en Asie. Le Japon avait rejoint les Alliés dans la guerre contre l'Allemagne et pensaient avoir droit à une récompense. Ils voulaient le contrôle de la Chine mais les Etats-Unis s'y opposaient.

En remplaçant « Japon » par « Union soviétique », on lirait ici un paragraphe qui s'appliquerait très bien aux débuts de la guerre froide. Car avec la guerre froide, l'importance accordée à la Première Guerre mondiale dans les manuels scolaires se réduit considérablement : rares sont les manuels à consacrer plus de vingt pages, et après 1954, la moyenne est inférieure à une dizaine de pages.

¹ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 1961, p. 518-520.

² Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 576-577.

c) Les Etats-Unis deviennent les leaders du monde libre avec la Seconde Guerre mondiale

La Seconde Guerre mondiale est interprétée par tous les auteurs de manuels publiés entre 1947 et 1956 comme le moment où les Etats-Unis prennent finalement conscience de leurs « responsabilités » vis-à-vis du reste du monde. Casner et Gabriel déclarent dans l'édition de 1950 de leur manuel que « les Américains ont compris en 1941 que la démocratie a la même signification dans tous les pays démocratiques »¹ et qu'il « ont combattu pour tous les hommes et toutes les femmes du monde aient la chance de vivre selon les principes de la démocratie. »² Et les deux auteurs de conclure leur chapitre sur la Seconde Guerre mondiale de la façon suivante :

Americans had fought for liberty and democracy in war. Now they faced the hard and sometimes dull task of maintaining the ideals of democracy in the quieter days of peace. No longer, however, could the people of the United States limit their thought and work to the needs and problems of the homeland. The war had given the United States a position of great power and importance in the world. The necessities of the years that followed the war compelled American citizens to think also about problems in Europe and in Asia and to do something about them.³

Les Américains se sont battus pour la liberté et la démocratie pendant la guerre. Maintenant ils doivent assumer la charge parfois ennuyeuse de maintenir les idéaux de la démocratie pendant la période plus calme de la paix. Le peuple des Etats-Unis ne peuvent cependant plus limiter leurs pensées et leur travail aux besoins et aux problèmes de leur patrie. La guerre a donné aux Etats-Unis une position de grande puissance et une énorme importance dans le monde. Les nécessités des années qui ont suivi la fin de la guerre ont obligé les citoyens américains à penser aussi aux problèmes de l'Europe et de l'Asie et à faire quelque chose pour les résoudre.

Cette même idée de responsabilité vis-à-vis du reste du monde se retrouve dans les autres manuels publiés pendant la guerre froide, et la plupart des auteurs lient désormais étroitement l'avenir du reste du monde à celui des Etats-Unis, et la position assumée de « leader du monde libre » étend les responsabilités des Américains à l'ensemble de la planète.

Ces manuels insistent moins sur la solidarité pan-américaine que pendant la Seconde Guerre mondiale, à l'exception du manuel de Gavian et Hamm, qui

¹ « Americans in 1941 understood that democracy means the same things in every democratic nation. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 517.

² « They also fought that men and women over the world might have a chance to live according to the principles of democracy. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 517-518.

³ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 543.

rend un hommage appuyé à la générosité et à l'amitié des pays latino-américains vis-à-vis des Etats-Unis :

A number of Latin-American countries took unusual steps to show their friendship for the United States. The Central American republics gave us bases for use in defending the Panama Canal. Colombia said that the United States might establish bases anywhere within her borders - a remarkably generous offer. Brazil and Mexico cooperated with us in every possible way.¹

Un certain nombre de pays d'Amérique latine prirent des mesures inhabituelles pour montrer leur amitié aux Etats-Unis. Les républiques d'Amérique centrale nous donnèrent des bases militaires pour que nous puissions défendre le Canal de Panama. La Colombie dit que les Etats-Unis pouvaient construire des bases militaires n'importe où sur son territoire – une offre incroyablement généreuse. Le Brésil et le Mexique collaborèrent avec nous de toutes les façons possibles.

Il n'est pas question dans ce passage des négociations, parfois tendues, entre les Etats-Unis et l'Amérique latine avant Pearl Harbor, et ces pays apparaissent comme de « grands amis » naturellement prêts à aider leur puissant voisin.

En revanche, tous les manuels de guerre froide mettent l'accent sur l'aide américaine aux « ennemis de l'Axe » avant son entrée en guerre officielle, et notamment sur la loi prêt-bail. Ils comportent tous au moins une illustration – une photographie ou un dessin – montrant l'arrivée en terre étrangère (la plupart du temps en Grande-Bretagne mais aussi dans quelque cas en Russie et en Asie) de bateaux américains chargés de matériel et de victuailles et accueillis par la population locale avec des sourires. William Hamm voit dans le passage de cette loi la véritable fin de l'isolationnisme américain :

The passage of the Lend-Lease Act marked the turning of the tide against isolationism. It was also one of the most important single items that led to the complete defeat of Germany. Lend-lease meant that the United States was definitely committed to saving England from defeat.²

Le passage de la loi prêt-bail marqua le tournant par rapport à l'isolationnisme. C'était aussi l'un des éléments les plus importants qui conduisit à la défaite de l'Allemagne. La loi prêt-bail signifiait que les Etats-Unis étaient définitivement engagés aux côtés de l'Angleterre pour lui éviter la défaite.

Gavian et Hamm vont même jusqu'à dire que c'est pour stopper l'aide américaine en direction de l'Europe qu'Hitler aurait expressément demandé aux Japonais d'attaquer les Etats-Unis :

¹ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 1961, p. 603.

² William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 765.

Hitler was anxious to stop the flow of Lend-Lease goods to his enemies. He therefore urged Japan to attack the United States, believing that we would keep our war materials for our own use.¹

Hitler était pressé d'arrêter le flot des marchandises qui parvenaient à ses ennemis dans le cadre de la loi prêt-bail. Il pressa donc le Japon d'attaquer les Etats-Unis, pensant que cela nous pousserait à garder ce matériel pour notre propre usage.

En effet, dans le récit de la Seconde Guerre mondiale, tous les auteurs de manuel présentent Pearl Harbor comme l'aiguillon qui a contraint les Etats-Unis à déclarer officiellement la guerre aux puissances de l'Axe et rendu les Américains fous de colère contre les Japonais, mais l'ennemi principal restait alors pour les chefs d'Etat-major l'Allemagne nazie, et son allié l'Italie fasciste.

L'exposé le plus détaillé et le plus « dur » concernant l'Italie fasciste se trouve dans l'édition de 1950 du manuel de Casner et Gabriel (le passage disparaît dans l'édition de 1955) :

Mussolini made himself the absolute master of the Italian people. With his armed Black Shirts, he compelled the Italian people to do what he told them to do. He put an end to all political parties except the Fascist party. He took away from the Italian people the right to choose their officials, and he denied to them freedom of speech and press. His Black Shirts punished or killed anyone who dared to criticize him or his government. As dictator of Italy, Mussolini told his fellow countrymen what they should do and what they should think.²

Mussolini se proclama le maître absolu du peuple italien. Avec son armée de Chemises Noires, il obligea le peuple italien à faire ce qu'il leur disait de faire. Il supprima tous les partis politiques à l'exception du parti fasciste. Il enleva au peuple italien le droit de choisir leurs gouvernants, et leur refusa la liberté d'expression et de presse. Ses Chemises Noires punissaient et tuaient tous ceux qui osaient le critiquer lui ou son gouvernement. En tant que dictateur de l'Italie, Mussolini disait à ses compatriotes ce qu'ils devaient faire et ce qu'ils devaient penser.

Une photographie de jeunes Italiens en uniformes des « Fils de la Louve » accompagne ce texte avec pour légende « lorsque Mussolini devint dictateur de l'Italie, il commença à entraîner les jeunes garçons pour la guerre. » Canfield et Wilder écrivent eux aussi dans leur manuel que Mussolini se proclama le dictateur absolu de l'Italie, glorifia la guerre et commença à réarmer le pays.³

¹ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 1961, p. 601.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 506.

³ « Mussolini immediately set about making himself the absolute dictator of Italy. He glorified war and began to build up Italy's army and navy. », Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962, 1968, p. 691.

En revanche, les manuels plus tardifs – celui de Glenn Moon et l'édition de 1955 du Casner et Gabriel – mettent plutôt l'accent sur l'opposition des Italiens aux choix de leur dictateur et insistent sur le fait qu'il fut tué par son propre peuple.¹

Mais l'Italie n'est qu'un ennemi secondaire pour les Américains. Le véritable ennemi à abattre, et à abattre le plus rapidement possible, est l'Allemagne nazie. Leur rôle dans la guerre est résumé de la façon suivante dans l'édition de 1947 du manuel de Ralph Volney Harlow :

The Germans used to boast that they can make war pay, and for a time, they did. In Poland alone they seized property worth \$2,400,000,000. Norway, Holland, Belgium, and France furnished even greater and more valuable quantities of loot. The Germans stole machinery from factories, livestock from farms, and gold from banks and public treasuries. They forced conquered people by the thousand into slave labor in Germany. War was profitable for the Germans as long as they were winning. But they had to keep on winning. When they lost the war, they lost most of their captured and stolen profits. Worse still, in defeat they faced a world upon which they had deliberately piled cruelty and suffering, and the world was not likely to forget. Nine or ten million persons had been killed, another 10 million disabled for life. Hundreds of thousands of helpless civilians had been tortured, starved, and murdered in German concentration camps. During the latter part of the war, when they knew they could not win, the Germans let loose their flying bombs, V-1 and V-2, against England. These bombs killed 145,000 English civilians. With this record spread on the pages of history, the Germans asked for peace.²

Les Allemands aimaient se vanter de pouvoir rendre la guerre profitable, et pendant un temps, ce fut le cas. Simplement en Pologne ils s'emparèrent de biens valant 2 400 000 000 dollars. La Norvège, la Hollande, la Belgique et la France fournirent des butins encore plus importants. Les Allemands volèrent les machines dans les usines, les bêtes dans les fermes, et l'or dans les banques et les trésors publics. Ils forcèrent les peuples conquis à travailler par milliers comme des esclaves en Allemagne. La guerre était profitable pour les Allemands tant que ceux-ci remportaient des victoires. Lorsqu'ils perdirent la guerre, ils perdirent l'essentiel de ce qu'ils avaient volé. Pire encore, dans la défaite ils durent faire face à un monde auquel ils avaient délibérément infligé cruauté et souffrances, et le monde n'était pas prêt d'oublier. Neuf ou dix millions de personnes avaient été tuées, et dix autres millions handicapés à vie. Des centaines de milliers de citoyens sans défense avaient été torturés, affamés, et assassinés dans les camps de concentration allemands. Pendant la dernière partie de la guerre, lorsqu'ils surent qu'ils ne pouvaient plus gagner, les Allemands lâchèrent leurs bombes volantes, les V-1 et les V-2, contre l'Angleterre. Ces bombes tuèrent 145 000 civils anglais. Avec ce bilan étalé sur les pages de l'Histoire, les Allemands demandèrent la paix.

Ce texte est accompagné d'une photographie de la capitulation sans condition de l'Etat-major allemand face aux Anglo-Saxons le 7 mai 1945. Les chiffres – notamment ceux des pertes humaines – donnés par Harlow semblent assez farfelus. En effet, même si en 1947 on avait du mal à évaluer le nombre des

¹ Cf. Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 593 et Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955, p. 576.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, p. 709.

victimes des camps de concentration, « des centaines de milliers » paraît très en dessous de la vérité, de même que « neuf ou dix millions » de morts pour la guerre en Europe semblent franchement sous-évalués au regard des pertes soviétiques (plus de 20 millions) ou polonaise (environ 5,5 millions) sur le front de l'Est, mais il est probable que l'auteur – dans un contexte de guerre froide – ne prenne en compte que le front de l'Ouest, où les pertes allemandes comptent pour la quasi-totalité (environ 7 millions de personnes). En revanche, le nombre de victimes britanniques des V-2 allemands est très largement surévalué, leur nombre réel étant plutôt aux alentours de 7 000 personnes. D'ailleurs, dans l'édition de 1953, les chiffres ont été supprimés et ces dernières phrases ajoutées au paragraphe :

<p>The German leaders had gone crazy. They turned Europe into a slaughterhouse. The German people had suffered and would continue to suffer because they had accepted such leadership.¹</p>	<p>Les dirigeants allemands étaient devenus fous. Ils avaient transformé l'Europe en abattoir. Le peuple allemand avait souffert et continuerait à souffrir pour avoir accepté de tels dirigeants.</p>
--	--

Harlow fait donc la distinction entre « le peuple allemand » et « ses dirigeants », mais rappellent que les Allemands ont choisi Hitler en 1933. De même, McGuire et Portwood indiquent que « Tous les Allemands ne devinrent pas Nazis, mais beaucoup le furent. »² Les manuels de guerre froide ne déculpabilisent donc pas le peuple allemand en le dissociant trop nettement des actes et des décisions de ses dirigeants.

Les autres manuels sont plus succincts dans leur présentation de l'Allemagne nazie. Todd et Curti écrivent que « beaucoup des doctrines nazies étaient partagées par les fascistes italiens ou espagnols, mais les Allemands les mirent en œuvre avec une brutalité particulière et une effroyable efficacité »³, et insistent aussi sur la « rapidité » de la défaite allemande.⁴ Gavian et Hamm insistent sur le fait que « près de la moitié des soldats dans l'armée nazie étaient

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 505/

² « Not all Germans became Nazis, but many did. », Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954, p. 645.

³ « Many of the Nazi doctrines were common to the Italian and Spanish Fascists, but the Germans carried them out with a unique brutality and an awful efficiency. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 757.

⁴ « Never before in history had such a mighty empire crumbled with such astonishing speed. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 785.

des Russes, des Tchèques et des Polonais – qui ne combattaient que parce qu’ils étaient forcés de le faire »¹, ce qui est une raison avancée par les auteurs pour la défaite de l’Allemagne nazie, qui a fini par rapidement payer le prix de son refus d’accorder quelques libertés que ce soit aux peuples conquis.

Dans leur édition de 1950, Casner et Gabriel insistent pour leur part sur la lâcheté d’Hitler :

Hitler was willing to lead the German people while they were winning, but he quit when defeat was inevitable. He killed himself and, by doing so, left his subordinates to deal with the victors.²

Hitler voulait bien diriger le peuple allemand tant qu’il gagnait, mais il abandonna lorsque la défaite parut inévitable. Il se suicida et, en faisant cela, laissa à ses subordonnés le soin de traiter avec les vainqueurs.

Dans l’édition de 1953 de son manuel, Harlow commente la mort d’Hitler en écrivant : « ce fut la mort d’un vieux rat recroquevillé dans son abri souterrain. »³ Le portrait que fait Moon du dictateur allemand dans son manuel de 1955 est le plus méprisant de tous :

They wanted a new leader. They found one, a house painter and ex-soldier named Adolf Hitler. He had failed at almost everything, but he had the ability to make speeches which seemed to cast a spell over the Germans. (...) He blamed everything on the Jews.⁴

Ils voulaient un nouveau chef. Ils en trouvèrent un : un peintre en bâtiment et ancien soldat appelé Adolf Hitler. Il avait échoué à à peu près tout, mais il avait la capacité de faire des discours qui semblait envoûter les Allemands. (...) Il rendait les Juifs responsables de tout.

Ce texte est accompagné d’une photographie d’Hitler faisant un discours, la bouche grande ouverte en train de hurler sur son micro.

Le texte le plus marqué par l’atmosphère de guerre froide se trouve dans les manuels des années cinquante écrits par Canfield et Wilder. Ils présentent en effet les Nazis de la façon suivante :

The Germans would assume the position of a master race while the defeated peoples would be forced to slave in the fields and factories for the benefit of their conquerors. The spread of such a system would destroy

Les Allemands occuperaient la position de race dominante tandis que les peuples vaincus seraient forcés de travailler comme esclaves dans les champs et les usines pour le bénéfice des vainqueurs. L’expansion d’un tel système

¹ « Almost half of the men in the Nazi ranks were Russians, Czechs, and Poles - fighting only because they were forced to do so. », Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 1961, p. 615.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 550.

³ « It was the death old a rat crouching in an underground shelter. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 505.

⁴ Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 580.

human liberty and the democratic way of life. Even if German conquests fell short of the United States, Hitler would possess such great economic power that he would threaten our safety. Already German and Italian agents were active in Latin American countries. Axis ambitions obviously were not restricted to Europe alone.¹

détruirait la liberté humaine et le mode de vie démocratique. Même si les conquêtes allemandes n'atteignaient pas les Etats-Unis, Hitler posséderait un tel pouvoir économique qu'il menacerait notre sécurité. Déjà, des espions allemands et italiens oeuvraient dans les pays d'Amérique latine. Les ambitions de l'Axe n'étaient évidemment pas limitées au continent européen.

Les manuels de guerre froide présentent donc les Nazis comme des voleurs, des fous, des exploiters et des lâches, dont la soif inextinguible de conquêtes menaçait les intérêts des Etats-Unis et le bien-être des populations européennes. Tous les manuels publiés entre 1950 et 1955 mentionnent la persécution des Juifs par les Nazis, mais avec plus ou moins de détails. Todd et Curti, ainsi que Hamm, dans leurs manuels publiés en 1950, parlent d'une « persécution sans merci », mais ne mentionnent l'enfermement en camps de concentration que comme l'une des façons dont les Juifs ont été persécutés (ils mentionnent notamment aussi la confiscation de leurs biens et le renvoi de certaines professions). Bragdon et McCutchen parlent d'exécutions de masse et de camps de concentration destinés aux « non-Aryens »², mais ne développent pas. Glenn Moon dit lui aussi de façon lapidaire que « les Juifs furent terriblement persécutés »³ et que « toute personne qui osait s'opposer à Hitler était soit tuée soit envoyée dans un camp de concentration. »⁴

Seuls les manuels de Casner et Gabriel détaillent la persécution des Juifs par les Nazis. L'édition de 1950 est la première à mentionner le chiffre de 6 millions de morts, et à décrire la libération des camps par les Alliés à la fin de la guerre :

To make the German people feel they were not responsible for their troubles, Hitler placed the blame on a small minority group,

Pour faire croire aux Allemands qu'ils n'étaient pas responsables de leurs problèmes, Hitler plaça le blâme sur une petite minorité, les Juifs. Il

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962 et 1968, p. 698.

² « The great Nazi machine that had brutalized human beings by glorifying war, by its purges of "non-Aryans," by its mass executions and concentration camps, collapsed in ruins. », Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958, 1961, p. 629.

³ « The Jews were terribly persecuted. », Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 581.

⁴ « Anyone who dared oppose Hitler was either killed or thrown into a concentration camp. », Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 581.

the Jews. He told his audiences the Jews were betraying and destroying Germany.¹ (...) On the basis of Hitler's outrageous charges, the police arrested the Jews. The police sent the political prisoners and Jews to concentration camps, where most of them died from slow starvation, brutal treatment, and disease. Before the Nazis were defeated in World War II, they had murdered in one way or another 6,000,000 men, women, and children of Jewish faith.²

(...)The armies of the Allies broke in the gates of the great concentration camps that the nazis had established and maintained. Within these camps they uncovered the evidence of the Nazi campaign to destroy the Jewish people of Germany. A shocked world learned that in these camps millions of prisoners had been murdered.³

dit à son public que les Juifs trahissaient et détruisaient l'Allemagne.

(...) Sur la base des accusations scandaleuses proférées par Hitler, la police arrêtait les Juifs. La police envoya les prisonniers politiques et les Juifs dans des camps de concentrations, où la plupart moururent lentement de faim, de mauvais traitements, et de maladies. Avant que les Nazis ne soient vaincus dans la Seconde Guerre mondiale, ils avaient assassinés d'une façon ou d'une autre 6 000 000 d'hommes, de femmes et d'enfants de religion juive.

(...) Les armées alliées ouvrirent les portes des immenses camps de concentration que les nazis avaient créés et administrés. A l'intérieur de ces camps, ils découvrirent les preuves de la politique nazie pour détruire le peuple juif en Allemagne. Un monde scandalisé apprit que dans ces camps des millions de prisonniers avaient été assassinés.

Ce passage a été reformulé dans l'édition de 1955, avec une première phrase générale typique de la période de guerre froide :

A dictator usually blames someone else for the faults of his own nation and government. Throughout the world decent people were shocked when Hitler made outrageous charges against the Jews in Germany and his police arrested thousands of them. The police sent the Jews to huge prison stockades called concentration camps. In these camps vast numbers of people died from slow starvation or torture, or were executed. Before the Nazis were defeated in World War II, they had murdered in one way or another 6,000,000 men, women, and children of the Jewish faith.⁴

Un dictateur désigne habituellement quelqu'un d'autre pour les défauts de son propre peuple ou de son gouvernement. A travers le monde, les « gens bien » furent choqués lorsqu'Hitler proféra des accusations scandaleuses contre les Juifs d'Allemagne et lorsque sa police arrêta des milliers d'entre eux. La police envoya les Juifs dans d'immenses prisons à ciel ouvert appelées camps de concentration. Dans ces camps, un grand nombre de gens moururent lentement de faim ou de tortures, ou bien furent exécutés. Avant que les Nazis ne soient vaincus dans la Seconde Guerre mondiale, ils avaient assassinés d'une façon ou d'une autre 6 000 000 d'hommes, de femmes et d'enfants de religion juive.

Le passage sur la libération des camps par les Alliés a disparu, et le reste du récit a été repris et a gagné quelques détails : le fait que des gens aient été

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 506.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 507.

³ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 550.

⁴ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955, p. 567.

choqués par les déclarations antisémites d'Hitler dès avant la Seconde Guerre mondiale, que les camps de concentration étaient « des prisons à ciel ouvert », et qu'un certain nombre de gens ont été exécutés dans ces camps (et n'ont pas tous souffert d'une mort lente). Par contre, la mention des prisonniers politiques a disparu et le passage ne concerne plus que les Juifs. Dans les deux passages, il n'est question que des Juifs vivant en Allemagne et il n'est pas dit que ces persécutions furent étendues à l'ensemble des pays conquis.

Le traitement de la persécution des Juifs et des camps de concentration et d'extermination est donc assez sommaire dans les manuels de guerre froide, de même que la description de l'Allemagne nazie. Le traitement des Japonais dans le récit de la Seconde Guerre mondiale correspond aux clichés traditionnels sur ce peuple depuis la fin de la guerre : les Japonais ont été des combattants féroces et acharnés, mais se sont révélés des civils doux et disciplinés sous l'occupation qui a suivi leur capitulation.

Dans la plus pure rhétorique de guerre froide, Canfield et Wilder décrivent les dirigeants japonais comme « des soldats qui détestaient la démocratie et n'avait pas peur de s'emparer de ce qu'ils désiraient »¹, tandis que Glenn Moon déclare que « le Japon était une dictature comme l'Allemagne, l'Italie et la Russie. »² Dans les différents manuels, les combattants japonais sont décrits comme « désespérés », d'une « férocité incroyable », « fanatiques » et « suicidaires » et un éventuel débarquement au Japon est uniformément décrit comme « long et sanglant. »

En revanche, Riegel et Haugh décrivent l'attitude de la population japonaise après la capitulation de la façon suivante : « Les troupes américaines débarquèrent sans rencontrer d'opposition, et la docilité des Japonais permit bientôt de réduire l'effectif des troupes occupantes. »³ Dans leur manuel publié en

¹ « Her new leaders were military men who hated democracy and who were not afraid to try to grab what they wanted. », Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962, 1968, p. 689.

² « Japan was a dictatorship like Germany, Italy, and Russia. », Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 585.

³ « American troops landed without opposition, and the docility of the Japanese soon brought a decrease in the number of the occupying force. », Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 790.

1950, Casner et Gabriel vantent plus longuement les mérites de l'occupation américaine au Japon :

Americans brought a great social change in Japan by giving women a more important place in the nation. They raised Japanese women to that equality with men which American women enjoy to the great advantage of our country. Americans tried to establish democracy in Japan.¹

Les Américains apportèrent un grand changement social au Japon en donnant aux femmes une place plus importante. Ils enseignèrent aux femmes japonaises cette égalité avec les hommes dont les femmes américaines bénéficient, au grand avantage de notre société. Les Américains essayèrent d'établir la démocratie au Japon.

Il apparaît donc clairement dans les manuels de guerre froide que le véritable ennemi est bien plus l'Union soviétique que l'Allemagne et le Japon, dont les populations ont été leurrées par des dirigeants sans scrupules mais qui sont en voie de « rééducation » grâce à l'occupation bienveillante des troupes américaines. Il ne s'agit plus d'échauffer les esprits des jeunes Américains contre des ennemis devenus des alliés, mais de leur raconter le triomphe du Bien sur le Mal.

En ce qui concerne le traitement des Alliés des Etats-Unis, le portrait des Britanniques ne change pas de façon notable. En revanche, les passages consacrés à la France ont une teneur très différente de ceux que l'on pouvait trouver dans les manuels publiés entre 1942 et 1946, témoignant de l'évolution des relations franco-américaines après la guerre. Même si les manuels de guerre froide attestent tous que le régime de Vichy était à la botte d'Hitler, ils parlent davantage de de Gaulle, présenté comme « le chef de la France libre » et de l'aide de la résistance française dans la libération du pays.² Bragdon et McCutchen relatent les tensions entre de Gaulle, Roosevelt et Churchill :

General Charles de Gaulle, leader of the Free French, disapproved of the way the United States continued to recognize the Vichy government. The United States hoped by this policy to keep Hitler from seizing the French fleet and from occupying Algeria and Morocco. Even after the Allied North African campaign, Roosevelt and Churchill failed to make De Gaulle a full partner in their

Le général Charles de Gaulle, chef des Français Libres, désapprouvait le fait que les Etats-Unis continuent de reconnaître le gouvernement de Vichy. Les Etats-Unis espéraient ainsi empêcher Hitler de s'emparer de la flotte française et d'occuper l'Algérie et le Maroc. Même après la campagne alliée en Afrique du Nord, Roosevelt et Churchill ne firent pas de de Gaulle un partenaire à part entière dans leurs discussions

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 551.

² Cf. Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 1958, p. 615 ; Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954, p. 649 et 657

discussions because of uncertainty as to whether he really represented France.¹

car ils n'étaient pas sûrs qu'il représente véritablement la France.

Le manuel le plus disert sur l'histoire de la France pendant la Seconde Guerre mondiale est celui de Hamm, publié en 1950, qui, après avoir expliqué le régime de Vichy et la France libre, se montre beaucoup très critique vis-à-vis de la politique américaine à l'égard de la France de Vichy, fait tout à fait exceptionnel dans un manuel de guerre froide. Il explique en effet :

For three years one of the chief objectives of British and American foreign policy was to keep "Vichy" France and also Spain from active participation in the war. It was feared that at any time Pétain might give the French navy to Hitler and re-enter the war on Hitler's side, and that General Franco might permit German troops to march through Spain to attack Gibraltar. To prevent these possibilities Admiral Leahy served as American ambassador to "Vichy" France, and Carlton J. H. Hayes was sent as our ambassador to Spain. Both succeeded in carrying out their respective missions. However, this "appeasement" of "Hitler collaborationists" was roundly criticized by many people in England and the United States.²

(...) The landings in North Africa brought a political crisis when it became known that General Eisenhower, in order to safeguard the landings in North Africa, had recognized Admiral Darlan, one of the Vichy collaborationists, as leader of the French in North Africa. In response to Darlan's orders French resistance to the American expeditionary force ended abruptly, but General de Gaulle, leader of the Fighting French, protested against this Allied flirtation with those who had been doing Hitler's work.³

Pendant trois ans, l'un des objectifs principaux de la politique étrangère anglaise et américaine fut d'éviter que la France de Vichy et l'Espagne ne participent activement à la guerre. On craignait à l'époque que Pétain ne fasse don à tout moment de la Marine française à Hitler et n'entre de nouveau dans la guerre, cette fois aux cotés d'Hitler, et que le général Franco ne permette aux troupes allemandes de traverser l'Espagne pour attaquer Gibraltar. Pour éviter que cela n'arrive, l'amiral Leahy fut nommé ambassadeur auprès de la France de Vichy, et Carlton J.H. Hayes fut envoyé comme ambassadeur en Espagne. Tous deux menèrent à bien leurs missions. Toutefois, cet « apaisement » des « collaborateurs d'Hitler » fut ouvertement critiquée par beaucoup de gens en Angleterre et aux Etats-Unis.

(...) Les débarquements en Afrique du Nord provoquèrent une crise politique lorsque l'on apprit que le général Eisenhower, pour garantir le succès de l'opération, avait reconnu l'amiral Darlan, l'un des collaborateurs de Vichy, comme le chef de la France en Afrique du Nord. En réaction aux ordres de Darlan, la résistance française face à la force expéditionnaire américaine cessa immédiatement, mais le général de Gaulle, chef des Français Combattants [sic], protesta contre cette liaison dangereuse entre les Alliés et ceux qui avaient travaillé pour Hitler.

Certains des manuels de guerre froide reconnaissent donc les ambiguïtés de la politique étrangère américaine pendant la Seconde Guerre mondiale,

¹ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958, 1961, p. 638.

² William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 762.

³ William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 772.

notamment vis-à-vis de la France. Mais tous glorifient la France libre, car cela justifie pleinement le statut d'allié des Etats-Unis à cette « grande démocratie » dans l'après-guerre.

Certains de ces manuels détaillent aussi l'histoire de la Chine pendant la Seconde Guerre mondiale, en mettant l'accent sur les difficultés de Tchang Kaï-chek vis-à-vis des communistes. William Hamm explique que la rivalité entre nationalistes et communistes chinois a affaibli la résistance aux Japonais en Chine.¹ Casner et Gabriel, dans l'édition de 1950 de leur manuel, consacrent un long passage à ce sujet, dont le ton et la rhétorique est caractéristique de la période de guerre froide :

When Chiang Kai-shek started his task of bringing the northern provinces into a united China, he used officers of the Soviet army to train his men. Soon he began to fear that these officers were trying to make China a Communist-governed country. Such a country would, of course, be strongly influenced by the Soviet Union. Chiang sent his Russian advisers back to the Soviet Union. As a result, the Communists in China organized an army to oppose Chiang and his plans for a republic. The Communists were able to control the country in northwest China bordering on Soviet Siberia. Thus China was again torn by internal warfare as Chiang and the Communists fought for control of China. Though Chiang unified the government of China, he and his party failed to bring about the democratic reforms the country badly needed.²

Lorsque Tchang Kaï-chek commença à unifier les provinces du nord de la Chine, il utilisa des officiers de l'Armée rouge pour entraîner ses hommes. Assez vite il commença à craindre que ces officiers n'essaient de faire de la Chine un pays communiste. Un tel pays serait, évidemment, sous forte influence de l'Union soviétique. Tchang renvoya ces conseillers russes en Union soviétique. En conséquence, les communistes en Chine formèrent une armée pour s'opposer à Tchang et à ses plans de fonder une république. Les communistes parvinrent à contrôler le Nord-ouest de la Chine, à la frontière avec la Sibérie soviétique. Ainsi, la Chine était de nouveau déchirée par une guerre civile entre Tchang et les communistes. Bien que Tchang ait unifié le gouvernement de la Chine, lui et son parti ne parvinrent pas à mettre en place les réformes démocratiques dont le pays avait grandement besoin.

Cette interprétation de l'histoire de la Chine pendant la Seconde Guerre mondiale est typique de la Guerre froide, où les Américains minimisent systématiquement le rôle des forces de résistance communistes, et ne considèrent les communistes « locaux » que comme des marionnettes aux ordres de l'Union soviétique et sans le soutien de laquelle ils ne peuvent survivre. Tchang Kaï-chek apparaît ainsi comme le dirigeant légitime de la Chine, et son échec semble

¹ William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, p. 782.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 503.

provenir uniquement du fait qu'il ne soit pas parvenu à installer la démocratie dans le pays. Dans l'édition de 1955, le passage est raccourci mais le sens général reste le même.¹ Cette mauvaise interprétation de l'histoire de la Chine confirme la vision de la naissance de la République Populaire de Chine en 1949 uniquement comme une « expansion du communisme soviétique » et une victoire de l'URSS.

Par contre, les manuels de guerre froide utilisent l'histoire des Philippines pendant la guerre comme exemple de l'efficacité et de la bienveillance de la domination américaine sur le reste du monde. Dans l'édition de 1947 de son manuel, Harlow présente ainsi l'indépendance des Philippines en 1946 comme une « preuve solide de bonne foi » de la part des Etats-Unis et une contradiction flagrante de la dénonciation par l'URSS de « l'impérialisme américain. »² Dans l'édition de 1955 de leur manuel, Casner et Gabriel écrivent :

When the Japanese had established their power in the Philippines, thousands of liberty-loving Filipinos continued to resist them. (...) Even before the Americans returned, they had driven the Japanese out of sizable areas and had set up independent local governments.³

Lorsque les Japonais établirent leur domination sur les Philippines, des milliers de Philippins épris de liberté continuèrent à leur résister. (...) Dès avant le retour des Américains, ils avaient chassé les Japonais de vastes régions et établi des gouvernements locaux indépendants.

Ces manuels publiés entre 1947 et 1956 interprètent donc de façon générale le déroulement de la Seconde Guerre mondiale selon une rhétorique de guerre froide, faisant de « l'amour » ou de « la haine » de la liberté le facteur décisif de la plupart des décisions des peuples « amis » ou « ennemis » des Etats-Unis.

¹ Cf. Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955, p. 564-565.

² « This solid proof of good faith on the part of the United States weakened, to some extent, the Russian charge that we were out on a land-grabbing campaign all over the world. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1947, p. 748.

³ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955, p. 577.

d) La victoire du *containment* en Corée

Cette façon de voir le monde se retrouve dans le récit de la guerre de Corée dans ces manuels. Dans leur manuel publié en 1950, Todd et Curti relatent la division de la Corée de la façon suivante :

The Russians and Americans each administered their own zone of occupation. The Russians wanted to unite all of Korea under a Communist government. The Americans, convinced that the majority of Koreans did not want Communism, looked upon Russian activities as sheer aggression. Finally, in 1948, the United Nations supervised free elections in the American zone. When the new government was organized, the United States withdrew its military forces from southern Korea. Soviet troops remained in the northern zone, however, and the boundary line between the two portions of Korea served as a constant reminder of a divided world and an uneasy peace.¹

Les Russes et les Américains administraient chacun leur propre zone d'occupation. Les Russes voulaient unifier la Corée sous gouvernement communiste. Les Américains, convaincus que la majorité des Coréens ne voulaient pas du communisme, considérèrent les activités russes comme de la pure agression. Finalement, en 1948, les Nations Unies supervisèrent des élections libres dans la zone américaine. Lorsque le nouveau gouvernement fut formé, les Etats-Unis retirèrent leurs troupes de Corée du Sud. Les troupes soviétiques restèrent dans la zone nord, et la frontière entre les deux parties de la Corée rappelait constamment que le monde était divisé et la paix précaire.

Les Etats-Unis sont encore une fois présentés comme une puissance bienveillante, respectueuse des Nations Unies et de l'indépendance des peuples, tandis que l'URSS apparaît comme agressive et expansionniste. Les manuels publiés entre 1953 et 1956 présentent de la même façon les Russes comme sourds aux désirs des Coréens, uniquement préoccupés de leurs propres intérêts (étendre le communisme, armer la Corée du Nord et la Chine, et faire tomber le rideau de fer sur le 38^{ème} parallèle) tandis que les Américains les encourageaient à mettre en place leur propre système de gouvernement, ce qui aboutit à la naissance d'une république « amie » des Etats-Unis.²

Seul Harlow dans l'édition de 1953 de son manuel reconnaît l'influence prépondérante des Etats-Unis dans la décision d'intervenir dans ce conflit prise

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 817.

² Cf. Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 543 ; Glenn W. Moon, *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955, p. 605 ; Clyde B. Moore, Helen McCracken Carpenter, Laurence G. Paquin, *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1955, p. 534 et Fremont P. Wirth, *The Development of America*, New York, American Book Company, 1956, p. 802.

par l'ONU, après avoir précisé que l'URSS boycottait le Conseil de Sécurité, et ne pouvait donc pas utiliser son veto¹ :

Largely because of American insistence, the UN decided to go to the aid of South Korea. If the Communists had been allowed to conquer South Korea, it would have been the final blow at the prestige of the UN.²

Largement du fait de l'insistance américaine, l'ONU décida de venir en aide à la Corée du Sud. Si les communistes étaient autorisés à conquérir la Corée du Sud, cela aurait marqué la fin du prestige de l'ONU.

Les manuels publiés au moment de la guerre de Corée, entre 1950 et 1954, accordent une place importante à l'ONU (nombreuses illustrations, schéma organisationnel, portrait de Trygve Lie, le premier Secrétaire Général, etc.) qui est souvent présentée comme l'organe de prolongement de la politique américaine dans le monde, puisque leur but commun est d'assurer la paix et le progrès, ainsi que de protéger la liberté et la démocratie.

Les manuels publiés entre 1947 et 1956 témoignent donc d'une « vision du monde » typique de la guerre froide : sentiment patriotique exacerbé, critique du gouvernement américain gardée à un minimum, anticommunisme violent et conception du monde comme « coupé en deux » entre le « monde libre » et « le monde communiste. » Et au sein de ce monde, l'Amérique blanche, victorieuse et protectrice des nations qui aspirent à la liberté. Toutefois, un certain nombre d'événements à la fin des années 1950 vont modifier cette vision du monde, à commencer par l'installation dans une période un peu plus sereine de « coexistence pacifique. »

¹ « Because the Russians were boycotting the Security Council, they were not present to veto any decisions. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 542.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953, p. 543.

D - Spoutnik, coexistence pacifique et déségrégation : les manuels d'une Amérique en transition vers une ère nouvelle

1) Un système scolaire « arrivé à maturité »

Avec la fin de la guerre en Corée, la mort de Staline, les débuts de la coexistence pacifique et la présidence « paternelle et rassurante » d'« Ike » Eisenhower, les Américains abandonnent peu à peu leur paranoïa anticommuniste et l'angoisse d'une attaque atomique pour s'intéresser de nouveau aux problèmes plus quotidiens, et notamment aux questions liées à l'enseignement.

En 1955 est convoquée la première Conférence sur l'éducation à la Maison Blanche. La nouvelle importance accordée à l'école y est très clairement exprimée :

« Il est évident que l'école est devenue un instrument essentiel qui permet à notre Nation de demeurer la terre légendaire de réussite qu'elle a été à ses débuts. [...] Lorsque la Frontière s'est fermée, les occasions et les chances de succès auraient pu facilement disparaître et de rigides barrières s'ériger entre les classes de la Nation. Ce sont, en premier lieu, les écoles qui ont empêché cela. Tant qu'il y aura de bonnes écoles, pas un individu, ou le fils de celui-ci, ne se trouvera bloqué à un niveau quelconque dans le monde du travail. L'école libère les hommes en leur permettant de s'élever au niveau de leurs talents naturels. [...] En canalisant les ambitions, elle a remplacé la Frontière et à une époque hautement technique, elle a préservé l'esprit d'indépendance d'une nation pionnière.

Les écoles sont la représentation principale de la tradition américaine de justice et d'équité et d'un perpétuel recommencement à chaque génération. »¹

Cette réaffirmation de l'importance de l'école entraîne un bilan de l'éducation progressiste qui a dominé le système scolaire américain depuis la fin des années 1910. En effet, au milieu des années 1950, le système scolaire américain est arrivé à maturité : tous les enfants américains, filles comme garçons, sont scolarisés au moins jusqu'à l'âge de 16 ans, et poursuivent leurs études généralement au moins jusqu'à 17 ou 18 ans. Les locaux scolaires sont appropriés, le nombre d'enseignants suffisants et la durée de l'année scolaire et les programmes standardisés dans tous les Etats. Cette « maturité » du système scolaire a des conséquences directes sur les maisons d'édition scolaires, qui

¹ Committee for the White House Conference on Education, *A Report to the President*, Washington D.C., Government Printing Office, avril 1956, p. 4, traduit et cité par Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 228.

deviennent des entreprises extrêmement rentables, qui ont tendance à fusionner dans les années 1960, et connaissent parfaitement leur marché.

a) Des techniques d'édition modernes

Au début des années 1950, les maisons d'édition scolaires étaient des entreprises indépendantes, souvent familiales, réalisant des chiffres d'affaire annuels qui variaient entre 5 et 10 millions de dollars.¹ Au milieu des années 1960, les maisons d'éditions scolaires – beaucoup moins nombreuses – réalisent entre 25 et 100 millions de chiffres d'affaire par an.² En effet, le monde de l'édition scolaire a connu les mêmes transformations entre la fin des années 1950 et le début des années 1960 que la plupart des autres domaines industriels, c'est-à-dire la concentration et la naissance de gros conglomérats multi-médias. Ainsi, des grandes firmes comme IBM ou Xerox achetèrent des maisons d'édition pour diversifier leurs activités.³ Xerox acheta Ginn, CBS Holt, Rinehart & Winston, Raytheon racheta D.C. Heath et Time, Inc Little, Brown et Silver Burdett avant de se faire elle-même acheter par la General Electric.⁴ Ces conglomérats multi-médias étaient attirés par les maisons d'éditions scolaires car les manuels apparaissaient comme les vaches-à-lait du domaine de l'édition : marché national, renouvellements fréquents, commandes massives et bénéfices stables.⁵

A partir des années 1960, environ un livre sur trois vendus dans le pays est un manuel scolaire, et les ventes de manuel comptent pour environ 16 % des revenus annuels du monde de l'édition. En 1960, les ventes annuelles de manuels scolaires représentaient 300 millions de dollars.⁶ Les éditeurs réalisent un profit

¹ Jack Allen, « Corporate Expansion and Social Studies Textbooks », *Social Education*, vol. 33, n°3, mars 1969, p. 287.

² *Ibid.*, p. 288.

³ Sherry Keith, « The Determinants of Textbook Content », in Philip G. Altbach et al., *Textbooks in American Society, Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, State University of New York Press, 1991, p. 44.

⁴ Frances Fitzgerald, *America revised*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 45.

⁵ Sherry Keith, *op.cit.*, p. 44.

⁶ Albert Alexander, « The Gray Flannel Cover on the American History Textbook », *Social Education*, n. 24, janvier 1960, p. 13.

d'environ 12 % sur le prix de vente d'un manuel, et les tirages se chiffrent souvent en millions d'exemplaires, d'autant que l'anticipation des ventes et des profits est assez certaine car les districts scolaires adoptent les manuels pour des cycles de 5 à 7 ans, et les projections démographiques permettent d'évaluer la taille de la population scolaire de façon assez exacte.¹ A partir des années 1960, l'augmentation des subventions fédérales pour la recherche pédagogique et auprès des districts scolaires pour l'achat de nouveaux supports pédagogiques rendit le marché de l'édition scolaire encore plus attractif.²

Ces rachats ont eu pour conséquence d'augmenter les objectifs de rentabilité des éditeurs scolaires et de laisser moins de temps pour l'élaboration et l'évaluation pédagogique des manuels proposés.³ Ainsi, les techniques marketing et « l'apparence extérieure » du manuel vont prendre de plus en plus le pas sur son contenu dans le soin apporté par les éditeurs à la conception d'un nouvel ouvrage.⁴ Ces manuels comprennent de plus en plus « d'aides pédagogiques » à l'enseignant sous forme de documents audio-visuels (diapositives, cassettes, etc.), de cahiers d'exercices, de tests, de mots de vocabulaire, une liste de concepts clés, et des propositions d'activités pour la classe.

Les manuels eux-mêmes contiennent de plus en plus d'exercices astucieux, parfois distrayants que beaucoup de pédagogues considèrent comme aidant à l'acquisition de compétence et de capacité de décision, « au-delà » du contenu. Mais la multiplication des illustrations et des textes « annexes » ont également tendance à réduire l'autorité du texte principal, qui est de plus en plus réduit et fragmenté pour s'adapter aux impératifs du « schéma pédagogique. »⁵ L'importance accordée à la « forme » – vocabulaire employé, nombre et qualités des illustrations et des cartes, organisation du sommaire, quantité et qualité des « aides pédagogiques » – est d'ailleurs attestée par les « critiques » de manuel qui

¹ Sherry Keith, *op.cit.*, p. 45.

² Hillel Black, *The American School Book*, New York, Morrow, 1967.

³ *Ibid.*, p. 47.

⁴ Gilbert T. Sewall et Peter Cannon, « The New World of Textbooks : Industry Consolidation and Its Consequences », in Altbach, *op.cit.*, p. 62

⁵ Gilbert T. Sewall (dir), *History Textbooks : A Standard and Guide*, New York, American Textbook Council, 1994, p. 11.

paraissent dans les revues pédagogiques à l'époque, et qui ne parlent que de ce point, et très rarement du contenu du texte lui-même.

Les manuels scolaires sont pour ces raisons fabriqués avec un soin tout particulier à partir de la deuxième moitié des années 1950, et ils deviennent de plus en plus l'œuvre de leurs éditeurs que des « auteurs » dont le nom figure en couverture.¹ En effet, les coûts de production d'un manuel sont très lourds, les enjeux financiers considérables, et les attentes des comités de sélection très précises, notamment en ce qui concerne les mots employés, comme le disait Henry Bragdon dans son article publié en 1969 dans *Social Education*. Dans ce même article, on apprend que l'investissement initial pour créer *History of a Free People* a été de 250 000 dollars.²

L'importance de l'investissement de départ explique le soin particulier que les éditeurs apportent à la conception du manuel, à la fois d'un point de vue pédagogique car ils sont conscients de la réalité du monde de l'enseignement aux Etats-Unis et de la forte proportion d'enseignants débutants ou peu qualifiés qui se reposent largement sur le manuel pour préparer et animer leurs cours. Ils sont dans le même temps très inquiets de blesser ou choquer des lobbies, certaines associations de parents d'élèves ou de « citoyens concernés » autour de sujets sensibles comme la guerre de Sécession, la représentation de tel ou tel groupe ou de telle ou telle croyance, et prennent par conséquent un soin particulier à éviter ou à « lisser » la présentation de ces sujets,³ même si cela ne fonctionne pas toujours comme on l'a vu pour *History of a Free People* de Bragdon et McCutchen. Le caractère « consensuel » du texte des manuels scolaires s'en trouve encore renforcé.

Les éditeurs prennent également conscience que le nom des auteurs fonctionne comme une « marque » que les membres des comités de sélection (et les parents d'élèves) reconnaissent. Les rééditions des mêmes manuels se multiplient donc à partir de la fin des années 1950, et souvent sans que l'auteur

¹ Frances Fitzgerald, *op. cit.*, p. 22-23.

² Henry Wilkinson Bragdon, *op.cit.*, p. 292.

³ Albert Alexander, *op.cit.*, p. 13.

original soit consulté.¹ Cette intervention croissant des éditeurs dans la rédaction des manuels conduit à la disparition d'un « style » identifiable pour chaque auteur et la généralisation de phrases impersonnelles et sans point de vue.² Mais cette disparition de l'individualité accroît aussi le caractère « consensuel » et collectif du texte du manuel. Ainsi, le texte principal est de plus en plus lisse et ennuyeux, mais entouré d'une profusion d'images, de graphiques, de questions et de documents divers qui attirent le regard, car les manuels ne sont souvent que feuilletés par les membres des comités de sélection avant d'être adoptés pour plusieurs années.³

Le rôle de l'auteur est tellement réduit à la portion congrue, surtout après la première édition, que certains manuels continuent d'être publiés après la mort de leur auteur, comme si de rien n'était.⁴ Ainsi, D.C. Heath réédita en 1957 un manuel écrit en 1950 par Gertrude Hartman, une enseignante du secondaire décédée en 1955.⁵

En outre, même si les éditeurs gardent deux ou trois noms (les plus célèbres) sur la couverture de leurs manuels, ils font de plus en plus appel à une multiplicité d'auteurs aux spécialités diverses, ce qui aboutit à un manuel « coordonné »⁶, parfois par l'auteur principal qui tient ainsi le rôle de directeur d'ouvrage, mais souvent aussi par l'éditeur lui-même.⁷

Par exemple, à partir de 1952, le manuel de Canfield et Wilder⁸ mentionne la participation d'un « éditeur général », Howard R. Anderson, qui travaille pour l'USOE et fut professeur de sciences de l'Education à Cornell et assistant-professeur d'Histoire à l'Université de l'Iowa, ainsi que de trois « consultants » : Ellis Merton Coulter, professeur d'Histoire américaine à l'Université de Géorgie

¹ Gilbert T. Sewall (dir), *op.cit.*, p. 16-17.

² France Fitzgerald, *op. cit.*, p. 7.

³ Albert Alexander, *op.cit.*, p. 11.

⁴ France Fitzgerald, *op. cit.*, p. 21.

⁵ Gertrude Hartman, *Land of Freedom*, New York, D.C. Heath, 1957, 734 pages.

⁶ *a managed text*, en anglais.

⁷ France Fitzgerald, *op. cit.*, p. 26.

⁸ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952, 1958, 1962 et 1968.

et spécialiste de l'histoire du Sud des Etats-Unis, John D. Hicks, professeur d'Histoire américaine à l'université de Berkeley et spécialiste de l'histoire politique du XIX^{ème} siècle américaine, et Nelson P. Mead, professeur d'Histoire au College of the City of New York, spécialiste de l'histoire économique des Etats-Unis après 1865 et formateur d'enseignants du secondaire.

On voit donc bien que ces « consultants » ont été choisis à la fois pour la variété de leurs spécialités, mais aussi pour la diversité de leurs origines géographiques, qui peuvent avoir un rôle important auprès du comité de sélection car l'ouvrage aura ainsi un peu de « couleur locale » et ne sera pas seulement imposé « depuis New York. » De même, pour l'édition de 1961 du manuel de Todd et Curti,¹ sont mentionnés cinq « consultants » : trois professeurs d'Histoire américaine (à Yale, à Dallas et New York), et deux enseignants du secondaire (en Californie et dans l'Ohio).

Nous avons étudié seize manuels pour la période 1957-1964. Dix d'entre eux sont des rééditions de manuels étudiés précédemment : l'édition de 1957 du manuel de Ralph Volney Harlow², l'édition de 1958 du manuel de Wilder, Ludlum et Brown³, les éditions de 1958 et 1961 du Bragdon et McCutchen⁴, les éditions de 1958 et 1962 du Canfield et Wilder⁵, l'édition de 1961 du manuel de Muzzey⁶, l'édition de 1961 du manuel de Gavian et Hamm⁷, l'édition de 1962 du manuel de Casner et Gabriel,⁸ et l'édition de 1961 du manuel de Todd et Curti que

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 880 pages.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, 608 pages.

³ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1958, 728 pages.

⁴ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1958, 735 pages ; Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1961, 768 pages.

⁵ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1958, 864 pages ; Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1962, 872 pages.

⁶ David Saville Muzzey, *Our Country's History*, Boston, Ginn, 1961, 741 pages.

⁷ Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1961, 768 pages.

⁸ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Story of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1962, 754 pages.

nous avons cité ci-dessus¹ qui, même si le contenu du manuel a été largement reformulé par rapport au manuel de 1950, sont des auteurs déjà connus. Cette forte proportion de réédition confirme la volonté des éditeurs d'implanter des « marques » dans le domaine des manuels et de favoriser la familiarité des élèves, des enseignants et des parents, avec certains auteurs. Nous avons également déjà mentionné le manuel de Gertrude Hartman, enseignante du secondaire, qui a écrit un manuel en 1950 et dont nous avons consulté la réédition posthume de 1957.² Quatre des manuels étudiés pour cette période sont des « créations »,³ et nous avons également étudié une réédition pour l'un d'entre eux.⁴ A l'exception de Henry Graff, professeur d'Histoire américaine à l'université de Columbia et spécialiste de la présidence aux Etats-Unis, aucun de ces nouveaux auteurs n'est un universitaire reconnu, et ce sont tous vraisemblablement des enseignants du secondaire.

L'édition des manuels scolaires s'est donc « modernisée » à la fin des années 1950 et applique désormais les techniques du marketing comme toute autre entreprise capitaliste.

b) Des bouleversements sociaux en germe

Dans le même temps, cette « maturité » du système scolaire américain génère de nouvelles angoisses, et en particulier autour d'une « baisse du niveau » des élèves et d'une désaffection certaine pour les matières académiques, ce qui relance le débat entre d'un côté les partisans d'une école ouverte à tous, ce qui implique des programmes adaptés et peu ambitieux, et de l'autre les champions de la sélection et de l'excellence.⁵ Dans les années 1940, les premiers avaient

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 880 pages.

² Gertrude Hartman, *Land of Freedom*, New York, D.C. Heath, 1957, 734 pages.

³ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 690 pages ; Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959, 738 pages ; Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959, 469 pages et Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, 463 pages.

⁴ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1964, 722 pages.

⁵ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 145.

remporté la partie mais une dizaine d'années plus tard, l'opinion penche davantage en faveur des seconds.

En 1956 est fondé le *Council for Basic Education* (CBE), groupe de réflexion dont l'objectif est de promouvoir une éducation nouvelle, de qualité et adaptée aux besoins du pays. En effet, l'explosion du tertiaire, les progrès scientifiques et technologiques, la nécessité de produire toujours plus et mieux dans une économie concurrentielle, la compétition avec l'URSS dans tous les domaines, entraînent un besoin croissant de travailleurs qualifiés et d'ingénieurs. A partir de 1957, il publie *The CBE Bulletin*, où sont présentées les priorités de l'école moderne : « Les écoles existent pour fournir les savoir-faire de base en langues, mathématiques et logique et aussi pour transmettre, selon un ordre raisonné, l'héritage intellectuel, moral et esthétique de l'homme civilisé. »¹

Mais ce basculement de l'opinion du côté des exigences d'excellence est déclenché par des évolutions sociales majeures qui sont en germe dès la deuxième moitié des années 1950. En effet, à l'automne 1957, le monde de l'enseignement aux Etats-Unis, et la société en général, connaissent deux crises importantes : « l'affaire » de Little Rock et le lancement du Spoutnik soviétique, à quelques jours d'intervalles entre fin septembre et début octobre.

D'une part, l'intervention des parachutistes américains à Little Rock, en Arkansas, pour permettre à neuf enfants noirs de se rendre dans une école à majorité blanche montre que, suite à l'arrêt *Brown vs. Board of Education of Topeka* de 1954, la déségrégation scolaire a été inscrite dans la loi, mais que la société américaine, en particulier dans le Sud du pays, a du mal à accepter cette décision. L'arrivée d'enfants noirs – considérés par la majorité de la population comme forcément plus turbulents et moins « intelligents » - incite beaucoup de parents d'élèves à réclamer que les standards de l'école soient réhaussés et que l'on revienne aux classes de niveau et aux redoublements.

D'autre part, le lancement par les Soviétiques du premier satellite extra-orbital fait prendre conscience aux Américains de leur retard scientifique. Dès lors, la nécessité d'abandonner la pédagogie progressiste, trop centrée sur l'enfant,

¹ « The Main Job of the Schools », Washington D.C., non daté, cité in Lawrence Cremin, *The Transformation of the School*, New York, Vintage Books, 1964, note 8, p. 346.

pour revenir à des exigences plus traditionnelles de discipline et d'excellence trouve un large écho dans la presse et l'opinion publique de l'époque.¹ On parle alors de la crise la plus grave jamais rencontrée par l'éducation et les critiques sont particulièrement violentes à l'égard de l'éducation progressiste qui avait jusque là enthousiasmé l'Amérique.²

Les objectifs progressistes de bien-être de l'enfant et de développement psycho-moteur harmonieux, déjà fortement remis en cause, sont balayés au profit d'une culture de la performance et d'un renforcement des connaissances, dans le domaine scientifique en particulier.³ En 1958 est voté la première loi fédérale se rapportant au domaine de l'éducation. Le National Defense Education Act vise notamment à améliorer leur formation dans les cycles primaire et secondaire, notamment en mathématiques, sciences et langues vivantes.⁴ Cette loi finance par exemple la construction de nombreux « laboratoires de langues », qui utilisent les nouvelles technologies audiovisuelles pour améliorer la pratique des langues étrangères. En ce qui concerne les sciences sociales, celles-ci sont désormais vouées à l'identification des dangers qui guettent les Etats-Unis et à la résolution des problèmes économiques et sociaux. Dès la fin des années 1950 sont mis en place des programmes de recherche pour améliorer l'enseignement qui porteront leurs fruits dans les années 60 et 70.

¹ Cf. les interviews d'Arthur Bestor dans *US News & World Report*, le 30 novembre 1956, p. 68-69 et le 24 janvier 1958, p. 68-80, dont les titres parlent d'eux-mêmes : « We Are Less Educated Than Fifty Years Ago » et « What Went Wrong With US Schools ? » ; des éditoriaux parus dans le magazine *Life* sous le titre « Crisis in Education », 24 et 31 mars 1958, 7, 14 et 21 avril 1958 et une enquête dans *The Reporter* le 20 février 1958, p. 25-33.

² Cf. Albert Lynd, *Quackery in the Public School*, Boston, Little Brown, 1953 ; Arthur Bestor, *Educational Wastelands : The Retreat from Learning in our Public Schools*, Urbana, University of Illinois Press, 1953 ; Paul Woodring, *Let's Talk Sense About Our Schools*, New York, McGraw-Hill, 1953 ; Mortimer Smith, *The Diminished Mind*, Chicago, Henry Regnery, 1954 et *ibid.*, *The Public Schools in Crisis*, Chicago, Henry Regnery, 1956.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 222.

⁴ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 229.

c) Une société en transition

Les signes annonciateurs de la « révolution culturelle » des années 1960 et 1970 sont déjà en germe dans la société américaine de la fin des années 1950, et cela se ressent dans les textes des manuels scolaires, qui subissent des influences contradictoires. En effet, la conférence de Bandung en 1955 et l'importance croissante du Tiers Monde sur la scène internationale oblige les Etats-Unis à soigner leur image et à « mériter » leur réputation de puissance bienveillante et respectueuse de l'indépendance des peuples. Il semblerait même que c'est en partie en raison du nouvel enjeu que représentent les pays du Tiers Monde dans la guerre froide que le gouvernement américain aurait accéléré le processus de déségrégation et œuvré pour plus d'égalité entre les Noirs et les Blancs à l'intérieur des frontières des Etats-Unis.¹

De plus, l'apparition du Tiers Monde sur la scène internationale déplace les tensions américano-soviétiques et « réchauffe » au moins les discours, qui se font plus « internationalistes » et préoccupés de questions de développement et de coopération que franchement agressifs comme dans la période 1947-1953. Enfin, la mort de Staline et le XXème Congrès du Parti Communiste d'Union soviétique a laissé penser pendant quelques années à une éventuelle possibilité de rapprochement entre les Deux Grands.

La préface de *Land of Freedom*, de Gertrude Hartman, publié pour la première fois en 1950 et dont nous avons consulté la quatrième édition (posthume), datée de 1957,² témoigne de cette évolution en mettant fortement l'accent sur le rôle de « pacificateur » des Etats-Unis dans le monde. Gertrude Hartman étant morte en 1955, c'est Allan Nevis, un professeur d'Histoire américaine à Columbia University et qui porte le titre de « *general consultant* » pour ce manuel, qui signe ce texte introductif :

It is the story of how a country which for nearly three hundred years was completely occupied with its own development finally turned to world problems as well. It is a	Ceci est l'histoire de la façon dont un pays, qui pendant près de trois cents ans s'est occupé exclusivement de son propre développement, s'est enfin tourné vers le reste du monde. Ceci
--	---

¹ Cf. Thomas Borstalman, *The Cold War and the Color Line : American race Relations in the Global Arena*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.

² Gertrude Hartman, *Land of Freedom*, New York, D.C. Heath, 1957, 734 pages.

story of how Americans learned that they could not live alone; that they could not be peaceful if the world was torn by war; that they could not be happy or prosperous if other countries were miserable and poor. The story relates how a nation once "isolated" became one of the leaders in a great movement for an organized and peaceful world.¹

est le récit de la façon dont les Américains ont appris qu'ils ne pouvaient vivre seuls ; qu'ils ne pouvaient pas vivre en paix si le monde était déchiré par la guerre ; qu'ils ne pouvaient pas être heureux ou prospères si d'autres pays étaient malheureux ou pauvres. Cette histoire raconte comment une nation autrefois « isolée » est devenue l'un des leaders du grand mouvement pour bâtir un monde organisé et pacifique.

Le récit des guerres que les Etats-Unis ont menées à l'étranger depuis 1898 reflète ce changement de l'identité américaine, et de sa volonté d'apparaître comme une puissance interventionniste et bienveillante, garante de la liberté de tous les peuples.

2) La guerre hispano-américaine : un récit transformé à la marge

Le récit des différents épisodes de la guerre hispano-américaine ne diffère pas de celui fait par les manuels de la période précédente, à quelques exceptions près. Tous les auteurs s'accordent sur la « cruauté » terrible de Weyler, la mauvaise administration de Cuba par les Espagnols, le fait que « personne ne sache » ce qui a provoqué l'explosion du *Maine*, la faiblesse de McKinley, les souffrances des soldats causées par la mauvaise organisation logistique par le Ministère de la Guerre, et les images de Theodore Roosevelt comme le héros de la bataille de San Juan. En revanche, les manuels publiés au début des années 1960 insistent de nouveau sur la « sympathie américaine pour les peuples opprimés qui veulent leur indépendance »² et rappellent la propre « lutte pour l'indépendance » des Américains à la fin du XVIIIème siècle. Le retour de ce parallèle s'explique bien évidemment par la nouvelle rhétorique américaine en faveur des peuples du Tiers Monde qui eux aussi sont « sur le chemin de l'indépendance » depuis la deuxième moitié des années 1950. En ce qui concerne la décision d'intervenir à

¹ Allan Nevis in Gertrude Hartman, *Land of Freedom*, New York, D.C. Heath, 1957, p. vii.

² « Throughout our history our sympathy has been with downtrodden people seeking freedom. », David Saville Muzzey, *Our Country's History*, Boston, Ginn, 1961, p. 398 ; cf aussi Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, p. 590 et Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 360.

Cuba, Liebman et Young donnent une raison typique de la nouvelle identité « interventionniste » des Etats-Unis depuis la Seconde Guerre mondiale :

Although the Monroe Doctrine said, as you will remember, that the United States would not interfere with European governments and their colonies in the New World, in this case the American people felt that they could not sit back and just watch what was happening in Cuba.¹

Bien que la Doctrine Monroe dise, comme vous vous en souviendrez, que les Etats-Unis n'interfèreront pas avec les gouvernements européens ou leurs colonies dans le Nouveau Monde, dans ce cas-ci le peuple américain sentit qu'il ne pouvait pas rester assis et se contenter de regarder ce qui se passait à Cuba.

Les conséquences de cette guerre sont peu discutées dans ces manuels, et les Etats-Unis « se retrouvent avec des colonies » sans que l'on sache bien pourquoi. Le débat autour de l'annexion des Philippines est passé sous silence et le rôle de « puissance coloniale » des Etats-Unis minimisé. Schwartz et O'Connor rappellent que « Cuba est devenue indépendante » à la suite de la guerre, et que les Etats-Unis « n'ont exercé leur protectorat que jusqu'à ce qu'elle soit capable de se gouverner elle-même. »² Les deux auteurs présentent la transformation des Etats-Unis en puissance mondiale, de la façon suivante :

Toward the end of the 19th century, more Americans began to show interest in other parts of the world. The western lands were now settled. We were growing more cotton, wheat and tobacco than we could use. Businessmen were looking for markets in which to sell these goods. Some wanted to invest their money in foreign lands. Others saw that the powerful nations of Europe were gaining colonies and trading rights in Asia and Africa. They were envious. Perhaps the United States should obtain lands overseas.³

A la fin du XIXème siècle, de plus en plus d'Américains commencèrent à s'intéresser à d'autres régions du monde. Les terres de l'Ouest étaient désormais conquises. Nous cultivions plus de coton, de blé et de tabac que nous en consommions. Les hommes d'affaire cherchaient des marchés pour vendre ces produits. Certains voulaient investir leur argent à l'étranger. D'autres voyaient que les puissantes nations européennes acquéraient des colonies et passaient des accords commerciaux en Asie et en Afrique. Ils étaient envieux. Peut-être les Etats-Unis devraient-ils eux aussi avoir des territoires outremer.

(...)As a result of the war with Spain, the United States became a world power. The United States now had colonies in the Atlantic and Pacific Oceans. The interests of our country extended from the Caribbean Sea to the Far East. From then on, there

(...) En conséquence de la guerre contre l'Espagne, les Etats-Unis devinrent une puissance mondiale. Les Etats-Unis avaient désormais des colonies dans les océans atlantique et pacifique. Les intérêts de notre pays s'étendaient de la mer des Caraïbes à l'Extrême-Orient. A partir de ce moment-là, il y eut

¹ Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959, p. 377.

² « As a result of the Spanish-American War, Cuba became independent. The United States took over the protection of Cuba until she became able to govern herself. », Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 361.

³ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 360.

was a greater concern in America about what was happening all over the world.¹ | davantage de préoccupation aux Etats-Unis pour ce qui se passait dans le reste du monde.

Le récit de la guerre hispano-américaine dans les manuels de la période 1957-1963 ne changent donc pas radicalement par rapport à la période précédente, mais un nombre non négligeable de manuels témoignent d'une plus grande conscience du « reste du monde » et de la volonté des Etats-Unis de se présenter comme « la première colonie à avoir gagné son indépendance » plutôt que comme une grande puissance qui elle aussi a eu des colonies.

3) La grande réinterprétation de la Première Guerre mondiale

(a) L'influence de la coexistence pacifique

Le récit de la Première Guerre mondiale semble avoir fait l'objet de davantage d'efforts de réinterprétation à la lumière de la Guerre froide que lors de la période précédente. Ainsi, Todd et Curti,² ainsi que Steinberg, insistent sur le mouvement pacifiste du début du vingtième siècle. Steinberg écrit par exemple :

This is not to say that the work of these well-intentioned men and women, who were responsible for the peace conferences and societies, was utterly futile. They did succeed in convincing people that war was not a necessary result of "human nature," but rather an unnecessary result of bad institutions and bad ways of thinking. Unfortunately, most political leaders and common people did not have the vision to think in practical terms of banishing war from the world. It took a Woodrow Wilson, as we shall see below, to give clear vision to a scheme for war prevention.³

Cela ne veut pas dire que le travail de ces hommes et de ces femmes pleins de bonnes intentions, qui étaient à l'origine des conférences pour la paix et des organisations pacifistes, était totalement futile. Ils sont parvenus à convaincre les gens que la guerre n'était pas une conséquence inévitable de « la nature humaine, » mais plutôt une conséquence superflue de mauvaises institutions et de mauvaises façons de penser. Malheureusement, la plupart des dirigeants politiques et des personnes ordinaires n'eurent pas la présence d'esprit d'interdire la guerre une fois pour toutes. Il faudrait un Woodrow Wilson, comme nous allons le voir plus bas, pour concevoir clairement et sur le plan pratique la façon d'empêcher la guerre.

¹ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 361.

² Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961 et 1966, p. 620.

³ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958 et 1964, p. 487.

Cette présentation du mouvement pacifiste permet d'inscrire l'ONU dans une histoire longue, et de montrer aux jeunes Américains les différentes étapes qu'il a fallu franchir pour parvenir à cette organisation. Mais ce nouveau développement sur le pacifisme n'empêche pas les auteurs de développer également les raisons profondes de la Première Guerre mondiale : la course aux armements, les rivalités coloniales, et la montée du nationalisme. Ainsi, dans l'édition de 1961 de leur manuel, Bragdon et McCutchen mettent en garde contre « la peur » produite par la course aux armements :

Although the foregoing rivalries failed to produce a major European war between 1870 and 1914, they did produce fear. (...) The armament race in turn produced more fear, and a situation in which the military leaders, who thought in terms of how best to fight a war, tended to take over from the diplomats, who generally hoped to prevent it.¹

Bien que les anciennes rivalités n'aient pas réussi à provoquer une grande guerre européenne entre 1870 et 1914, elles produisent de la peur. (...) La course aux armements en retour produisit davantage de peur, et une situation dans laquelle les chefs militaires, qui pensaient uniquement à comment mener une guerre de la meilleure façon, avaient davantage de poids que les diplomates, qui espéraient généralement réussir à empêcher une guerre.

Publié en 1961, ce texte apparaît comme un commentaire à peine voilé du discours sur le « missile gap » dont John Fitzgerald Kennedy avait fait l'un de ses arguments de campagne et une prise de position contre le retour à la course aux armements entre l'URSS et les Etats-Unis depuis le « choc » lié au lancement du premier satellite russe.

En ce qui concerne les rivalités coloniales, Todd et Curti les expliquent en termes de « have » et « have-not », inspirées des théories historiques marxistes de plus en plus populaires dans les pays occidentaux à partir des années 1960 :

By 1914, so far as colonies were concerned, the nations of Europe could be grouped into two classes: the "have" nations and the "have-not" nations. Great Britain and France, each with huge colonial empires, were among the "have" powers. Although Russia owned no colonies, it did possess immense areas of underdeveloped land, and for this reason was also in the "have" category. Germany, on the other hand, was among the "have-not" nations. It did own colonies in Africa and in the Pacific, but its colonial

En 1914, en ce qui concerne les colonies, les pays d'Europe pouvaient être regroupés en deux catégories : les « have » et les « have-not. » La Grande-Bretagne et la France, chacune avec un immense empire colonial, faisaient partie des « have. » Bien que la Russie n'ait pas de colonies, elle possédait d'immenses zones de terres non encore développées, et pour cela appartenait également à la catégorie des « have. » De l'autre côté, l'Allemagne faisait partie des « have-not. » Elle possédait bien des colonies en Afrique et dans le Pacifique, mais son empire

¹ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1961, p. 527.

empire was relatively small, and the nation was eager to secure additional territory. Italy was in a similar situation - and one of the reasons that finally brought Italy into the war on the Allied side was a promise of colonies when the war ended.¹

colonial était relativement petit, et ce pays était désireux d'acquérir de nouveaux territoires. L'Italie était dans une situation similaire – et l'une des raisons qui fit finalement basculer l'Italie du côté des Alliés fut la promesse d'obtenir des colonies une fois la guerre terminée.

Cette présentation de la géopolitique européenne (et mondiale) à la veille de la Première Guerre mondiale témoigne d'une prise en compte par les auteurs des avancées de l'historiographie sur le sujet et d'une réelle prise de distance avec la propagande britannique ou les interprétations de l'entre-deux-guerres. Todd et Curti abordent ensuite « le nationalisme comme cause » de la Première Guerre mondiale, avec là encore un paragraphe qui semble directement adressé aux peuples du Tiers Monde :

Nationalism as a cause. An intense spirit of nationalism was one of the underlying sources of tension. The term *nationalism* often refers to the strong feeling people have for their own country, but it may also refer to the desire of a subjugated people to throw off foreign rule and create their own nation. (...) But the spirit of nationalism was not confined to the Balkan Peninsula. In almost every country of Europe, as well as in the colonies overseas, there were subjugated people who longed to win their independence.²

Le nationalisme comme cause. Un intense esprit nationaliste était l'une des causes sous-jacentes des tensions. Le terme *nationalisme* désigne souvent le fort sentiment qu'un peuple éprouve pour son pays, mais il peut également désigner le désir d'un peuple soumis de rejeter la domination étrangère et de créer sa propre nation. (...) Mais l'esprit nationaliste n'était pas limité à la péninsule balkanique. Dans presque tous les pays d'Europe, ainsi que dans les colonies outremer, il y avait des peuples soumis qui rêvaient de prendre leur indépendance.

Là encore, le contexte international de la décolonisation influence très fortement le récit des causes de la Première Guerre mondiale par ces auteurs. Dans la présentation des raisons qui ont poussé les Etats-Unis à participer à la Première Guerre mondiale, les changements sont également notables. La manipulation de l'opinion publique par la propagande britannique est fortement minimisée par tous les auteurs de manuel de la période, pour revenir à la perception de la menace allemande par une puissance mondiale – et surtout atlantique – telle que les Etats-Unis.³ La quasi unanimité des auteurs de manuels

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 1966, 1968, 1972, 1977, p. 622.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 1966, 1968, 1972, 1977, p. 622.

³ Cf. Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Story of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1962, p. 328-329 ; Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand
Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

sur le sujet semble montrer l'influence aux États-Unis de l'ouvrage de l'historien britannique A.J.P. Taylor, *The Struggle for Mastery in Europe*, publié en 1954. Samuel Steinberg cite quant à lui l'interprétation de Henry Steele Commager, sans préciser de quel des ouvrages de l'historien il la tire :

The real reason for United States entry into the war. The historian, H.S. Commager, has this to say about the fateful step of April 6, 1917 : "It was the beginning of those decades of conflict which were to shift the center of power from the Old World to the New. ... It marked the beginning of that recreation of the Atlantic community which had been a very real thing in the 18th century and which had been forgotten or ignored in the nineteenth. ... It was clear from the first that the United States could not tolerate a hostile power on the shores of the Atlantic and that it could not stand idly by while Britain and France went under." In other words, the "underlying" reason for our entry into the war was neither Germany's submarine warfare nor England's superior propaganda. Had we really been neutral we would have kept our ships home and would have turned a deaf ear to propaganda. The fundamental cause for our joining the Allies was the belief on the part of most Americans that Germany was an aggressor. Americans felt that a German victory in Europe sooner or later would have meant world conquest in which they themselves would be the victims. It was a case of a stitch in time.¹

La véritable raison de l'entrée en guerre des États-Unis. L'historien H.S. Commager a dit ceci à propos de la décision lourde de conséquences du 6 avril 1917 : « C'était le début de ces décennies de conflit qui allait faire passer le centre du pouvoir de l'Ancien au Nouveau Monde. ... Cela marque le début de la recréation de la communauté atlantique qui avait été quelque chose de très réel au XVIIIème siècle et qui avait été oubliée ou ignorée au XIXème. ... Il était évident dès le départ que les États-Unis ne pouvaient tolérer une puissance hostile sur les bords de l'Atlantique et qu'ils ne pouvaient pas rester sans rien faire pendant que la Grande-Bretagne et la France s'effondraient. » En d'autres termes, la raison « sous-jacente » de notre entrée en guerre ne fut ni la guerre sous-marine allemande ni la meilleure propagande britannique. Si nous avions réellement été neutres, nous aurions gardé nos bateaux à quai et nous aurions fait la sourde oreille à la propagande. La raison fondamentale de notre entrée en guerre aux côtés des Alliés était la croyance de la part de la plupart des Américains que l'Allemagne était un agresseur. Les Américains pensaient qu'une victoire allemande en Europe signifierait tôt ou tard la conquête du monde dont ils seraient alors les victimes. Il fallait suturer la plaie tant qu'il en était encore temps.

Comme les manuels de guerre froide, ces manuels de « coexistence pacifique » insistent sur liens historiques et culturels entre les États-Unis, l'Angleterre et la France. Seuls Todd et Curti soulignent les liens économiques entre les États-Unis et les Alliés, mais précisent que « les historiens n'ont trouvé aucune preuve que ces intérêts économiques aient influencé le comportement du président Wilson dans les semaines décisives avant la déclaration de guerre. »²

McNally, 1959, p. 522 ; Rebekah Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959, p. 390-391.

¹ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 486.

² « But historians have found no evidence to indicate that economic interests in any way influenced President Wilson's conduct in the critical weeks before the war. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 1966, 1968, p. 629.

Steinberg va plus loin encore en traitant de « propagande » les travaux de la commission Nye :

There was the myth, which many intellectuals and journalists promoted, that the United States had been tricked into the war - fooled by British propaganda, by Wall Street bankers, and by munition manufacturers. Especially effective was a committee headed by Senator Gerald P. Nye. (...) This kind of propaganda influenced Americans to believe that the War was not a crusade to make the world safe for democracy but a sordid scheme to make the world safe for business.¹

Il y avait un mythe, propagé par beaucoup d'intellectuels et de journalistes, selon lequel les Etats-Unis auraient été piégés dans cette guerre – abusés par la propagande britannique, par les banquiers de Wall Street, et par les fabricants de munitions. La commission présidée par le sénateur Gerald P. Nye fut particulièrement efficace en ce sens. (...) Ce type de propagande porta les Américains à croire que la guerre n'avait pas été une croisade pour rendre le monde sûr pour la démocratie mais un stratagème sordide pour rendre le monde sûr pour le business.

Les manuels de la période 1957-1964 se sont donc totalement défaits du « mythe » de la manipulation du gouvernement et de l'opinion publique par les hommes d'affaires américains si populaire pendant l'entre-deux-guerres et encore présent dans nombre de manuels des années 1940 et quelques-uns du début des années 1950.

b) L'influence du maccarthysme

La révolution bolchevique est toujours traitée en quelques lignes très factuelles comme pendant la guerre froide. En revanche, le récit des excès liés à l'Espionage et au Sedition Act aux Etats-Unis en 1917-1918 font l'objet de récits beaucoup plus critiques et détaillés que dans les manuels de la période précédente. Ce texte de Samuel Steinberg, notamment, résonne comme un commentaire de l'hystérie maccarthyste et fait figure d'avertissement pour les jeunes Américains :

Hunting subversives. Unfortunately, zeal led to prejudice, prejudice to fear, fear to hysteria. Mobs, led on by self-seeking politicians and by out-and-out racketeers, went out of hand. They suspected every German-American as a traitor. They banned the German language from the schools and German music from public concerts. Even the lowly sauerkraut became Liberty

La chasse aux "agents subversifs." Malheureusement, le zèle mena aux préjugés, les préjugés à la peur, la peur à l'hystérie. Les foules, conduites par des politiciens ambitieux et des voyous consommés, étaient incontrôlables. Elles soupçonnaient n'importe quel Germano-Américain d'être un traître. Elles interdirent la langue allemande dans les écoles et la musique allemande lors des concerts publics. Même la simple choucroute devint le Chou de la Liberté. (...) Les instituteurs et les professeurs

¹ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 502.

Cabbage. (...) School teachers and college professors were repressed ; some were fired.¹

(...)Those citizens who indulged in "hate campaigns" and persecution endangered the very democracy our soldiers fought for. Very few disloyal persons were caught, for the simple reason that there were few disloyal persons. What did happen was that a large number of people, who were too honest or too intelligent to join the mobs, became suspects. The result was that some people, including teachers and professors, became discouraged and frightened. They became afraid to express honest differences of opinion. When we recall that our country became great because our citizens fought for freedom of thought, we can understand how this condition of fear was likely to hinder intellectual and civil growth.²

(...) At times it seemed as if the hate mongers hated fellow Americans whose strategy of fighting the war differed from theirs more than they hated the real enemy. This hatred and blindness continued for some time after the war. This situation, as we shall see in the next few pages, even endangered our chances of winning the peace, for the lingering hysteria seriously interfered with the work of sober statesmen.³

d'université furent réprimés ; certains furent renvoyés.

(...) Ces citoyens qui se complaisaient dans ses « campagnes de haine » et ces persécutions mirent en péril la démocratie pour laquelle nos soldats combattaient. Très peu de personnes déloyales furent démasquées, pour la simple raison qu'il n'y avait que très peu de personnes déloyales. Ce qui se passa, c'est qu'un grand nombre de personnes, trop honnêtes ou trop intelligentes pour se joindre à la foule, devinrent suspectes. Le résultat en fut que certaines personnes, y compris des enseignants et des universitaires, perdirent courage et eurent peur. Ils eurent peur d'exprimer sincèrement leurs désaccords. Lorsque nous nous souvenons que notre pays est devenu grand et beau parce que nos citoyens se sont battus pour la liberté de pensée, nous pouvons comprendre comment cette situation de peur était susceptible de porter préjudice à notre développement intellectuel et civique.

(...) Par moment, il semblait que ces « vendeurs de haine » détestaient davantage leurs compatriotes américains qui n'avaient pas la même stratégie pour mener cette guerre qu'ils ne détestaient le véritable ennemi. Cette haine et cet aveuglement continuèrent pendant quelques temps après la guerre. Cette situation, comme nous le verrons dans les pages suivantes, alla même jusqu'à mettre en danger nos chances de gagner la paix, car cette hystérie latente empiéta sérieusement sur le travail des hommes d'Etat responsables.

Le maccarthysme, ainsi que les campagnes anti-communistes de la fin des années 1950 dans le domaine scolaire, irrite donc de plus en plus la plupart des auteurs de manuels qui profitent du passage sur « l'hystérie germanophobe » et la « peur des Rouges » de 1917-1918 pour commenter la situation contemporaine et écrire des plaidoyers pour la liberté de pensée et d'expression. Mais Steinberg n'en célèbre pas moins la force du système démocratique américain dans un autre passage, qui montre que malgré son opposition farouche aux persécutions à outrance, il n'en est pas moins farouchement anticommuniste :

¹ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 495.

² Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 496.

³ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 497.

It is interesting to note that, once the emergency was over, Congress reasserted its powers and began to limit those of the President. This throws light once more on the nature of a democratic government : the powers of this branch or that branch to contract or expand to meet changing needs. Such a situation has never prevailed in a government run by a Fascist or Communist regime. The dictator under such a system does not relax his control unless he is forced to do so by revolution.¹

Il est intéressant de noter que, une fois l'urgence passée, le Congrès réaffirma ses prerogatives et commença à limiter celles du président. Cela met en lumière encore une fois la nature de la démocratie : la possibilité de telle ou telle branche d'étendre ou de limiter ses responsabilités en fonction des besoins de la situation. Une telle chose est impossible dans un régime fasciste ou communiste. Le dictateur dans un tel système ne réduit jamais ses prerogatives à moins d'y être forcé par une révolution.

Les auteurs de manuels de la période 1957-1964 sont encore très imprégnés de l'idéologie de la guerre froide et célèbrent toujours, en partie par patriotisme et en partie sous la pression d'une grande partie de l'opinion publique, les valeurs américaines.

c) La minimisation des conséquences du rejet du Traité de Versailles

Le dernier grand changement dans le récit de la Première Guerre mondiale tel qu'il est raconté par les manuels des années 1957-1964 se trouve dans le récit de la conférence de Versailles et des conséquences de la guerre. Todd et Curti comparent la conférence pour la paix à un « mélodrame » dont les personnages principaux étaient les Quatre Grands et dont l'issue allait affecter le monde entier.² Steinberg, lui, insiste sur la terrible déception qui résulta de cette conférence :

There was the disillusionment with the results of the war. The war propaganda and Wilson's lofty eloquently expressed visions led the people to think that the postwar world would be heaven-on-earth. Instead, they were confronted with a Communist Russia, a Japan hungering for China, tariff

Les conséquences de la guerre furent très décevantes. La propagande de guerre et les grandes idées exprimées avec éloquence de Wilson avaient laissé penser les Américains que l'après-guerre serait le paradis sur terre. A la place, ils étaient face à une Russie communiste, à un Japon qui rêvait de s'emparer de la Chine, à

¹ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 493.

² « The peace conference, which opened at Versailles on January 18, 1919, had much of the tension and excitement of a melodrama played on the stage. But, in this case, the stage was the world ; the principal characters were the chief officials of the four leading powers - Great Britain, France, Italy, and the United States ; and the outcome of the drama would affect the lives of millions of people. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 1966, 1968, p. 658.

and currency wars, and a Europe too proud to abandon its nationalistic ambitions and rivalries. All of this resulted in swift disillusionment - like little children first learning about the true nature of Santa Claus. Our experience in recent years has given us a maturity which prompts us to be more patient with the world's problems.¹

des guerres tarifaires et monétaires, et à une Europe trop fière pour abandonner ses ambitions et ses rivalités nationales. Tout cela provoqua une brusque désillusion – comme lorsque les petits enfants apprennent la véritable identité du Père Noël. Notre expérience ces dernières années nous a fait gagner en maturité et nous a appris à nous montrer plus patients face aux problèmes du monde.

La comparaison des Etats-Unis à un enfant est caractéristique de la nouvelle jérémiade américaine qui décrit le pays comme perpétuellement en train de « gagner en maturité » face aux épreuves envoyées par la Providence, et qui permet ainsi de justifier certaines « erreurs de parcours », comme le refus d'entrer à la SDN après la Première Guerre mondiale. Par contre, Samuel Steinberg affirme que les conditions imposées à l'Allemagne par le Traité de Versailles « n'étaient pas dures du tout, »² ce qui là aussi est un changement radical par rapport aux récits des manuels précédents qui faisaient des défauts du Traité de Versailles la principale cause du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale.

En effet, selon Todd et Curti, il était nécessaire de hâter la signature du Traité de Versailles pour éviter que l'Europe Centrale ne tombe aux mains des communistes³ et c'est davantage l'absence des Etats-Unis des institutions de la SDN qui l'a rendue trop faible pour empêcher le déclenchement d'une nouvelle guerre.⁴

La conclusion du chapitre consacré à la Première Guerre mondiale dans le manuel de Liebman et Young passe sous silence le retour à l'isolationnisme et présente la Première Guerre mondiale comme la première étape de la coopération américaine avec les autres pays pour bâtir un monde de paix et de liberté :

This ends the ninth part of our story. By using our great resources, we helped to

Ainsi se termine la neuvième partie de notre histoire. En utilisant nos vastes ressources, nous

¹ Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 502.

² « The peace terms as they affected Germany were not harsh at all, in spite of the claims of Hitler later on. », Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 499.

³ « Communism might spread from Russia into Central Europe if a peace treaty were delayed and conditions remained unstable. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 1966, 1968, 1972, 1977, p. 659.

⁴ « By [the 1930's], as you will see, the League, without the United States as a member, had become too weak to take actions which might have prevented the outbreak of World War II. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 1966, 1968, 1972, 1977, p. 662.

build a better world. When World War I was over, we were stronger than ever before.

To work with other nations for a world of peace and freedom was now our big responsibility. How we tried to accomplish this, in spite of the ambitions of men who worked against peace and freedom, is the story of our next unit.¹

avons contribué à bâtir un monde meilleur. Lorsque la Première Guerre mondiale s'est achevée, nous étions plus puissants qu'auparavant.

Travailler avec les autres nations pour bâtir un monde de paix et de liberté était désormais notre grande responsabilité. Comment nous avons tenté de mener cette tâche à bien, malgré les ambitions des hommes qui oeuvrent contre la paix et la liberté, est le fil conducteur de notre prochain chapitre.

Le récit de la Première Guerre mondiale dans les manuels publiés entre 1957 et 1964 est donc très différent de celui que l'on pouvait lire dans les manuels publiés précédemment. Ce regain d'intérêt pour le premier conflit mondial de la part des auteurs de manuels scolaires est sans aucun doute lié au renouveau de l'historiographie sur la question dans les années 1950 avec l'école « anti-révisionniste » qui contesta radicalement les conclusions de la commission Nye, mais peut-être aussi à la sortie sur les écrans de cinéma des *Sentiers de la Gloire* de Stanley Kubrick au début de l'année 1958, qui a sans doute amené un certain nombre d'Américains à s'intéresser de nouveau à la Première Guerre mondiale.

4) La Seconde Guerre mondiale

a) Une description plus détaillée de la guerre en Europe

En ce qui concerne le récit de la Seconde Guerre mondiale, la présentation des ennemis « européens » des Etats-Unis est beaucoup plus sombre et détaillée que dans les manuels précédents. L'Italie fasciste fait par exemple l'objet de développements assez longs dans plusieurs des manuels étudiés pour la période 1957-1964. Liebman et Young comparent par exemple le fascisme et le communisme :

Like the Communists, the Fascists did not believe in allowing the people to have any voice in the government. When Mussolini gained control of the government of Italy, he began to build up her army and navy. If

Comme les Communistes, les Fascistes ne croyaient pas au droit du peuple à s'exprimer politiquement. Lorsque Mussolini s'empara du gouvernement italien, il commença à renforcer l'armée et la marine. Si quiconque osait se

¹ Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959, p. 398.

anyone dared to complain, he was punished; and many Italian people were put to death for objecting to what Mussolini was doing.¹

plaindre, il était puni ; et beaucoup d'Italiens furent mis à morts pour avoir désapprouvé ce que faisait Mussolini.

Quant à Schwartz et O'Connor, ils comparent constamment Hitler et Mussolini :

[Mussolini and Hitler] promised their people that they would lead their nations to world leadership. Both promised that they would keep communism out of their countries. (...)Both Hitler and Mussolini promised those things that would help them gain support and power. Once in power in 1933, Hitler became a dictator. Like Mussolini, he depended on force to keep control.²

[Mussolini et Hitler] promirent à leur peuple qu'ils le conduiraient vers la domination du monde. Tous deux promirent qu'ils protégeraient leur pays du communisme. (...) Hitler et Mussolini promirent des choses qui leur permettraient de gagner des soutiens et du pouvoir. Une fois au pouvoir, Hitler devint dictateur. Comme Mussolini, il dépendait de l'usage de la force pour rester en place.

Les deux auteurs détaillent ensuite certains points du régime hitlérien, notamment les plus susceptibles d'évoquer des choses concrètes aux jeunes Américains à qui s'adresse le manuel :

[Hitler] made use of a secret police, the Gestapo. People who opposed him were thrown into prison or concentration camps. Some just "disappeared." The Nazi Party controlled newspapers and radio. Germans were allowed to read and hear only what their leaders wanted them to know. Schools taught the German youth to serve the state. Only Nazis were allowed to teach. Books were written to make the children believe only in the Nazi Party. Many church schools were closed when they protested Hitler's methods.

[Hitler] utilisait une police secrète, la Gestapo. Les gens qui s'opposaient à lui étaient jetés en prison ou dans des camps de concentration. D'autres simplement « disparaissaient. » Le parti nazi contrôlait les journaux et la radio. Les Allemands ne pouvaient lire et entendre que ce qui était autorisé par leurs chefs. Les écoles enseignaient aux jeunes Allemands à servir l'Etat. Seuls les Nazis avaient le droit d'enseigner. Les manuels étaient écrits de telle sorte que les enfants ne croient que la doctrine nazie. Beaucoup d'écoles confessionnelles furent fermées lorsqu'elles protestèrent contre les méthodes d'Hitler.

German factories began to make weapons of war. Their workers could not join labor unions or strike. A new German army was created under the slogan, "Germany today, tomorrow the world !"³

Les usines allemandes commencèrent à produire des armes pour la guerre. Leurs ouvriers ne pouvaient pas devenir membres d'un syndicat ou faire grève. Une nouvelle armée allemande fut créée avec pour slogan « L'Allemagne aujourd'hui, demain le monde ! »

(...)No person was important to the Nazis unless he could serve the state. There was

(...) Personne ne comptait pour les Nazis à moins qu'il e serve l'Etat. Il n'y avait aucune

¹ Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959, p. 409.

² Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 396.

³ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 396.

no concern for the aged or young children. Those who could not work were not cared for.¹

préoccupation envers les personnes âgées ou les jeunes enfants. Ceux qui ne pouvaient pas travailler étaient oubliés.

La présentation faite des régimes fascistes, et de l'Allemagne nazie en particulier, est donc plus sombre et plus détaillée que celles des manuels de la période précédente, qui semblaient focaliser toute leur verve dans la critique de l'Union soviétique. Néanmoins, Steinberg minimise le talent politique – et surtout stratégique – d'Hitler en rappelant que ses succès en Europe furent davantage dus aux « politiques myopes des hommes d'Etat européens » qu'à « son propre talent. »² De plus, ces manuels, et en particulier celui de Liebman et Young, rappellent la présence des mouvements de résistance partout en Europe, qui luttèrent contre la domination des Nazis :

In spite of the fact that the Nazis seemed to be everywhere, the people of these lands were able to help the Allied forces through their underground. The underground consisted of people who worked in secret to free their countries from German rule.

The underground destroyed German supplies and gave aid to those people toward whom the Nazis were the most cruel. Its members sent short-wave radio messages about German plans to the Allied forces. At the risk of their own lives, the members of the underground hid many of the Allied flyers who were shot down over their territory.

Whenever they could, they gave their help to the Allies. In their hatred for Hitler and his Nazi organization the people of the conquered countries of Europe were united. They fought with all of their strength against the forces which had taken away their freedom.³

En dépit du fait que les Nazis semblaient être partout, les gens dans ces pays furent en mesure d'aider les alliés à travers les mouvements de résistance. La résistance consistait en des gens qui travaillaient en secret à libérer leur pays de la domination allemande.

La résistance détruisit des entrepôts allemands et aida les gens envers lesquels les Nazis étaient particulièrement cruels. Ses membres envoyaient aux Alliés des messages radio à ondes courtes à propos des projets allemands. Au risque de leur vie, les résistants cachèrent de nombreux pilotes alliés qui avaient été abattus au-dessus de leur territoire.

Dès qu'ils pouvaient, ils aidaient les Alliés. Les habitants des pays européens conquis étaient unis par leur haine pour Hitler et son parti nazi. Ils luttèrent de toutes leurs forces contre les forces qui leur avaient enlevé leur liberté.

¹ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 401.

² « If Hitler did succeed in bullying western Europe for a short time, his success was more the result of the short-sighted policies of European statesmen than of his own talents. », Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 554.

³ Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959, p. 412-413.

Les auteurs de manuels de la période 1957-1962 semblent donc un peu plus au fait du déroulement de la Seconde Guerre mondiale en dehors des Etats-Unis, en ce qui concerne les régimes fascistes, les mouvements de résistance, mais surtout en ce qui concerne les camps de concentration.

Dès avant le procès Eichmann et le retour sur le devant de la scène des horreurs commises par les Nazis, le manuel de Graff et Krout, publié en 1959, consacre deux paragraphes aux « usines de la mort » et est le premier manuel étudié à employer le mot « génocide » :

The death factories. As the armies swarmed throughout Germany, the extent of the nazis' wickedness was brought to light. Allied soldiers were now entering the infamous German concentration camps. These "death factories" housed not only political "enemies" of Hitler and his Nazi party but also many Jews - the unfortunate people whom the Nazis had especially singled out for horrible persecution. The invading forces found that over six million noncombatants - non-Jews as well as Jews - had been exterminated in these concentration camps in accordance with a carefully planned system for dealing death. A new word was coined to name this slaughter of whole peoples : genocide. Eisenhower personally inspected one of these murder camps so that he could always bear witness that the accounts of the Nazi brutality were not mere Allied propaganda. Amid pitiable scenes, survivors in these camps welcomed as soldiers of humanity itself the troops who liberated them.¹

Les usines de la mort. Tandis que les armées se ruèrent à travers l'Allemagne, l'étendue de la méchanceté nazie fut mise à jour. Des soldats alliés entrèrent alors dans les tristement célèbres camps de concentration. Ces « usines de la mort » hébergeaient non seulement des « ennemis » politiques d'Hitler et du parti nazi mais aussi de nombreux Juifs – le malheureux peuple que les Nazis avaient distingué comme victime principale de leurs horribles persécutions. Les forces d'invasion découvrirent que plus de six millions de civils – des non-Juifs comme des Juifs – avaient été exterminés dans ces camps de concentration d'après un système extrêmement planifié de meurtres de masse. Un nouveau mot fut créé pour désigner ce massacre de peuples entiers : génocide. Eisenhower inspecta en personne l'un de ces camps de la mort pour pouvoir toujours témoigner du fait que les récits de la brutalité nazie n'étaient pas de simples inventions de la propagande alliée. Parmi de nombreuses scènes déchirantes, les survivants de ces camps accueillirent les troupes qui les libéraient comme les soldats de toute l'humanité.

Les manuels publiés en 1962-1963 consacrent également des paragraphes très émouvants décrivant l'extermination des Juifs par les Nazis², tel celui du manuel de Schwartz et O'Connor, dont le style et le vocabulaire extrêmement simples rendent peut-être encore plus marquante l'horreur des crimes nazis :

The Nazis saved their greatest hatred and cruelty for the Jews. The Nazi government had as its aim to wipe out all the Jewish

Les Nazis gardèrent leur plus grande haine et leurs pires cruautés pour les Juifs. Le gouvernement nazi avait pour but d'effacer les

¹ Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959, p. 631-632.

² Cf. Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Story of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1962, p. 606-607.

people in the lands it conquered. Huge camps were built. Jewish people were brought to these camps. They were branded, tortured and put to death in gas chambers and furnaces. At first, the treatment of the Jews seemed to be too horrible to be believed. Only later, when the American soldiers entered these camps, did the world get to see the scenes of the Nazi crimes. When the war ended, the truth about the Nazi cruelties was made known. It was discovered that 6,000,000 defenseless and innocent Jews had been killed as the Nazi armies advanced.¹

Juifs de tous les pays conquis. D'immenses camps furent construits. Les Juifs furent emmenés dans ces camps. Ils furent marqués, torturés et mis à mort dans des chambres à gaz et des fours crématoires. Au départ, le traitement réservé aux Juifs semblait trop horrible pour être cru. Ce n'est que plus tard, lorsque les soldats américains entrèrent dans ces camps, que le monde put voir le décor des crimes nazis. Lorsque la guerre prit fin, la vérité sur les cruautés nazies fut connue. On découvrit que 6 000 000 de Juifs innocents et sans défense avaient été tués tandis que les armées nazies progressaient.

Ce texte est accompagné d'un dessin de style naïf qui montre des SS en uniforme en train de surveiller des hommes émaciés en habits rayés qui creusent un trou, sur fond de miradors et de barbelés. Malgré l'erreur historique qui consiste à montrer des SS directement en train de surveiller les détenus d'un camp, le choix d'un dessin naïf plutôt que d'une photographie résulte sans doute à la fois d'une volonté d'illustrer ce point important et d'une peur de choquer les jeunes lecteurs par une photographie trop « violente » des camps.

Les manuels de la période 1957-1964 témoignent donc d'un regain d'intérêt pour les crimes des régimes fascistes européens, et en particulier de l'Allemagne nazie. Cela s'explique en partie par la médiatisation du procès Eichmann pour la fin de la période, mais aussi – et peut-être surtout – par l'entrée dans une phase de la guerre froide où l'Europe n'est plus un enjeu : le continent est stabilisé, l'Europe de l'Ouest est reconstruite économiquement et même unifiée avec la naissance de la CEE en 1957, et la crise de Budapest en 1956 a prouvé que les Etats-Unis ont décidé « d'abandonner » l'Europe de l'Est, au profit d'un nouveau théâtre pour la lutte idéologique entre capitalisme et communisme, le Tiers Monde. Ces changements majeurs dans la façon dont les Américains voient le monde permettent par conséquent un récit moins « aseptisé » des réalités de la guerre en Europe que pendant la période 1947-1956.

¹ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963, p. 401.

b) La guerre contre le Japon

En ce qui concerne le récit de l'attaque de Pearl Harbor, tout reproche aux officiers américains a été supprimé par rapport aux manuels publiés au début de la Guerre froide, et les auteurs reviennent aux dénonciations simples du caractère « inattendu » et « traître » de l'assaut japonais.

En revanche, la question de l'internement des Américano-Japonais fait l'objet de davantage de critiques que dans les manuels de la période précédente. Le terme qui revient le plus souvent est « blot », qui signifie « tache », comme celle qu'un écolier peut soigneux ferait sur son cahier avec un porte-plume.

La présentation qu'en fait Ralph Volney Harlow dans l'édition de 1957 de son manuel révèle bien le changement de perspective sur cet événement qui s'est opéré aux Etats-Unis. En effet, son manuel de 1947 comportait un texte extrêmement raciste envers les Américains d'origine japonais, celui de 1953 apparaissait plus modéré, et celui de 1957 explique désormais qu'« enfermer des hommes et des femmes – non pas pour ce qu'ils ont fait, mais parce que toute leur « race » est suspecte – ressemblait au type de pratiques totalitaires contre lesquelles nous nous battions. »¹ Le texte de Graff et Krout est un peu plus modéré dans sa formulation, et caractéristique de cette vision de l'internement des Américano-Japonais comme une « tache » sur un bilan par ailleurs immaculé en ce qui concerne le maintien des droits civiques individuels aux Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale :

Carried out in fear immediately after Pearl Harbor, the evacuation violated the civil liberties of these people, that is, their enjoyment of freedom of movement and their use of their property. It is worth observing that no Japanese-American was convicted of espionage during the war. Many naturalized citizens as well as nisei (pronounced 'nee-say' and meaning native-born American citizens of Japanese ancestry) served with distinction in the armed forces. But considering the scope of the conflict, the record of the government in upholding democratic rights in the course of this war

Entreprise juste après Pearl Harbor, l'évacuation viola les droits civiques de ces gens, c'est-à-dire leur droit à la liberté de mouvement et à la propriété. Il faut noter qu'aucun Américano-Japonais ne fut condamné pour espionnage pendant la guerre. Beaucoup de citoyens naturalisés autant que des Nisei (prononcé « ni-çey » et qui signifie des citoyens américains de naissance mais d'origine japonaise) ont servi avec honneur dans les forces armées. Mais étant donné l'ampleur du conflit, la façon dont le gouvernement a défendu les libertés démocratiques au cours de cette guerre pour les principes démocratiques est excellent.

¹ « confining men and women - not for what they had done, but because their whole "race" was under suspicion - looked like the kind of totalitarian practice we were fighting against. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 511.

for democratic principles was excellent. |

Les auteurs de manuels de la période 1857-1964 commencent donc à reconnaître le caractère inutile et abusif de l'internement des Américano-Japonais, même si la plupart des récits restent assez modérés vis-à-vis du gouvernement américain qui a pris cette décision « dans l'urgence qui a suivi Pearl Harbor. »

Le récit de la guerre dans le Pacifique a beaucoup moins changé dans ces manuels que le récit de la guerre en Europe. L'argument du « fanatisme », de « l'entêtement » des soldats japonais, prêts à tout même au suicide pour empêcher les Américains de débarquer dans leurs îles est encore utilisé par tous ces manuels – et justifie par là-même l'envoi de la bombe atomique pour « sauver des milliers de vies américaines et japonaises. »¹ La plupart des passages consacrés aux bombardements d'Hiroshima et de Nagasaki sont tout à fait semblables à ceux de la période de guerre froide, mettant l'accent sur la coopération entre les plus grands scientifiques du monde qui a permis ce « progrès » et sur la force de l'explosion, et justifiant l'envoi de la deuxième bombe par « le refus des Japonais de capituler. »

Seule l'édition de 1957 du manuel de Ralph Volney Harlow comporte un texte qui laisse entendre que l'usage de la bombe atomique n'était pas forcément nécessaire :

The atomic bomb finished the job. On August 6th, a B-29 dropped the first atomic bomb ever used in combat over the Japanese city of Hiroshima. In a matter of minutes, the bomb wiped out the entire city, and took the lives of some 70,000 human beings. (...)

The atomic bomb brought the Japanese to their knees, but it cast a fearful shadow over the world. Many Americans could not rest easy over what we had done to Hiroshima and Nagasaki. They argued that other means of defeating the Japanese might have been used. Our government claimed officially, however, that the use of the atomic bomb had been a military necessity. The Japanese still had a million men in China

La bombe atomique termina le travail. Le 6 août, un B-29 lâcha la première bombe atomique jamais utilisée en temps de guerre sur la ville japonaise d'Hiroshima. En quelques minutes, la bombe détruisit toute la ville, et tua près de 70 000 êtres humains. (...)

La bombe atomique mit les Japonais à genoux, mais elle projeta une ombre terrible sur le monde. Beaucoup d'Américains ne pouvaient pas accepter ce que nous avons fait à Hiroshima et Nagasaki. Ils dirent qu'il y avait d'autres moyens de vaincre les Japonais. Notre gouvernement déclara cependant officiellement que l'emploi de la bombe atomique avait été une nécessité militaire. Les Japonais avaient encore un million d'hommes en Chine et peut-être autant

¹ « President Truman made the decision because both American and Japanese lives would be saved if it became unnecessary to invade the Japanese homeland. », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Story of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1962, p. 624.

and perhaps as many more on the home islands ready for a last stand. Their resistance had been brave and dogged all through the Pacific war. An invasion of the main Japanese island of Honshu was scheduled for early 1946, and it would have cost hundreds of thousands of casualties. Terrible as it was, the bomb ended the war quickly and saved countless lives, both American *and* Japanese.¹

sur leurs propres îles, prêts à une dernière confrontation. Leur résistance avait été courageuse et persévérante pendant toute la guerre dans le Pacifique. Un débarquement sur l'île japonaise principale de Honshu était programmé pour le début de l'année 1946, et il aurait coûté des centaines de milliers de vies humaines. Aussi terrible qu'elle fût, la bombe termina la guerre rapidement et sauva d'innombrables vies, aussi bien américaines *que* japonaises.

Tous les manuels de la période comportent une photographie – parfois en couleurs – d'un champignon atomique, et seuls le manuel de Muzzey et celui de Graff et Krout montrent une photographie des ruines d'Hiroshima. Samuel Steinberg conclue néanmoins son chapitre sur la Seconde Guerre mondiale en parlant de « perte morale » à propos de l'usage de la bombe atomique, et de la nécessité de la compenser en se battant pour la liberté de « toute l'humanité » :

Did it pay ? War never pays and is always tragic. The use of the atomic bomb against innocent men and women must be viewed as a moral loss. Our only gain was the right to live the life of a free people. And IF by winning this right we have also bought time with which to cultivate the Four Freedoms and build the great house of mankind, then all of us will have benefited - not only we Americans, but also all of humanity.²

Le jeu en valait-il la chandelle ? La guerre ne vaut jamais le coup d'être menée et est toujours tragique. L'emploi de la bombe atomique contre des hommes et des femmes innocents doit être considéré comme une perte morale. Notre seul gain fut le droit de vivre en peuple libre. Et SI en gagnant ce droit nous avons aussi gagné du temps pour cultiver les Quatre Libertés et construire la grande maison de l'humanité, alors nous en aurons tous tiré les bénéfices – pas seulement nous les Américains, mais également toute l'humanité.

c) Guerre froide ou coexistence pacifique ?

En ce qui concerne le traitement des Soviétiques dans ces manuels publiés entre 1957 et 1964, on constate que les longs passages destinés à décrire la dictature communiste en Russie ont disparu de tous les manuels à l'exception de celui de Liebman et Young, qui insiste sur la privation de libertés en URSS.³ En outre, la conférence de Yalta et l'attitude conciliante de Roosevelt vis-à-vis de Staline ne sont plus présentées comme des « erreurs » de la part des Etats-Unis,

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 508.

² Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 574.

³ Cf. Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959, p. 408-409.

mais au contraire comme la stratégie la plus sage dans le contexte de l'époque. Graff et Krout expliquent ainsi que Roosevelt voulait éviter de répéter les erreurs commises par Wilson à la conférence de Versailles, et était conscient de la nécessité de maintenir de bonnes relations avec ses alliés pour garantir la paix.¹ Dans l'édition de 1957 de son manuel, Ralph Volney Harlow présente Roosevelt comme « un combattant sympathique qui pensait que tous les désaccords pouvaient être réglés par un compromis et qu'obtenir des résultats rapidement était plus important que de garder une position ferme. Il comptait largement sur son charme personnel pour rallier ses amis à son point de vue, et il aimait court-circuiter les voies diplomatiques formelles pour passer des accords interpersonnels. »² Un peu plus loin, il explique la position du président américain par la métaphore suivante : « lorsque la maison est en feu, il n'est plus temps de se disputer pour savoir qui aura la meilleure chambre. »³

Tous les auteurs s'accordent sur le fait que les accords de Yalta étaient davantage une officialisation de la situation de l'époque qu'un réel « partage du monde. » Graff et Krout retournent les arguments en vogue entre 1947 et 1956 et présentent la conférence de Yalta non plus comme une erreur américaine, mais comme une trahison soviétique :

The Yalta agreements have been much criticized. It has been said that Roosevelt needlessly strengthened the U.S.S.R. for the post-war world, and that Russian assistance obviously was not necessary in order to win the war. But this could be seen only after events had unfolded.

At the time of the conference, neither Germany nor Japan had yet surrendered; no one - not even the scientists who designed it - could guarantee that the atomic bomb

Les accords de Yalta ont été très critiqués. On a dit que Roosevelt avait inutilement renforcé la position de l'URSS dans l'après-guerre, et que l'aide russe n'était clairement pas nécessaire pour gagner la guerre. Mais cela ne pouvait être compris qu'à la lumière des événements postérieurs.

Au moment de la conférence, ni l'Allemagne ni le Japon n'avaient encore capitulé ; personne – pas même les scientifiques qui l'avaient mise au point – ne pouvait garantir que la bombe atomique allait fonctionner. Les soldats russes

¹ « Roosevelt had learned from Wilson's experience at Versailles the necessity of maintaining a close and cordial working relationship with the leaders of our allies. », Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959, p. 635.

² « Roosevelt was a genial warrior who believed that all disagreements could eventually be settled by compromise and that getting a job done in the immediate future was more important than taking an inflexible position. He counted heavily on his personal charm to win friends for his viewpoints, and he liked to skip formal channels in favor of personal agreements. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 504.

³ « In Roosevelt's view, when the house is on fire it is no time to argue about who is going to get the best bedroom. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 506.

would actually work. Russian soldiers might have proved necessary to help defeat Japan. Furthermore, Roosevelt - and to a lesser extent Churchill - believed that concessions made to the U.S.S.R. would end long-standing Russian suspicions of the West and pave the way for postwar friendliness.

No one was yet aware that the Russians would coldly demand that Poland and the neighboring countries submit to Communist rule. The failure of Yalta as a postwar settlement, then, was a failure of the Russians to live up to their agreements with respect to eastern Europe. But considering the fact that the Russian armies were already in eastern Europe - as indeed they were poised on the Manchurian border of China - we were scarcely in a position to prevent them from taking by force what they were granted at the conference table. Roosevelt believed he was serving his country well in obtaining a pledge from the Soviet Union to join the war against Japan. Some military experts believed at the time that the lives of a million American soldiers had thus been spared. It was only when the war ended six days after the Russians entered it that we realized how big a bribe we had paid for their participation.¹

pouvaient alors être nécessaires à la victoire contre le Japon. De plus, Roosevelt – et dans une moindre mesure Churchill – pensait que ces concessions faites à l'URSS apaiseraient les vieux soupçons des Russes vis-à-vis de l'Occident et prépareraient une solide amitié après la guerre.

Personne ne savait alors que les Russes allaient froidement exiger que la Pologne et les pays voisins se soumettent à la domination communiste. L'échec de Yalta comme règlement de l'après-guerre est donc celui des Russes qui n'ont pas respecté les accords passés avec l'Europe de l'Est. Mais si l'on considère le fait que les armées russes étaient déjà en Europe de l'Est – et elles étaient de fait également stationnées à la frontière entre la Manchourie et la Chine – nous pouvions difficilement les empêcher de prendre par la force ce qu'ils avaient obtenu à la table de la conférence. Roosevelt pensait qu'il servait les intérêts de son pays en obtenant la promesse de l'Union soviétique de déclarer la guerre au Japon. Certains experts militaires pensaient alors que les vies de millions de soldats américains pourraient ainsi être épargnées. Ce n'est que lorsque la guerre se termina six jours seulement après l'entrée de la Russie dans le conflit que nous avons réalisé combien nous avions payé un prix exorbitant pour leur participation.

L'attitude de Roosevelt lors de la conférence de Yalta est donc réhabilitée par ces manuels de « coexistence pacifique. » Néanmoins, tous les auteurs de ces manuels s'accordent sur le fait que c'est l'agressivité soviétique, son expansion par la force en Europe de l'Est, son refus de coopérer, qui ont provoqué la guerre froide. Ralph Volney Harlow explique par exemple :

Joseph Stalin was stern, silent, and almost inflexible. Clearly he wanted security for Russia, which meant "friendly" governments along Russian borders and a weak and divided Europe. To Stalin, a friendly government was one that sneezed when Moscow had a cold. Furthermore, Russia had a dangerous strength as the Motherland of revolutionary movements in many nations. The extent of this strength was hard to measure. (...) All of this made it difficult to negotiate with the Russian

Joseph Staline était taciturne, silencieux et presque inflexible. Il voulait clairement assurer la sécurité de la Russie, ce qui signifiait des gouvernements « amis » le long de la frontière russe et une Europe faible et divisée. Pour Staline, un gouvernement ami était un gouvernement qui éternuait quand Moscou avait un rhume. De plus, la Russie était dangereuse en tant que mère-patrie des mouvements révolutionnaires de beaucoup de pays. L'étendue de sa puissance était difficile à mesurer. (...) Tout ceci rendait les négociations avec le

¹ Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959, p. 638.

dictator. It was like playing chess with an opponent who moves his pieces anywhere he likes.¹

dictateur russe difficiles. C'était comme jouer aux échecs avec un adversaire qui déplace les pièces où il veut.

Face à cet adversaire qui ne respecte aucune règle, les manuels de la période 1957-1964 présentent les Etats-Unis comme une puissante bienveillante, désireuse d'aider toutes les nations qui en ont besoin, pour préserver la liberté et la paix dans le monde. Ainsi, Ralph Volney Harlow explique que la présence américaine en Europe de l'Ouest est nécessaire à préserver la paix dans ce continent « divisé » :

Western Europe seemed to be a vacuum between two great powers, America and Russia. The Russians wanted to fill that vacuum with friendly Communist states. The Americans hoped the see independent nations with democratic governments grow out of the ashes of the war. The French, Dutch, Belgians, British, Germans, and Italians, torn by memories of prewar rivalries, were not always sure what they wanted. Under these circumstances, Europe was gradually pulled apart into hostiles "halves." Because that ugly split always held the threat of war, America could not retire from European affairs as she had done in 1920. Our presence there, we realized, was not only essential for our own safety, but for the peace of the world as well.

L'Europe occidentale était un espace vide entre deux grandes puissances, l'Amérique et la Russie. Les Russes voulaient remplir ce vide par des Etats communistes amis. Les Américains espéraient voir des nations indépendantes et démocratiques sortir des cendres de la guerre. Les Français, les Hollandais, les Belges, les Britanniques, les Allemands et les Italiens, déchirés par le souvenir des rivalités d'avant-guerre, ne savaient pas très bien ce qu'ils voulaient. Dans ces circonstances, l'Europe était progressivement divisée en deux « moitiés » ennemies. Parce qu'une division franche contient toujours la menace d'une guerre, l'Amérique ne pouvait se retirer des affaires européennes comme elle l'avait fait en 1920. Nous nous rendirent compte que notre présence là-bas n'était pas seulement essentielle à notre sécurité, mais aussi à la paix dans le monde.

Ce passage est caractéristique de la vision qu'avaient les Américains à l'époque de l'Europe d'après-guerre comme un continent « vide », dévasté, et qui renfermait encore les germes d'une nouvelle guerre, que la présence américaine devait empêcher en les aidant à « savoir ce qu'ils veulent » (sous-entendu : un régime démocratique). De plus, tous les auteurs de ces manuels de la période 1957-1964 paraissent tout à fait conscients de la perte de prestige de l'Europe dans le monde et que ce monde d'après-guerre appartient désormais aux Etats-Unis et à l'URSS. Cette perte de prestige des puissances européennes a de fait renforcé les mouvements nationalistes dans leurs colonies d'Afrique et d'Asie, et c'est désormais vers elles que les préoccupations des Deux Grands se tournent, comme en témoigne ce passage de l'édition de 1957 du manuel de Harlow :

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 505.

World War II had a profound effect in Asia and Africa. Non-European peoples, angered by many years of colonial rule, rose up to demand freedom and equality. The world shifted uneasily to make room for the new nations arising in these lands. The war made a new globe, and whether it was to be better or worse than the old depended largely upon American leadership.¹

(...) Since these nations and other Asian countries include a large share of the world's peoples and raw materials, their political and economic future was vastly important to all of mankind. (...) Communist promises of economic equality without liberty looked as good to many Asians as the American and western European system of political freedom and economic competition. Furthermore, during the many years when they were part of European empires, the Asians had learned to distrust western ways. (...) To make the picture even more complicated, these same problems were beginning to boil over in Africa.²

La Seconde Guerre mondiale eut de lourdes conséquences en Asie et en Afrique. Les peuples non-européens, irrités par des années de domination coloniale, se soulevèrent pour exiger la liberté et l'égalité. Le monde avait du mal à changer pour faire de la place à ces nouvelles nations. La guerre avait créé un monde nouveau, et savoir si cela était pour le pire ou le meilleur dépendait largement de la gouvernance américaine.

(...) Parce que ces nations et d'autres pays asiatiques disposent d'une large part de la population et des ressources mondiales, leur avenir politique et économique est très important pour toute l'humanité. (...) Les promesses communistes d'égalité économique sans libertés individuelles étaient aussi attirantes pour beaucoup d'Asiatiques que le système américain et ouest-européen de liberté politique et de concurrence économique. De plus, pendant les nombreuses années où ils avaient fait partie des empires coloniaux européens, les Asiatiques avaient appris à se méfier des Occidentaux. (...) Pour compliquer encore la situation, les mêmes problèmes commençaient à naître en Afrique.

Le Tiers Monde en pleine décolonisation est donc identifié comme un enjeu de la guerre froide par ces manuels, et une région particulièrement difficile à séduire pour les Américains, qui doivent d'autant plus travailler à leur « image » dans le reste du monde. Dès l'édition de 1961 de leur manuel, Todd et Curti expliquent les grandes orientations de la politique étrangère américaine dans ce « monde nouveau » :

In their foreign aid programs Americans were motivated by generosity, self-interest, and considerations of military strategy. Large numbers of people believed that it was their duty to share their products and technical skills with others less fortunate. An increasing number began to realize that America's high standard of living could be maintained only if the peoples of other nations were also in a position to buy and to sell. And many Americans, including leaders of both major political parties, had learned from World War II the value of controlling strategic areas of the earth as military bases

Dans leurs programmes d'aide à l'étranger, les Américains étaient motivés par la générosité, leurs propres intérêts, et des considérations de stratégie militaire. Beaucoup de gens pensaient qu'il était de leur devoir de partager leur production et leurs compétences techniques avec ceux qui étaient moins chanceux. Un nombre croissant de gens commença à se rendre compte que le haut niveau de vie américain ne pouvait être maintenu que si les peuples des autres pays pouvaient également acheter et vendre. Et beaucoup d'Américains, y compris les chefs des deux grands partis politiques, avaient appris pendant la Seconde

¹ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 498.

² Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 519.

and as sources of vital raw materials.¹

Guerre mondiale l'importance de contrôler les régions stratégiques du globe pour en faire des bases militaires et des sources d'approvisionnement en matières premières.

L'explication du changement d'orientation de la politique étrangère américaine dans la deuxième moitié des années 1950 est par conséquent loin d'être angéliste dans certains de ces manuels, où les auteurs, par patriotisme, rassurent les jeunes Américains sur le fait que leur gouvernement a d'abord leurs intérêts à l'esprit, mais que désormais leurs intérêts et ceux des populations « du reste du monde » sont les mêmes.

5) La guerre de Corée, déjà en passe d'être « oubliée »

En ce qui concerne la guerre de Corée, le principal changement par rapport à la période précédente est l'accent mis par les auteurs sur la dureté des combats. Steinberg compare l'agression nord-coréenne à un « nouveau Pearl Harbor. »² Wilder, Ludlum et Brown déclarent que ce fut une « guerre sauvage »³ et Harlow que « le terrain montagneux et les rudes hivers handicapèrent grandement les troupes des Nations Unies. »⁴ Harlow rend également hommage aux soldats américains qui ont combattu dans cette « étrange guerre » :

It was a strange war for the men who fought it. These men - a mixture of regulars, drafted teen-agers, and World War II reservists - felt lonely and sometimes a little bitter. But later they came to feel a kind of pride in the job they were doing. Nobody could see the end of the Korean War; but it was their job to fight, and they did it well.⁵

C'était une étrange guerre pour les hommes qui la menèrent. Ces hommes – un mélange de soldats de métier, d'adolescents conscrits, et de réservistes de la Seconde Guerre mondiale – se sentaient seuls et parfois un peu amers. Mais par la suite ils ressentirent une certaine fierté à accomplir leur mission. Personne ne voyait la fin de la guerre de Corée ; mais c'était leur boulot de combattre, et ils le firent bien.

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961, 1966, 1968, 1972, 1977, p. 783.

² « In a sense, it was another Pearl Harbor. », Samuel Steinberg, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958, 1964, p. 607.

³ « It was a savagely fought conflict. », Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1958, p. 624.

⁴ « Korea's mountainous terrain and bitter winters severely handicapped UN troops. », Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 541.

⁵ Ralph Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1957, p. 541.

On trouve ici l'argument qui deviendra classique dans les discours néo-conservateurs des années 1980 à propos de la guerre du Vietnam et qui peut être résumé de la façon suivante « c'était une sale guerre menée par des gens bien. » Les manuels d'Histoire, par devoir patriotique, doivent insuffler un sentiment de fierté envers leur armée aux jeunes Américains. Le « soutien aux troupes » est une valeur américaine fondamentale.

Le reste du récit de ce conflit ressemble beaucoup à celui que l'on trouvait dans les manuels publiés au début des années 1950, et la plupart des auteurs se réjouissent de « la victoire de l'ONU » et du « coup d'arrêt à l'expansion communiste. » Seuls Henry Graff et John Krout concluent leur récit par deux paragraphes doux-amers :

Trying to fight a war we seemed unable to win produced a bad case of jitters here. The world seemed topsy-turvy. Germany, our recent hated enemy, had become one of the best friends we had in Europe. Japan, on which we had only a few years before dropped atomic bombs, had become the key to our defenses in the Orient. Our wartime ally, the Soviet Union, which we had aided so openhandedly, had become a menacing enemy.¹

(...) In the broadest sense we had won the war: we had prevented the aggression of a strong nation upon a weak one from succeeding. But it was difficult to rejoice - however praiseworthy our action. The thousands of casualties and the billions in expenditures sickened Americans.²

Essayer de mener une guerre que nous paraissions incapables de remporter provoqua une grave crise d'angoisse chez nous. Le monde semblait sens dessus dessous. L'Allemagne, notre récent ennemi détesté, était devenu l'un de nos meilleurs amis en Europe. Le Japon, sur lequel nous avons quelques années auparavant à peine lâché des bombes atomiques, était la pièce maîtresse de notre système de défense en Orient. Notre allié pendant la guerre, l'Union soviétique, que nous avons si généreusement aidé, était devenue un ennemi menaçant.

(...) Au sens large, nous avons gagné la guerre : nous avons empêché le succès de l'agression d'une faible nation par une nation puissante. Mais il était difficile de se réjouir – même si nos actes méritaient des louanges. Les milliers de pertes humaines et les milliards dépensés rendaient malades les Américains.

¹ Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959, p. 655.

² Henry F. Graff, John A. Krout, *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959, p. 657.

Conclusion de cette partie

Les manuels de la période 1940-1964 sont ceux d'une Amérique « en guerres » : Seconde guerre mondiale d'abord, puis guerre froide, et l'impératif de mobiliser l'ensemble de la population autour des objectifs de ce conflit militaire puis de ce conflit idéologique a une forte influence sur le contenu des manuels d'Histoire des Etats-Unis. De plus, ces derniers sont le reflet d'une opinion publique très patriotique, conservatrice, et au sein de laquelle il y a peu de place pour la contestation.

Dès la fin des années 1930, les « Cent Fleurs » de l'édition scolaire étaient terminées, et les auteurs de manuels appelés à « rentrer dans le rang » et à rédiger de nouveau des ouvrages de catéchisme patriotique destinés à former de bons Américains, et, dès 1942, de bons soldats. De fait, comme l'ont souligné Frances Fitzgerald et Stephen Whitfield, ces manuels des années 1940 et 1950 reflètent un consensus « aseptisé » d'une Amérique qui semble uniquement préoccupée de retrouver un bien-être matériel, de protéger son « mode de vie » et ses institutions, mais qui est également parfois prise d'une peur panique en pensant à l'éventualité d'une guerre nucléaire et d'une attaque des « rouges. »

Mais, dès la fin des années 1950, ce consensus patriotique, anti-communiste et conservateur commence à se fissurer et les lignes de fracture qui vont faire pratiquement imploser la société américaine dans les années 1960 et 1970 sont déjà perceptibles : Baby Boom, déségrégation et entrée du Tiers Monde sur la scène internationale commencent à modifier l'image que les Etats-Unis veulent donner d'eux-mêmes, avant de bouleverser radicalement l'identité américaine en tant que telle entre 1965 et 1979.

Troisième partie : L'identité américaine se réinvente (1965-1991)

La période 1957-1964 a été une période de transition, dans laquelle des grandes transformations sociales et pédagogiques étaient déjà à l'œuvre, mais ce n'est qu'à partir du milieu des années 1960 et jusqu'à la fin des années 1970 que l'Amérique opère une véritable « révolution culturelle » qui a radicalement et définitivement modifié l'identité américaine.

Chapitre 5 : Du milieu des années 60 à la fin des années 70 : Un « virage à 180 degrés »

Les bouleversements des années 1960 aux Etats-Unis affectent directement les manuels scolaires, et en particulier les manuels d'Histoire. Dans *America revised*, un livre qui rassemble une série d'articles écrits pour le *New Yorker* en 1978, l'écrivain et journaliste Frances Fitzgerald exprimait sa surprise face aux changements dans les manuels d'histoire des Etats-Unis entre les années 1950 et la années 1960-1970. Pour elle, « les manuels des années 1960 présentent la réécriture de l'Histoire la plus radicale qui ait jamais été faite dans des manuels scolaires américains. »¹ En effet, la société américaine change radicalement au cours de cette période, de même que l'image qu'elle a d'elle-même, et les manuels d'Histoire, dès le milieu des années 1960, reflètent ce changement. Frances Fitzgerald parle même d'une « virage à 180 degrés » de l'orientation politique des manuels.²

Cette modification en profondeur des manuels d'Histoire résulte d'évolutions dans trois domaines : le domaine pédagogique d'abord, dont les pistes de réflexion se renouvellent par rapport au courant progressiste jusque là dominant ; dans le domaine social ensuite, avec les revendications des minorités pour que leur existence soit reconnue, en particulier dans les manuels d'Histoire ; et enfin, dans le domaine politique, avec l'apparition d'un discours plus critique

¹« The texts of the sixties contain the most dramatic rewriting of history ever to take place in American schoolbooks. », Frances Fitzgerald, *America Revised*, Boston, Little Brown, 1979, p. 58.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 38.

vis-à-vis des Etats-Unis, et notamment du rôle qu'ils jouent sur la scène internationale, sous l'effet en particulier de l'enlèvement au Vietnam.

A - L'apparition d'une nouvelle pédagogie

Le lancement du Spoutnik avait certes renforcé aux Etats-Unis la critique du système scolaire américain, et accéléré la prise de conscience de la nécessité d'améliorer le contenu de l'enseignement au niveau du secondaire, mais des transformations sociales plus lentes et plus profondes étaient à l'œuvre depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale pour mener à une réforme en profondeur du système.

1) L'explosion de la population étudiante

L'une d'elles fut la croissance de la population universitaire après la Seconde Guerre mondiale. En 1939, un diplômé du secondaire sur trois s'inscrivait à l'université, ce qui correspondait à un peu moins de 500 000 étudiants. Au milieu des années 1960, c'est un diplômé du secondaire sur deux qui poursuit des études supérieures et, conjugué à l'effet du Baby Boom, cela fait passer le nombre d'étudiants américains au dessus de 1,2 million.¹ Les études supérieures avaient toujours été considérées comme le moyen de garantir une certaine ascension sociale, et avec la croissance économique fulgurante des Etats-Unis depuis la Seconde Guerre mondiale, de plus en plus de familles avaient amélioré leur niveau de vie et pouvaient payer à leurs enfants des études supérieures. En outre, au cours des années 1950, de plus en plus d'universités, parfois avec le soutien du gouvernement local ou fédéral, proposaient des bourses pour les élèves « méritants » ou défavorisés. Enfin, l'essor du secteur tertiaire réclamait toujours plus de travailleurs diplômés. La population étudiante a donc été en augmentation constante entre 1945 et 1965.

Mais cette explosion de la population étudiante fait prendre conscience des limites du système scolaire secondaire américain, car ce n'est désormais plus

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 181.

seulement « l'élite » qui fréquente les universités. Désormais, les étudiants ne viennent plus seulement des meilleures écoles privées ou des cursus spéciaux des établissements publics qui ont déjà pu leur apprendre les bases de l'argumentation et de la pensée critique, mais de plus en plus des « cursus généraux » des lycées publics dans lesquels l'enseignement restait fondé sur « l'apprentissage par cœur » pour les matières académiques fondamentales, entouré d'une quantité d'activités annexes devant permettre à l'élève de « s'identifier au groupe » et de s'insérer efficacement dans le monde de l'entreprise. Le lycée avait pour but de former des employés efficaces capables d'appliquer des consignes, tandis que l'université voulait former des cadres à l'esprit d'initiative et des spécialistes dans un domaine donné. Les professeurs d'université prirent conscience de ce fossé entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et se mirent à chercher des solutions pour y remédier, aidés en cela par des fonds publics et privés. L'éducation était en effet devenue une question politique nationale.

2) Les nouvelles recherches en matière de pédagogie

Le gouvernement fédéral, à travers l'Office of Education, la National Science Foundation et le National Institute of Education, offrit des subventions conséquentes pour la planification et le développement de matériel pédagogique – et notamment le développement de supports autres que le traditionnel manuel scolaire. Des fondations privées, comme Ford, Rockefeller ou Carnegie, encouragèrent également généreusement les expériences mettant en jeu les nouvelles techniques d'apprentissage, les « média », comme on les appelait alors.¹ Les nouvelles techniques pédagogiques à l'essai vont de l'apprentissage sur ordinateur à un vaste éventail de programmes audio-visuels, accompagnés par des manuels et des livrets d'exercices personnalisés.² Les éditeurs scolaires proposent désormais systématiquement des éditions spéciales de leurs manuels pour les enseignants. La *teacher's edition* de 1966 du manuel de Wilder, Ludlum et

¹ Sherry Keith, « The Determinants of Textbook Content », in Philip G. Altbach et al., *Textbooks in American Society, Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, State University of New York Press, 1991, p. 45

² Paul Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, Lexington (Mass.), Lexington Books, 1978.

Brown¹ et celle de 1967 du Bragdon et McCutchen² comportent par exemple respectivement 30 et 48 pages de « guide pour le professeur » qui lui donnent des conseils pédagogiques, des idées de tests, des suggestions de débats à lancer en classe, etc. Les éditeurs scolaires deviennent ainsi non seulement prescripteurs en terme de contenu, mais entendent désormais diriger de plus en plus précisément la vie de la classe et la façon dont leur manuel est utilisé.

La question de la formation des enseignants reste en effet un problème majeur, et le rôle des éditeurs scolaires est plus que jamais central pour garantir la qualité des contenus des cours. Grâce aux progrès de l'imprimerie et des techniques d'édition, ils proposent des manuels avec toujours plus de couleurs et d'illustrations (et notamment de plus en plus de photographies, plus faciles à reproduire qu'avant-guerre). Les illustrations des manuels d'Histoire sont désormais de véritables « documents historiques » à commenter et non plus de simples dessins « ad hoc » destinés à aérer le texte.³

Les manuels deviennent également plus larges, plus hauts, et le texte est systématiquement écrit sur deux colonnes, pour rendre la lecture plus aisée. Les éditeurs proposent également de plus en plus de matériel d'accompagnement pour leurs manuels : cahiers d'exercices, jeu de diapositives à projeter en classe, livret du professeur, etc. Les enseignants sont littéralement « pris par la main » par les éditeurs scolaires dans la préparation de leurs cours, de leurs systèmes de contrôle de connaissance et d'activités proposées aux élèves.

En effet, la tendance pédagogique générale est d'insister sur les « sciences », et donc sur l'aspect scientifique des sciences sociales. Ainsi, l'économie, l'anthropologie, la science politique devinrent des matières à part entière.⁴ L'histoire économique et sociale est valorisée aux dépens de l'histoire politique. Reprenant les orientations de la « Nouvelle Histoire » de l'entre-deux-guerres, l'accent est de nouveau mis sur les « groupes » et les « forces », et moins

¹ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1966, 786 pages. [code 51-3]

² Henry F. Graff, *The Free and the Brave*, Chicago, Rand McNally, 1967, 768 pages. [code 76-1]

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 14. Cf aussi Annexe 8.

⁴ *Ibid.*, p. 180.

sur les individus. On essaie à partir du milieu des années 1960 d'inverser la tendance du « bourrage de crâne patriotique » des manuels précédents pour former des citoyens « actifs » et « concernés », conscients des problèmes sociaux de l'Amérique contemporaine.¹

George Washington n'est plus utilisé en illustration liminaire, remplacé par des « paysages » américains, et même les héros anonymes que sont les pionniers tendent à disparaître. Par exemple, les éditions de 1966 et 1970 du manuel de Wilder, Ludlum et Brown² s'ouvrent sur une illustration en couleurs montrant un convoi de pionniers qui s'avancent vers le lecteur, avec en fond la reproduction de la Déclaration d'Indépendance. Ce dessin suggère une continuité entre l'esprit de la Révolution Américaine, la Conquête de l'Ouest et l'élève d'alors, appelé à pérenniser les valeurs américaines. Mais dans l'édition de 1975,³ cette image a été remplacée par un tableau représentant une petite ville américaine typique mais anonyme, avec de petites maisons individuelles, une église, une grande rue, et un lac non loin de là. L'idée d'une Amérique pure et éternelle est toujours présente, mais les pionniers sont désormais « politiquement incorrects », car ils rappellent le génocide indien. Le Todd et Curti abandonne lui aussi son illustration représentant des pionniers entre ses éditions de 1966⁴ et 1968⁵ au profit d'une photographie de l'architecture futuriste et écologique du National Center for Atmospheric Research conçu par I.M. Pei à Boulder, dans le Colorado. Les individus s'effacent donc des manuels scolaires au profit des idées abstraites, des paysages et des bâtiments.

Pour la période 1965-1979, nous avons étudié vingt manuels, dont seize sont des manuels narratifs traditionnels, et la moitié de ceux-ci des rééditions de manuels déjà étudiés à la période précédente : l'édition de 1968 du Canfield et

¹ Cf. Henry Steele Commager, *The Commonwealth of Learning*, 1968, p. 12.

² Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1966, 1970.

³ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1975.

⁴ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966.

⁵ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1968.

Wilder,¹ les éditions de 1966, 1970 et 1975 du Wilder, Ludlum et Brown² et les éditions de 1966, 1968, 1972 et 1977 du best-seller de la période, *Rise of the American Nation* de Todd et Curti.³ Parmi les nouveaux manuels publiés dans la deuxième moitié des années 1960, nous avons consulté celui édité par Silver Burdett, publié en 1966 et qui mentionne Richard C. Brown, William C. Lang et Mary A. Wheeler comme auteurs principaux.⁴ Ces trois auteurs ont les profils désormais traditionnellement recherchés par les éditeurs : le premier est professeur d'Histoire à l'université, le second professeur de sciences de l'éducation, et la troisième enseignante dans le secondaire. Le manuel publié en 1967 du grand éditeur basé à Chicago Scott Foresman mentionne également trois auteurs, Richard N. Current, Alexander DeConde et Harris L. Dante, tous professeurs d'université (le premier spécialisé en histoire des États-Unis au XIXème, le second en histoire américaine du XXème siècle, et le troisième en sciences de l'éducation), ainsi que trois « consultants » pédagogiques (Daniel Powell, Jordan Levin et I. James Quillen) dont deux sont enseignants dans le secondaire et le troisième formateur d'enseignants à l'université.⁵ Pour son manuel publié en 1968, la maison d'édition Harcourt Brace a pour sa part fait appel à trois auteurs ayant une solide expérience de l'enseignement dans le secondaire : Jerome R. Reich, Edward L. Biller et Paul Driscoll. En outre, Jerome Reich est docteur en Histoire et enseigne comme formateur d'enseignants à l'Illinois Teachers College après de nombreuses années dans le secondaire, et Paul

¹ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1968, 888 pages.

² Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1966, 786 pages ; Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1970, 710 pages ; Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1975, 785 pages.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, 880 pages ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1968, 2 vol., 1 520 pages ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 912 pages ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1977, 783 pages. L'édition de 1966 se trouve en annexe 8.

⁴ Richard C. Brown, William C. Lang, Mary A. Wheeler, *The American Achievement*, Morristown (N.J.), Silver Burdett, 1966, 850 pages.

⁵ Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, 832 pages.

Driscoll a été membre du comité de sélection des manuels pour le district scolaire de la ville de New York. Choisir trois auteurs aux profils différents semble donc être devenu la règle pour l'édition de manuels scolaires dans la deuxième moitié des années 1960, mais les éditeurs Rand McNally et Harper & Row font pour leur part le choix d'une seule signature prestigieuse, plutôt que trois auteurs moins connus. Rand McNally confie en effet l'écriture d'un manuel à Henry Graff, professeur d'Histoire à l'université de Columbia et qui avait déjà écrit un manuel avec John Krout en 1959.¹ Quant à Harper & Row, ils font appel à John Garraty, également professeur à Columbia et spécialiste de « l'Âge doré. » Ce dernier manuel semble être celui qui a connu le plus de succès, car nous en avons trouvé sept éditions dont quatre correspondent à la période étudiée ici.²

Les quatre derniers manuels de notre corpus sont des manuels d'un genre nouveau, qui tentent de rompre avec la forme narrative traditionnelle des manuels d'Histoire du secondaire.

3) La « méthode d'investigation »

En effet, les années 1960-1970 sont marquées par un regain d'intérêt (grâce aux subventions fédérales dans le domaine) pour les recherches en pédagogie, et celles-ci aboutissent dans le domaine des sciences sociales à préconiser désormais une approche de l'Histoire par les élèves fondée non plus sur la récitation mais sur la réflexion, avec pour méthode l'enquête, l'investigation, *the inquiry method*, pour préparer de futurs chercheurs à étudier des problèmes qui n'avaient pas encore de solution. La National Education Association (NEA), principal syndicat enseignant, encourage vivement la mise en place de cette nouvelle pédagogie et préconise l'étude de « sources primaires » en classe.³

¹ Henry F. Graff, *The Free and the Brave*, Chicago, Rand McNally, 1967, 768 pages.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 902 pages ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, 1 070 pages ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1975, 900 pages ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979, 832 pages.

³ Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 225.

Les historiens Lewis Todd et Merle Curti essaient d'appliquer ces recommandations en incluant dans leur édition de 1968 de *Rise of the American Nation* des « cahiers documentaires » composé de documents historiques à la fin de chaque grand chapitre. Cette nouvelle édition double pratiquement de volume : de 880 pages en 1966, le manuel passe à 1 520 pages, divisées en deux tomes (l'un pour la période avant 1865, et l'autre pour la période qui suit). Mais cette tentative ne semble pas avoir été un succès car l'édition de 1972 abandonne les cahiers documentaires pour revenir à un seul tome, comptant tout de même 912 pages.¹

Au cours des années 1960, les historiens se mettent aussi à réfléchir à la conception de manuels d'un type nouveau, loin des manuels « narratifs » classiques qui présentent le passé comme immuable et incontestable, à travers une approche factuelle qui néglige le « pourquoi » des choses pour développer certaines anecdotes. Désormais, le passé national doit être questionné, au même titre que la réalité qui entoure les jeunes Américains. Ces *inquiry texts* ou « manuels d'investigation » sont essentiellement composés de documents historiques, de sources primaires que l'élève doit analyser et critiquer avec les outils et les concepts des sciences sociales pour en tirer ses propres conclusions. L'Histoire n'est plus présentée comme un récit continu, et les auteurs choisissent de former des recueils documentaires autour de certains thèmes, plutôt que de raconter toute l'Histoire des Etats-Unis.

Les défenseurs de cette nouvelle approche de l'Histoire au niveau du secondaire appartiennent au mouvement des « Nouvelles Sciences Sociales », avec les professeurs Edwin Fenton et Allan Kownslar en figures de proue. Fenton était le directeur du Carnegie-Mellon University Social Studies Curriculum Center, organisme privé subventionné par l'Etat fédéral dont le but était de réformer l'enseignement des sciences sociales. Pour ces historiens, l'apprentissage de l'Histoire n'est plus une leçon de patriotisme mais un champ idéal pour tester les concepts des sciences sociales et développer une démarche cognitive

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972.

scientifique.¹ Le temps de l'apprentissage par cœur était révolu, les élèves du secondaire allaient désormais apprendre à penser par eux-mêmes. Les chapitres (ou « unités ») sont rebaptisés « questions » et constitués d'un petit dossier regroupant les principaux éléments du débat : fragments de discours, arguments des différentes parties, statistiques, etc.² L'Etat fédéral subventionna les projets de manuels d'investigation à hauteur de plusieurs centaines de milliers de dollars.³

Si cette nouvelle théorie est très alléchante, et semble faire la part belle à la réflexion et à l'autonomie de l'élève, la réalité de ces manuels d'investigation est tout autre. D'abord parce que les dossiers documentaires sont introduits et résumés par des paragraphes qui continuent à orienter l'élève dans son interprétation et sa compréhension du passé. Par exemple, dans *The Americans*, manuel d'investigation dirigé par Edwin Fenton et Alan O. Kownslar pour les élèves de *middle school*⁴, le chapitre 14, intitulé « War and the 20th Century » est introduit par le paragraphe suivant :

Americans and the War

Atomic bombs were one of the horrors of World War II, a war that cost 35 million lives and destroyed huge amounts of property.

World War II was one of a series of wars in which the United States has been involved. Since 1898, every generation of Americans has been faced with war. As the time line above shows, in just over 70 years, the United States has fought in five wars. These wars have all brought much suffering to Americans as well as to other people throughout the world. Young men, many of them hardly older than some of you, have gone into the armed forces. Some of them returned after battle to their homes and loved ones. Others gave their lives on the battlefield.

Les Américains et la guerre

Les bombes atomiques furent l'une des horreurs de la Seconde Guerre mondiale, une guerre qui a coûté 35 millions de vies et détruit des quantités astronomiques de biens.

La Seconde Guerre mondiale est l'un des nombreuses guerres dans lesquelles les Etats-Unis ont été impliqués. Depuis 1898, chaque génération d'Américains a été confrontée à la guerre. Comme le montre la chronologie ci-dessus, en à peine plus de 70 ans, les Etats-Unis ont combattu dans cinq guerres. Ces guerres ont toutes amené beaucoup de souffrances aux Américains ainsi qu'aux autres peuples du monde. De jeunes hommes, dont beaucoup étaient à peine plus âgés que vous, se sont engagés dans les forces armées. Certains sont rentrés après la guerre dans leurs foyers auprès de leurs familles. D'autres ont donné leur vie sur le champ de bataille.

¹ Allen O. Kownslar (ed.), *Teaching American History*, National Council for the Social Studies, 1974, p. 11.

² Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 288.

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 167.

⁴ Edwin Fenton, Allan O. Kownslar, *The Americans*, New York, American Heritage, 1970, 520 pages. Outre Fenton et Kownslar, la préface mentionne que sept autres historiens et neuf employés de la maison d'édition ont contribué à la conception de l'ouvrage. Des extraits de ce manuel sont reproduits en Annexe 9.

Why must there be wars ? We will ask two all-important questions as we study this chapter :

1. Can war be justified?
2. Can we prevent war?¹

Pourquoi doit-il y avoir des guerres ? Nous allons nous poser deux questions primordiales en étudiant ce chapitre :

1. La guerre peut-elle être justifiée ?
2. Peut-on empêcher la guerre ?

Le pacifisme évident de ce paragraphe, l'insistance sur les horreurs de la guerre, et enfin les deux questions « primordiales » orientent bien évidemment la façon dont un élève de collège va interpréter les documents qui vont lui être présentés. Mais outre ces biais idéologiques qui restent tout aussi présents que dans les manuels narratifs traditionnels, ce manuel d'un genre nouveau comporte des problèmes méthodologiques graves. En effet, lorsque les auteurs (ou les éditeurs) n'ont pas trouvé de sources primaires correspondant à ce qu'ils veulent montrer, ils en inventent ! Ainsi, pour présenter le point de vue d'un partisan de la guerre au Vietnam, plutôt que de trouver un discours existant, le manuel en propose un fabriqué de toutes pièces, qu'ils introduisent ainsi :

You are about to hear the kind of speech that might be given during a Fourth of July celebration. The speech itself was never actually given by anyone. Rather, it is made up of many arguments given by different people to justify fighting in wars. Justify means to show that something is right.²

Vous allez entendre le genre de discours qui aurait pu être prononcé à l'occasion des fêtes du 4 Juillet. Ce discours lui-même n'a jamais été prononcé par personne. Au lieu de cela, il a été construit à partir des nombreux arguments donnés par différentes personnes pour justifier la conduite de guerres. Justifier signifie montrer que quelque chose est juste.

Ainsi, sous une apparence d'innovation pédagogique, ce manuel d'un genre nouveau n'est pas moins directif que les manuels narratifs classiques. Et ce qui est présenté par les auteurs comme un document historique reste parfois un texte *ad hoc*, ce qui les rapproche de la rédaction traditionnelle des manuels narratifs.

Beaucoup de documents historiques sont présentés sans référence, ce qui rend difficile leur commentaire par l'élève ou le professeur. Enfin, la présentation du contexte, beaucoup plus succincte que dans les manuels narratifs, évacue encore davantage toute complexité dans l'enchaînement des événements. Le

¹ Edwin Fenton, Allan O. Kownslar, *The Americans*, New York, American Heritage, 1970, p. 365-366. Cf. Annexe 9.

² Edwin Fenton, Allan O. Kownslar, *The Americans*, New York, American Heritage, 1970, p. 370. [passages soulignés par l'auteur de ce mémoire] cf. Annexe 9.

caractère ambitieux de méthode d'investigation semble mal convenir aux aptitudes et aux besoins des élèves et des professeurs de *middle school* et le résultat, vraisemblablement un compromis entre les éditeurs et les auteurs, est plus que décevant. Ce manuel sera réédité en 1975, mais disparaîtra ensuite.

Le manuel d'investigation d'Irving Bartlett et Edwin Fenton¹ destiné aux élèves de *high school* est moins décevant, mais aussi moins ambitieux, sur le plan méthodologique. Il est composé de 122 « lectures » (*readings*), comprenant chacune une ou deux sources primaires (le plus souvent des discours ou des extraits de lettres), précédées par une introduction et suivi par une question posée à l'élève. Les concepteurs du manuel ont estimé qu'un élève de Première (11th grade) aurait au cours de son année scolaire environ 180 « cours » d'Histoire américaine, et pourra donc passer une à deux séances sur chaque « leçon. » Toutefois, ce programme apparaît avoir été un peu trop ambitieux car le nombre de lectures est réduit à 106 dans la réédition de 1975.

Une « dissertation » (*historical essay*) conclut chaque grande partie pour faire le lien avec la suivante et résumer les informations contenues dans les documents, ce qui là encore rapproche le nouveau manuel des manuels narratifs traditionnels. Le manuel est accompagné pour le professeur de matériels audiovisuels (films, enregistrements) utilisables en classe. Les documents sont référencés avec beaucoup plus de soin que dans *The Americans*, et les *historical essays* sont des textes de qualité, offrant une vision nuancée des événements. Plutôt que de laisser l'élève (et le professeur) livré à lui-même face aux sources primaires, ce manuel apparaît davantage comme une introduction à l'analyse de ce type de documents.

Mais ces manuels d'un genre nouveau furent un échec. L'Etat fédéral américain, dont le budget dans les années 1970 était plombé par le coût de la guerre au Vietnam, se vit contraint d'arrêter ses subventions, et la production de ces nouveaux manuels, plus longue et plus chère que celle des manuels narratifs traditionnels, n'était pas rentable pour les maisons d'édition sans ce soutien

¹ Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969, 784 pages.

fédéral.¹ De plus, ces manuels d'investigation séduisirent peu de comités de sélection de manuels à travers le pays. Mal adaptés au niveau non seulement des élèves, mais aussi – et peut-être surtout – des enseignants (eux-mêmes rarement formés à la méthode de l'analyse critique de documents historiques et n'ayant pas toujours reçu une formation universitaire poussée dans la matière qu'ils enseignent), soupçonnés – parfois à tort – de parti-pris gauchiste, les manuels d'investigation étaient rarement adoptés par les districts scolaires. Une étude menée en 1975 établit que dans 80 % des lycées américains, les manuels d'investigation n'avaient jamais été utilisés. Les enseignants restaient très attachés à la pratique du cours magistral guidé par, voire dicté à partir du manuel narratif traditionnel.² En 1979, les manuels d'investigation ne représentent que 15 % des manuels scolaires adoptés,³ et ils disparaissent totalement dans les années 1980.

Malgré leur échec dans leur tentative de renouveler la façon dont on enseignait l'Histoire au niveau du secondaire, les Nouvelles Sciences Sociales et les manuels d'investigation ont laissé leur marque dans les manuels des décennies suivantes, qui comprennent beaucoup plus de « sources primaires », parfois présentées sous forme de cahiers documentaires.⁴

B - La contestation de la vision traditionnelle de la société américaine

Le mouvement des Nouvelles Sciences Sociales avait pour objectif l'excellence, mais, comme souvent dans l'histoire de l'éducation aux Etats-Unis, cet objectif élitiste fut éclipsé par un objectif égalitariste plus « vendeur » sur le plan politique : les droits des minorités et l'égalité des chances. En effet, si les études supérieures sont devenues un élément déterminant de la réussite sociale, celles-ci doivent être accessibles à tous, quelle que soit l'origine sociale, les

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 45.

² Jennifer Nelson, "What Goes around Comes around: History Education in the 1890s and the 1990s", *The History Teacher*, Vol. 25, No. 4 (Aug., 1992), p. 465.

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 190.

⁴ Cf. Annexe 10

moyens financiers, ou surtout l'appartenance ethnique. Malie Montagutelli explique en effet que « durant les période où les besoins en scientifiques et en techniciens se fait fortement ressentir, comme pendant les années 1950, pour des raisons politiques, et pendant les années 1980, pour des raisons économiques, le système méritocratique prévaut, alors que durant les périodes où la politique sociale est privilégiée, comme au cours des années 1960, l'école met en place des programmes qui apportent un soutien spécial aux plus défavorisés pour leur permettre de combler leur retard. »¹

En effet, depuis la fin des années 1950, l'éducation est devenue une question nationale. Au-delà des problèmes structurels (manque de moyens et de professeurs qualifiés, locaux inadaptés, etc.), la question des objectifs de l'enseignement est continuellement en débat : recherche de l'excellence ou égalité des chances, et, à partir du milieu des années 1960, comment raconter à la fois l'histoire de la nation et celle de ses minorités.² Mais ces différents objectifs sont contradictoires car d'un côté la recherche de l'excellence aboutit à un système méritocratique qui a tendance à reproduire les inégalités sociales et, de l'autre, la nécessité d'offrir des chances égales à tous, conformément à l'idéal démocratique, aboutit généralement à « lisser le niveau » des élèves à la baisse. D'autre part, les revendications de « visibilité » dans les manuels scolaires exprimées par les différentes minorités peuvent avoir pour effet de brouiller la hiérarchie des faits (des anecdotes deviennent incontournables parce qu'elles « représentent » un certain groupe social) et de complexifier à outrance l'enchaînement des événements.

La naissance d'une « contre-culture » aux Etats-Unis est associée à l'opposition à la guerre du Viêt-nam, mais aussi au rejet des valeurs traditionnelles américaines et à la dénonciation des inégalités et des injustices créées par le « système capitaliste. »³ Les « radicaux » dénoncent les études

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 211.

² Cette revendication n'est pas spécifique aux années 1960. Dès les années 1920, des associations allemandes, scandinaves ou encore juives avaient milité pour que « leurs héros » soient mentionnés dans les manuels d'Histoire américaine.

³ Cf. John M. Blum, *Years of Discord : American Politics and Society, 1961-1974*, New York, Norton, 1991 ; Marie-Christine Granjeon, *L'Amérique de la contestation, les années 1960 aux Etats-Unis*, Paris, Presses Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

supérieures comme un facteur de reproduction des élites, et critiquent également le contenu des enseignements dans le secondaire, notamment en histoire. Les écoles, disaient les contestataires, ont développé une culture-modèle, *wasp*, ignorant la richesse des cultures minoritaires, perpétuant des légendes de glorification du système américain au lieu d'en exposer les défauts et de dénoncer les génocides réels (les Indiens) ou symboliques (les non-*wasp*) perpétrés au nom des « valeurs américaines. »¹ Ces discours avaient un large écho auprès de la population étudiante des années 60, qui découvrait notamment à l'université une histoire totalement différente de celle qui était enseignée dans le secondaire.²

1) La longue lutte pour que l'histoire des Afro-Américains fasse partie de l'histoire des Etats-Unis

a) La déségrégation scolaire

Après la Seconde Guerre mondiale, la société américaine a en effet pris peu à peu conscience de sa réalité multiculturelle. En 1954, l'arrêt *Brown v. Board of Education of Topeka* met officiellement fin à la ségrégation scolaire. Dix ans plus tard, l'article IV du *Civil Rights Act* prévoit une enquête nationale par le commissaire à l'éducation pour déterminer si l'égalité des chances à l'école est effective ou non ; une aide fédérale est également prévue pour les localités engagées dans le processus de déségrégation de leurs établissements scolaires. L'article VI de cette même loi interdit l'aide fédérale à toute institution pratiquant la discrimination « en raison de la race, de la couleur de peau ou de l'origine nationale. » A partir de 1965, avec l'augmentation de la part de l'aide fédérale dans les budgets scolaires, cette loi est une très forte incitation à la déségrégation.³

La question de l'égalité des chances, notamment en fonction de l'appartenance raciale, est au cœur du débat. On constate que les résultats des

de la FNSP, 1985 et Maurice Isserman, Michael Kazin, *America Divided : The Civil War of the Sixties*, New York, Oxford University Press, 2000.

¹ Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 275.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 178-179.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 237.

Noirs au SAT (*Scholastic Aptitude Test*, QCM de logique, de grammaire et de culture générale qui compte énormément pour l'admission à l'université) sont inférieurs à la moyenne nationale. En 1968, la Cour suprême va au-delà de l'arrêt *Brown*, en exigeant une intégration rapide des enfants des deux races dans les mêmes salles de classe. L'un des moyens proposés par la Cour est le *busing*, qui consiste à transporter les élèves en autobus pour les amener dans des écoles situées en dehors de leur quartier de résidence, où ils pourront être scolarisés avec des enfants appartenant à un autre groupe ethnique. Mais la proportion des enfants concernés par ce programme, malgré le soutien de la Cour suprême et du parti démocrate, reste marginale : 3 % des enfants d'âge scolaire en 1972, et 7 % en 1978. En 1972, un sondage Louis Harris réalisé juste avant les élections présidentielles montre que 73 % des personnes interrogées sont fermement opposées au *busing*. Dans les années 1980, le gouvernement se désintéresse progressivement de la question et le système devient marginal.¹

Toutefois, malgré un appareil législatif conséquent et de nombreux projets, la déségrégation reste essentiellement un phénomène de surface, que ce dans les Etats du Sud où les deux communautés restent séparées de fait, ou bien dans le Nord et l'Ouest où les différences de revenus aboutissent à une séparation géographique très nette des communautés, avec les minorités de couleur dans les centre-villes à l'abandon et les Blancs dans de jolies banlieues résidentielles en périphérie. La société américaine reste de fait très cloisonnée dans les années 60 et 70, même si les mentalités évoluent indéniablement et tolèrent de plus en plus facilement la mixité raciale. Et cette plus grande tolérance interraciale est sans aucun doute le résultat du combat des minorités pour la « visibilité » sur la place publique, et donc entre autres dans les manuels scolaires.

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 249.

b) Le racisme latent des manuels scolaires jusqu'à la Seconde Guerre mondiale

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, les manuels d'Histoire destinés aux élèves du secondaire ignorent dans leur grande majorité les Américains qui ne sont pas blancs, sauf lors du passage obligé sur l'esclavage et la guerre de Sécession.¹ En effet, le fait que la plupart des anciens Etats Confédérés aient des systèmes centralisés d'adoption des manuels les rendait très attractifs pour les éditeurs scolaires et leur a permis d'imposer leurs préjugés raciaux et leur vision de l'esclavage et de la guerre de Sécession dans les manuels destinés à l'ensemble du pays.² De plus, après cet épisode et une fois la Déclaration d'Emancipation proclamée, les Noirs en tant que groupe disparaissent totalement du récit de l'histoire nationale dans les manuels et semblent se dissoudre instantanément dans la masse des « citoyens américains. » Aucun manuel ne mentionnait la ségrégation entre Noirs et Blancs après 1865.³

Au cours des années 1960, les activistes noirs du mouvement pour les Droits Civiques incluent dans leurs revendications un traitement plus juste du rôle spécifique de leur communauté dans le développement de la nation américaine, en commençant par la disparition des dénominations racistes à leur rencontre. Par exemple, « Nigger » fut remplacé par « Negro », puis par « Black » ou « Afro-American. »

La préface de *History of the United States of America*, publié par Macmillan en 1926,⁴ donne une idée du racisme latent ou affiché des manuels d'Histoire de l'époque. Elle a été rédigée par Henry William Elson (1857-1935), professeur d'Histoire et de science politique à l'université de l'Ohio, auteur de

¹ Quelques indications bibliographiques : Séverine Bastien-Schmit, *La représentation de l'histoire africaine américaine dans les manuels scolaires du XXe siècle : une étude comparative de manuels d'Histoire américains publiés entre 1930 et 1992*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses, 2000 ; Cora Lee Upshur-Ransome, *A comparison of the African-American presence in an earlier and later American history textbook*, Lanham (Md), University Press of America, 2000 ; et Joseph Watras, *Politics, Race and Schools : Racial Integration, 1954-1994*, New York, Londres, Garland, 1997 ; Jack Abramowitz, « Textbooks and Negro History », *Social Education*, vol. 33, n° 3, mars 1969, p. 306-309 ; Lawrence D. Reddick, « Racial Attitudes in American History Textbooks of the South », *The Journal of Negro History*, Vol. 19, No. 3 (Jul., 1934), pp. 225-265.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 34.

³ Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 272.

⁴ Henry William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, 996 pages.

nombreux ouvrages sur l'histoire des Etats-Unis pour les lycéens et le grand public.

Mr. Bryce in his *American Commonwealth* points out three phenomena peculiar to the United States, as new in the annals of the world : first, that our great population is the resultant of the blending of numerous European peoples ; second, that besides the predominant white race there are many millions of men belonging to a dark race, thousands of years behind in its intellectual development, but legally equal in political and civil rights ; and third, no other people in history, speaking the same tongue and living under the same institutions, has occupied so vast an area.¹

M. Bryce dans son ouvrage intitulé *American Commonwealth* a signalé trois phénomènes spécifiques aux Etats-Unis, des phénomènes inédits dans l'histoire du monde : premièrement, que notre énorme population est le résultat du mélange de nombreux peuples européens ; deuxièmement, qu'à côté de la race blanche prédominante, il y a plusieurs millions d'hommes appartenant à la race sombre, avec des milliers d'années de retard en terme de développement intellectuel, mais légalement égaux en termes de droits civiques et politiques ; et troisièmement, aucun autre peuple dans l'Histoire, parlant la même langue et obéissant aux mêmes institutions, n'a jamais occupé un espace aussi vaste.

Les Blancs sont donc présentés « scientifiquement » comme supérieurs, en particulier au niveau intellectuel, aux personnes appartenant à la « race sombre », qui ne font pas vraiment partie de la population américaine, qui est un mélange de peuples européens, mais qui, malgré cela, sont « légalement égaux. » Ce préjugé selon lequel les Noirs seraient fondamentalement différents des Blancs se retrouve également dans un passage du chapitre consacré à la guerre hispano-américaine du manuel de Johnston et MacDonald, publié en 1901 et 1905 :

In the mean time, the American army had become so weakened by privation and disease as to make necessary its removal from the country; and the entire body of troops was accordingly transported to a camp at Montauk, on Long Island. Their place was taken by troops, most of them colored, selected because thought to be "immune", that is, not likely to be attacked by yellow fever or other tropical diseases.²

Dans le même temps, l'armée américaine avait été si affaiblie par les privations et les maladies que son retrait du pays était devenu nécessaire ; et toutes les troupes furent ainsi transportées au camp de Montauk, sur Long Island. Ils furent remplacés par d'autres soldats, pour la plupart de couleur, choisis parce qu'on les pensait « immunisés », c'est-à-dire peu susceptibles d'être touchés par la fièvre jaune ou les maladies tropicales.

C'est contre ce type de préjugés très répandu que vont s'élever les partisans des politiques d'égalité des chances, de déségrégation et de discrimination positive dans les années 1960.

¹ William Elson, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926, p. xxiii.

² Al Johnston, William MacDonald, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1901, 1905, p. 508.

c) La prise de conscience par les Afro-Américains de l'importance de leur histoire

Mais faire changer le contenu des manuels scolaires par les éditeurs pour y inclure les Afro-Américains ne fut pas une mince affaire. Le premier manuel d'Histoire spécifiquement destiné aux Noirs fut écrit en 1891 par Edward Austin Johnson, un ancien esclave qui fit des études à l'université d'Atlanta, en Géorgie. Publié par Edwards & Broughton, une petite maison d'édition de Raleigh, en Caroline du Nord, *School History of the Negro Race in America* fut inclus dans la liste des manuels adoptés par la Caroline du Nord en 1903. Ce manuel fut réédité huit fois entre 1891 et 1911, ce qui semble prouver sa popularité auprès des écoles noires et son acceptation par certains comités d'adoption des Etats du Sud.¹ Pendant l'entre-deux-guerres, Carter G. Woodson (1875-1950), considéré comme le père de l'Histoire afro-américaine, écrivit plusieurs manuels d'histoire à afro-américaine : *The Negro in Our History*, publié en 1922, est le plus connu, mais il en existe aussi une version pour l'école primaire, *Negro Makers of History*, et une pour les grandes classes de *high school*, *The Story of the Negro Retold*. Dès les années 1930, les comités de sélection des Etats du Sud des Etats-Unis adoptèrent officiellement ces manuels. Cependant, les cours d'Histoire afro-américaine restaient optionnels dans les écoles noires et totalement absents des écoles blanches, et la formation des professeurs sur le sujet généralement inexistante. Même dans les écoles « noires », seule l'histoire « officielle », c'est-à-dire blanche, est obligatoire. Toutefois, ces premiers cours d'Histoire afro-américaine posent les ferments de la « fierté noire » et préparent l'explosion des années 1950 et 1960. Toutefois, la scolarisation et l'alphabétisation des Noirs du Sud des Etats-Unis restent très en retard par rapport à celle des Blancs jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, et seule une petite minorité d'Afro-Américains a accès à cette « culture » en plein développement.

¹ Joseph Moreau, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Ann Arbor (Mich.), The University of Michigan Press, 2003, p. 169-171.

C'est en 1932 que la NAACP (National Association for the Advancement of Colored People), le principal lobby noir, entame une campagne contre les manuels d'Histoire des Etats-Unis car ceux-ci favoriseraient les attitudes racistes en confirmant les préjugés à l'égard des Noirs.¹ Mais ces revendications pour un traitement plus juste des Noirs se heurtaient aux revendications inverses des descendants des Confédérés qui refusaient que l'on porte préjudice à la mémoire de leurs « nobles ancêtres. » Or le poids politique des descendants blancs des Confédérés était sans commune mesure avec celui des pauvres noirs qui vivaient jusqu'à la Seconde Guerre mondiale essentiellement dans le Sud des Etats-Unis, sans possibilité de voter. Le manuel de Muzzey, par exemple, fit l'objet d'attaques des deux parties car il critiquait (faiblement) l'esclavage et la sécession, mais aussi (plus fermement) les excès de la Reconstruction et du « pouvoir noir » après la guerre civile.²

Un article publié dans *The Journal of Negro History* en juillet 1934³ analyse en détails le traitement de la question raciale dans les manuels utilisés dans les écoles du Sud des Etats-Unis.⁴ La quatrième partie de cet article s'intéresse notamment à la représentation du soldat noir. L'auteur indique qu'aucun des manuels d'Histoire des Etats-Unis ne mentionne de soldat ou de marin noir, en particulier dans les récits de la guerre hispano-américaine et de la Première Guerre mondiale.⁵ Aucune illustration ne montre de Noirs en uniforme,

¹ « American children are being taught a conception of the character, capacity, history and achievements of the Negro utterly at variance with the facts, and calculated to arouse against him feelings of aversion and contempt. », Committee on Public School Textbooks of the NAACP, 1932, cite in Jonathan Zimmerman, *Whose America ? Culture wars in the public schools*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2002, p. 32.

² Jonathan Zimmerman, *op.cit.*, p. 32-33.

³ Lawrence D. Reddick, « Racial Attitudes in American History Textbooks of the South », *The Journal of Negro History*, Vol. 19, No. 3 (Jul., 1934), p. 225-265.

⁴ Le corpus de manuel étudié par l'auteur correspond à notre corpus pour la période de l'entre-deux-guerres. Les manuels cités sont notamment : Charles Austin Beard, William C. Bagley, *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922 ; Charles Austin Beard, Mary Ritter Beard, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923 ; Rolla M. Tryon, Charles R. Lingley, *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929 ; William Backus Guitteau, *Our United States, a History for Upper Grammar Grades and Junior High School*, New York, Silver Burdett, 1930 ; 36-1 : William A. Hamm, Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932 ; et David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936.

⁵ Lawrence D. Reddick, *op.cit.*, p. 262-263.

et encore moins avec une arme à la main. Ainsi, le préjugé de l’Afro-Américain comme dépourvu de sentiment patriotique et ne s’étant jamais battu pour la nation américaine continue à exclure les Noirs de la représentation mentale que les enfants se font du peuple américain. La nation américaine se voit comme une nation blanche, d’origine européenne.

Dans un article de *Social Education*, Henry W. Bragdon, co-auteur de *History of a Free People*,¹ publié pour la première fois en 1954, témoigne du consensus imposé par les éditeurs scolaires, entre concessions aux Etats du Sud et « mention » de certains héros appartenant à une minorité :

One taboo Macmillan insisted upon: the Civil War had to be called The War Between the States. This concession to the Southern market irritated me, and I demanded that Macmillan prove it was necessary. So they polled their eleven southern sales offices; every one of them solemnly stated that a textbook that used the term Civil War could not be sold south of the Mason-Dixon line. I gave in. Texas, I thought, was worth a mass. This is one occasion where the publishers in effect forced me to do something I disliked. The only other point at which I was pressured was in just the reverse direction – I must mention certain members of minority groups, such as Crispus Attucks and Haym Solomon. But that was all – nowhere else was I told what to put in or keep out.²

Un tabou sur lequel Macmillan insista : la guerre de Sécession devait être appelée la Guerre entre les Etats. Cette concession au marché du Sud m’irrita, et j’exigeais de Macmillan qu’ils prouvent qu’elle était nécessaire. Ils sondèrent alors leurs onze bureaux commerciaux du Sud ; chacun d’eux déclara solennellement qu’un manuel qui utiliserait le terme *Civil War* ne pourrait pas être vendu au Sud de la ligne Mason-Dixon. Je cédaï. Je me suis dit que le Texas valait bien une messe. Ce fut l’un des moments où les éditeurs me contraignent à faire quelque chose que je n’approuvais pas. Le seul autre point sur lequel je fus soumis à une pression de la part de l’éditeur allait exactement en sens inverse – je devais mentionner certains membres des minorités, comme Crispus Attucks et Haym Solomon. Mais ce fut tout – nulle part ailleurs on ne me dit quoi mentionner et quoi passer sous silence.

Crispus Attucks était un homme d’origine à la fois africaine et indienne tué lors du « Massacre de Boston » de 1770, et Haym Solomon, un juif polonais émigré à New York peu avant la Révolution et qui fut l’un des principaux bailleurs de fonds de l’Armée américaine. Cette logique de la mention de personnages plus signifiants par leur origine ethnique que par l’importance de leur rôle historique est une constante de l’écriture des manuels scolaires américains depuis les années 1920 et la lutte des minorités européennes pour voir figurer certains de « leurs » héros dans les manuels d’Histoire des Etats-Unis. Toutefois,

¹ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958 et 1961.

² Henry Wilkinson Bragdon, *op.cit.*, p. 293.

il faut également souligner que Crispus Attickus comme Haym Solomon correspondent aux préjugés concernant les « gens de couleur » et les Juifs et ne remettent pas en cause les préjugés racistes.

Par exemple, la mention de la Fair Employment Practices Commission (FEPC), créée par Roosevelt sous la menace du syndicaliste noir A. Philip Randolph pendant la Seconde Guerre mondiale, était intolérable pour les districts scolaires du Sud car cela impliquait que les Noirs étaient victimes de discrimination et que le gouvernement devait intervenir pour y remédier. Au sein de notre corpus, le seul manuel publié avant 1965 qui mentionne la FEPC est l'édition de 1950 du manuel de Todd et Curti.¹ Mais même si ce manuel écrit par des historiens confirmés et politiquement engagé en faveur de la paix et de l'égalité entre les races est un grand best-seller de la période 1950-1985, toute mention des Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale disparaît des rééditions suivantes, jusqu'en 1972 où le paragraphe sur la FEPC réapparaît.²

Les revendications des lobbys afro-américains ne furent entendues qu'à partir de la fin des années 1950, lorsque la déségrégation devint un objectif politique national. A la suite de *Brown v. Board of Education of Topeka*, les activistes noirs arguaient que la déségrégation ne serait une réalité que si elle s'opérait aussi dans le contenu des manuels scolaires. En effet, les Blancs ne pourraient jamais considérer les Noirs comme leurs égaux s'ils n'étaient pas présentés comme tels dans les manuels scolaires, de même que les Noirs ne pourraient jamais prendre confiance en leurs capacités intellectuelles si l'école ne leur donnait pas des modèles de réussite qui leur ressemblent.³

En 1963, le Detroit Board of Education refusa pour la première fois un manuel pour « parti-pris raciste », et fut bientôt suivi par le Newark Textbook Council, puis par le New York Board of Education, et soutenu par une part de plus en plus importante de l'opinion publique, ainsi que par des lobbys afro-américains de mieux en mieux organisés et de plus en plus puissants. Les éditeurs

¹ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 780-781.

² Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 736.

³ Jonathan Zimmerman, *op.cit.*, p. 114-115.

sentirent le vent tourner : la migration massive des Noirs du Sud vers le Nord depuis la Seconde Guerre mondiale avait changé la donne démographique. Désormais, il était plus rentable pour les éditeurs scolaires de séduire les districts scolaires urbains à majorité noire du Nord des Etats-Unis que des Etats ruraux entiers comme le Mississippi. De plus, dans tout le pays, y compris dans les Etats du Sud, la déségrégation scolaire devenait une réalité : en 1964, seuls 2 % des enfants noirs allaient à l'école avec des enfants blancs ; en 1970, c'était le cas pour un tiers d'entre eux.¹

Une autre évolution sociale joue en faveur des revendications noires pour une meilleure représentation dans les manuels d'Histoire. Au cours des années 1960 et 1970, les procédures d'adoption dans les Etats centralisés s'assouplissent, les listes des manuels adoptés s'allongent, ce qui leur permet d'inclure dans leur liste des manuels conservateurs comme des manuels libéraux et de laisser le choix aux écoles de sélectionner le manuel le plus approprié à leur population scolaire.²

En outre, les comités de sélection des manuels, avant-guerre composés de quelques administrateurs scolaires et de l'élu local en charge des questions d'enseignement, comprennent désormais plusieurs dizaines de personnes, et notamment des parents d'élèves et des membres de la société civile, ce qui offre une plus grande variété dans l'éventail des sensibilités et donne une voix plus importante à la tolérance raciale et aux revendications noires.³ La procédure de sélection des manuels évolue donc dans le même sens que la société américaine et l'opinion publique en général : vers de moins en moins de racisme et vers la prise de conscience que les Américains ne peuvent plus ignorer l'existence des Afro-Américains qui vivent avec eux depuis toujours et sont devenus de plus en plus visibles, au travail, en ville, à l'école, et dans les médias depuis la Seconde Guerre mondiale.

¹ Jonathan Zimmerman, *op.cit.*, p. 127.

² Paul I. McCloud, "A Survey of State Textbook Practices", *Educational Leadership*, janvier 1974, p. 438-441.

³ Sherry Keith, *op.cit.*, p. 54-55

En 1968, le Detroit Board of Education publia des normes en matière de représentation des minorités, et de la minorité noire en particulier : les membres des minorités ne devaient plus être montrés dans des environnements misérables mais en « position de pouvoir », et 25 % des illustrations de chaque manuel devaient inclure un membre d'une minorité. Les membres du comité étaient bien conscients que la population « non-blanche » ne comptait alors que pour 14 % de la population totale des Etats-Unis, mais ils justifiaient leur chiffre en disant que les « non-Blancs » étaient en majorité à Détroit et que 25 % leur apparaissait comme un compromis acceptable par le reste du pays.¹

Mais l'inclusion de l'histoire des Afro-Américains dans les manuels d'histoire des Etats-Unis constituait un changement majeur dans la façon dont cette histoire était traditionnellement racontée. En effet, inclure les immigrants blancs d'Europe de l'Est et du Sud dans le récit du passé national au cours des années 1920 n'avait finalement que renforcé l'image des Etats-Unis comme le refuge contre l'oppression politique et religieuse et où la réussite en partant de rien était possible.² L'histoire des Afro-Américains ne pouvait pas entrer dans ce cadre, et remettait profondément en cause la « jérémiade américaine » diffusée jusque-là par les manuels d'Histoire. Le passage de l'idéologie de *melting pot* à celle du *salad bowl* constituait un changement de paradigme majeur pour les auteurs de manuels d'Histoire. Le consensus patiemment mis en place au cours depuis le début du vingtième siècle explosait sous la pression politique enfin suffisante de la minorité afro-américaine.

Outre la pression de la minorité afro-américaine elle-même et son poids politique grandissant grâce à l'exercice de ses droits civiques, Thomas Borstlmann a montré dans *The Cold War and the Color Line*³ que les nouvelles responsabilités mondiales des Etats-Unis au sortir de la Seconde Guerre mondiale, et surtout l'apparition du Tiers Monde comme enjeu de la guerre froide, ont poussé les Etats-Unis à mettre fin à la ségrégation sur leur territoire. Il leur était en

¹ Jonathan Zimmerman, *op.cit.*, p. 127.

² Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 265.

³ Thomas Borstlmann, *The Cold War and the Color Line : American race Relations in the Global Arena*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.

effet impossible de séduire les pays décolonisés en continuant à discriminer les minorités de couleur sur leur propre territoire.

d) L'apparition des Afro-Américains dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis

Les éditeurs scolaires prennent conscience au cours des années 1950, et le phénomène devient général après 1965, qu'ils doivent inclure les Noirs dans le récit du passé national. La plupart des maisons d'édition firent appel au même historien afro-américain, John Hope Franklin, pour revoir leurs textes. L'éditeur catholique Benziger Brothers l'embaucha même, ainsi que deux historiens blancs (Ernest R. May, spécialiste d'histoire diplomatique à Harvard, et John W. Caughey, professeur d'Histoire américaine à UCLA) pour écrire un manuel d'Histoire qui rendrait justice aux Afro-Américains. Le résultat, intitulé *Land of the Free*, provoqua un débat houleux au milieu des années 1960¹ car il était bien trop à gauche politiquement pour ne pas attirer les foudres des conservateurs. Les autres manuels scolaires se contentèrent d'ajouter des paragraphes concernant les Noirs dans un nombre croissant de chapitres. Ainsi, le sens de l'Histoire des Etats-Unis restait relativement inchangé, et les problèmes spécifiques du racisme, de la ségrégation et de la discrimination n'étaient pas abordés de front. Comme pour les nouveaux immigrants dans les années 1920, c'est la logique de la « mention » de certains « héros » communautaires qui prévaut et permet de calmer les esprits. De plus, au cours des années 1960 et 1970, de plus en plus de parents d'élèves afro-américains étaient favorables à la mention de « héros » positifs, auxquels leurs enfants pouvaient s'identifier, plutôt qu'à de longs développements sur les souffrances de leurs ancêtres.²

Néanmoins, parvenir à une nouvelle version consensuelle de l'Histoire désormais multiculturelle des Etats-Unis fut un processus complexe qui dura une vingtaine d'années et un consensus stable ne fut trouvé qu'au cours des années

¹ Pour le récit détaillé de la conception de l'ouvrage et de la controverse qui suivit, cf. Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 283-310.

² Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 319-320.

1980. Timidement dans les années 1950, les éditeurs scolaires commencèrent à inclure dans les rééditions de leurs manuels des illustrations mêlant Blancs et Noirs, puis au cours des années 1960 à rajouter quelques paragraphes çà et là, puis dans les années 70 de plus en plus de manuels abordèrent réellement le sujet.

Pour les chapitres concernant les guerres que les Etats-Unis ont menées à l'étranger, les Noirs apparaissent d'abord dans les chapitres sur la Seconde Guerre mondiale, le plus souvent à travers des « héros positifs ». Le premier Afro-Américain à apparaître est le célèbre Dorie Miller (1919-1943), un assistant-cuisinier sur l'U.S.S. West Virginia qui eut le courage de s'emparer d'une mitrailleuse et de tirer sur les avions japonais pendant l'attaque de Pearl Harbor le 4 décembre 1941.



L'édition de 1950 du manuel de Casner et Gabriel¹ présente son portrait, dont la légende précise qu'il a obtenu la Navy Cross pour son héroïsme à Pearl Harbor. Miller est une figure intéressante car il incarne à la fois l'héroïsme et le courage qui unit les Américains – blancs et noirs – en temps de guerre, et la place subalterne des Afro-américains dans l'Armée au moment de la Seconde Guerre mondiale, car Miller, malgré son héroïsme, sa popularité et bien qu'il ait été par ailleurs un champion de boxe, est resté cantonné aux cuisines des navires jusqu'à sa mort lors d'un torpillage dans le Pacifique le 24 novembre 1943. Miller est donc une figure relativement consensuelle dans la société américaine des années

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 515.

1950, car elle flatte gentiment la communauté noire et glorifie l'unité de la nation sans remettre en cause les préjugés des blancs racistes qui pensent que la place des Noirs est de servir les Blancs.

Dans l'édition de 1954 de leur manuel, Gavian et Hamm écrivent sous une photographie représentant des artilleurs noirs lors de la campagne d'Italie que « les soldats noirs ont joué un rôle important dans le Seconde Guerre mondiale, *comme dans les autres guerres.* »¹ Cette affirmation générale et l'emploi de « Negro » avec une majuscule (à l'époque, ce terme n'est pas considéré comme offensant, et est beaucoup plus positif que *nigger*, *darkie* ou *colored*, que l'on trouve alors fréquemment dans les manuels scolaires) témoigne d'une conscience politique et d'un respect envers la minorité afro-américaine exceptionnels pour un manuel d'Histoire de l'époque, publié l'année de l'arrêt *Brown v. Board of Education of Topeka* qui met fin à la ségrégation scolaire.

Le traitement du rôle des Afro-Américains pendant les guerres qui nous intéressent reste une exception dans la période 1942-1964 : cela ne concerne que 10 % des manuels analysés (4 sur 40), et les passages consacrés aux Afro-Américains se trouvent quasi exclusivement dans les chapitres consacrés à la Seconde Guerre mondiale.

Les éditions de 1944 et 1946 du Canfield et Wilder, l'édition de 1950 du Todd et Curti, ainsi que les éditions de 1953 et 1957 du manuel de Harlow, comportaient des paragraphes mentionnant les inégalités entre Noirs et Blancs et « l'amélioration progressive de leur sort », notamment grâce au boom économique provoqué par la Seconde Guerre mondiale. Les auteurs inscrivaient ainsi la communauté afro-américaine dans la jérémiade nationale et le Progrès : la Providence (et le président des Etats-Unis parfois, dans le cadre du *Fair Employment Act* de 1943) se charge également de la « question noire. » Ce paragraphe du manuel de Todd et Curti le montre bien :

The Changing Status of Negroes. The war also widened opportunities for Negroes, thereby speeding up a process that had been slowly gaining strength, particularly	Le changement de statut des Noirs. La guerre a aussi élargi l'horizon des possibles pour les Noirs, accélérant ainsi un processus qui avait lentement gagné en importance, en particulier
--	--

¹ « In World War II, *as in other wars*, Negro servicemen have made an important contribution. », Ruth Wood Gavian, William A. Hamm, *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954, 1961, p. 609.

during the 1930's. Although discrimination continued, the American people, Negro and white alike, became increasingly aware of the contradiction between the ideals of the Four Freedoms and the practice of discrimination.¹

pendant les années 1930. Malgré la persistance de la discrimination, les citoyens américains, Noirs comme Blancs, se sont de plus en plus rendus compte de la contradiction entre les idéaux des Quatre Libertés et la pratique de la ségrégation.

D'après les manuels de l'époque, les citoyens américains se sont donc rendu compte par eux-mêmes de l'injustice de la discrimination envers les Noirs, et aucun manuel ne fait mention d'une lutte quelconque de la communauté afro-américaine pour l'amélioration de sa condition.

Dans les chapitres abordant la guerre de Corée, on trouve au sein du corpus seulement deux manuels² qui montrent clairement des soldats noirs et blancs combattants côte-à-côte. En effet, la plupart des illustrations de soldats américains à contre-jour ou au loin, ce qui ne permet pas de distinguer leur couleur de peau. Les éditions de 1954 et 1958 de *History of a Free People* de Bragdon et McCutchen montrent un soldat blessé, vraisemblablement noir même si son visage est dans l'ombre, soigné par un infirmier blanc et transporté par un brancardier noir, avec la légende suivante :

A wounded soldier, flown from the front, receives blood plasma on the way to an airfield hospital. The development of dried blood plasma during World War II saved many lives, and its use in the Korean War reduced enormously the number of deaths from wounds.³

Un soldat blessé, évacué du front par hélicoptère, reçoit du plasma sur le chemin vers l'hôpital de l'aéroport militaire. La mise au point du plasma déshydraté pendant la Seconde Guerre mondiale a permis de sauver beaucoup de vies, et son utilisation pendant la guerre de Corée a énormément réduit le nombre de soldats qui ont succombé à leurs blessures.

Cette légende ne mentionne aucunement la mixité raciale de l'illustration, et encore moins le fait que les poches de plasma, contrairement aux troupes, étaient soigneusement séparées pour les Blancs et les Noirs, car il n'était pas question à l'époque qu'un Blanc soit transfusé avec du « sang noir » et inversement. Cette illustration dans un manuel des années 1950 a donc un fort

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 780.

² Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954 et 1958 et Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, 832 pages.

³ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 1958, p. 664.

potentiel critique et politique, mais la légende qui l'accompagne est tout à fait lisse et « édifiante » pour les jeunes générations.

L'histoire afro-américaine ne fait véritablement son entrée dans l'histoire officielle américaine qu'à partir du milieu des années 60, car pour la période 1965-1979, les trois quarts des manuels analysés consacrent des passages spécifiques au rôle des Afro-Américains dans les guerres menées par les Etats-Unis depuis 1898 (contre 10 % pour la période 1942-1964). Toutefois, la place et l'importance que lui accordent les différents auteurs varient grandement d'un manuel à l'autre, de même que les sujets abordés et la façon dont les Noirs sont dépeints.

Les éditions de 1966, 1970 et 1975 du manuel de Wilder, Ludlum et Brown ne leur accordent qu'une phrase très générale dans leur chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, disant que « Parmi les soldats américains, il y avait plus d'un millions de Noirs, dont la moitié servit à l'étranger. »¹ Le manuel de Brown, Lang et Wheeler mentionne aussi le nombre de soldats noirs-américains pendant la Première Guerre mondiale et le nombre de ceux qui ont quitté le Sud pour trouver du travail au Nord, sans plus de commentaire.² De même, dans leur chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, les auteurs mentionnent ici la FEPC, mais sans faire référence au rôle de Randolph. Le combat des Noirs pour l'égalité est passé sous silence, même si la persistance de la ségrégation dans les forces armées est mentionnée.³

Les manuels édités dans la deuxième moitié des années 1960 mentionnent l'existence de soldats noirs au détour d'une phrase dans les chapitres sur la Première Guerre mondiale, allongent leurs passages consacrés aux Noirs dans les chapitres sur la Seconde Guerre mondiale, mais la perspective reste semblable,

¹ « Among [American soldiers] were over one million Negroes, half of whom served overseas. », Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1966, 1970, 1975, p. 627.

² « Possibly 400,000 Negroes moved from the South to work in northern war plants, and nearly as many more entered the armed forces, with 100,000 of these serving overseas. », Richard C. Brown, William C. Lang, Mary A. Wheeler, *The American Achievement*, Morristown (N.J.), Silver Burdett, 1966, p. 604-605.

³ Cf. Richard C. Brown, William C. Lang, Mary A. Wheeler, *The American Achievement*, Morristown (N.J.), Silver Burdett, 1966, p. 707.

comme en témoigne cet extrait des éditions de 1966, 1971, 1975 et 1979 du manuel de John Garraty :

No group benefited more from the war than the Negroes. Several factors operated to improve their lot. One was the reaction of Americans to the cruel racial persecutions of the Nazis. Hitler's senseless murder of millions of Jews, an outgrowth of his doctrine of Aryan superiority, compelled many Americans to reexamine their own views about race and to strive to treat not only Jews but Negroes and other ethnic group more decently. The services of the Negroes in the armed forces also led the white majority to alter its thinking: if the nation expected its Negroes to risk their lives for the common good, how could it continue to treat them as second-class citizens? Economic realities operated even more importantly to the Negro's advantage. The shortage of labor opened up thousands of better-paying jobs to members of the race, while President Roosevelt's Executive Order 8802 (June 1941) forbade racial discrimination on all defense projects and created a Fair Employment Practices Committee to enforce this ruling. Racial discrimination did not disappear, but the war accelerated the already noticeable trend toward true equality.¹

Aucun groupe ne tira plus de profit de la guerre que les Noirs. Plusieurs facteurs permirent d'améliorer leur sort. L'un d'entre eux fut la réaction des Américains à la cruelle persécution raciale perpétrée par les Nazis. Le meurtre insensé de millions de Juifs par Hitler, l'une des conséquences de sa doctrine de la supériorité aryenne, obligea les Américains à remettre en questions leurs propres opinions à propos des races et de s'efforcer de traiter non seulement les Juifs mais aussi les Noirs ainsi que d'autres groupes ethniques de façon plus correcte. Les états de service des Noirs dans les forces armées conduisirent aussi la majorité blanche à changer sa façon de penser : si le pays attendait des Noirs qu'ils risquent leur vie pour le Bien de tous, comment pouvait-il continuer à les traiter comme des citoyens de seconde zone ? Les réalités économiques jouèrent encore davantage en faveur des Noirs. La pénurie de main d'œuvre ouvrit des milliers d'emplois correctement rémunérés aux membres de cette race, tandis que le décret 8802 (juin 1941) du président Roosevelt interdisait la discrimination raciale dans tous les projets liés à la Défense et créait la Commission pour les Pratiques Justes à l'Embauche pour appuyer cette loi. La discrimination raciale ne disparut pas, mais la guerre accéléra une tendance déjà visible vers une égalité réelle entre les races.

Ce passage identifie trois facteurs qui ont contribué à « améliorer le sort des Noirs » au cours de la Seconde Guerre mondiale : l'opposition à l'idéologie nazie, le patriotisme des soldats afro-américains, et la forte demande de main d'œuvre. Mais, comme dans les manuels précédents, les Noirs n'apparaissent que comme les bénéficiaires passifs d'une prise de conscience collective de la part de la « majorité blanche. » De plus, l'auteur annonce que « les Noirs sont le groupe qui a le plus tiré profit de la guerre, » et s'attarde sur les facteurs qui ont conduit à cette amélioration, mais ne cite aucun de ces bénéfices à l'exception de la loi contre la discrimination dans les industries travaillant pour la Défense. Enfin, l'égalisation progressive des statuts des Noirs et des Blancs apparaît comme une

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, p. 768.

« tendance » de longue durée, inéluctable mais qui ne demande pas d'efforts particuliers. On est toujours ici dans une version « spontanéiste » de la jérémiade américaine, où tout ce qu'il semble falloir aux Noirs pour accéder à l'égalité est de la patience.

En ce qui concerne les illustrations montrant des soldats noirs pendant la Seconde Guerre mondiale, elles sont rares pour les manuels publiés dans les années 1960. L'édition de 1966 du manuel de Wilder, Ludlum et Brown¹ comporte le portrait de Benjamin O. Davis Jr. (1912-2002), héros afro-américain de la Seconde Guerre mondiale et de la guerre de Corée, premier général noir de l'Air Force et fils du premier général noir de l'Armée américaine. Le choix de ce symbole de l'ascension sociale de certains Afro-Américains au sein de l'armée avant même la déségrégation des troupes apparaît comme un choix politique militant. Toutefois, la légende de l'illustration ne mentionne que le nom et le grade de Davis, sans plus de commentaire.

Les éditions de 1966 et 1968 du manuel de Todd et Curti² comportent la reproduction d'une lithographie en couleurs illustrant la célèbre bataille de San Juan Hill et légendée comme suit :

¹ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, éditions de 1948, 1950, 1958, 1966, 1970, 1975 et 1983.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966 et 1968, p. 567.



On July 2, 1898, American Rough Riders captured this fort, but were then trapped by a Spanish counterattack. They were rescued by Negro troops of the 24th and 25th United States Infantry regiments, as shown in this lithograph of the rescue operation.¹

Le 2 juillet 1898, les Rough Riders américains ont pris ce fort, mais furent ensuite coincés par une contre-attaque espagnole. Ils furent sauvés par les troupes noires du 24^{ème} et 25^{ème} régiments d'infanterie des Etats-Unis, comme le montre cette lithographie.

Le fait de montrer des troupes afro-américaines se portant à la rescousse des héros de cette guerre est un choix politiquement audacieux car cela remet en cause la vision traditionnelle de l'héroïsme des Rough Riders (et de Theodore Roosevelt) dans la campagne militaire à Cuba à la fin du mois de juin et au début du mois de juillet 1898. Les éditions de 1972 et 1977 de comportent également cette image, mais avec une légende différente :

Members of a black signal corps that served in the Spanish-American War are shown above. Commenting on race relations during the war, one American officer wrote, "White regiments, black regiments, regulars and Rough Riders, representing the young manhood of the North and the South, fought shoulder to shoulder, unmindful of race or color, unmindful of whether commanded by and ex-Confederate or not, and mindful only

Des membres des troupes du Corps noir des Communications qui ont servi lors de la guerre hispano-américaine sont montrés ci-dessus. A propos des relations interraciales pendant la guerre, un officier américain écrit : « des régiments blancs, des régiments noirs, des soldats de métier et des Rough Riders, représentant la jeunesse virile du Nord et du Sud, combattirent côte-à-côte, indifférents à leur race ou à leur couleur de peau, indifférents au

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, 1968, p. 594.

of their common duty as Americans.”¹

fait d’être commandés par un ex-Confédéré ou pas, et ne se préoccupant que de leur devoir commun en tant qu’Américains. »

Cette légende est moins provocante que la précédente, et met l’accent sur l’unité nationale plutôt que de remettre en cause l’héroïsme des Rough Riders en mettant en valeur celui des troupes afro-américaines. Elle laisse également entendre que dès 1898, un certain nombre d’Américains n’étaient plus racistes.

En revanche, le texte de ces éditions de 1972 et 1977 du manuel de Todd et Curti reflète une approche plus complète et plus nuancée de l’histoire des Afro-Américains pendant les guerres menées par les Etats-Unis depuis 1898. Au-delà de l’illustration montrant les soldats afro-américains au combat, Todd et Curti écrivent :

Black soldiers, who had not been allowed to mix with white troops on the ships carrying them to Cuba, fought well in several engagements of the war. Frank Knox, later to be Secretary of the Navy, became separated from the Rough Riders at San Juan Hill and joined a troop of the all-black Tenth Cavalry. After the battle he wrote home that he had never seen "braver men anywhere," and he added, "Some of those who rushed up the hill will live in my memory forever."²

Les soldats noirs, qui n’avaient pas été autorisés à se mêler aux troupes blanches sur les bateaux qui les avaient emmenés à Cuba, luttèrent avec courage lors de plusieurs batailles de cette guerre. Frank Knox, qui deviendra par la suite Ministre de la Marine, se retrouva séparé de son unité de Rough Riders lors de la prise de San Juan Hill et rejoint le 10^{ème} régiment de Cavalerie, entièrement composé de Noirs. Après la bataille, il écrivit à sa famille qu’il n’avait jamais vu « d’hommes plus courageux, » et il ajouta « certains de ceux qui sont montés à l’assaut de cette colline vivront à jamais dans ma mémoire. »

Le terme *Negro* a été remplacé par *Black*, plus politiquement correct dans les années 1970. Ce passage rend hommage au courage des soldats afro-américains, en citant un extrait d’une lettre de Frank Knox, un Rough Rider qui s’engagea par la suite en politique aux côtés des Républicains, mais accepta de devenir Ministre de la Marine dans le gouvernement Roosevelt pendant la Seconde Guerre mondiale. Les auteurs montrent ainsi que, malgré la ségrégation, les soldats Noirs et Blancs combattaient parfois côte-à-côte dans des situations exceptionnelles, comme la prise de San Juan Hill. La critique de la ségrégation dans l’Armée est implicite, mais présente.

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977, p. 580.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 579.

Dans le chapitre sur la Première Guerre mondiale, Todd et Curti consacrent deux paragraphes aux soldats afro-américains, le premier dénonce la discrimination dont ils étaient victimes dans les forces armées, et le second fait l'éloge de « héros positifs » appartenant à cette communauté :

Negroes in uniform. About 371,000 Negroes served in World War I, but, as in earlier wars, they often met with prejudice and discrimination. Black servicemen were restricted to separate units, recreation centers, and living accommodations. Most of the 200,000 black troops sent to Europe served in noncombat battalions, though many of these men requested combat duty. All of the 10,000 Negroes who served in the navy were assigned to noncombat duties. As the war progressed, the bravery and the courage of black units under fire were plain to see. The first Allied unit to drive through to the River Rhine was the 369th, a Negro regiment attached to the Ninety-Third Division. For outstanding courage in battle, Henry Johnson and Needham Roberts of the 369th became the first black Americans to receive the 'Croix de Guerre', or "'cross of war'", a coveted French military honor.¹

Des Noirs en uniforme. Environ 371 000 Noirs servirent dans les forces armées pendant la Première Guerre mondiale, mais, comme dans les guerres précédentes, ils furent souvent confrontés aux préjugés et à la discrimination. Les soldats noirs étaient assignés à des unités, des centres de loisir et des baraquements séparés. La plupart des 200 000 soldats noirs envoyés en Europe servirent dans des bataillons non-combattants, bien que beaucoup d'entre eux aient demandé à combattre. La totalité des 10 000 Noirs qui servirent dans la Marine furent assignés à des postes non-combattants. Au cours du conflit, la bravoure et le courage des unités noires au combat devinrent évidents. La première unité alliée à franchir le Rhin fut le 369^{ème} régiment, un régiment noir rattaché à la 93^{ème} Division. Pour leur remarquable bravoure au combat, Henry Johnson et Needham Roberts du 369^{ème} furent les premiers soldats noirs à recevoir la Croix de Guerre, un grand honneur délivré par l'Armée française.

Le terme *Negro* est revenu dans la désignation des Afro-Américains. Néanmoins, ils apparaissent ici davantage comme des acteurs de leur histoire plutôt que comme des sujets passifs. Ce passage est accompagné d'une photographie montrant des Noirs dans une salle de classe, équipés de casques et faisant fonctionner des équipements radio.

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 613.



These soldiers attending a radio class were among the 371,000 Negroes who served in World War I. As in earlier wars, black servicemen often met with prejudice and discrimination and were restricted to separate units.¹

Ces soldats prenant des leçons pour devenir opérateurs radio font partie des 371 000 Noirs qui ont servi dans les forces armées pendant la Première Guerre mondiale. Comme pendant les autres guerres, les soldats noirs furent souvent confrontés aux préjugés raciaux et à la discrimination. Ils étaient assignés à des unités séparées des Blancs.

Todd et Curti ont choisi sciemment de montrer des soldats afro-américains en train d'apprendre une tâche considérée comme « intellectuelle », alors que la plupart des soldats noirs jusqu'à la Seconde Guerre mondiale étaient assignés à des emplois de service (chauffeur, cuisinier, serveur au mess) ou des travaux de force (construction des camps militaires, creusement des tranchées, etc.). Ce choix témoigne d'une volonté délibérée de lutter contre les préjugés racistes à l'égard des Afro-Américains.

Dans le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, on trouve deux passages distincts consacrés aux Afro-Américains. Le premier traite des Noirs au front, et de la ségrégation dont ils continuaient à être victimes dans l'Armée américaine :

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977, p. 613.

Included were more than 1 million black Americans, both volunteers and draftees, about half of whom served overseas. Despite black protests, official military policy, as in previous wars, required Negroes to serve in segregated units. In 1944-45, however, some white and black troops on the European front were integrated to meet an emergency situation.¹

Parmi eux, il y avait plus d'un million d'Afro-Américains, volontaires ou appelés, dont la moitié servit outre-mer. Malgré les protestations des Noirs, la politique militaire officielle, comme dans les guerres précédentes, exigeait que les Noirs soient assignés à des unités séparées. En 1944-45, cependant, certaines unités noires et blanches furent fusionnées sur le front européen pour répondre à une situation d'urgence.

Le passage oscille entre les termes *black American* et *Negro*, mais c'est surtout la première fois où les « protestations des Noirs » face à la ségrégation sont mentionnées. Jusque-là, les Noirs apparaissaient comme des victimes passives et silencieuses de la ségrégation. Le paragraphe mentionne également les premiers essais de « troupes déségrégues », décidés dans l'urgence, à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Néanmoins, les auteurs ne commentent pas la réussite ou l'échec de ces tentatives.

Le second passage concerne la situation des Noirs à l'arrière, et pour la première fois, la situation des Noirs est présentée de façon nuancée et ceux-ci sont décrits comme les acteurs de leur histoire :

Negro advances and setbacks at home. As in previous wars, black Americans contributed their full share not only to the fighting, but to efforts on the home front as well. In 1941, President Roosevelt directed that a Fair Employment Practices Committee be set up to eliminate discriminatory hiring policies in defense industries. As a result, the doors of the nation's defense industries were opened to hundreds of thousands of willing black workers.

Less was accomplished, however, in promoting equal housing opportunities for Negroes in the overcrowded cities in which defense industries were concentrated. Unfair treatment and discrimination on the part of white Americans - especially those white workers who, like many Negroes, had recently migrated from the South - led to outbursts of violence and even riots in several cities. In Detroit in 1943, federal

Avancées et déconvenues pour les Noirs à l'arrière. Comme pendant les guerres précédentes, les Américains noirs contribuèrent pleinement non seulement à la lutte armée, mais aussi à l'effort de guerre à l'arrière des fronts. En 1941, le président Roosevelt ordonna qu'une Commission pour les Pratiques Justes à l'Embauche soit mise en place pour éliminer les pratiques discriminatoires à l'embauche dans les industries travaillant pour la Défense. En conséquence, les portes des industries de guerre du pays s'ouvrirent aux centaines de milliers de travailleurs noirs qui s'y présentaient.

Les progrès furent toutefois moins grands en ce qui concerne la promotion de l'égalité des chances face à l'obtention d'un logement pour les Noirs dans les métropoles surpeuplées où les industries travaillant pour la Défense étaient concentrées. Un traitement injuste et de la discrimination de la part des Américains blancs – en particulier les ouvriers blancs qui, comme beaucoup de Noirs, avaient récemment quitté le Sud du pays – conduisirent à des explosions de violence et même à des émeutes dans plusieurs

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 734.

troops restored order after a riot cost the lives of 25 black Americans and 9 white Americans.

Aware of their contributions to the war effort, many black Americans became restless. As they listened to patriotic speeches about freedom for all, they became more determined to make these ideas truly meaningful for themselves. Thus, black leaders continued to fight for equal rights at home throughout the war years.¹

viles. A Détroit en 1943, les troupes fédérales restaurèrent l'ordre après une émeute qui coûta la vie à 25 Américains noirs et 9 Américains blancs.

Conscients de leur contribution à l'effort de guerre, beaucoup d'Américains noirs perdirent leur calme. En écoutant les discours patriotiques sur la liberté pour tous, ils devinrent de plus en plus déterminés à faire appliquer ces idéaux à leur situation. Ainsi, les leaders noirs continuèrent à lutter pour l'égalité des droits pendant les années de guerre.

Dans ce passage, le terme *black Americans* est presque systématiquement préféré à *Negro* (sauf une fois dans le deuxième paragraphe). De plus, les auteurs ne présentent plus les Américains blancs comme « prenant conscience » par eux-mêmes de l'injustice de la discrimination raciale, mais au contraire comme les responsables de cet état de fait. Le récit des émeutes raciales de 1943 présentent les Noirs comme les victimes, et les « Blancs du Sud » comme les coupables. Il semble donc que le poids politique des Etats du Sud ne soit plus suffisant pour encourager les auteurs de manuels d'Histoire à la prudence, tandis que les lobbys noirs ont réussi à faire entendre leurs revendications de ne plus apparaître comme une masse passive et silencieuse dans les manuels des années 70.²

Dans les chapitres concernant la guerre de Corée et la guerre du Vietnam, les Afro-Américains ne sont pas abordés de manière spécifique. Les manuels publiés entre 1965 et 1979 ne comportent plus de photographies de soldats, et pour la guerre du Vietnam, aucun manuel n'ose montrer des soldats américains au Vietnam avant la fin du conflit. La seule photographie de soldats américains – Noirs et Blancs – au Vietnam trouvée dans les manuels étudiés pour la période 1965-1979 se trouve dans l'édition de 1977 du manuel de Todd et Curti.³ Mais ce n'est alors plus leur couleur de peau qui pose problème, mais leur rôle dans cette « sale guerre. »

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 736.

² Cf. Council On Interracial Books For Children, *Stereotypes, Distortions and Omissions in U.S. History Textbooks : A Content Analysis Instrument for Detecting Racism and Sexism*, 1977.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1977, 783 pages.

2) La représentation des autres minorités dans les manuels scolaires

Si le multiculturalisme finit par s'imposer à l'opinion publique américaine dans les années 1970, la diversité de la population des Etats-Unis fut utilisée par la propagande durant la Seconde Guerre mondiale pour marquer la différence entre le modèle démocratique américain et l'idéologie raciste des régimes nazis et japonais. Le gouvernement mit alors en avant des héros de toutes origines, comme Dorie Miller pour la communauté noire. Il était alors nécessaire de mobiliser l'ensemble de la population et l'unité d'Américains d'origines diverses devint une source de fierté nationale.

On trouve les traces de ces affiches de propagande dans l'édition de 1950 du manuel de Casner et Gabriel, avec une page d'illustrations intitulée « Des héros originaires de pays différents et appartenant à des races différentes contribuèrent à préserver la liberté de l'Amérique pendant la Seconde Guerre mondiale. »¹ Cette page comprend les portraits en noir et blanc du lieutenant-général Walter Krueger, un Germano-Américain, du major-général Clarence Tinker, un métis amérindien, du capitaine Collin Kelly Jr., un Américano-Irlandais, du major-général Maurice Rose, Juif d'origine polonaise, du sergent des marines John Basilone, Italo-Américains et de Dorie Miller, aide-cuisinier afro-américain. On ne retrouve pas ces illustrations dans l'édition de 1955 de ce même manuel.

Cette mise en valeur de la multiplicité des « héritages » américains reste une exception avant la fin des années 1960. Toutefois, cette utilisation du multiculturalisme de la société américaine par la propagande en temps de guerre accéléra encore la prise de conscience par les membres des minorités de l'infériorité de leur statut en temps de paix, et le retour au silence et au statu quo ségrégationniste d'avant-guerre leur apparut comme de moins en moins tolérable.

La longue lutte de la communauté noire pour l'égalité des droits, mais aussi pour une « représentation juste » dans les médias et les manuels scolaires, servit d'exemple aux autres « minorités » de la population américaine qui

¹ « Heroes Descended from Different Lands and Races Helped Preserve America's Freedom in World War II », Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 513.

s'estimaient lésée par l'Histoire « blanche et masculine » délivrée par les manuels scolaires. Ainsi, les féministes, les Amérindiens, les Latinos et un certain nombre d'autres groupes se mobilisèrent dans les années 70 pour obtenir à leur tour « leur juste place » dans les manuels scolaires et faire reconnaître leur contribution à la construction et au développement de la nation.

a) Le combat des autres minorités de couleur

A la fin des années 1960 et surtout dans les années 1970, les différentes minorités ethniques et culturelles réclamèrent, de plus en plus haut et fort, la prise en compte de leur particularisme culturel. Chaque minorité exigeait désormais les mêmes droits et le même respect, mais aussi la même visibilité que les autres Américains, au sein d'une culture qu'elle voit comme dominante, blanche, machiste et eurocentrique. En effet jusqu'ici, les Latinos et les Asiatiques étaient pratiquement absents des manuels d'Histoire des Etats-Unis. Les femmes et les Indiens d'Amérique étaient mentionnés mais, comme pour les Afro-Américains, leur traitement répondait à une vision stéréotypée et partielle.¹

Cette lutte pour une représentation multiculturelle du peuple américain inquiéta beaucoup les conservateurs, qui craignaient une « balkanisation » des Etats-Unis. Depuis l'apparition d'une « contre-culture » contestant l'ordre établi et les « valeurs traditionnelles » américaines, il n'est plus question pour de nombreux membres des minorités d'une assimilation à la culture dominante, désormais perçue comme une perte de ses racines et de son identité, mais de la reconnaissance par le groupe dominant de la légitimité culturelle de « l'autre ». Ainsi, des groupes aussi divers que les Américains d'origine polonaise, portoricaine, italienne ou amérindienne exigèrent à leur tour que leur culture et leur apport spécifique à la nation américaine soient reconnus dans les manuels scolaires. Par exemple, un manuel d'apprentissage de la lecture publié en 1966 décrivait des personnages de quatorze origines ethniques différentes.²

¹ Council On Interracial Books For Children, *op.cit.*, p. 86.

² Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 263.

Mais la multiplication des lobbies oeuvrant pour leur reconnaissance dans les manuels scolaires les mena parfois à lutter les uns contre les autres, et notamment contre ce qui était parfois ressenti comme une surreprésentation de la communauté noire par rapport aux autres minorités ethniques « anciennes » comme les Amérindiens les Latinos. En 1972, le Congrès vota *l'Ethnic Heritage Act*, qui accordait des subventions fédérales à tout programme scolaire visant à promouvoir « une plus grande conscience de la variété culturelle » de la population américaine.¹ Les Indiens, les Hispaniques, les Asiatiques, les femmes (puis les homosexuels dans les années 80-90) suivirent l'exemple de la communauté noire. Chacun entendait donner une légitimité à sa propre histoire, sa culture, sa langue et intégrer ses spécificités dans le cadre de la culture américaine et de l'éducation.

Mais de même que l'inclusion des Noirs dans l'histoire des Etats-Unis remettait en cause son image traditionnelle de pays de justice, de tolérance et de possibilité de réussite économique et sociale pour n'importe qui, celle des autres minorités « colorées » la ternissait encore. Si l'inclusion dans l'entre-deux-guerres de quelques *success story* d'immigrés européens n'avait fait que renforcer le rêve américain, cela devenait plus difficile de continuer à y croire en racontant l'histoire des Indiens d'Amérique, des Latinos ou des Asiatiques. En effet, le mythe de la conquête de l'Ouest était passablement assombri par le récit du génocide subi par les Indiens, de même que le récit de la spoliation des Mexicains en 1848 ou bien de l'internement des Américano-Japonais pendant la Seconde Guerre mondiale montraient bien que la « tolérance » américaine avait ses limites.²

En 1974, le Congrès promulgue la loi pour un programme d'études sur les patrimoines ethniques, *Ethnic Heritage Studies Program Act*, qui va permettre la création de nouveaux programmes reconnaissant les différents groupes ethniques à l'école. Dans quelques Etats, sous les pressions des minorités et avec les appuis des libéraux, démocrates pour la plupart, les programmes scolaires sont

¹ *Ibid.*, p. 265.

² Joseph Moreau, *op.cit.*, p. 265.

entièrement révisés. En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, le changement s'est fait graduellement à partir des années 1970. En 1976, Nathan Glazer et Reed Ueda remarquent que le traitement du phénomène d'ethnicité dans les manuels est passé « d'une perspective nationale, unique et simple, à une perspective qui incorpore une variété de perspectives et de groupes. »¹

Ce n'est qu'au milieu des années 1970 que les revendications des différents lobbys ethniques furent formulées de façon suffisamment claire et raisonnable pour que les éditeurs puissent écrire des directives pour leurs auteurs sur le traitement des minorités dans les manuels scolaires.² De très nombreux textes précisant la façon dont les différentes minorités devaient être traitées furent édités par les différentes maisons d'édition scolaire en 1975.³ Par conséquent, John A. Garraty déclare dans la préface de l'édition de 1975 de *The American Nation*⁴ que la place accordée à l'histoire des femmes, des Noirs et des Mexicains-Américains a été accrue par rapport aux éditions précédentes de ce manuel.

En effet, au cours de la période 1965-1975, les manuels de sciences sociales ont été passés au crible par des organismes spécialisés pour en éliminer les biais et les affronts, en particulier à l'égard des minorités et des femmes. Le Council on Interracial Books for Children, fondé en 1966 par des éditeurs, des illustrateurs, des enseignants et des parents d'élèves « engagés à opérer des changements de base dans les livres et les autres médias », a mené des croisades pour la réforme du contenu des livres et des manuels destinés aux enfants. Il a agi comme un lobby influent sur les éditeurs de manuels et les responsables des

¹ Nathan Glazer, Reed Ueda, *Ethnic Groups in History Textbooks*, Washington D.C., Ethics and Public Policy Center, 1976, p. 57.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 40.

³ Holt, Rinehart & Winston, School Department, *Guidelines for the Development of Elementary and Secondary Instructional Materials : Treatment of Sex Roles*, New York, 1975 ; Houghton Mifflin Company, *Avoiding Stereotypes : Principles and Applications*, Boston, 1975 ; The Macmillan Company, *Guidelines for Creating Positive Sexual and Racial Images in Educational Materials*, New York, 1975 ; McGraw-Hill, "McGraw-Hill Guidelines for Equal Treatment of the Sexes", *School Library Journal*, n°21, janvier 1975 et Random House, Education Division, *Guidelines for Multiethnic/Nonsexist Survey*, New York, 1975.

⁴ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1975, 900 pages.

programmes scolaires pour « éveiller les consciences » sur les questions du racisme et du sexisme dans la littérature enfantine.¹

Le CIBC reconnaît que les manuels d'Histoire publiés en 1975 incluent davantage de paragraphes sur les minorités, en particulier sur les Noirs, les Indiens d'Amérique, les femmes et d'autres « minorités issues du Tiers Monde. »² Toutefois, le Conseil regrette que l'histoire de ces minorités ne soit pas traitée de leur propre point de vue, que les auteurs des manuels ne donnent pas une voix aux membres de ces groupes.³

Ainsi, l'histoire des Afro-Américains est présentée comme distincte de l'expérience commune des Américains (sous-entendus des Américains blancs et masculins),⁴ tandis que la réussite des femmes ou des « gens de couleur » est minimisée.⁵ Ces sujets sont toujours traités dans des passages à part et ne font pas véritablement partie de l'histoire principale de la réussite de l'Homme Blanc qui a construit les Etats-Unis. La discrimination est abordée, mais il n'est jamais dit à qui elle profite, ni dans quel but la ségrégation a été mise en place.⁶ Mais la multiplication des points de vue dans le récit du passé de la nation pose un vrai problème pour la rédaction de manuels narratifs, et si l'image d'une Amérique homogène dans laquelle les problèmes de pauvreté, de discrimination et d'inégalités diverses qui touchent les autres pays n'existeraient pas n'est plus à l'ordre du jour, la question du nouveau sens à donner à l'histoire des Etats-Unis se pose plus que jamais.

Les élèves ne sont plus encouragés à se percevoir comme de futurs travailleurs qui vont œuvrer pour que perdure la grandeur de l'Amérique, mais comme appartenant à une communauté ethnique et culturelle précise qui doit s'efforcer de vivre au mieux, entourée d'autres groupes aux héritages et aux mœurs différents. Ainsi, les manuels d'Histoire des années 1970 parlent autant

¹ cf. Council on Interracial Books for Children, *Human and Anti-Human Values in Children's Books*, 1976, p.vii.

² *Ibid.*, p. 86.

³ *Ibid.*, p. 86.

⁴ *Ibid.*, p. 88.

⁵ *Ibid.*, p. 89.

⁶ *Ibid.*, p. 90.

d'Ishi, le dernier Indien d'Amérique « sauvage », capturé en 1911, des Aztèques et des Mayas que de Christophe Colomb et des Pères Fondateurs. Le multiculturalisme a rendu la traditionnelle glorification de la marche de la République américaine vers le Progrès et le Bonheur beaucoup plus floue.¹

D'autre part, il devint impossible de présenter négativement quelque groupe que ce soit, car l'information – même si elle était vraie – constituait pour les différents lobbys un parti pris raciste ou sexiste.² Jonathan Zimmerman cite à ce sujet les propos d'un parent d'élève, qui réclame que les différentes ethnies soient incluses dans les manuels, mais selon le principe traditionnel de la « mention de héros positifs » :

Education is getting a positive image about oneself. No child, white or black, will get a positive image by reading about stabbings, war, the problems. For me, our history is still made up of heroes and heroines, but when you look at these books, there are no heroes and heroines.³

L'éducation, c'est acquérir une bonne image de soi. Aucun enfant, blanc ou noir, ne peut se forger une image positive de lui-même en lisant des récits de meurtres à l'arme blanche, de guerres, de problèmes divers. Pour moi, l'Histoire est encore faite de héros et d'héroïnes, mais quand on regarde ces nouveaux manuels, il n'y a plus de héros ni d'héroïnes.

Ainsi, si l'image de la société américaine a changé dans l'esprit des Américains au cours des années 1960, l'idée qu'ils se font de leur Histoire est restée la même : une épopée peuplée de héros. Il est donc devenu politiquement incorrect de parler de la violence perpétrée par les conquistadors espagnols sur les Indiens d'Amérique, car cela portait préjudice à la communauté hispanique, tout en perpétuant le stéréotype de « l'Indien-comme-victime. »⁴ Les textes des manuels scolaires évacuent par conséquent de nombreux faits ou événements de l'Histoire des Etats-Unis qui pourraient porter préjudice à l'image de tel ou tel groupe, et la plupart des problèmes subviennent comme des « catastrophes naturelles » dont personne n'est responsable.⁵

¹ Walter Karp, "Textbook America. The Teaching of History", *Harper's Magazine*, mai 1980.

² France Fitzgerald, *op.cit.*, p. 94.

³ Un parent d'élève anonyme cité par Jonathan Zimmerman, *Whose America ? Culture wars in the public schools*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2002, p. 119.

⁴ Jonathan Zimmerman, *op.cit.*, p. 128.

⁵ France Fitzgerald, *op.cit.*, p. 155.

Aucun des manuels du corpus publié avant 1980 ne comporte de passage spécifique sur le rôle des Indiens d'Amérique ou des Latinos pendant les guerres du vingtième siècle. Le rôle des femmes dans la guerre a par contre été fréquemment abordé par les manuels d'Histoire des Etats-Unis, dès la fin de la Première Guerre mondiale, mais le changement de perspective est frappant lorsque l'on entre dans les années 70.

b) Le traitement du rôle des femmes dans la guerre

Les années 1960 et 1970 sont les grandes décennies du « combat féministe », qui se focalise en particulier sur un refus de tout ce qui est considéré comme une représentation machiste et stéréotypée des femmes. Un certain nombre d'historiennes féministes mirent en garde les enseignants contre les stéréotypes sexués véhiculés par les manuels scolaires, toutes matières confondues. Tenant un discours similaire à celui des partisans de la cause noire, elles estiment notamment que la moins bonne réussite sociale et universitaire des filles par rapport aux garçons provient en partie d'une mauvaise image d'elles-mêmes inculquée par le contenu de l'enseignement qu'elles reçoivent dans le primaire et le secondaire.¹

Les féministes revendiquent en particulier le droit des femmes à la dignité, c'est-à-dire le droit de faire des études longues et de travailler, de se porter candidate à des postes politiques, et de ne pas avoir de mari ni d'enfants si elles n'en désirent pas. Or, la plupart des femmes présentées dans les manuels scolaires sont avant tout des mères de famille qui ne travaillent pas, perpétuant ainsi les stéréotypes traditionnels concernant la répartition des rôles dans la famille et la société.²

En outre, comme traditionnellement les activités des hommes à l'extérieur de la maison ont été considérées comme plus importantes que celles des femmes, jusqu'à la fin du XIXème siècle au moins l'Histoire consiste quasi exclusivement

¹ Carol Alhum, Jacqueline Fralley (eds.), *High School Feminist Studies*, Old Westbury (N.Y.), The Feminist Press, 1976, p. vii.

² Carol Alhum, Jacqueline Fralley, *op.cit.*, p. viii.

en le récit des réalisations des hommes, des progrès accomplis par les hommes. La « domination masculine » qui a « toujours existé » se répercute dans les manuels d'Histoire, perpétuant ainsi l'idée selon laquelle les personnages historiques importants sont de « grands hommes. »¹

D'autre part, les féministes s'élèvent contre le fait que des termes masculins soient employés pour se référer à « tout le monde » (*the pioneer, the man, men*, etc.), tandis que lorsqu'il s'agit de femmes uniquement, cela est toujours précisé.² Ainsi, lorsqu'une illustration présente des femmes (ce qui arrive d'après Phyllis Arlow et Merle Froschl qui ont étudié des manuels publiés dans les années 1960 et 1970³ dix sept fois moins souvent que pour les hommes), la légende spécifie toujours leur sexe, alors que la langue anglaise permettrait de les qualifier de façon neutre simplement par leur activité professionnelle (*farmers, factory workers*, etc.).⁴ La fameuse sculpture de *The Pioneer Woman*, utilisée comme illustration liminaire des éditions des années 1940 du manuel de Freeland et Adams,⁵ représentée dans de très nombreux manuels scolaires est caractéristique de cette représentation stéréotypée de la femme : le titre lui-même précise bien qu'il s'agit non pas d'« un pionnier » en général, mais bien d'une *femme* pionnier, et elle est présentée dans son rôle de mère, et qui plus est de mère d'un garçon.⁶

Mais les féministes craignent qu'il arrive à l'histoire des femmes la même chose qu'il est arrivé à l'histoire des Afro-Américains : que les passages les concernant soient dispersés çà et là dans les manuels d'Histoire, sans que la tonalité machiste d'ensemble ne soit corrigée. Elles critiquent le fait que l'histoire des femmes soit traitée dans des paragraphes distincts du « flot continu de

¹ Janice Trecker, "The Amazing Invisible Woman", cite in Carol Alhum, Jacqueline Fralley (eds.), *High School Feminist Studies*, Old Westbury (N.Y.), The Feminist Press, 1976, p. xii.

² Phyllis Arlow, Merle Froschl; "Women in the High School Curriculum : a Review of U.S. History and English Literature Texts", in Carol Alhum, Jacqueline Fralley (eds.), *op.cit.*, p. xiii.

³ *Ibid.*, p. xii.

⁴ Elizabeth Burr, et alii, "Equal Treatment of the Sexes in Social Studies Textbooks : Guidelines for Authors and Editors", p. 7, cité in Carol Alhum, Jacqueline Fralley (eds.), *op.cit.*, p. xiii.

⁵ Cf. p. 320

⁶ Phyllis Arlow, Merle Froschl; *op.cit.*, p. xvii.

l'Histoire », ce qui fait apparaître le sujet comme un post-scriptum, un supplément sans connexion réelle avec le reste du récit.¹ Par exemple, l'édition de 1979 de *The American Nation* de John Garraty² comporte un portfolio d'illustrations consacré à l'histoire des femmes depuis la fin du XIX^e siècle, ce qui déconnecte leur histoire du reste du récit et la fait apparaître comme un sujet « à part. »

Les féministes réclament au contraire que les questions de l'éducation des enfants, de l'organisation de la famille, du mariage et des rôles sexués soient abordés dans *tous* les chapitres des manuels d'Histoire, et que l'histoire des femmes apparaissent comme une partie intégrante de l'histoire des Etats-Unis et comme ayant eu une influence sur l'ensemble de la société, que cette histoire soit celle de *toutes* les femmes, et pas seulement de certaines femmes célèbres qui ont connu un destin exceptionnel pour leur époque.³ Enfin, les féministes réclament que la population féminine soit elle aussi présentée sous l'angle du multiculturalisme et que les questions spécifiques aux femmes « des minorités » ne soient pas délaissées au profit d'une représentation des seuls membres masculins de ces communautés.⁴

Dans les chapitres que nous étudions, le rôle spécifique des femmes dans la participation à la guerre n'est traité que dans le cadre des deux guerres mondiales, guerres totales dans lesquelles l'ensemble de la population était mobilisée en vue de la victoire. Avant la Première Guerre mondiale, nous n'avons trouvé qu'une seule trace de présence féminine dans les chapitres sur la guerre hispano-américaine, à travers le dessin sans légende particulière du visage de Clara Barton, fondatrice de la Croix Rouge américaine dans le manuel d'Alma Holman Burton publié en 1905.⁵

¹ *Ibid.*, p. xi.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979, 832 pages. [code 88-4]

³ June Namias, "Toward Teaching a Feminist United States History", Carol Alhum, Jacqueline Fralley (eds.), *op.cit.*, p. 42.

⁴ Phyllis Arlow, Merle Froschl; *op.cit.*, p. xii.

⁵ Alma Holman Burton, *History of the United States*, Chicago, Eaton, 1905, 435 p. [code 7-2]

Sur les 30 manuels étudiés pour la période 1917-1940, un tiers seulement consacre un passage au rôle des femmes dans la Première Guerre mondiale, tous sont publiés avant 1934, et ce passage représente entre 1 et 5 % de la longueur totale du chapitre. Dans 90 % des cas, ce passage est très court (une dizaine de lignes ou moins), et ils répondent tous au modèle que Janice Trecker a appelé « the amazing invisible woman »¹ : le rôle des femmes pendant la Première Guerre mondiale est glorifié dans les manuels, mais en dehors de ces épisodes exceptionnels, elles semblent absentes de l'Histoire.² L'extrait du manuel de Bourne et Benton en offre un bon exemple :

As the war went on all nations learned the value of woman's work. There were not enough men left to do all that was necessary in fields, mines and factories. Most of the work of the Red Cross fell to the share of women, especially nursing, making bandages, and preparing comforts for the soldiers. It has already been said that they joined in saving food and that they helped in raising money. Others went into the harvest fields and factories. There was no call for work which they were not ready to answer, no matter how heavy the task.³

Avec le temps, toutes les nations se rendirent compte de la valeur du travail des femmes en temps de guerre. Il n'y avait plus assez d'hommes à l'arrière pour faire tout ce qui devait être fait dans les champs, les mines et les usines. L'essentiel du travail de la Croix Rouge incombait aux femmes, en particulier les tâches d'infirmerie, la fabrication de pansements et la rédaction de lettre de soutien pour les soldats. Il a déjà été mentionné qu'elles participèrent aux économies sur la nourriture et qu'elles aidèrent à lever des fonds pour la poursuite de la guerre. D'autres travaillèrent aux champs ou dans les usines. Il n'y avait pas de tâche qu'elles n'étaient prêtes à assumer, quelle qu'en soit la pénibilité.

Le travail des femmes est ici présenté comme nécessaire seulement en l'absence des hommes, comme si les femmes ne travaillaient pas en dehors des périodes de guerre. Ce n'est que parce que les hommes ont « disparu » que l'importance sociale et économique des femmes est reconnue par la société. De plus, les exemples donnés – le rôle d'infirmière et de « soutien moral » pour les soldats – correspondent parfaitement aux stéréotypes féminins traditionnels de la mère et de l'épouse.

Entre 1933 et 1944, les manuels scolaires étudiés ne consacrent plus un passage de leur texte au rôle des femmes pendant les guerres du vingtième siècle. Toutefois, deux d'entre eux comportent une illustration montrant une ou

¹ « l'extraordinaire femme invisible »

² Janice Trecker, *op.cit.*, p. xi.

³ Henry Eldrige Bourne, Elbert Jay Benton, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919, 1921, 1923, p. 556. Cf. Annexe 3.

plusieurs femmes pendant la Grande Guerre. Les éditions de 1940, 1942 et 1945 du manuel de Freeland et Adams¹ présentent la photographie d'une femme en uniforme en train de faire la circulation, avec la légende suivante : « Les femmes à l'arrière prirent les emplois des hommes : ceci est la première femme agent de circulation à Washington, DC. »² Le manuel de Barker et Commager, publié pour la première fois en 1941, comporte la photographie de femmes en pantalons larges posant dans une usine de pneumatiques. La légende affirme : « A l'arrière, les femmes entrèrent dans l'industrie et remplacèrent les hommes dans leur travail. Grâce à la finesse de leur toucher, les ouvrières excellèrent dans certaines tâches de la fabrication de munitions, d'avions et de pneumatiques. »³

Ces deux photographies montrent des femmes ayant une occupation traditionnellement réservée aux hommes. La première semble mettre l'accent sur l'égalité entre hommes et femmes dans le monde du travail, puisque l'agente de la circulation à l'air concentrée et compétente, tandis que la légende de Barker et Commager insiste sur des compétences supposées être typiquement féminines, comme la finesse du toucher, tout en précisant bien que les femmes ne font que prendre le relai des hommes.

A partir de 1944, la quasi-totalité des manuels étudiés consacrent au moins quelques lignes au rôle des femmes américaines pendant les deux guerres mondiales. Les passages sont plus longs dans la deuxième moitié des années 1940, et sont inférieurs à une dizaine de lignes pour la quasi-totalité des manuels publiés entre 1950 et 1965.

Toutefois, seuls six manuels⁴ abordent le rôle des femmes pendant la Première Guerre mondiale, et la plupart leur consacre moins d'1 % de la longueur

¹ George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, 1942 et 1945. [code 39-3 ; 39-4 et 39-6]

² « Women at Home took Men's jobs : this is the first woman traffic officer in Washington, DC. », George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, 1942 et 1945, p. 492.

³ « Back home women entered industry and often took over the jobs of men. Because of their fine discrimination of touch, women workers excelled in certain types of work in the munitions, aircraft, and tire factories. », Eugene C. Barker, Henry Steel Commager, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941, 1947, p. 706.

⁴ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950 ; David Saville Muzzey, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950 ; Volney Harlow, *Story of America*, New York, Holt, 1953 ; Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

totale du chapitre et se contente d'affirmations vagues sur le fait que les femmes ont remplacé les hommes dans les usines et les champs, et soutenu les soldats physiquement et moralement. L'édition de 1950 de Todd et Curti¹ est la seule à faire le lien entre la reconnaissance du rôle joué par les femmes pendant la Grande Guerre et leur obtention du droit de vote en 1920 :

The status of women was also changed by the war. They found new opportunities in industry and in civilian war service. Their patriotism and contribution to the war effort quickened the extension of full political rights, and in 1920 the woman-suffrage amendment to the Constitution was ratified.²

Le statut des femmes dans la société fut également modifié par la guerre. Elles trouvèrent de nouvelles opportunités d'embauche dans l'industrie et le service civil. Leur patriotisme et leur contribution à l'effort de guerre accéléra l'obtention de leurs pleins droits politiques, et en 1920 l'amendement accordant le droit de vote aux femmes fut ratifié.

Dans les autres manuels, le XIX^{ème} amendement est traité dans un chapitre distinct de celui consacré à la Grande Guerre, et très fréquemment lié au XVIII^{ème} amendement instaurant la prohibition.

L'édition de 1961 du manuel de Muzzey³ présente une photographie de deux hommes et deux femmes fabriquant des obus côte-à-côte. Contrairement à toutes les illustrations vues dans les manuels précédents, toutes guerres confondues, cette illustration, en ne montrant pas seulement des femmes, souligne l'égalité des hommes et des femmes face au travail (même si les salaires de ces hommes et de ces femmes étaient sans doute loin d'être égaux) et à l'effort de guerre. La légende sous forme de questions posées à l'élève traduit déjà une prise de conscience de la spécificité de la condition féminine et de la discrimination dont elles ont fait l'objet au cours de l'Histoire :

Women in War Work. When millions of men were called to the colors, their essential jobs on the home front were filled by patriotic women. What influences do you suppose these new experiences had upon family life ? Standards of living ? Demands for political rights ? Male prejudices ?⁴

Des femmes travaillent pour la Défense. Lorsque des millions d'hommes furent appelés sous les drapeaux, leurs métiers indispensables à l'arrière furent assurés par des femmes patriotes. Quelle influence supposez-vous que ces nouvelles expériences aient eu sur la vie de famille ? Sur les conditions de vie ? Sur le combat pour les

Edna McGuire, Thomas B. Portwood, *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954 et Rebekah R. Liebman, Gertrude A. Young, *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959.

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 635.

³ David Saville Muzzey, *Our Country's History*, Boston, Ginn, 1961.

⁴ David Saville Muzzey, *Our Country's History*, Boston, Ginn, 1961.

Mais ce type de traitement reste exceptionnel pour la période 1940-1964.

Pour la Seconde Guerre mondiale, le nombre de manuels à parler des femmes est plus important, mais la proportion allouée à ce sujet reste aussi très faible (rarement plus de 1,5 % du contenu total du chapitre).

Les éditions de 1944 et 1946 du manuel de Canfield et Wilder qualifient les emplois occupés par les femmes pendant la Seconde Guerre mondiale de « clairement non-féminins. »¹ Ces manuels « de guerre » témoignent aussi des inquiétudes des « éducateurs américains » face à la destruction de la structure familiale traditionnelle :

Normal family life was disturbed, and homes were frequently broken up. Several millions of women who were absorbed in industry also lost much of their influence upon the home. Deprived of the usual parental care, many young people wandered from the straight and narrow path, and sooner or later some of them found themselves before a juvenile court. To a greater extent than ever before, America was worried about the delinquency of the rising generation. Also, because of the disturbed family life, the census bureau anticipated a declining birth rate and a tapering off of the total population.²

La vie familiale normale fut perturbée, et les foyers furent souvent brisés. Plusieurs millions de femmes absorbées par leur travail dans l'industrie perdirent l'essentiel de leur influence sur la maison. Privés des soins parentaux habituels, beaucoup de jeunes gens s'éloignèrent du droit chemin, et se retrouvèrent tôt ou tard face à un juge pour enfants. Plus que jamais, l'Amérique s'inquiétait de la délinquance juvénile au sein de la nouvelle génération. En outre, du fait de cette vie familiale perturbée, le bureau du recensement anticipait un taux de natalité inférieur et une diminution du nombre total d'habitants.

Publié pour la première fois en 1944, ce texte témoigne d'une vision très traditionnelle de la femme comme « pierre angulaire du foyer » et qui, parce qu'elle travaille désormais hors de chez elle, déstabilise ses enfants qui deviennent des délinquants par manque de repères et de « soins. » La dernière phrase, qui prévoit une diminution de la population à l'aube du Baby Boom, peut faire sourire mais montre l'ampleur des inquiétudes créées par le travail massif des femmes pendant (et après) la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis.

¹ «Part of this gap was filled by women in war jobs, many of them distinctly unfeminine, such as shipbuilding, mining, munitions manufacture, and lumbering. », Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944, p. 872.

² Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 874.

A l'autre bout du spectre idéologique se trouve l'édition de 1946 du manuel de Casner et Gabriel, dont le ton est plutôt féministe :

To free its men for fighting, the United States called thousands of young women to the armed forces to do the work which they could do as well as, and often better than, the men. The army and the navy both have their corps of women who share with their brothers and husbands the work of defending the nation. In all our history we never before had such a woman's army.¹

Pour libérer ses hommes pour le combat, les Etats-Unis appellèrent des milliers de jeunes femmes à servir dans les forces armées pour accomplir le travail qu'elles pouvaient faire aussi bien, et souvent mieux, que les hommes. L'Armée de Terre et la Marine ont toutes deux des corps composés de femmes qui partagent avec leurs maris et leurs frères la tâche de défendre la nation. Jamais dans notre Histoire nous n'avions eu une telle armée de femmes.

Ici, les femmes ne sont pas présentées comme des suppléantes temporaires des hommes appelés au noble service de la nation, mais comme appelées au même titre que les hommes à défendre leur pays en raison de leurs compétences, qui peuvent s'avérer selon les deux auteurs souvent supérieures à celles des hommes. Les éditions de 1950 et 1955 de ce même manuel reprennent cette idée, et la développe par des exemples de ce que les femmes ont accompli sous les drapeaux pendant la Seconde Guerre mondiale (secrétariat, interprétariat, conduite de véhicule, transmission des communications, etc.).²

Les éditions de 1946 et 1950³ comportent également pas moins de trois illustrations montrant des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale. La première est une photographie de mannequins souriantes présentant les uniformes créés par l'Armée pour les femmes : uniforme pour les infirmières, pour les femmes incorporées au corps des Marines, à l'Armée de l'Air, à l'Armée de Terre et à la Marine. La seconde photographie montre des femmes en train de distribuer à d'autres femmes des bons d'essence, et la troisième montre une foule d'ouvriers, hommes et femmes, rassemblés dans la cour d'une usine. Ces trois photographies illustrent les trois domaines dans lesquels les femmes ont participé à la guerre : dans l'armée, en tant que consommatrices responsables participant à l'économie des denrées stratégiques à l'arrière, et en travaillant en usine.

¹ Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946, p. 591-592.

² Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, 1955, p. 520.

³ Dans l'édition de 1955, ces illustrations ont disparu.

Certains manuels publiés au début des années 1950 choisissent des illustrations moins consensuelles, montrant des femmes en train de travailler pour l'industrie de l'armement, d'effectuer des travaux « de force », bref donnant une image de la femme éloignée de son rôle de mère et d'épouse : *From Colony to World Power* de William Hamm (1950)¹ montre des ouvrières en train de polir le nez d'avions militaires, le manuel de Riegel et Haugh (1951)² des femmes en train de fabriquer des radiateurs destinés aux avions, et celui de Bragdon et McCutchen (1954)³ des ouvrières en train de vérifier le bon fonctionnement d'appareils électriques devant être placés sur des bateaux.

Paradoxalement, entre 1965 et 1979, les revendications de plus en plus insistantes de la part des lobbyistes féministes pour une représentation moins stéréotypée des femmes, ainsi que l'absence de consensus autour de la forme que doit adopter cette représentation se traduit par une quasi-disparition des passages concernant le rôle des femmes pendant les guerres mondiales. Ainsi, aucun des manuels étudiés pour cette période ne leur consacre plus de quatre lignes pour l'ensemble des deux guerres.

Les informations données par ces manuels sur le rôle des femmes sont désormais uniquement factuelles et assez vagues, comme par exemple dans le manuel écrit par Richard Current, Alexander DeConde et Harris Dante publié en 1967.⁴ Dans leur chapitre consacré à la Première Guerre mondiale, les auteurs indiquent simplement que « les besoins en main d'œuvre étaient si importants que des milliers de femmes entrèrent dans l'industrie, »⁵ et dans le chapitre consacré à la Seconde Guerre mondiale, que « les femmes servirent dans les forces armées

¹ William A. Hamm, *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950, 778.

² Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951.

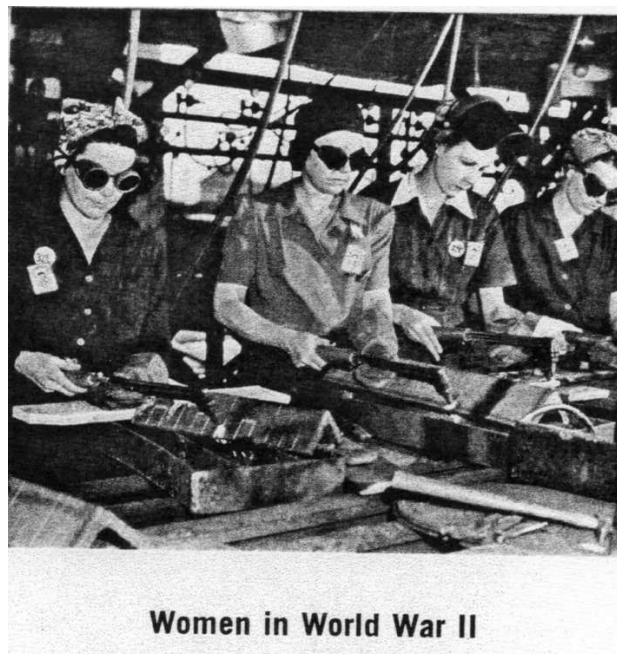
³ Henry W. Bragdon, Samuel P. McCutchen, *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954, 724 pages.

⁴ Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967. [code 75-1]

⁵ « The demand for labor was so great that thousands of women went into industry. », Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 522.

sur la base du volontariat, occupant des postes de non-combattantes »¹ et que « beaucoup de ces nouveaux travailleurs étaient des femmes. »²

Mais si le texte consacré aux femmes pendant les guerres mondiales dans les manuels publiés entre 1965 et 1979 est quasi-inexistant, les illustrations choisies par leurs auteurs et éditeurs témoignent d'une évolution de l'image de la femme et un éloignement des stéréotypes traditionnels. En effet, ce sont systématiquement des images d'ouvrières qui sont choisies, en référence à la figure populaire de « Rosie the Riveter », et ces femmes sont souvent photographiées en train d'accomplir des tâches « clairement non féminines », en bleu de travail et casque de chantier, et notamment en train de souder³ :



Deux de ces manuels proposent également un graphique illustrant l'augmentation du nombre de femmes qui travaillent : *A New History of the*

¹ « The women served in the armed forces on a volunteer basis, performing noncombatants duties. », Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 644.

² « Many of these new workers were women. », Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 644.

³ On trouve ce type d'illustration dans Jerome R. Reich, Edward L. Biller, Paul Driscoll, *Building the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1968 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, 1975 et 1979 et Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975.

United States de Irving Bartlett et Edwin Fenton¹ montre cette croissance entre 1940 et 1946, tandis que *Rise of the American Nation* de Todd et Curti² choisit un spectre bien plus large (1890-1970) qui permet de montrer l'augmentation exponentielle des femmes dans la population active au cours du XXème siècle.

En ce qui concerne les femmes dans la Première Guerre mondiale, les illustrations sont plus rares dans les manuels publiés entre 1965 et 1979. Il faut toutefois noter la très belle affiche choisie par Todd et Curti et reproduite en couleurs dans les éditions de 1972, 1977 et 1983 de *Rise of the American Nation*³ :



¹ Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, 1968, 1972, 1977.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977.

Colleges, schools, the press, churches, fraternal lodges, women's organizations, and civic groups all cooperated with the government's campaign "to sell the war to the American people." The poster shown below illustrates some of the roles taken by women during the war.¹

Les universités, les écoles, la presse, les églises, les loges confraternelles, les associations féminines, et les associations civiques coopèrent toutes à la campagne du gouvernement destinée à « vendre la guerre au peuple américain. » L'affiche ci-dessous illustre certains des rôles joués par les femmes pendant la guerre.

Le rôle le plus mis en valeur sur cette affiche pour la National League for Woman's Service est celui de représentante de l'ordre, avec une femme en uniforme (avec un pantalon), montant à cheval comme un homme (et non en amazone). Les trois autres femmes au premier plan représentent de gauche à droite une institutrice, une agricultrice et une femme au foyer (cette dernière un peu en retrait). On distingue à l'arrière-plan une infirmière de la Croix Rouge. Cette affiche est intéressante car elle ne met pas en avant les rôles « traditionnels » des femmes en temps de guerre (maîtresse de maison ou infirmière), mais insiste sur leurs compétences professionnelles et leur insertion dans le monde du travail, ainsi que sur le port de l'uniforme. Cette affiche veut montrer que c'est véritablement toute la nation qui participe dès lors à l'effort de guerre.

Ainsi, la représentation des femmes dans les manuels scolaires évolue au cours du vingtième siècle, et se transforme dans les années 1960 et 1970 sous la pression des lobbys féministes. Cependant, il faut attendre les années 1980 pour voir se former un nouveau consensus autour de la question de la représentation des minorités (femmes comprises) dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis.

C - La critique des passages les moins glorieux de l'Histoire américaine

Outre une place plus grande accordée à l'histoire des Afro-Américains et les efforts pour corriger certains stéréotypes sexistes et racistes, les manuels de la fin des années 1960 et des années 1970 se distinguent résolument des manuels publiés précédemment par leur approche critique de l'histoire des Etats-Unis. La

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977 et 1983, p. 618.

« jérémiade américaine » qui retraçait la progression inexorable des Etats-Unis vers une société parfaite et le bonheur de tous les citoyens, la croyance profonde en la supériorité du système américain sur tous les autres est profondément affectée par le changement des mentalités lié à l'apparition de la « contre-culture » et d'une nouvelle école historique dite « révisionniste » qui s'attache en particulier à remettre en cause les mythes les plus ancrés de l'histoire nationale.

Jonathan Zimmerman cite le texte d'une caricature de Jules Feiffer qui montre un ouvrier blanc se plaignant de la transformation radicale la « jérémiade américaine » dans les manuels d'Histoire au cours des années 1960 et 1970 :

When I went to school I learned that George Washington never told a lie, slaves were happy on the plantation, the men who opened the West were giants, and we won every war because God was on our side. But where my kid goes to school he learns that George Washington was a slaveowner, slaves hated slavery, the men who opened the West committed genocide, and the wars we won were victories for U.S. imperialism. No wonder my kid's not an American. They're teaching him some other country's history.¹

A l'école, j'ai appris que George Washington n'avait jamais menti, que les esclaves étaient heureux dans les plantations, que les pionniers étaient des géants, et que nous avons gagné toutes les guerres parce que Dieu était de notre côté. Mais à l'école, mon fils apprend que George Washington avait des esclaves, que les esclaves détestaient leur condition, que les pionniers ont perpétré un génocide, et que les guerres que nous avons gagnées furent des victoires de l'impérialisme américain. Pas étonnant que mon fils ne soit pas un Américain. Ils lui enseignent l'histoire d'un autre pays.

Jusqu'au milieu des années 1960, on enseignait aux enfants américains une histoire qui suivait un cours harmonieux, tout entier orienté vers le mieux-être de ses citoyens. L'Américain était décrit comme tolérant, doté de bon sens, vif et d'esprit critique, pratiquant la démocratie et croyant en ses valeurs. Toute mise en cause d'une pareille image était considérée comme anti-américaine.² C'est pour cela que l'ouvrier de la caricature déclare que son fils « n'est pas un Américain. »

En effet, le contenu des manuels d'Histoire des Etats-Unis change de façon radicale au cours des années 1960 et 1970 et les valeurs qu'ils transmettent ne sont plus les mêmes. Alors que les manuels narraient jusque là, en une sorte de catéchisme patriotique, l'épopée héroïque des grands hommes qui ont forgé la nation américaine, l'évolution tranquille et régulière du pays vers le parachèvement des idéaux démocratiques et de la prospérité économique, un

¹ cité par Jonathan Zimmerman, *op.cit.*, p. 117.

² Marc Ferro, *op.cit.*, p. 275.

grand nombre de « problèmes » et de difficultés font soudainement leur apparition. L'enseignement de l'Histoire n'est plus vu comme une façon de justifier la fierté nationale et de former des citoyens prêts à travailler et à se battre pour la grandeur du pays, mais comme une occasion de développer leur esprit critique et leur désir de changer les choses. Les Américains ne sont plus présentés comme d'honnêtes gens, travailleurs et toujours dans leur bon droit qui ont construit une nation belle et puissante sur un territoire vide, mais comme une société multiculturelle où certains groupes en ont massacré ou exploité par d'autres, et où de fortes inégalités demeurent. Dans *America Revised*, Frances Fitzgerald déclare que : « apprendre que les Américains étaient aussi violents, idéalistes, et divisés par les races et les cultures, ce n'était pas simplement apprendre quelque chose de nouveau, c'était commencer un véritable processus de rééducation. »¹.

La préface de la première édition de *The American Nation* de John A. Garraty (1966)² témoigne de ce changement profond dans la manière de raconter l'Histoire des Etats-Unis dans les manuels scolaires :

From decade to decade, sometimes from day to day, the objects of this curiosity change; every generation, reacting to current events, asks new questions about the past. For example, Americans have always wanted to "know all about" the American Revolution, but modern Americans are especially fascinated by aspects of it that did not deeply concern their parents and grandparents. Present-day interest in the Negro makes us look anew at the Revolution ; so do matters as unrelated as the recent Supreme Court decisions establishing the principle of "one man, one vote" in apportioning seats in state legislatures, and the efforts of the people of Asia, Africa, and South America to free themselves from the restrictive influence of foreign powers.³

De décennie en décennie, parfois d'un jour sur l'autre, les objets de cette curiosité changent : chaque génération, réagissant aux événements présents, se pose de nouvelles questions sur le passé. Par exemple, les Américains ont toujours « voulu tout savoir » sur la Révolution américaine, mais les Américains modernes sont particulièrement fascinés par des aspects qui n'intéressaient pas vraiment leurs parents et leurs grand-parents. L'intérêt actuel pour les Noirs nous pousse à jeter un regard nouveau sur la Révolution ; il en va de même pour des sujets aussi différents que la décision récente de la Cour Suprême d'établir le principe de « un homme, une voix » dans l'élection des représentants des assemblées de chaque Etat, ou bien encore pour les efforts des peuples d'Asie, d'Afrique et d'Amérique du Sud pour se libérer de l'influence néfaste des puissances étrangères.

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 19.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 902 pages. [code 88-1]

³ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, p. v.

Au cours des années 1960, les « problèmes » sont apparus dans les manuels scolaires, au départ dans les derniers chapitres des manuels, car le récit du triomphe des Etats-Unis jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale restait inchangé. L'origine des épreuves que les Etats-Unis avaient dû affronter était jusque là (à l'exception de la guerre de Sécession, qui posait un problème à part aux auteurs de manuels) toujours présentée comme extérieure.¹ Puis, dans les années 1970, les manuels ont commencé à faire davantage que survoler les épisodes peu reluisants de l'Histoire des Etats-Unis : le génocide indien, le travail des enfants, la cruauté de l'esclavage, l'internement des Américano-Japonais, etc. La société américaine n'est plus représentée comme homogène mais comme un patchwork de riches, de pauvres, de vieux, d'handicapés, de jeunes, d'hommes, de femmes, de Noirs, de Blancs, d'Hispaniques et d'Indiens. Le mot « progrès », qui sous-entendait un chemin tout tracé et soutendait la jérémiade américaine, est remplacé par « changement ». Le passé n'est plus une période paisible mais la source de nombreux problèmes : raciaux, urbains, de politique étrangère, de pollution, de pauvreté, de pénurie d'énergie, de rébellion de la jeunesse, de crimes et de drogues.²

L'Amérique de la période 1965-1979 est une Amérique qui doute d'elle-même, sous l'effet de la « contre-culture » et de l'embourbement militaire au Vietnam, et cela se ressent dans le contenu de ses manuels scolaires. Les interrogations portent en particulier sur la conduite de sa politique étrangère, et les décisions prises en la matière par les présidents successifs apparaissent désormais comme des arbitrages motivés par des raisons plus ou moins glorieuses et non plus comme des « révélations divines » destinées à réaliser la Destinée Manifeste des Etats-Unis et à faire le Bien en apportant la paix et la démocratie au reste du monde.³

Désormais, l'U.R.S.S. n'est plus systématiquement diabolisée et la responsabilité américaine dans le déclenchement de la Guerre froide est discutée.

¹ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 58.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 59.

³ *Ibid.*, p. 141-142.

La vision du monde délivrée dans les manuels des années 1960 est plus complexe, et les menaces plus diverses. Le « péril jaune » revient sur le devant de la scène avec la crainte de l'expansion du communisme en Asie. Les problèmes du Tiers Monde en général sont évoqués comme touchant de près la responsabilité américaine en tant que « leader du monde libre. »

Dans *America Revised*, Frances Fitzgerald raconte que les manuels des années 1960 ont commencé par mettre l'accent sur les alliances que les Etats-Unis ont conclu d'autres nations « libres », et sur leur nécessité pour assurer la sécurité du pays. Mais à la fin de la décennie, les cartes des alliances ont été remplacées par des cartes du monde montrant les « *trouble spots* » susceptibles de nécessiter l'intervention américaine. Le récit de la politique étrangère américaine après la Seconde Guerre mondiale ne semble être constitué que de crises : Berlin, la Chine, la Corée, Suez, Budapest, l'Indochine, le Congo, etc. Alors que d'après les manuels des années 1950 les Etats-Unis ne semblaient avoir qu'un seul grand ennemi, l'U.R.S.S., les manuels de la fin des années 1960 et des années 1970 identifient désormais une multitude de sujets d'inquiétude.

Le récit des guerres que les Etats-Unis ont mené à l'étranger, en particulier, se transforme au cours des années 1965-1979, sous l'influence de la critique croissante de l'engagement américain au Vietnam. Au regard de cette nouvelle guerre, toutes les guerres que les Etats-Unis ont menées à l'étranger sont réexaminées.

1) La nouvelle interprétation de la guerre hispano-américaine

a) La réhabilitation de McKinley

Certains passages de l'histoire de la guerre hispano-américaine changent radicalement sous l'influence des historiens révisionnistes, et en particulier l'évaluation de la personnalité du président McKinley, que ces historiens se sont attachés à réhabiliter dans les années 1960.¹ Cette influence de l'historiographie

¹ Cf. Joseph A. Fry, "William McKinley and the Coming of the Spanish American War: A Study of the Besmirching and Redemption of an Historical Image," *Diplomatic History*, n°3 hiver 1979, p. 77-97.

universitaire – largement relayée par la presse à l'époque – est visible en particulier dans les manuels de John Garraty et dans l'édition de 1968 du manuel de Canfield et Wilder.¹ John Garraty écrit ainsi :

With admirable courage, McKinley refused to be panicked, but he could not check the public clamor for intervention. Although he might ignore belligerent editorials and the irresponsible warmongering of expansionist politicians, he could not resist the wishes of millions of citizens that something be done to stop the carnage and allow the Cubans to determine their own fate.²

Avec un courage admirable, McKinley refusa de céder à la panique, mais il ne parvint pas à endiguer la clameur publique en faveur d'une intervention armée. Bien qu'il ait pu ignorer les éditoriaux bellicistes et l'apologie irresponsable de la guerre faite par les politiciens expansionnistes, il ne put résister aux souhaits de millions de citoyens pour que quelque chose soit fait pour arrêter le carnage et permettre aux Cubains de déterminer leur propre destin.

Signe d'un changement profond des mentalités, faire l'apologie de la guerre est désormais qualifié par l'auteur de comportement « irresponsable », et on ne peut s'empêcher de dresser des parallèles entre la présentation de la force de la clameur populaire en faveur de la guerre, et les manifestations pacifistes en train de grossir aux Etats-Unis pour « arrêter le carnage » au Vietnam.

A l'inverse, l'héroïsme de Theodore Roosevelt est largement minimisé, et Current, DeConde et Dante écrivent par exemple que « bien que Roosevelt ait eu un rôle assez mineur dans la bataille, il fut célébré par les journaux américains comme le héros de San Juan. »³ Il apparaît donc que les auteurs de manuels de la période 1965-1979 s'attachent à détruire les mythes qui peuplaient jusque là les manuels d'Histoire américaine. En ce qui concerne l'explosion du *Maine* notamment, tous les manuels de la période 1965-1979 présentent l'emballement de l'opinion publique comme exagéré, les manuels de Garraty et l'édition de 1968 du Canfield et Wilder le qualifie même de « stupide » (*foolish*), et tous mettent l'Espagne hors de cause. De plus, l'édition de 1968 du Canfield et Wilder ainsi que le manuel de Current, DeConde et Dante émettent l'hypothèse d'une

¹ Cf. Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1968, p. 618.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 1971, 1975, 1979, p. 630.

³ « Although Roosevelt had a relatively minor part in the battle, he was hailed in American newspapers as the hero of San Juan Hill. », Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 449.

explosion accidentelle d'un des magasins du navire et vont au-delà de la position traditionnelle de « personne ne sait ce qui a provoqué cette explosion. »¹

b) La critique de l'impérialisme américain

En 1963, l'historien « révisionniste » Walter LaFeber publie *The New Empire*,² ouvrage qui réinterprète de façon néo-marxiste l'expansion industrielle et territoriale des Etats-Unis entre 1860 et 1898. Pour lui, les causes de la guerre hispano-américaine sont avant tout économiques et n'ont que très peu à voir avec le désir américain de « libérer les Cubains. »³ Toutefois, cette interprétation n'apparaît pas dans les manuels d'Histoire des années 1960 et 1970, dont les explications des causes de la guerre restent très vagues ou très traditionnelles, soulignant surtout les motivations « idéalistes » des Américains. Le manuel de Current, DeConde et Dante est le seul à l'époque à offrir une interprétation « réaliste » des enjeux de la guerre hispano-américaine :

Certain political leaders, particularly the ones who had read the works of Mahan, were deeply impressed with the strategic importance of Cuba; they expected a canal eventually to be built somewhere in Central America, and the island stood near the Atlantic approach to such a canal.⁴

(...) There was, however, a small group of influential men, including Roosevelt and Mahan, who knew about the Philippines and wished to get them for the United States. These men were interested in Manila Bay as a naval base, and they also valued the Philippines for economic reasons. Presumably, the islands would provide opportunities for trade and investment and would also serve as stepping stones to the

Certains dirigeants politiques, en particulier ceux qui avaient lu les livres de Mahan, étaient tout à fait conscients de l'importance stratégique de Cuba ; ils s'attendaient à ce qu'un canal soit construit quelque part en Amérique centrale, et l'île se situait sur la route atlantique vers ce Canal.

(...) Il y eut toutefois un petit groupe d'hommes influents, dont Roosevelt et Mahan faisaient partie, qui connaissaient les Philippines et voulaient que les Etats-Unis en fassent l'acquisition. Ces hommes s'intéressaient à la baie de Manille pour en faire une base militaire, et ils accordaient aussi une grande valeur aux Philippines pour des raisons économiques. Il était envisageable que ces îles offrent des opportunités de commerce et d'investissements, et elles seraient aussi un bon marchepied pour

¹ Cf. Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1968, p. 618 et Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 448.

² Walter LaFeber, *The New Empire : An Interpretation of American Expansion, 1860-1898*, Ithaca, Cornell University Press, 1963.

³ Mark T. Gilderhus, "US-Latin American Relations, 1898-1941 :A Historiographical Review", in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 136.

⁴ Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 445.

commerce of China. In the course of the war, many United States businessmen became aware of the economic possibilities of the islands.¹

commercer avec la Chine. Durant la guerre, beaucoup d'hommes politiques américains se rendirent compte du potentiel économique de ces îles.

En revanche, le livre de Robert Beisner sur les anti-impérialistes dans la période 1898-1900² semble avoir eu davantage d'influence sur les auteurs de manuels d'Histoire, car ceux-ci sont beaucoup plus disserts sur le sujet que leurs prédécesseurs. Les idées anti-impérialistes sont en effet bien davantage « dans l'air du temps » dans la deuxième moitié des années 60 et les années 1970 qu'auparavant. John Garraty, dans les éditions de 1971, 1975 et 1979 (et le passage est conservé dans les éditions de 1983 et 1986) dresse la longue liste des « personnalités » – de milieux très divers – opposées à l'acquisition de colonies par les Etats-Unis, comme Andrew Carnegie, Samuel Gompers, Mark Twain ou encore Jane Addams, rappelle leur argument principal qui est que cette politique est contraire à l'esprit de la Déclaration d'Indépendance et de la Constitution.³ Il conclue son passage sur la guerre hispano-américaine en écrivant : « La guerre, remportée à un si faible coût militaire, causa des problèmes bien plus importants que ceux qu'elle avait résolus. »⁴

Le manuel d'investigation de Bartlett et Fenton consacrent un ensemble documentaire à « l'impérialisme au moment de la guerre hispano-américaine. » Le premier ensemble est composé de six documents : deux discours impérialistes – l'un d'Albert Beveridge intitulé « La Marche du Drapeau » et l'autre du président McKinley pour justifier l'annexion des Philippines –, deux discours anti-impérialistes – l'un d'un sénateur de l'Illinois et l'autre d'Andrew Carnegie –, et trois caricatures : deux qui montrent l'Oncle Sam en train de conquérir le monde, et un troisième particulièrement intéressante, intitulée « de retour des Philippines » et mettant en scène un couple qui reçoit à dîner son pasteur à son retour des Philippines, et lui demande « Et quelle a été votre plus grande difficulté

¹ Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 449.

² Robert Beisner, *Twelve Against Empire : The Anti-Imperialists, 1898-1900*, New York, McGraw-Hill, 1968.

³ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, 1975, 1979, 1983, 1986, p. 633.

⁴ « The war, won at so little cost militarily, produced problems far larger than those it solved. », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971 (et 1975, 1977, 1979, 1983 et 1986), p. 633.

de votre travail de missionnaire ? », ce à quoi le pasteur répond « le manque de munitions. »¹

Le texte qui introduit ces documents est lui aussi particulièrement critique vis-à-vis de l'attitude des Etats-Unis, aux Philippines en particulier :

Many Filipinos wanted independence, which they expected the United States to grant them once the Spanish had been driven out. When the Filipinos became convinced that the United States did not intend to grant them immediate independence, they began a guerilla insurrection against the new American authority. To suppress the revolt, American soldiers finally resorted to tactics similar to those for which Americans had condemned the Spanish in Cuba.

Not since the United States had won the Southwest from Mexico in 1848 had the issue of territorial expansion generated such controversy among the American people.

(...)The anti-imperialist movement, which lacked effective organization and leadership, included social reformers, such as Jane Addams, political reformers, such as Carl Schurz, two former Presidents, Republican Benjamin Harrison and Democrat Grover Cleveland, industrialist Andrew Carnegie, and some of America's most distinguished college professors and literary artists.²

Beaucoup de Philippines voulaient leur indépendance, qu'ils espéraient que les Américains leur accorderaient après avoir chassé les Espagnols. Lorsque les Philippines furent convaincus que les Etats-Unis n'avaient aucune intention de leur accorder immédiatement l'indépendance, ils entamèrent une guérilla insurrectionnelle contre la nouvelle autorité américaine. Pour réprimer cette révolte, les soldats américains finirent par recourir aux mêmes tactiques que celles des Espagnols à Cuba, condamnées alors par l'opinion publique américaine.

La question de l'expansion territoriale américaine n'avait pas généré une telle controverse depuis que les Etats-Unis avaient conquis le Sud-Ouest aux dépens du Mexique en 1848.

(...) Ce mouvement impérialiste, qui manquait d'organisation et d'un leader, comprenait des réformateurs sociaux, comme Jane Addams, des réformateurs politiques, comme Carl Schurz, deux anciens présidents, le Républicain Benjamin Harrison et le Démocrate Grover Cleveland, l'industriel Andrew Carnegie, et certains des universitaires et des écrivains les plus distingués de l'époque.

2) Des réinterprétations limitées des deux guerres mondiales

a) Un portrait plus sombre de Wilson

La grande transformation du récit de la Première Guerre mondiale dans les manuels d'Histoire a eu lieu dans la période 1957-1964. Les auteurs de la période 1965-1979 n'ont par conséquent pas beaucoup d'éléments à « réviser », à l'exception du « mythe Wilson » que plusieurs d'entre eux s'emploient à

¹ Cf. Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969 et 1975, p. 675 à 679. Cette caricature est aussi reproduite dans l'Annexe 9.

² Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969 et 1975, p. 573.

assombrir. La plupart des auteurs de la période critique la décision de Wilson de quitter les Etats-Unis pour aller à la conférence de Versailles dans un premier temps, mais surtout dans un second temps de ne pas avoir composé une délégation bipartisane.¹ Henry Graff, historien spécialiste de l'histoire de la fonction présidentielle aux Etats-Unis, écrit par exemple que pendant la conférence de Versailles :

The country was leaderless. For weeks the President could not perform the duties of his office at all. For over seven months he did not meet with his Cabinet. The nation was stunned.²

Le pays était dépourvu de leader. Pendant des semaines, le président n'assura pas du tout les devoirs de sa charge. Pendant plus de sept mois, il ne rencontra pas les membres de son cabinet. Le pays était stupéfait.

John Garraty, lui-même auteur d'une biographie de Wilson³, propose dans les éditions de 1966, 1971 et 1975 de son manuel un bilan très nuancé du rôle de ce dernier pendant la Grande Guerre :

Wilson proved himself a forceful and inspiring war leader once he grasped what needed to be done. Despite the compelling demand for haste and the variety of new activities taken on by the government, no corruption or scandal marred the administration's record. Waste there was, and inefficiency, but Wilson never lost control of the situation. No one in the country worked harder, or devoted himself to the task of mobilizing the society so intensely, or displayed such unfailing patience in the face of frustration and criticism.⁴

Wilson se révéla être un chef de guerre énergique et exaltant une fois qu'il eut compris ce qui devait être fait. Malgré l'indéniable besoin de faire vite et la diversité des nouvelles missions du gouvernement, aucune histoire de corruption ni aucun scandale n'entâcha le bilan de cette administration. Il y eut du gaspillage, et de l'inefficacité, mais Wilson ne perdit jamais le contrôle de la situation. Personne dans le pays ne travailla plus dur, ou ne se dévoua plus intensément à la tâche de mobiliser la société, ou ne fit preuve d'une telle patience face à la frustration et aux critiques.

Comparé aux manuels "aseptisés" de la première période de la guerre froide, John Garraty emploie ici un vocabulaire assez complexe pour des élèves de lycée. Le niveau de détail et la qualité de la prose de ce manuel l'ont d'ailleurs amené à être utilisé comme manuel pour les premières années d'université par certains professeurs.

¹ Cf. notamment John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 1971, 1975, p. 691.

² Henry F. Graff, *The Free and the Brave*, Chicago, Rand McNally, 1967, p. 599.

³ John A. Garraty, *Woodrow Wilson : A Great Life in Brief*, New York, Knopf, 1956.

⁴ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 1971, 1975, p. 683-684.

En ce qui concerne les 14 points du président Wilson, les manuels de cette période les qualifient généralement de « vagues, »¹ et en ce qui concerne le refus de ratifier le traité de Versailles et de devenir membres de la SDN, ils l'expliquent par la rivalité entre Wilson et le sénateur Henry Cabot Lodge, ainsi que par le fait que « la nation n'était pas prête » à assumer son rôle de puissance mondiale.

b) La Seconde Guerre mondiale reste une « bonne guerre »

La Seconde Guerre mondiale est aussi largement « révisée » par les manuels de la période 1965-1979, mais certains mythes sont plus difficiles à toucher que d'autres. Ainsi, l'édition de 1966 du manuel de Garraty, celles de 1967 du manuel de Current, DeConde et Dante et du manuel d'Henry Graff, ainsi que l'édition de 1975 du manuel d'investigation de Bartlett et Fenton, disent toutes que les Américains avaient réussi à déchiffrer le code utilisé par l'armée japonaise et s'attendaient à une attaque, mais sans savoir où.²

En revanche, l'édition de 1971 du manuel de Garraty se montre assez critique vis-à-vis du gouvernement américain :

An American cryptanalyst, Colonel William F. Friedman, had "cracked" the Japanese diplomatic code and the government therefore knew that war was imminent. As early as November 27 Hull warned an American general: "Those fellows mean to fight and you will have to watch out." The code-breakers also made it possible to keep close tabs on the movements of Japanese navy units. But in the hectic rush of events both the military and civilian authorities failed to make effective use of the information collected. They expected the blow to fall somewhere in southeast Asia, possibly the Philippines. The garrison at Pearl Harbor was alerted

Un analyste américain, le colonel William F. Friedman, avait « craqué » le code diplomatique japonais et par conséquent le gouvernement savait que la guerre était imminente. Dès le 27 novembre, Hull mis en garde un général américain : « Ces gars veulent en découdre et nous allons devoir être vigilants. » Les craqueurs de code avaient aussi rendu possible le suivi des mouvements des unités navales japonaises. Mais dans la précipitation, les autorités militaires comme les autorités civiles ne surent pas utiliser efficacement les informations collectées. Elles s'attendaient à ce que l'attaque ait lieu quelque part en Asie du Sud-Est, sans doute aux Philippines. La garnison de Pearl Harbor avait été mise en garde contre « une agression surprise dans

¹ Cf. notamment Richard C. Brown, William C. Lang, Mary A. Wheeler, *The American Achievement*, Morristown (N.J.), Silver Burdett, 1966, p. 607-608 et John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 1971, 1975, p. 690.

² Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, p. 763 ; Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 624 ; Henry F. Graff, *The Free and the Brave*, Chicago, Rand McNally, 1967, p. 656 ; Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975, p. 664.

against "a surprise aggressive move in any direction," but the commanders there, Admiral Husband E. Kimmel and General Walter C. Short, believed an attack impossible and took precautions only against possible sabotage. Thus when planes from Japanese aircraft carriers swooped down upon Pearl Harbor on the morning of December 7, they found easy targets.

(...) Never had American arms suffered a more devastating or shameful defeat, and seldom has an event roused so much controversy or produced such intensive historical study. The official blame was placed chiefly on Admiral Kimmel and General Short, but while they might well have been more alert, it is clear that responsibility for the disaster was widespread. Military and civilian officials in Washington failed to pass on all they knew to Hawaii or even to each other. Moreover, the crucial intelligence that the code-breakers provided, easy to isolate in retrospect, was mixed in with huge masses of other information and thus extremely difficult to evaluate at the moment. Perhaps, instead of seeking to find a scapegoat, we should admit that the Japanese attack, while immoral, was both daring and brilliantly executed.¹

n'importe quelle direction, » mais les commandants là-bas, l'amiral Husband E. Kimmel et le général Walter C. Short, pensaient qu'une attaque était impossible et n'avaient pris des précautions qu'à l'encontre d'éventuels sabotages. Par conséquent, lorsque les avions japonais s'approchèrent de Pearl Harbor au matin du 7 décembre, ils trouvèrent des cibles faciles.

(...) L'armée américaine n'avait jamais subi de défaite aussi dévastatrice et aussi honteuse, et rarement un événement n'avait provoqué autant de controverses et généré autant d'analyses historiques. Le blâme officiel fut dirigé principalement sur l'amiral Kimmel et le général Short, mais bien qu'ils auraient certes pu être davantage sur leurs gardes, il est évident que la responsabilité de cette catastrophe est partagée par beaucoup. Les dirigeants civils et militaires à Washington ne transmirent pas tout ce qu'ils savaient à Hawaï et ne se le disaient même pas entre eux. De plus, les renseignements essentiels fournis par les craqueurs de code, facile à isoler a posteriori, étaient mêlés à d'énormes quantités d'autres informations sont il était difficile d'évaluer l'importance respective sur le moment. Peut-être qu'au lieu de chercher un bouc émissaire, nous devrions admettre que l'attaque japonaise, bien qu'immorale, était à la fois audacieuse et brillamment exécutée.

Le troisième paragraphe de ce passage explique assez bien les raisons pour lesquelles les soldats de la base de Pearl Harbor n'étaient pas davantage préparés à une éventuelle attaque, malgré le déchiffrement des messages codés japonais. Cependant, Garraty se montre aussi dans ce même paragraphe « anti-américain » non seulement en qualifiant cette défaite de « honteuse », mais surtout en appelant les jeunes Américains à reconnaître le talent militaire des Japonais. Ce paragraphe sera supprimé dès l'édition suivante, datée de 1975.

Le racisme et les préjugés envers les Asiatiques, et les Japonais en particulier, sont en effet encore vivaces dans les manuels de la période 1965-1979. Le *Council on Interracial Books for Children* a tout à fait raison d'inciter à la vigilance concernant les stéréotypes discriminant les Japonais dans les manuels scolaires américains, car la plupart des manuels étudiés continuent de présenter l'internement des Américano-Japonais comme une « tâche » malencontreuse sur

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, p. 871-872.

le bilan immaculé de la protection des droits des citoyens par le gouvernement pendant la guerre et passent sous silence les souffrances et les spoliations des populations déplacées.¹ Seule l'édition de 1975 du manuel de Bartlett et Fenton consacre tout un ensemble documentaire au cas des Américano-Japonais pendant la Seconde Guerre mondiale, en mettant très fortement l'accent sur l'héroïsme des soldats d'origine japonaise. En effet, cet ensemble se compose de trois photographies en couleurs représentant un soldat américano-japonais en train d'être décoré, un groupe de soldats américano-japonais sur le front, torses nus, et un autre groupe de soldats américano-japonais progressant dans une forêt enneigée, de deux coupures de journaux américains célébrant l'héroïsme de ces soldats et enfin de deux témoignages, l'un du Ministre de la Justice de Californie et l'autre d'un Américano-Japonais, entendus lors d'une enquête de la Chambre des représentants sur le déplacement des Américano-Japonais qui a eu lieu d'après le manuel en 1942. Ce manuel est également le seul de la période à mentionner la spoliation de leurs biens subie par cette communauté au moment de leur « déplacement », et désigne ces personnes déplacées volontairement par les termes de « citoyens américain » :

These American citizens had to sell their property (usually at a loss) or lose it entirely and move into camps until the end of the war.²

Ces citoyens américains durent vendre leurs biens (en général à perte) ou bien les perdre complètement et emménager dans des camps jusqu'à la fin de la guerre.

La description des soldats japonais pendant la Seconde Guerre mondiale reflète elle aussi encore tous les stéréotypes racistes permettant de justifier l'envoi des bombes atomiques sur le pays pour « sauver des vies. » John Garraty écrit par exemple, dans les éditions publiées entre 1966 et 1979 de son manuel :

The Japanese soldiers fought like the Spartans at Thermopylae for every foot of ground. They had to be blasted and burned from countless tunnels and concrete pillboxes with hand grenades, flame throwers, and dynamite. They almost never surrendered. (...) But such was the blind

Les soldats japonais luttèrent comme des Spartiates à Thermopyles pour chaque centimètre carré de terre. Ils devaient être éjectés et brûlés hors d'innombrables tunnels et bunkers au moyen de grenades, de lanceurs de flammes, et de bâtons de dynamite. Ils ne se rendaient pratiquement jamais. (...) Mais le

¹ Cf. Council On Interracial Books For Children, *Stereotypes, Distortions and Omissions in U.S. History Textbooks : A Content Analysis Instrument for Detecting Racism and Sexism*, 1977, p. 45-46 et 91-92.

² Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975, p. 667.

courage of the Japanese soldiers that military experts were predicting another year of fighting and a million additional American casualties before the main islands could be subdued.¹

courage aveugle de ces soldats japonais était tel que les experts militaires prévoyaient une année de combats et un million de morts américaines de plus avant que les îles principales ne soient conquises.

Tous les manuels étudiés justifient en effet l'emploi de la bombe par la nécessité de finir la guerre au plus vite pour sauver des vies américaines face à « l'entêtement japonais », et développent l'épopée scientifique qui a permis la mise au point de la bombe, mais pas, ou à peine, ses conséquences sur la population d'Hiroshima et de Nagasaki. Les éditions de 1970 et 1975 du manuel d'investigation de Fenton et Knownslar destiné aux élèves de *middle school*, posent par exemple, dans l'introduction de leur partie sur « les Américains et la guerre », quelques questions quant à l'utilisation de la bombe, dans un langage simpliste, mais les réponses apportées restent conforme à la « version officielle » du gouvernement américain :

A bright flash lit the city. A few seconds later, a huge cloud of smoke arose from the ground. Many buildings went up in the smoke. The United States had dropped the first atomic bomb, on the Japanese city of Hiroshima.

High in the sky, the big Superfortress that dropped the bomb flew away. The men in it looked back. The whole city was on fire. They didn't say a word. They had never seen anything like it before. Other cities had been bombed, but not like this.

But the men in the bomber could not know what really happened. They could not hear the screams and the cries below.

That single bomb killed 71,000 people. Babies, boys and girls, men and women were badly burned and injured.

The day was August 6, 1945. Three days later, a second atomic bomb was dropped on a Japanese city. This city was Nagasaki. Over 35,000 people were killed when Nagasaki went up in a cloud of smoke.

The Japanese people were desperately frightened. "What city will be next?" they asked, as they looked up at the sky.

People in other countries were shocked

Une lumière vive éclaira la ville. Quelques secondes plus tard, un énorme nuage de fumée sortit du sol. De nombreux bâtiments furent détruits par cette fumée. Les Etats-Unis avaient lâché la première bombe atomique sur la ville japonaise d'Hiroshima.

Haut dans le ciel, la grosse superforteresse qui avait lâché la bombe s'éloignait. Les hommes à l'intérieur regardèrent derrière eux. Toute la ville était en flammes. Ils ne dirent pas un mot. Ils n'avaient jamais rien vu de semblable auparavant. D'autres villes avaient été bombardées, mais pas comme ça.

Mais les hommes dans le bombardier ne pouvaient pas savoir ce qui s'était réellement passé. Ils ne pouvaient pas entendre les cris et les pleurs au-dessous d'eux.

Cette unique bombe tua 71 000 personnes. Des bébés, des garçons et des filles, des hommes et des femmes furent gravement brûlés et blessés.

C'était le 6 août 1945. Trois jours plus tard, une seconde bombe atomique fut lâchée sur une ville japonaise. Cette ville était Nagasaki. Plus de 35 000 personnes furent tuées lorsque Nagasaki partit en fumée.

Le peuple japonais était mort de peur. « Quelle ville serait la suivante ? » se demandaient-ils en regardant le ciel.

Les gens dans les autres pays furent choqués lorsqu'ils entendirent parler de la bombe

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 1971, 1975, 1979, p. 774.

when they heard of the atomic bomb. "This is a terrible thing. How could the United States drop such a bomb and kill all these people?" they asked.

The United States was the first country to learn how to make the atomic bomb. The men who had worked to make the bomb knew how terrible it was. American leaders did not want to drop the bomb because they knew it could kill thousands of people. But they knew it would end the war.

If the war had gone on, American soldiers would have had to invade Japan. Even more American and Japanese soldiers would have been killed.¹

atomique. « C'est une chose effrayante. Comment les Etats-Unis pouvaient-ils lâcher une telle bombe et tuer tant de gens ? », demandaient-ils.

Les Etats-Unis furent le premier pays à apprendre à fabriquer une bombe atomique. Les hommes qui ont travaillé pour faire la bombe savaient combien elle était terrible. Les dirigeants américains ne voulaient pas utiliser la bombe parce qu'ils savaient qu'elle pouvait tuer des milliers de gens. Mais ils savaient que cela mettrait fin à la guerre.

Si la guerre avait perduré, les soldats américains auraient dû envahir le Japon. Et encore plus de soldats américains et japonais auraient été tués.

Ce long passage narratif dans un manuel supposé être « d'investigation » montre bien que les auteurs de ce type de manuel ont eu des difficultés à ne pas céder à la tentation de « raconter » l'Histoire des Etats-Unis, en particulier pour les événements les plus controversés, dont ils se sentent tout de même obligés de diffuser la « version officielle. »

Les manuels de la période 1965-1979, même les plus « révolutionnaires » en matière de pédagogie, restent donc très traditionnels dans leur traitement de la guerre dans la Pacifique. Il en est de même, de façon tout aussi suprenante, pour le traitement de la guerre en Europe en général, et des camps de concentration en particulier. On aurait pu s'attendre en effet que, dans le sillage du procès Eichmann, du retentissement de la publication de *La destruction des Juifs d'Europe* de Raul Hilberg,² les manuels d'Histoire américaine traitent plus largement de cette question. Le traitement de ce sujet dans les manuels est très comparable à celui qui en était fait dans la période précédente, et il faut attendre les années 1980 pour que le génocide juif devienne un passage incontournable des manuels d'Histoire des Etats-Unis. Les auteurs de manuels de la période 1965-1979 emploient un vocabulaire hyperbolique et « émotionnel » pour parler des « horreurs des camps », mais sans entrer dans les détails (Henry Graff est le seul auteur à parler des chambres à gaz, et les fours crématoires ne sont jamais

¹ Edwin Fenton, Allan O. Kownslar, *The Americans*, New York, American Heritage, 1970, p. 364-365. Cf. Annexe 9.

² Raul Hilberg, *The Destruction of the European Jews*, Londres, Allen, 1961.

mentionnés). La plupart des manuels cite le chiffre de 6 millions de victimes, et deux manuels donnent des noms de camps : celui de Current, DeConde et Dante citent Buchenwald et Dachau,¹ deux camps libérés par l'armée américaine, et le manuel de Brown, Lang et Wheeler citent ces deux mêmes camps, ainsi qu'Auschwitz, libéré par l'Armée rouge, et Bergen-Belsen, libéré par les Britanniques.² Le manuel de Todd et Curti est le seul à proposer une photographie des prisonniers de ces camps. La photographie choisie est celle prise par la célèbre photographe américaine Margaret Bourke-White à Buchenwald. Cette photographie, qui semble posée et composée, montre des prisonniers politiques communistes du camp, qui étaient en relativement bonne condition physique, comparé la plupart des survivants juifs de ce même camp.



In one of the most moving pictures of World War II, the famous photographer Margaret Bourke-White photographed these bewildered prisoners in the notorious Buchenwald concentration camp as horrified American troops arrived to set them free.³

Dans l'une des photographies les plus émouvantes de la Seconde Guerre mondiale, la célèbre photographe Margaret Bourke-White a photographié ces prisonniers abasourdis dans le fameux camp de concentration de Buchenwald lorsque les troupes américaines horrifiées arrivèrent pour les libérer.

¹ Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 653.

² Richard C. Brown, William C. Lang, Mary A. Wheeler, *The American Achievement*, Morristown (N.J.), Silver Burdett, 1966, p. 699.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, 1968, 1972, 1977, p. 740. Cf. Annexe 8.

Mais dans les éditions de 1966 et 1968 de ce même manuel, les deux auteurs ne parlent pas des camps de concentration dans le texte principal. Ce n'est que pour les éditions de 1972 et 1977 qu'ils ajoutent ce paragraphe :

Shocking revelations of Nazi horrors. The first outburst of joy and relief at the end of the war in Europe were soon dulled by the shocking news coming out of Germany. As the Allied armies occupied the conquered country, the full extent of Nazi horrors came to light. The world now heard in detail the bloodcurdling crimes the Nazis had perpetrated in their concentration camps. In one of the most horrible displays of brutality in human history, the Nazis had created these camps, or "death factories," to destroy their "political enemies" and to exterminate the entire Jewish population.

With a horror almost beyond belief, the world learned that 6 million men, women, and children, most of them Jews, had been slaughtered after suffering unspeakable anxieties, agonies, indignities, and tortures.¹

Les révélations choquantes des horreurs nazies. Les premières explosions de joie et de soulagement à la fin de la guerre en Europe furent rapidement assombries par les nouvelles choquantes qui arrivaient d'Allemagne. Avec la mise en place de l'occupation des territoires conquis par les armées alliées, toute l'étendue des horreurs nazies fut percée à jour. Le monde entendait désormais en détails les crimes à glacer le sang commis par les Nazis dans les camps de concentration. Dans l'une des manifestations de brutalité les plus horribles de l'histoire de l'humanité, les Nazis avaient créé ces camps, ou « usines de la mort » pour détruire leurs « ennemis politiques » et exterminer l'intégralité de la population juive. Avec un sentiment d'effroi qui dépasse l'entendement, le monde apprit que 6 millions d'hommes, de femmes et d'enfants, la plupart juifs, avaient été massacrés après avoir enduré d'indescriptibles angoisses, douleurs, d'humiliations et de tortures.

Les autres récits trouvés dans les manuels de la période ressemblent à celui-ci, et les auteurs parlent de « barbarie », d'« horreurs », de « crimes horribles » ou « honteux », de « tortures » et de « mauvais traitements. » Brown, Lang et Wheeler choisissent vraisemblablement à dessein une citation biblique comme titre de leur paragraphe consacré à ce sujet : « Le Massacre des Innocents par les Nazis » (*Nazi Slaughter of Innocents*).

Les passages consacrés au génocide juif dans les manuels de la période 1965-1979 sont donc plus poignants que ceux de la période précédente, mais n'offrent pas davantage de détails ni d'explications ou de « leçons » face à cet événement.

En dépit des travaux des historiens « révisionnistes » de la « Nouvelle Gauche » qui, derrière William Appleman Williams,² font des Etats-Unis les

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977, p. 740.

² Cf. en particulier William Appleman Williams, *American Russian Relations, 1781-1947*, New York, Rinehart, 1952 et William Appleman Williams, *The Shaping of American Diplomacy*, Chicago, Rand McNally, 1956.

principaux responsables du déclenchement de la Guerre froide, les manuels d'Histoire de la période 1965-1979 continuent de présenter l'Union soviétique comme une nation « agressive », « méfiante », « expansionniste » et « qui n'a pas tenu ses promesses faites à Yalta. »¹ Henry Graff écrit par exemple dans son manuel de 1967 :

The Communists. The goal of Communists has always been to control the world. They gain and keep their power in any country by destroying the freedom of the people. When it suits their purposes, they do not hesitate to ignore international agreements. Immediately after the Second World War, the political leaders of the Western countries worked hard to convince the Communist leaders that aggression would not be tolerated.²

Les communistes. Le but des communistes a toujours été de contrôler le monde. Ils s'emparent et conservent le pouvoir dans n'importe quel pays en retirant la liberté à ses habitants. Lorsque cela leur convient, ils n'hésitent pas à ignorer les accords internationaux. Tout de suite après la Seconde Guerre mondiale, les dirigeants politiques des pays occidentaux ont travaillé dur pour convaincre les dirigeants communistes que de nouvelles agressions ne seraient pas tolérées.

Ce passage du chapitre consacré à la Seconde Guerre mondiale semble être un commentaire de toute la politique étrangère américaine depuis 1945, et en particulier une justification de la guerre de Corée et de celle du Vietnam, alors en cours. Tous les manuels de la période 1965-1979 continuent en effet de présenter les communistes en général, et l'URSS en particulier, comme « l'adversaire ultime. »

Le manuel de Current, DeConde et Dante propose une version un peu différente du déclenchement de la Guerre froide, présentant l'Union soviétique et la Grande-Bretagne comme également responsables des difficultés de l'après-guerre, tandis que « l'innocence », voire dans ce cas la naïveté, des Etats-Unis est préservée :

American statesmen (...) often permitted military strategy rather than long-term political goals to shape the nature of their diplomatic decisions. (...) The other major Allies, Britain and the Soviet Union, did not subordinate political objectives to military objectives. Britain wanted to preserve her influence in the Mediterranean area. The Soviet Union sought territory in central Europe and in Asia. The United States

Les hommes d'Etat américains (...) ont souvent fondé leurs choix diplomatiques sur des considérations de stratégie militaire plutôt qu'en fonction d'objectifs militaires à long terme. (...) Les autres grands alliés, la Grande-Bretagne et l'Union soviétique, ne subordonnèrent pas leurs objectifs politiques à leurs objectifs militaires. La Grande-Bretagne voulait conserver son influence en Méditerranée. L'Union soviétique convoitait des territoires en Europe et en Asie. Les Etats-

¹ J. Samuel Walker, "The Origins of the Cold War in United States History Textbooks", *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 4 (Mar., 1995), p. 1653.

² Henry F. Graff, *The Free and the Brave*, Chicago, Rand McNally, 1967, p. 674.

desired no territory or area of special influence. Government leaders in the United States wanted to destroy fascism and militarism and to build a system of collective security that would preserve peace. They thought they could deal with political issues after the defeat of the Axis powers and plan for a postwar world free of military pressures. They were wrong. The political decisions could not wait. Furthermore, war strategy could not be separated from political and diplomatic considerations which would shape the postwar world.¹

Unis ne désiraient aucun territoire ou zone d'influence particulière. Les dirigeants des Etats-Unis voulaient détruire le fascisme et construire un système de sécurité collective qui préserverait la paix. Ils pensaient pouvoir régler les questions politiques après la défaite des forces de l'Axe et organiser un monde d'après-guerre libéré des pressions militaires. Ils avaient tort. Les décisions politiques ne pouvaient pas attendre. De plus, la stratégie de guerre ne pouvait pas être séparée de considérations politiques et diplomatiques qui allaient façonner le monde d'après-guerre.

Ainsi, si certaines critiques apparaissent vis-à-vis des décisions prises par les gouvernants américains, elles se contentent d'expliquer des « erreurs » qui ne remettent pas en cause les valeurs fondamentales américaines et « l'innocence » du pays. De même, bien que le portrait de Franklin D. Roosevelt fasse l'objet d'une certaine « révision », comme celui de Wilson dans les chapitres consacrés à la Première Guerre mondiale, les reproches qui lui sont fait sont toujours modérés par ses qualités humaines et morales qui définissent toujours et avant un « bon Américain. » Dans les éditions de 1969 et 1974 de leur manuel d'investigation, Bartlett et Fenton présentent ainsi Roosevelt comme un excellent communicant mais un mauvais gestionnaire :

In 1941, as in 1861, Americans were blessed with superior leadership at the time of grave crisis. Franklin Roosevelt's qualities of exuberance, optimism, and self-confidence that had captured the imagination of the American people in the 1930's, helped unite the country and reinforce the national purpose. Roosevelt was no administrative genius - his bureaucracy often seemed to work at cross purposes - but he had a keen sense of military strategy and knew what was required of the civilian population. Roosevelt knew what America was fighting for and he communicated his convictions to the American people.²

En 1941 comme en 1861, les Américains ont eu la chance d'avoir un dirigeant exceptionnel lors d'une grave crise. Les qualités de Franklin Roosevelt telles que l'exubérance, l'optimisme et la confiance en soi avaient séduit le peuple américain dans les années 1930, aidé à unir le pays et renforcé le sentiment national. Roosevelt n'était pas un génie administratif – son administration semblait souvent travailler dans des directions opposées – mais il avait un sens aigu de la stratégie militaire et était conscient de l'effort nécessaire de la part de la population civile. Roosevelt savait pourquoi l'Amérique se battait et il transmet sa conviction au peuple américain.

¹ Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 659.

² Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969, 1974, p. 667-668.

Dans les éditions de son manuel parues entre 1966 et 1979, John Garraty fait le même bilan, en rendant hommage aux qualités d'orateur du 32^{ème} président des Etats-Unis, à sa sincérité et à son optimisme, mais en soulignant avec force le « désordre » de son administration.¹

Ainsi, le récit de la Seconde Guerre mondiale dans les manuels parus entre 1965 et 1979 continue de présenter cette guerre comme une « bonne guerre », menée par un peuple fondamentalement « bon » et « innocent. »

c) Une interprétation peu critique de la guerre de Corée

En ce qui concerne la guerre de Corée, les récits ne changent pas par rapport à la période précédente, sauf dans les manuels de John Garraty et de Bartlett et Fenton, où cette guerre est présentée comme « impopulaire mais nécessaire », et que la stratégie de Truman de mener une guerre limitée était la bonne, car elle avait permis d'éviter une guerre ouverte avec la Chine, tandis que l'URSS serait sortie grandie de sa non-participation (officielle) au conflit.² Bartlett et Fenton tirent la conclusion suivante :

The Korean War was highly unpopular in the United States. Americans were frustrated at having to fight a war they could not "win" in any conventional sense. Yet for the first time in history, an international army had acted to preserve peace. The United States had shown that it would fight to prevent overt aggression in Asia, and an American President had refused to surrender his constitutional powers as Commander-in-Chief of the armed forces to a military officer.³

La guerre de Corée était très impopulaire aux Etats-Unis. Les Américains étaient frustrés de devoir mener une guerre qu'ils ne pourraient pas « gagner » au sens conventionnel du terme. Cependant, pour la première fois dans l'histoire, une armée internationale était intervenue pour préserver la paix. Les Etats-Unis avaient montré qu'ils étaient prêts à se battre pour empêcher une agression caractérisée en Asie, et le président américain avait refusé d'abandonner ses pouvoirs constitutionnels de commandant-en-chef des forces armées à un officier.

Les récits des deux guerres mondiales et de la guerre de Corée restent donc très traditionnels, patriotiques et comportent peu d'éléments critiques vis-à-vis du rôle ou des motivations des Etats-Unis dans ces conflits. Il est assez surprenant de

¹ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 1971, 1975, 1979, p. 764 et 765.

² Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, 1971, 1975, 1979, 1983, 1986, 1991, p. 788-789.

³ Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969, 1975, p. 692.

voir que les manuels d'Histoire restent si conservateurs dans une période où la société américaine est en plein bouleversement. Ce fossé entre le contenu des manuels et « l'air du temps » n'a pu qu'augmenter le sentiment de révolte des étudiants, avec le sentiment que « leur professeur leur avait menti » lorsqu'ils arrivaient à l'université et découvraient une interprétation bien plus critique de l'Histoire américaine.¹ Le « choc des générations » est flagrant.

3) La guerre du Vietnam « en direct »

De très nombreux auteurs, à commencer par Frances Fitzgerald et James Loewen,² se sont plaints du fait que les manuels d'Histoire du secondaire ne parlaient pas des grands débats soulevés par la guerre du Vietnam aux Etats-Unis et proposaient tous une version « lisse » du conflit, recourant à la rhétorique de la « catastrophe naturelle » pour éviter de s'interroger sur ses causes.³ Or, lorsque l'on examine attentivement les manuels publiés entre 1965 et 1979, on se rend compte que le contenu des manuels n'est pas aussi « aseptisé » qu'ils l'écrivent, en particulier à partir des années 1970. Contrairement au traitement assez « lisse » et conservateur des guerres précédentes, le récit « en direct » de la guerre du Vietnam et de son immédiat après-guerre traduit les déchirements et les évolutions de l'opinion publique américaine entre 1965 et 1979.

a) Les manuels « faucons » des années 1960

Tous les manuels consultés publiés entre 1965 et 1969 expliquent le déclenchement de la guerre du Vietnam par « l'impossibilité pour les Etats-Unis d'abandonner leurs aliés vietnamiens » et la nécessité de ne pas laisser le communisme s'étendre davantage en Asie. Henry Graff écrit par exemple dans son manuel publié en 1967 :

¹ James W. Loewen, « The Vietnam War in High School American History », in Laura Hein et Mark Selden (eds.), *Censoring History : citizenship and memory in Japan, Germany and the United States*, Sharpe, Armonk (N.Y), Londres, 2000, p. 150-172. James Loewen est également l'auteur d'un livre intitulé *Lies My Teacher Told Me : Everything Your American History Textbook Got Wrong* (New York, New Press, 1995).

² Cf. Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 122-127 et 157-165 ; et James W. Loewen, *op.cit.*

³ Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 158.

One thing was certain: although the United States and its South Vietnamese allies were stuck in a cruel war, the United States showed no signs of abandoning the fourteen million South Vietnamese. Rusk put it this way: "Most [dictator] countries make a mistake about what a democracy will do at the end of the day." He said Hitler had made the same wrong judgment.¹

Une chose était certaine : bien que les Etats-Unis et leurs alliés sud-vietnamiens soient coincés dans une guerre cruelle, les Etats-Unis ne montraient aucun désir d'abandonner les quatorze millions de Sud-vietnamiens. Rusk présenta les choses ainsi : « La plupart des [dictatures] se sont trompés sur ce que ferait une démocratie en dernière instance. » Il dit qu'Hitler avait commis la même erreur de jugement.

Dans son manuel de 1966, John Garraty écrit qu'un « retrait serait une sérieuse perte de prestige pour les Américains. »² De plus, ces manuels présentent la situation au Vietnam en 1964 comme critique. Pour Current, DeConde et Dante, « en mai [1964], les victoires vietcongs indiquaient que les communistes seraient bientôt à même de s'emparer du pays. »³ Dans le même ordre d'idée, Canfield et Wilder écrivent dans l'édition de 1968 de leur manuel :

At this time [1964] the United States stood at the crossroads. It was apparent that South Vietnam was losing the war against the Viet Cong, supported by North Vietnam. The United States could continue as before and watch the Communists gradually take over, or it could enter actively into the military struggle to prevent the defeat of South Vietnam.⁴

A ce moment-là [en 1964], les Etats-Unis étaient à la croisée des chemins. Il était évident que le Sud-Vietnam perdait sa guerre contre le Vietcong, soutenu par le Nord-Vietnam. Les Etats-Unis pouvaient continuer comme avant et regarder les communistes gagner de plus en plus de terrain, ou bien ils pouvaient entrer de façon active dans la lutte armée pour éviter la défaite du Sud-Vietnam.

Et cette défaite du Sud-Vietnam est uniformément présentée dans ces manuels comme une défaite de tout le « monde libre » car, selon la théorie des dominos, si les Américains abandonnaient le Sud-Vietnam, toute l'Asie du Sud-Est, voire-même tout le continent asiatique, tomberait aux mains des communistes. Dans cette logique de *containment*, l'objectif des forces américaines

¹ Henry F. Graff, *The Free and the Brave*, Chicago, Rand McNally, 1967, p. 690.

² « withdrawal would be a heavy blow to American prestige. », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966, p. 877.

³ « By May, the Viet Cong's victories indicated that the Communists soon might be able to take over the country. », Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 762.

⁴ Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1968, p. S12. (N.B. : la guerre du Vietnam est traitée dans un supplément ajouté à l'édition précédente et numérotée différemment)

était de « convaincre les dirigeants nord-vietnamiens qu'ils n'avaient aucune chance de gagner la guerre. »¹

Toutefois, dans les années 1970, les manuels scolaires commencent à changer de discours et à présenter une version bien plus critique de l'engagement américain au Vietnam. Le changement de point de vue est visible lorsque l'on compare par exemple les éditions de 1970 et 1975 du manuel d'investigation de Fenton et Kownslar, dans les questions qui accompagnent des documents concernant la guerre du Vietnam (l'enregistrement d'un discours *ad hoc* résumant les arguments des « faucons » et une lettre d'un militant pacifiste). L'édition de 1970 comporte le texte suivant :

As you learned in the recording, some people argue that citizens should support their country at all times. They say that during wartime, a loyal American should fight for his country, right or wrong. However, the following letter expresses a different point of view. It was written by a pacifist. A pacifist believes that *all* war is wrong. As you read, think about these questions:

1. Do you agree or disagree that all war is evil ?
2. What do you feel is your obligation to your country during wartime ?²

Comme vous l'avez entendu dans l'enregistrement, certaines personnes disent que les citoyens doivent soutenir leur pays à tout moment. Ils disent qu'en temps de guerre, un Américain loyal doit se battre pour son pays, qu'il ait raison ou tort. Cependant, la lettre suivante exprime un point de vue différent. Elle a été écrite par un pacifiste. Un pacifiste pense que *toute* guerre est mauvaise. En la lisant, pensez à ces questions :

1. Etes-vous d'accord ou pas avec le fait que toute guerre est mauvaise ?
2. Que pensez-vous que soit votre devoir envers votre pays en temps de guerre ?

Dans l'édition de 1975, ce texte a été raccourci, mais pas de façon anodine :

Some people argue that citizens should support their country at all times. The following letter expresses a different point of view. It was written by a pacifist. A pacifist believes that 'all' war is wrong. As you read, think about these questions :

1. Do you agree or disagree that all war is wrong ?
2. What is your obligation to your country during wartime ?³

Certaines personnes disent que les citoyens doivent soutenir leur pays à tout moment. La lettre suivante exprime un point de vue différent. Elle a été écrite par un pacifiste. Un pacifiste pense que *toute* guerre est mauvaise. En la lisant, pensez à ces questions :

1. Etes-vous d'accord ou pas avec le fait que toute guerre est mauvaise ?
2. Quel est votre devoir envers votre pays en temps de guerre ?

¹ « convince the North Vietnamese leaders that they could not hope to win the war. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, p. 790.

² Edwin Fenton, Allan O. Kownslar, *The Americans*, New York, American Heritage, 1970, p. 370-371. Cf. Annexe 9

³ Edwin Fenton, Allan O. Kownslar, *The Americans*, New York, American Heritage, 1975, p. 358.

En effet, si dans les deux cas les questions, en particulier la seconde, apparaissent assez patriotiques, la présence ou l'absence de la définition de ce qu'est un « Américain loyal » dans chacune de ces éditions influence largement le point de vue du lecteur, qui sera nettement plus enclin à adopter le point de vue des « faucons » en 1970 qu'en 1975.

b) Des manuels critiques par rapport à la guerre du Vietnam dans les années 1970

En effet, dès le début des années 1970, les auteurs de manuels scolaires semblent adopter de plus en plus ouvertement le point de vue des « colombes. »

Dans l'édition de 1972 de leur manuel, Todd et Curti expliquent ainsi :

Those Americans who shared [President Johnson's] view predicted that North Vietnam would quickly back down when confronted by America's military might. When Hanoi failed to respond in this way, the United States increased its military pressure. But Hanoi countered each new step by a buildup of its own forces, and the conflict steadily intensified.¹

Ces Américains qui partageaient l'avis [du président Johnson] prédisaient que le Nord-vietnam abandonnerait rapidement face à la puissance militaire américaine. Lorsqu'Hanoi ne réagit pas comme prévu, les Etats-Unis accrurent leur pression militaire. Mais Hanoi répondit à chaque nouvelle étape par un renforcement de ces troupes, et le conflit ne cessa de s'intensifier.

L'emploi du déterminant « *those* » pour désigner les Américains qui soutenaient leur président souligne la distanciation des auteurs (et donc également du lecteur) vis-à-vis d'eux. L'opinion publique américaine a en effet basculé après l'offensive du Têt en janvier 1968, et les manuels des années 1970 reflètent cette désapprobation croissante de l'engagement des forces américaines au Vietnam. L'édition de 1971 du manuel de John Garraty présente le président Johnson comme « coincé » par l'impasse de sa stratégie d'escalade :

When [the President] reduced the level of the fighting, the communists merely waited for further reductions. When he raised it, many of his own people denounced him. If he pulled out of Vietnam entirely, other Americans would be outraged.²

Lorsque [le président] réduisait le niveau d'engagement, les communistes se contentaient d'attendre les réductions suivantes. Lorsqu'il l'augmentait, de nombreuses personnes dans son propre pays le condamnaient. S'il se retirait complètement du Vietnam, d'autres Américains seraient scandalisés.

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 805.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, p. 995.

Les éditions des années 1970 du manuel de Todd et Curti consacrent de longs passages à décrire l'efficacité du Vietcong, de ses méthodes terroristes et de son « gouvernement de l'ombre » au Sud-Vietnam.¹ L'édition de 1972 de ce même manuel, ainsi que les éditions de 1970 et 1975 du Wilder, Ludlum et Brown soulignent également le soutien chinois et soviétique dont bénéficiait le Vietcong.² Dans l'édition de 1975 de leur manuel d'investigation, Bartlett et Fenton insistent pour leur part sur la popularité des Vietcongs auprès des paysans sud-vietnamiens et présentent Ho Chi Minh comme le leader nationaliste légitime du Vietnam :

Throughout its long history, Vietnam had been invaded repeatedly by foreigners. For centuries, it was under the sway of China. In the nineteenth century, it came under French rule along with Cambodia and Laos. At the end of World War II, most Cambodians, Laotians, and Vietnamese wished to be free of French rule. Many groups worked for independence for Vietnam. The most important of these groups was the Vietminh League. It was led by Ho Chi Minh, a Vietnamese nationalist. In 1945, the Vietminh League proclaimed the establishment of a Democratic Republic of Vietnam. Hanoi was to be its capital.³
 (...)The campaign begun by the National Liberation Front, on the other hand, won support from many of the peasants - the majority of Vietnam's population. Moreover, its troops were efficient, well-disciplined, and had a higher morale than Diem's.⁴

Au cours de sa longue histoire, le Vietnam a souvent été envahi par des étrangers. Pendant des siècles, il fut sous la coupe de la Chine. Au XIXème siècle, il fut conquis par la France, de même que le Cambodge et le Laos. A la fin de la Seconde Guerre mondiale, la plupart des Cambodgiens, Laotiens et Vietnamiens voulaient se libérer de la domination française. De nombreux groupes oeuvrèrent pour l'indépendance du Vietnam. Le plus important d'entre eux était le Vietminh. Il était dirigé par Ho Chi Minh, un nationaliste vietnamien. En 1945, le Vietminh proclama la naissance de la République démocratique du Vietnam. Hanoi devait en être la capitale.

(...) La campagne menée par le Front de Libération Nationale, d'autre part, gagna le soutien de nombreux paysans – la majorité de la population du Vietnam. De plus, ses troupes étaient efficaces, bien disciplinées, et avaient un meilleur état d'esprit que celles de Diem.

A l'inverse, le gouvernement sud-vietnamien est présenté par l'ensemble des manuels de la période 1965-1979 comme corrompu.⁵ Cette corruption est

¹ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977, 1982, p. 802.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 805 ; Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1970, 1975, p. 805.

³ Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975, p. 645.

⁴ Irving Bartlett, Edwin Fenton, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975, p. 647.

⁵ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, 1968, 1972, 1977, 1982, p. 790.

présentée comme compliquant la situation pour les Américains, mais c'est surtout avec l'offensive du Têt que l'opinion publique américaine va prendre conscience des difficultés inattendues rencontrées par l'Armée américaine dans ce « petit pays. » Les éditions de 1971, 1975 et 1979 du manuel de John Garraty déclarent que « l'offensive du Têt fut finalement repoussée, mais elle discrédita complètement l'armée américaine. »¹ Les éditions de 1972 et 1977 du manuel de Todd et Curti annoncent pour leur part que « l'offensive du Têt porta un coup fatal à la prédiction du Général Westmoreland, commandant-en-chef des forces américaines au Sud-Vietnam, selon laquelle l'ennemi pouvait être vaincu. »² Ces mêmes manuels soulignent également que cette guerre n'a jamais été officiellement déclarée³ et qu'« il y a des incertitudes sur ce qui s'est réellement passé » à propos des événements qui ont abouti à la résolution du Golfe du Tonkin en 1964.⁴

Tous les manuels de la période 1965-1979 mentionnent que la population américaine était « divisée » à propos de la guerre du Vietnam, mais la présentation des arguments contre cette guerre s'allonge dans les années 1970. Avant 1971, les manuels mentionnaient quelques arguments contre la guerre, mais les présentaient toujours comme l'opinion de certains groupes en particulier. Ainsi, Brown, Lang et Wheeler écrivent par exemple dans leur manuel de 1966 que « beaucoup d'Américains réfléchis en étaient arrivés à penser que les Etats-Unis ne pouvaient et ne devaient pas essayer de régler seuls tous les problèmes de ce monde

¹ « This Tet offensive was eventually thrown back, but it thoroughly discredited the American military. », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, 1975, 1979, p. 990.

² « The Tet offensive dealt a staggering blow to an earlier prediction by General William Westmoreland, commander of America's military forces in South Vietnam, that the enemy was being defeated. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977, p. 803.

³ « The United States was engaged in a full-scale war, yet war was never declared: Johnson based his decisions on the highly controversial Gulf of Tonkin resolution. », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, 1975, 1979, p. 988.

⁴ « In spite of some uncertainty as to what exactly had happened, the (p. 800) President announced on August 4, 1964, that two American destroyers had been attacked in the Gulf of Tonkin by North Vietnamese patrol torpedo boats and that he had immediately ordered retaliatory attacks against the enemy boats and coastal military installations. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 801.

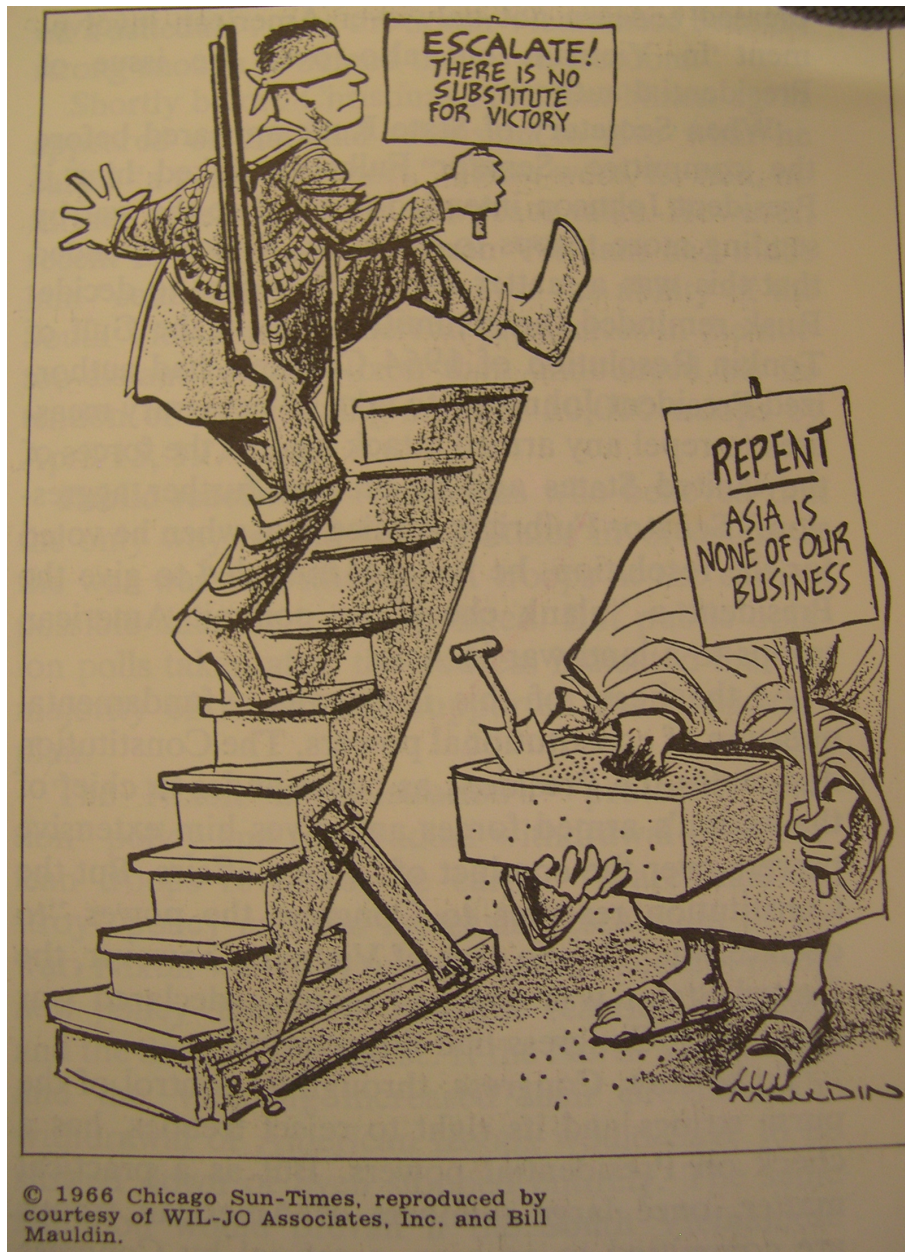
complexe. »¹ Current, DeConde et Dante mentionnent pour leur part l'opposition des pays étrangers « amis comme communistes », des intellectuels et de certains élus au Congrès.²

L'édition de 1972 du manuel de Todd et Curti comporte cette célèbre caricature de Bill Mauldin en 1966 pour le *Chicago Sun-Times*,³ qui résume les deux positions antagonistes à propos de la guerre du Vietnam :

¹ « Many thoughtful Americans had come to suspect that the United States alone could not, and should not, attempt by itself to settle all the difficult problems of this complex world. », Richard C. Brown, William C. Lang, Mary A. Wheeler, *The American Achievement*, Morristown (N.J.), Silver Burdett, 1966, p. 788.

² Cf. Richard N. Current, Alexander DeConde, Harris L. Dante, *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967, p. 762-763.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 807.



Sur la même page, après avoir évoqué la division de l'opinion, les deux auteurs concluent sans laisser d'ambiguïté :

<p>Only one thing was certain. The great majority of Americans wanted to end the nation's military involvement in Vietnam, one way or another, as soon as possible.¹</p>	<p>Une seule chose était sûre. La grande majorité des Américains voulaient que l'engagement militaire de leur nation au Vietnam cesse, d'une façon ou d'une autre, et dès que possible.</p>
---	---

Les manuels des années 1970, et en particulier les éditions des manuels de John Garraty et de Todd et Curti, consacrent en effet plus d'espace à détailler les

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 807.

griefs des « colombes » contre la guerre du Vietnam, et les positions pacifistes des auteurs transparaissent de façon assez claire pour le lecteur. John Garraty explique ainsi :

Johnson's critics, popularly called "doves," argued that the struggle between the South Vietnamese government and the Vietcong was a civil war in which Americans should not meddle. They stressed the repressive, reactionary character of the Diem government and of those which followed it after Diem was assassinated in 1963 as proof that the war was not a contest between democracy and communism. They objected to the massive aerial bombings (more explosives were dropped on Vietnam between 1964 and 1968 than on Germany and Japan combined in World War II), to the use of napalm and other chemical weapons such as the defoliants that were sprayed on forests and crops, wreaking havoc among noncombatants, and the direct killing of civilians by American troops. They discounted the domino theory, pointing both to the growing communist split into Chinese and Russian camps, and to the traditional hostility of all Vietnamese to the Chinese, which they claimed made Chinese expansion into Southeast Asia unlikely. And they deplored both the heavy loss of American life - over 40,000 dead by 1970 - and also the enormous cost in money, which came to exceed \$20 billion a year. Besides being a major cause of the inflation of the 1960's, the war was diverting public funds from domestic programs aimed at solving the problems of poverty and race relations, at reducing pollution, at improving education and urban life.¹

Les critiques de Johnson, appelés populairement « colombes », disaient que la lutte entre le gouvernement sud-vietnamien et le Vietcong était une guerre civile dont les Américains ne devaient pas se mêler. Ils soulignaient le caractère répressif et réactionnaire du gouvernement Diem, et ceux qui suivirent après son assassinat en 1963, comme une preuve que cette guerre n'était pas une lutte entre la démocratie et le communisme. Ils protestaient contre les bombardements aériens massifs (plus de bombes ont été lâchées sur le Vietnam entre 1964 et 1968 que sur à la fois l'Allemagne et le Japon pendant la Seconde Guerre mondiale), contre l'emploi du napalm et d'autres armes chimiques comme les défoliants qui étaient répandus sur les forêts et les champs, faisant des ravages parmi les non-combattants, et contre le meurtre de civils par des soldats américains. Ils rejetaient la théorie des dominos, arguant à la fois de la mésentente croissante entre Chinois et Russes, et de l'hostilité traditionnelle des Vietnamiens à l'égard des Chinois, ce qui selon eux rendait l'expansion chinoise en Asie du Sud-Est improbable. Et ils déploraient à la fois les lourdes pertes américaines – plus de 40 000 morts en 1970 – et le coût financier énorme, qui avait fini par dépasser 20 milliards de dollars par an. Au-delà d'être l'une des raisons principales de l'inflation au cours des années 1960, la guerre détournait les fonds publics de programmes nationaux destinés à résoudre les problèmes de pauvreté et de racisme, à réduire la pollution et à améliorer le système d'enseignement et la vie dans les villes.

La longueur et le niveau de détails de cet exposé – et l'on retrouve le même type de texte dans le manuel de Todd et Curti, best-seller de l'époque, avec la mention des millions de morts vietnamiens et les ravages écologiques provoqués par les Américains² – ne permet pas de dire que les manuels d'Histoire des Etats-Unis n'ont pas traité des « vrais problèmes » liés à la guerre du Vietnam. Un peu plus loin dans le même manuel, un second passage laisse peu de doutes au

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, 1975, 1979, p. 989.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972.

lecteur quant à la position de l'auteur vis-à-vis de ce conflit et de la stratégie américaine :

What became increasingly clear as time passed and the cost mounted, was that an American military victory was impossible. Yet American military leaders were extraordinarily slow to grasp this fact. (...) Like the proverbial donkey plodding after the carrot on the stick, Johnson repeatedly followed their advice. And for a long time, as the polls demonstrated, a majority of the American people believed he was correct. All the forces of patriotism and pride, along with the hard-won "lessons" of 1931-39 and their stubborn refusal to admit that a mistake had been made, held them to this course.¹

Ce qui devint de plus en plus clair avec le temps et l'augmentation des dépenses, était qu'une victoire militaire américaine était impossible. Mais les chefs militaires américains furent incroyablement lents à le comprendre. (...) Comme l'âne du proverbe courant après une carotte au bout d'un bâton, Johnson ne cessait de suivre leurs conseils. Et pendant longtemps, comme en témoignent les sondages, une majorité de la population américaine crut qu'il avait raison. Toutes les forces du patriotisme et de la fierté, ainsi que les « leçons » durement apprises de 1931-1939 et leur refus obstiné d'admettre leur erreur, les maintint dans cette optique.

Ces manuels de Garraty et de Todd et Curti racontent également les grandes manifestations pacifistes, et en particulier celles du 15 octobre 1969 :

On Moratorium Day, as it was called, several million Americans, mostly young people, gathered in public places across the country to register by their presence their demand for peace. "It was," *Life Magazine* reported, "a display without historical parallel, the largest expression of public dissent ever seen in this country."²

Le jour du Moratoire, comme il a été appelé, plusieurs millions d'Américains, surtout des jeunes, se rassemblèrent sur les places publiques partout dans le pays pour marquer par leur présence leur désir de paix. « C'était, rapporta le magazine *Life*, une démonstration sans précédent, la plus vaste expression de dissidence publique jamais vue dans ce pays. »

Les éditions de 1970 et 1975 du manuel de Fenton et Knownslar interrogent directement les élèves sur leur opinion à propos de la guerre du Vietnam, en leur faisant commenter une chronologie de l'engagement américain dans ce pays depuis les accords de Genève en 1954 :

As you have seen, Vietnam is one of the countries where the United States decided to fight. People have argued for a number of years about whether the United States should have gone to fight there. You may already have an opinion about it. As you look at the time chart below, decide when and why the United States actually did send military help to South Vietnam.³

Comme vous l'avez vu, le Vietnam est l'un des pays où les Etats-Unis décidèrent de combattre. Les gens se sont disputés pendant des années sur le fait de savoir si les Etats-Unis devaient aller se battre là-bas ou pas. Vous pouvez déjà avoir une opinion à ce sujet. En regardant la chronologie ci-dessous, décidez quand et pourquoi les Etats-Unis ont effectivement envoyé un soutien militaire au Sud Vietnam.

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, 1975, 1979, p. 989.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 807.

³ Edwin Fenton, Allan O. Knownslar, *The Americans*, New York, American Heritage, 1970, p. 485.

Néanmoins, le seul manuel publié dans les années 1970 à mentionner le massacre de My Lai est l'édition de 1971 du Garraty (l'événement disparaît des éditions suivantes, avant de réapparaître en 1983) :

Early in 1970 reports that in 1968 an American unit had brutally massacred civilians, including dozens of women and children, in a Vietnamese hamlet know as Mylai 4, revived the controversy about the purposes of the war and its corrosive effects on those who were fighting it. After the massacre was brought to public attention, the army moved to punish both the soldiers who had done the killing and the high officers who had tried to cover it up, but such incidents were difficult to prevent in the kind of conflict that was going on in Vietnam.¹

Au début de l'année 1970, des rapports sur une unité américaine qui avait en 1968 brutalement massacré des civils, y compris des douzaines de femmes et d'enfants, dans un hameau vietnamien connu sous le nom de Mylai 4, ravivèrent le débat sur les objectifs de la guerre et ses effets néfastes sur ceux qui la menaient. Après que le massacre fut rendu public, l'armée prit des mesures pour punir à la fois les soldats qui avaient commis ces actes et les officiers de haut rang qui avaient tenté d'étouffer l'affaire, mais de tels incidents étaient difficiles à empêcher dans le type de conflit qui se déroulait alors au Vietnam.

De même, toutes les photographies les plus emblématiques de la guerre du Vietnam – la petite fille nue fuyant son village bombardé au napalm en pleurant, l'exécution sommaire d'un Vietcong par un soldat sud-vietnamien, le G.I. brûlant une hutte avec son zippo, pour citer les plus célèbres – sont absentes des manuels. Les chapitres consacrés à la guerre la plus médiatisés de l'histoire ne comprennent qu'une, ou au mieux deux photographies, la plupart du temps de soldats montant ou sortant d'un hélicoptère, ou bien de soldats américains progressant dans la jungle (sans qu'aucun Vietnamien ne soit visible). Seules les éditions de 1975 et 1979 du manuel de John Garraty comportent un montage photographique montrant les effets du défoliant sur la jungle vietnamienne, et seule l'édition de 1977 du manuel de Todd et Curti comprend une photographie de manifestation étudiante contre la guerre. Il est assez paradoxal qu'à une époque où les Américains – en particulier entre 1965 et 1973 – étaient saturés d'images de la guerre au Vietnam à la télévision et dans les journaux, les manuels scolaires comportent si peu d'illustrations de cette guerre.

Dès l'édition de 1972 de leur manuel, Todd et Curti comparent la guerre du Vietnam aux autres conflits ayant marqué l'histoire des Etats-Unis :

By 1969 the Vietnam conflict had become the second longest war in American history and the third largest in terms of lives and

En 1969, le conflit au Vietnam était devenu la seconde guerre la plus longue de l'histoire des Etats-Unis et la troisième plus coûteuse en vies

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971, p. 994-995.

money expended. Only the Revolutionary War had lasted longer, and only World War I and World War II had consumed more American money, resources, and lives. Equally disturbing, the conflict had divided the nation more sharply than it had been divided since the Civil war.¹

humaines et en argent. Seule la guerre révolutionnaire avait duré plus longtemps, et seules les deux guerres mondiales avaient consommé davantage d'argent, de ressources et de vies. Fait tout aussi troublant, ce conflit était celui qui avait divisé la nation le plus profondément depuis la guerre de Sécession.

Dans l'édition de 1975 de leur manuel, Wilder, Ludlum et Brown écrivent qu'à l'annonce de la signature des accords de Paris le 27 janvier 1973, « en Amérique il n'y eut aucune explosion des émotions qui avaient marqué la fin des deux guerres mondiales, simplement un sentiment de soulagement à l'annonce de la fin de la plus longue guerre de l'histoire des Etats-Unis. »² Le terme « échec » ou « défaite » n'est jamais employé par aucun des manuels publiés après 1973 pour qualifier cette guerre. Dans l'édition de 1977 de leur manuel, Todd et Curti déclarent qu'une « écrasante majorité d'Américains ne voulaient 'plus de Vietnams' »³ et dressent le bilan humain, financier et écologique du conflit pour les Etats-Unis et le Vietnam, mais ne vont pas plus loin dans leur conclusion. Tous les auteurs de manuels entre 1973 et 1979 semblent pressés de raconter factuellement la fin de la guerre pour passer à la suite (généralement le Watergate).

Les manuels publiés entre 1965 et 1979 offrent donc un récit loin d'être aseptisé de la guerre du Vietnam, et nombre d'entre eux résonnent des débats qui ont déchiré la société américaine à l'époque. Toutefois, il faudra attendre les années 1980 pour que les « leçons » soient tirées de cette guerre et que celle-ci soit intégrée au reste de l'histoire des Etats-Unis.

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977, 1982, p. 803-804.

² « In America no such emotions poured forth as those which had marked the end of the First and the Second World Wars, just a sense of relief that the longest war in the United States history was at last over. », Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1975, p. 715.

³ « By an overwhelming majority, Americans agreed that there must be "no more Vietnams." », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1977, p. 704.

Conclusion partielle

Les manuels publiés entre 1965 et 1979, dans la période la plus turbulente du vingtième siècle pour les Etats-Unis sont donc étonnamment « calmes » et les grands débats qui agitent la société à cette époque sont le plus souvent passés sous silence ou présentés de façon assez lisse et dépassionnée. Seule la guerre hispano-américaine fait l'objet d'une véritable réinterprétation par rapport aux manuels de la période précédente. Dans cette période de division de la société, les auteurs et les éditeurs de manuels scolaires choisissent de faire profil bas en attendant qu'un nouveau consensus émerge autour de l'identité américaine. Ce nouveau consensus – multiculturel – s'affirme avec évidence dans les années 1980.

Chapitre 6 : Le nouveau consensus multiculturel

Les années 1960 et 1970 sont donc des années de bouleversements de la société américaine et de modification profonde de son identité. L'échec de l'intervention armée au Vietnam l'a également contrainte à interroger ses valeurs. Toutefois, à l'exception de l'entrée remarquable des Afro-Américains dans l'histoire officielle des Etats-Unis, d'une relecture de la guerre hispano-américaine et de « l'histoire immédiate » de la guerre du Vietnam, le contenu des manuels des années 1965-1979 reste assez traditionnel. Ce n'est en effet qu'à partir des années 1980 que les manuels d'Histoire vont véritablement refléter l'Amérique multiculturelle. En effet, les années 1960 et 1970 ont été des années de crise, de tensions et de déchirements, mais le consensus est au cœur de l'identité américaine. Les années 1980 vont marquer ce retour au consensus : « America is back ! » comme le clamait Ronald Reagan, mais elle est de retour avec un nouveau visage, celui du multiculturalisme, mais également des valeurs fondamentales inchangées de démocratie, de tolérance, d'égalité des chances, de réussite par le travail, dans un système capitaliste libéral.

A - Les évolutions pédagogiques

1) Le « retour aux fondamentaux »

La décennie 1980 est celle d'un retour en force des lobbies conservateurs sur la scène politique et médiatique. Les réformes prônées par les intellectuels de gauche (discrimination positive, Nouvelles Sciences Sociales, multiculturalisme, etc.) n'ont pas restauré la confiance de la population américaine en son système éducatif public. L'augmentation du nombre d'Américains qui font des études supérieures fait prendre conscience à une part croissante de la population du fossé qui s'est installé entre enseignement secondaire et enseignement supérieur.

Les sondages Gallup montrent un effondrement de la confiance envers l'école dans l'opinion à partir de 1969. En 1974, les Américains donnent la note B

à leurs écoles, et la note C en 1981. En 1978, 45 % des Américains pensent que les conditions dans les écoles se sont dégradées.¹ La confiance envers le système scolaire public s'est considérablement effritée, et de plus en plus de parents appartenant aux classes moyennes choisissent de placer leurs enfants en écoles privées, soutenus par la politique éducative de Reagan qui subventionne beaucoup moins les écoles publiques que son prédécesseur démocrate et veut « laisser le choix » aux parents d'élèves. Les écoles privées bénéficient désormais elles aussi de subventions fédérales. En 1979, la participation de l'Etat fédéral aux budgets scolaires atteint un maximum de 9,8 %. Entre 1985 et la fin des années 1990, sa part tourne autour de 6,5 %.² Le retour des Républicains au pouvoir signifie de fait une baisse de l'intervention financière de l'Etat fédéral dans tous les domaines, et en particulier dans le domaine éducatif.

Les conservateurs se sont exprimés dès la mise en place des grandes réformes éducatives des années 1960 et 1970, mais ce n'est qu'au début des années 1980 qu'ils attirent l'attention des parents d'élèves, pour la plupart déroutés par l'étendue des changements dans l'enseignement (et de la société en général) au cours des dernières décennies. Leur premier argument fut d'accuser les partisans des Nouvelles Sciences Sociales, qualifiés de néo-progressistes, de relativisme moral et culturel, qui dissoudrait l'identité américaine et mettrait les Etats-Unis en danger face aux menaces extérieures (ce qui aurait abouti pour eux directement à la faiblesse du président Carter face à l'URSS ou à l'Iran).³ Une grande partie de la population était également offensée par les excès des militants pacifistes, des Black Panthers et des féministes dans les années 1970.

¹ Chiffres cités in David Tyack, Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia : A century of Public School Reform*, 3ème éd., Cambridge, Harvard University Press, 1997, p. 13. cf. "What People Think About Youth and Education", *NEA Research Bulletin*, n°5, décembre 1940, Washington D.C., NEA, 1940 ; Stanley M. Elam (éd.), *A Decade of Gallup Polls Attitudes Towards, 1969-1978*, Bloomington, Phi Delta Kappa, 1978 et *The Gallup/Phi Delta Kappa Polls of Attitudes toward Education, 1969-1988 : A Twenty-Year Compilation and Educational History*, Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1989.

² Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 245.

³ Frances Fitzgerald, *America revised*, Boston, Little, Brown, 1979, p. 192.

Un certain nombre de conservateurs¹ déplorent la « disparition » de l'enseignement de l'Histoire au profit des « sciences sociales » et vont même parfois jusqu'à faire courir la rumeur – infondée – que les manuels néo-progressistes de sciences sociales prônent la liberté sexuelle et font l'apologie de l'adultère et de la polygamie auprès des enfants.² Il s'agit pour eux de préserver les valeurs morales qu'ils jugent menacées et sauver la société du chaos, notamment en revenant au traditionnel « catéchisme patriotique » qu'était le cours d'Histoire.

Des groupes chrétiens font pression sur les autorités scolaires pour imposer des programmes d'études conformes à une interprétation littérale des textes bibliques et aux positions de la droite religieuse. Ainsi, pendant les années 1970, un mouvement de réaction aux excès de la « contre-culture » des années 60 et 70 se forme derrière le révérend Jerry Falwell. Au cours des années 1980, encouragée par Ronald Reagan, la Majorité morale prend de l'ampleur et devient un véritable groupe de pression. Les partisans de la Majorité morale entament localement, en particulier dans les Etats du Sud, des actions auprès des conseils scolaires pour que certains livres considérés comme « anti-américains » – des ouvrages de Mark Twain, de John Steinbeck ou de J.D. Salinger, parfois même certaines pièces de Shakespeare – disparaissent des bibliothèques.

Cette réaction face aux excès de la société libertaire des années 1970 se traduit également par un regain du créationnisme, cinquante ans après le procès du professeur Scopes. Désormais, beaucoup de manuels de biologie citent des passages de la Genèse comme « l'une des explications possibles » de l'origine de la vie.³ Concernant les manuels d'Histoire, les lobbies conservateurs repirent à leur compte les arguments des minorités pour une représentation « positive » et refusèrent par exemple que l'on parle de Blancs racistes.⁴ Ils réclament également

¹ Cf. notamment Chester E. Finn, Diane Ravitch, Robert T. Fancher (eds.), *Against Mediocrity : The Humanities in America's High Schools*, New York, Holmes & Meyer, 1984 et The Bradley Commission On History In Schools and Paul Gagnon, *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989.

² Frances Fitzgerald, *op.cit.*, p. 193.

³ *Ibid.*, p. 193.

⁴ *Ibid.*, p. 194.

que la prière quotidienne soit obligatoire à l'école, mais l'amendement proposé par Reagan lui-même en 1982 est rejeté par le Congrès. Leur influence diminue toutefois à partir de 1987 lorsque, dans l'arrêt *Aguillard vs. Edwards*, la Cour suprême déclare que l'obligation d'enseigner le créationnisme est anticonstitutionnelle car il s'agit d'un dogme afférent à une religion en particulier. De plus, la Droite Chrétienne est décrédibilisée à la fin des années 1980 par des scandales qui entachent la réputation de deux télévangélistes, Jim Bakker¹ et Jimmy Swaggart.²

Les lobbies chrétiens continuent néanmoins d'exercer une pression constante sur les éditeurs de manuels scolaires qui, craignant des procès, publient des ouvrages dont le ton et les sujets sont suffisamment neutres pour ne soulever aucune polémique. Les chrétiens les plus radicaux se tournent vers le « home-schooling », l'éducation à la maison, qui est devenue la réponse privilégiée de beaucoup de familles face aux défauts du système scolaire public, en particulier lorsque ces familles entendent contrôler le contenu de ce qui est enseigné à leurs enfants.³

Outre l'accusation de relativisme moral et culturel qui saperait les fondations mêmes de la nation américaine, les conservateurs luttèrent également contre ce qu'ils considéraient comme une « baisse du niveau des connaissances » des élèves en prônant un « retour au fondamentaux. » Ce mouvement « Back to Basics » s'élevait contre le libéralisme pédagogique des années 1970 et souhaitait un retour de la hiérarchie et de l'autorité dans les salles de classe. En effet, dans les années 1960 et 1970, les hommes politiques et les intellectuels avaient mis en avant l'importance de l'accès de tous à l'éducation et l'importance de l'égalité des chances à l'école. Beaucoup de manuels ont donc reflété cette politique en

¹ Jim Bakker est un célèbre télévangéliste des années 1980, condamné pour fraude et escroquerie, et contre lequel des accusations de viol ont également été proférées.

² Jimmy Swaggart est sans doute le télévangéliste le plus connu aux Etats-Unis et dans le monde, qui fut photographié avec une prostituée à la fin des années 1980. Il fit son « mea culpa » en pleurant à la télévision, devant sa famille et un large public, et obtint le pardon de tous. Ce « moment de télévision » a marqué les esprits aux Etats-Unis comme une preuve d'intelligence et d'hypocrisie de la part de Swaggart.

³ Chiffre publié par le Department of Education et reproduit in « In A Class Of Their Own », *Newsweek*, 10 janvier 1994, p. 44. Pour une présentation propagandiste de la scolarisation « à la maison », Farris, *The Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009*

réduisant le détail de leurs explications et en utilisant un vocabulaire très simple, pour être assurés d'être compris par une population scolaire de plus en plus diverse et parfois de très faible niveau.

D'avantage que le primaire, l'enseignement secondaire fait l'objet de critiques, de remises en question et de réformes. Pour décrire l'état de désorganisation et d'effritement des programmes, certains utilisent la métaphore des *shopping-mall high schools*¹, qui évoquent l'école comme un centre commercial où les élèves choisissent leurs cours en fonction de ce qui leur plaît, de ce qui « brille » le plus, et non pas en fonction de contraintes académiques, ou d'un projet de carrière. Les élèves organisent eux-mêmes leurs programmes d'étude, sans aucune ligne directrice ni cohérence. Un cours de calcul a par exemple le même statut qu'un cours de « préparation à la parentalité. » Les matières offertes, dans tous les établissements, sont de plus en plus nombreuses et diversifiées, et les programmes, dans leur ensemble, de moins en moins académiques. Les activités sportives, parce qu'elles rythment la vie scolaire, attirent l'argent de sponsors, et permettent d'obtenir des bourses universitaires, sont souvent bien plus valorisées par l'administration et les élèves eux-mêmes que les résultats académiques.²

Cette tendance est renforcée par le fait que face aux problèmes que connaît la société moderne, les écoles sont tenues d'étendre leurs responsabilités et leur rôle social. Les théories progressistes ont fait de l'enseignement secondaire le lieu où les futurs citoyens deviennent « économiquement efficaces » et capables de s'insérer dans la société. Or, la société américaine est devenue de plus en plus complexe et est perçue comme de plus en plus « dangereuse » dans les années 1980. Le « nouveau travail de l'école » consiste, à présent, à armer les élèves pour faire face aux problèmes de la vie contemporaine. En conséquence, des cours sont créés pour traiter d'une variété de sujets, comme la sécurité des personnes, les

Future of Home Schooling : A new Direction for Home Education, Washington D.C., Regnery Publishing, Inc., 1997. Farris est le principal défenseur de cette forme de scolarisation au plan national.

¹ Cf. Arthur G. Powell, Eleanor Farrar, David K. Cohen, *The Shopping-Mall High School : Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston, Houghton Mifflin, 1985.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 268.

effets néfastes du tabac et autres drogues, le mariage et la vie de famille, l'hygiène et la santé, ou encore l'éducation sexuelle et le SIDA.

Mais le rapport *A Nation At Risk* met en garde élèves et parents contre cette dérive anti-académique des établissements secondaires et souligne la nécessité d'atteindre un niveau académique plus élevé, un meilleur « niveau d'alphabétisation culturelle » (*cultural literacy*), et le besoin de compétences académiques dans une économie mondiale compétitive.¹ La crise des années 1970, l'essor économique du Japon, la reprise de la « guerre fraîche », l'explosion du monde de la finance, ont en effet fait pencher le débat sur les objectifs éducatifs davantage du côté de l'excellence que de celui de l'égalité.

Ce rapport a été rédigé par une commission composée de 18 membres, rassemblant des universitaires, des directeurs d'école, des élus locaux en charge des questions scolaires, et un seul enseignant du secondaire, chapeauté par le Secrétaire à l'Education du gouvernement Reagan, Terrel Bell.²

Pendant un an et demi, la commission a étudié et évalué les matières et les programmes proposés dans les écoles et les universités des secteurs publics et privés, en établissant une ligne de comparaison avec les résultats obtenus dans les autres pays développés. Son rapport est une « Lettre ouverte au peuple américain », intitulée *A Nation at Risk*, qui décrit une situation de crise :

« Le fondement que représente l'éducation pour notre société est en ce moment même érodé par une médiocrité qui va en empirant et qui menace notre avenir, en tant que nation et en tant que peuple. Ce qui était unimaginable il y a une génération est en train de se produire – d'autres sont en train d'égaliser, et de surpasser, nos résultats en matière d'éducation. [...] Si une puissance étrangère inamicale avait essayé d'imposer à l'Amérique les conditions d'éducation médiocres qui existent aujourd'hui, nous aurions tout à fait pu interpréter cela comme un acte de guerre. [...] Notre société et ses institutions scolaires semblent avoir perdu de vue les objectifs essentiels de l'école, de même que les critères de qualité, l'effort et la discipline nécessaires pour les atteindre. »³

¹ Philip G. Altbach, Gail P. Kelly, Hugh G. Petrie, Lois Weis (eds.), *Textbooks in American Society, Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, State University of New York Press, 1991, p. 2.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 265-266.

³ The National Commission on Excellence in Education, *A Nation At Risk : the imperative for educational reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*, Washington D.C., United States Government Printing Office, avril 1983, p.5-6, traduit et cité par Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 266.

Le choix du titre de ce rapport n'est pas innocent car il met l'accent sur l'aspect national et non plus local du problème. Il reste une référence pour les spécialistes des questions scolaires aux Etats-Unis aujourd'hui encore, car une grande partie des problèmes soulevés sont toujours d'actualité. Le rapport est entièrement rédigé sur ce ton alarmiste et mentionne une liste impressionnante d'indicateurs témoignant des « dangers qu'encourt la jeunesse américaine » (baisse du niveau des élèves, montée de l'illettrisme), comparés à un acte de guerre que la société américaine aurait commis contre elle-même par négligence. Le rapport cite John Slaughter, ancien directeur de la Fondation nationale pour les Sciences, qui parle du « gouffre grandissant qui sépare une petite élite scientifique et technologique d'une population mal informée, non informée en fait, sur les questions qui relèvent de la science. » Et d'ajouter ces paroles de Paul Copperman : « Pour la première fois dans l'histoire de notre pays, l'éducation d'une génération ne surpassera pas, ne sera pas égale même de loin, à celle de ses parents. »¹

Ce rapport est révélateur de l'état d'esprit des Américains au début des années 1980 et de leur sentiment d'être menacés par la compétition économique internationale. En effet, la Commission rappelle que dans la « société de l'information » en train de se construire au niveau mondial, les compétences intellectuelles deviennent une ressource nécessaire au développement et au maintien des Etats-Unis au premier rang mondial. D'autre part, l'éducation des citoyens est nécessaire au bon fonctionnement de la démocratie. L'introduction de ce rapport est caractéristique de l'atmosphère de la Guerre fraîche qui s'amorce, et de l'inquiétude des Américains, dans l'après-guerre du Vietnam, de perdre du terrain face à l'Union Soviétique, mais aussi face aux nouvelles puissances industrielles et commerciales d'Asie.

Ce rapport reprend en grande partie les inquiétudes exprimées depuis les années 1950 quant aux performances du système éducatif, et Spoutnik est à nouveau mentionné, comme le moment où les Américains ont tenté de reprendre leur système éducatif en main. Cette référence constitue une critique implicite aux

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 267.

expérimentations « gauchistes » menées dans les années 1960 et 1970 qui auraient de nouveau abaissé le niveau de l'enseignement aux Etats-Unis.

Les enquêtes menées par la Commission ont révélé que 23 millions d'Américains, soit presque un sur dix, sont incapables de lire et d'écrire correctement ; 13 % des élèves de 17 ans sont illettrés, et cette proportion atteint 40 % chez les élèves appartenant à une minorité ethnique. Les résultats au SAT¹ n'ont cessé de baisser entre 1963 et 1980, avec 40 % des élèves de 17 ans incapables de déduire des informations à partir d'un texte écrit, seulement un sur cinq capable d'écrire un essai argumenté et un sur trois capable de résoudre un problème mathématique nécessitant plusieurs étapes de raisonnement. Les cours de rattrapage dans les compétences fondamentales comme le calcul, l'écriture, la lecture et l'élocution ont augmenté dans des proportions très importantes dans les universités publiques et deviennent la règle pour les jeunes qui entrent dans l'Armée ou la fonction publique.

Toutefois, si la Commission insiste sur le retour de l'objectif d'excellence à l'école, sur la nécessité de mettre la barre plus haut dans ce que l'on attend des élèves, il n'est pas question pour autant de mettre fin aux politiques de discrimination positive en faveur des membres des minorités ethniques, ni de négliger la masse des élèves au profit d'un petit nombre. Le niveau doit être réhaussé pour tous, en fonction des capacités de chacun. La Commission prône notamment un retour aux matières fondamentales (les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, l'Anglais et les langues étrangères) qui devraient être mises en avant dans les cursus, et non plus mises sur le même plan que des enseignements plus anecdotiques comme la « préparation à la vie maritale » ou les cours de conduite.

Le pourcentage d'élèves qui suivent un programme d'études sans spécialité est passé de 12 % en 1964 à 42 % en 1979. Dans treize Etats, 50 % ou plus des unités de valeur nécessaires à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires peuvent s'obtenir grâce à des matières non-académiques. La journée moyenne d'un élève américain est de 6 heures de cours, pendant 180 jours dans

¹ *Scholastic Aptitude Test* : test de logique, de compréhension verbale et de vocabulaire que doivent passer tous les jeunes Américains de 17 ans voulant faire des études supérieures.

l'année, alors que dans d'autres pays elle peut aller jusqu'à 8 heures et pendant 220 jours. Dans les autres pays développés, on passe en moyenne 3 fois plus de temps à enseigner les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie et la géographie dans le secondaire. Les langues étrangères sont également beaucoup moins étudiées, et dans aucun Etat américain leur pratique n'est nécessaire à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.

En comparant les programmes enseignés pendant la période 1976-1981 à ceux de la période 1964-1969, la Commission constate que leurs contenus se sont vidés de leur substance et qu'ils ont perdu tout objectif pédagogique. Les examens obligatoires ne valident plus que des « compétences minimales » et les efforts supplémentaires ne sont pas encouragés. L'acquisition des compétences « de base » n'occupe plus qu'une part marginale du temps que les élèves passent au lycée.

Quant aux manuels scolaires, ils sont rarement écrits par des enseignants chevronnés ou par des spécialistes de l'enseignement. Ils sont, le plus souvent, l'œuvre de non-spécialistes choisis par les éditeurs, qui décident seuls de publier ce qu'ils estiment être adapté à la demande. Et cette demande est une demande sociale, et non une demande selon des critères de pertinence scientifique. Les enseignants eux-mêmes ne sont que trop rarement associés au choix des manuels. Ainsi se crée un effet de spirale vers une médiocrité toujours plus grande. Enfin, le rapport souligne que, pour l'ensemble du pays, les dépenses en manuels et matériels pédagogiques ont baissé en moyenne de 50 % au cours des 17 dernières années, et que l'achat de manuels scolaires ne représente plus en moyenne que 0,7 % du budget de l'établissement.

Enfin, la Commission recommande d'élever les critères d'obtention du diplôme de fin d'études et des diplômes universitaires, d'allonger la durée de la journée et de l'année scolaires, et de mettre en place un système d'évaluation des professeurs pour rémunérer ceux-ci au « mérite. »

Même si aucune de ces revendications ou de ces critiques n'est véritablement nouvelle, *A Nation At Risk* a eu un grand retentissement auprès de l'opinion publique américaine et mis le système scolaire au centre du débat public et politique dans les années 1980. Lors de la campagne présidentielle de 1988,

l'éducation est au cœur de la campagne. Le vice-président sortant George Bush Sr. se présente, durant sa campagne électorale, comme « le président de l'éducation ». Parvenu à la Maison Blanche l'année suivante, il convoque les gouverneurs des 50 Etats à un symposium national, *America 2000*, qui se tient à Charlottesville en Virginie.¹ Le programme qu'ils déterminent, *Education 2000*, doit permettre à tout citoyen « d'acquérir le savoir nécessaire à sa réussite dans une économie devenue mondiale et à l'exercice de ses droits et de ses devoirs de citoyen ». En 2000, les élèves américains devraient être les premiers du monde en mathématiques et en sciences. Le 1^{er} Octobre 1989, lors d'une conférence de presse, le président se déclare en faveur de l'établissement de programmes nationaux, mais en même temps que « la décentralisation de l'autorité et du pouvoir de décision libère les écoles, de manière à ce que les éducateurs aient le pouvoir de déterminer les moyens qui permettront d'atteindre les objectifs et à ce qu'ils soient responsables de leur réalisation. » Il souhaite aussi que 90 % des élèves terminent leurs études secondaires, et lancer une grande campagne contre l'illettrisme. Mais le projet *Education 2000* n'est pas voté par le Congrès majoritairement démocrate et opposé à la mise en place d'abattements fiscaux pour les parents qui souhaitent envoyer leurs enfants dans des établissements privés.²

Malgré le retentissement de ce rapport sur la scène publique et politique, la plupart des recommandations de *A Nation At Risk*, ainsi que les projets fédéraux pour l'éducation formulés par la suite, ne seront pas appliqués, faute de moyens, en particulier dans les écoles des centres-villes, où les problèmes sont les plus criants. Dans les zones urbaines, les taux d'absentéisme et d'abandon dans le secondaire peuvent en effet atteindre 50 %, alors que ces mêmes chiffres sont en diminution au niveau national dans les années 1980. En 1992, le taux de diplômés du secondaire est de 71,2 %, au niveau national, variant de 52,9 % en Louisiane à 89,2 % dans l'Iowa.

¹ *The President's Education Summit with Governors*, Charlottesville, Department of Education, 27-29 septembre 1989.

² C'est finalement Bill Clinton qui parviendra à faire accepter le projet au Congrès au début des années 1990, en lui ayant apporté quelques modifications.

2) Les manuels dans les années 1980

Le mécontentement de la population à l'égard de l'école publique grandit au cours de la décennie 1980, et toute une littérature se plaît à critiquer le contenu des manuels scolaires, sur le mode du parent d'élève inquiet ou de « l'expert préoccupé » dénonçant la « conspiration » qui rendrait les enfants stupides.¹ Ces livres alertent l'opinion, et mettent souvent en lumière de vraies défaillances, malgré le ton alarmiste et les conclusions hâtives. Des chercheurs spécialisés dans les questions scolaires étudient à leur tour les manuels scolaires et en 1994, l'American Textbook Council, une association indépendante, publie sa première étude, qui porte sur les manuels d'Histoire et s'intitule *History Textbooks : A Standard and Guide*². Cette étude identifie un certain nombre de problèmes de style, de contenu et de conception concernant les manuels d'Histoire utilisés dans l'enseignement secondaire pendant les années 1980.

Premièrement, la « mention » des minorités, désormais incontournable, a souvent fait des manuels scolaires des « extensions de luttes politiques » menées par certains lobbies, et entraîne la simplification d'événements complexes en un schéma victimes (colorées)/opresseurs (blancs).³

Deuxièmement, le style des manuels, qui sont de fait écrits par plusieurs auteurs, est devenu formaté et impersonnel, et ne suscite plus d'intérêt ou

¹ Quelques exemples concernant la critique des manuels d'Histoire : Arthur Bestor, *Educational Wastelands : The Retreat from Learning in our Public Schools*, Urbana, University of Illinois Press, 1985 ; Joan Delfattore, *What Johnny Shouldn't Read : Textbook Censorship in America*, New Haven, Yale University Press, 1992 ; Paul Gagnon, *Democracy's Half-told Story : What American History Textbooks Should Add*, Washington D.C., American Federation of Teachers, 1989 ; Mel Gabler, Norma Gabler, James C. Hefley, *What Are They Teaching Our Children ?*, Wheaton (Ill.), Victor Books, 1985 ; James W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me : Everything Your American History Textbook Got Wrong*, New York, New Press, 1995 ; Herbert Ira London, *Why Are They Lying to Our Children ?*, New York, Tein & Day, 1984 ; Mara Louise Pratt-Chadwick, *American history stories-- you never read in school -- but should have*, Centerville (Ut), Randall, 1993 ; Richard Shenkman, *Legends, Lies and Cherished Myths of American History*, New York, Harper & Row, 1988 ; Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*, Washington, D.C., The Council for Basic Education, 1988. Les titres sous-entendent une sorte de conspiration dont les jeunes Américains seraient les victimes.

² Gilbert T. Sewall (dir), *History Textbooks : A Standard and Guide*, New York, American Textbook Council, 1994.

³ *Ibid.*, p. 11-12.

d'émotions de la part du jeune lecteur. L'American Textbook Council prône un retour à un style plus narratif et moins purement factuel.¹

Troisièmement, le texte principal est désormais noyé dans une mise en page colorée et complexe, avec une profusion de photographies en couleurs, de diagrammes, de tableaux, d'encadrés, d'exercices, de résumés, de titres et de sous-titres qui attirent tous l'œil et distraient le fil de la lecture du texte principal qui apparaît dès lors comme secondaire.²

Toutefois, ces critiques sont à nuancer car une étude menée en 1987-1988 auprès des enseignants du secondaire a établi que 88 % d'entre eux ne trouvaient pas que la qualité des manuels scolaires déclinait par rapport aux décennies précédentes, et 80 % d'entre eux considéraient le manuel utilisé comme adéquat à leurs besoins.³

Pour la période 1980-1991, nous avons étudié onze manuels. Huit sont des rééditions de manuels précédemment étudiés : les rééditions de 1981 et 1986 du manuel de Schwartz et O'Connor,⁴ la réédition de 1983 du manuel de Wilder, Ludlum et Brown,⁵ les rééditions de 1982 et 1986 du manuel de Todd et Curti,⁶ et les rééditions de 1983, 1986 et 1991 du manuel de John Garraty.⁷ Cette proportion importante de rééditions par rapport aux créations montre la volonté des éditeurs scolaires d'installer des « marques » reconnaissables par les comités de sélection et les parents d'élèves.

¹ Gilbert T. Sewall (dir), *op.cit.*, p. 12.

² *Ibid.*, p. 13.

³ Kenneth K. Wong et Tom Loveless, "The Politics of Textbook Policy : Proposing a Framework", in Altbach, 1991, p. 33-34.

⁴ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1981, 570 pages [code 91-4] ; Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1986, 570 pages. [code 91-5]

⁵ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, 772 pages. [code 51-6]

⁶ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, 790 pages [code 72-8] ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, 1 059 pages. [code 72-9]

⁷ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 823 pages [code 88-5] ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1986, 975 pages [code 88-6] ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, 970 pages. [code 88-7]

Notre corpus comprend également deux nouveaux manuels, qui sont aussi les plus « à gauche » dans leur discours, que ce soit dans leur présentation de l'histoire des minorités ou dans leur critique de l'histoire des Etats-Unis : celui de Carol Berkin et Leonard Wood, publié en 1983 chez Scott, Foresman¹ et celui de Gary Nash et Julie Roy Jeffrey, dont nous avons étudié les éditions de 1986 et 1991.² Les profils des deux « directeurs d'ouvrage » (c'est ainsi qu'ils sont présentés par leurs éditeurs, qui reconnaissent ainsi que ces manuels ont des auteurs multiples) pour chacun de ces nouveaux manuels sont tout à fait similaires. Carol Berkin est diplômée de Columbia, professeure au Baruch College, à New York, et est spécialiste de l'histoire des femmes et de la période coloniale américaine ; tandis Leonard Wood est également professeur d'Histoire américaine, à l'université de Eastern Illinois, ayant commencé sa carrière dans le secondaire, et travaille souvent comme consultant pour la conception de manuels d'histoire et de sciences sociales. Gary B. Nash est diplômé de Princeton, professeur d'Histoire américaine à UCLA, spécialiste de la période coloniale et de la Révolution américaine (il a notamment étudié l'histoire des Afro-Américains à Philadelphie à la fin du XVIIIème siècle) ; tandis que Julie Roy Jeffries a enseigné pendant de nombreuses années dans le secondaire, avant de soutenir sa thèse en 1972 et d'obtenir un poste à Goucher College, à Baltimore dans le Maryland. Elle travaille à la fois sur l'histoire et la perception des femmes au XIXème siècle, sur le développement des liens entre enseignement supérieur et secondaire, et sur l'utilisation des bâtiments comme source pour la recherche en Histoire.

Les « profils » de ces nouveaux directeurs d'ouvrage montrent également la place de plus en plus importante de l'histoire des « minorités » dans l'historiographie universitaire, toutes périodes confondues, et une partie de ces nouvelles découvertes trouvent leur chemin dans les manuels du secondaire dans les années 1980. En effet, le « bruit » que font les néo-conservateurs, les chrétiens fondamentalistes et certains spécialistes des sciences de l'éducation plus ou moins

¹ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, 594 pages.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1 032 pages ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1991, 1 002 pages.

objectifs, ne doit pas masquer la réalité des manuels scolaires des années 1980 qui, prenant acte des transformations culturelles et sociales des années 1960 et 1970, font enfin le portrait d'une Amérique multiculturelle.

B - L'Amérique multiculturelle

En effet, ces critiques multiples et ce retour souhaité aux « fondamentaux » académiques ne remet pas en cause les acquis du multiculturalisme des années 1960 et 1970. Pour décrire la société américaine, on évoque souvent l'image d'un saladier dans lequel les ingrédients qui composent la salade se combinent pour former un mélange savoureux, sans toutefois perdre leur saveur propre.¹ Lawrence Fuchs utilise plutôt l'image du kaléidoscope, aux formes complexes et toujours en mouvement, pour souligner le fait qu'une société n'est jamais figée.² Dans le cadre d'une religion et d'une culture civiques fortes aux Etats-Unis, il voit la dynamique de l'ethnicité s'exprimer dans des lieux particulièrement propices, les « théâtres de l'interaction » que sont les quartiers, les églises et les écoles.³

Les manuels scolaires des années 1980 sont les témoins de la négociation d'une vision multiculturelle de la société américaine désormais consensuelle. Après les grands débats et les combats des années 1970, libéraux et conservateurs s'entendent désormais sur la nécessité de prendre en compte à l'école la diversité culturelle des élèves. Mais pour éviter une dissolution de l'identité américaine

¹ Pour Denis Lacorne, « la métaphore du *salad bowl*, si familière aujourd'hui, est inepte en réalité parce qu'elle n'est pas soutenue par une véritable *théorie du saladier*. Aucune nation distincte ne peut surgir d'un mélange ethnoculturel qui refuserait toute forme d'assimilation ou d'intégration. Le séparatisme prôné par les multiculturalistes *purs et durs* est une voie sans issue, même s'il ne menace pas vraiment l'ordre établi, faute d'un ancrage territorial. [...] Les identités ethniques, on le sait aujourd'hui, éclatent, se recomposent, se négocient ou se mêlent à d'autres identités pour créer des groupes hybrides. [...] Il n'y a plus de fixité ethnique ou d'hérédité prédéterminée, ni de frontières rigides entre communautés, mais des *choix ethniques* librement consentis, même si certaines *races* restent encore l'objet de discriminations sévères. » *La crise de l'identité américaine, du melting-pot au multiculturalisme*, Paris, Fayard, 1997, p. 279-280.

² Lawrence Fuchs, *The American Kaleidoscope : Race, Ethnicity and the Civic Culture*, Hanover, The Wesleyan U.P., 1990, p. 276.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 287.

dans les particularismes, certains conservateurs essaient de définir un « patrimoine culturel commun » qui serait à la base d'un nouveau « catéchisme national ».¹

1) Le traitement du rôle des Afro-Américains dans les guerres du vingtième siècle

Depuis 1984, l'anniversaire de Martin Luther King est célébré comme une fête nationale, le troisième lundi du mois de janvier, et le mois de février est devenu le mois de l'histoire des Noirs, *Black History Month*, dans les écoles.² A partir de 1985, des concertations en vue d'éventuelles réformes des programmes ont lieu dans tous les Etats où la diversité ethnique est importante. Par exemple, dans l'Etat de New York, les programmes d'histoire et de sciences sociales du primaire et du secondaire sont révisés en 1987 pour y inclure une véritable dimension multiculturelle. La place de l'histoire européenne est grandement réduite, pour laisser place à celle des autres cultures. En 1988, le nouveau commissaire à l'Education pour l'Etat, Thomas Sobol, forme un comité spécial qui doit faire le point sur les éventuelles inégalités qui persistent dans l'enseignement et les programmes des écoles publiques. Le comité, *Task Force on Minorities : Equity and Excellence*, est formé de Noirs, d'Amérindiens, d'Hispaniques et d'Asiatiques, et de quatre consultants pour chacun des groupes ethniques. Tous les membres sont des militants en faveur des droits des minorités, comme Leonard Jeffries, enseignant au City College de New York, qui prône l'afrocentrisme. Le comité rédige un rapport intitulé *Une Nation, des Peuples multiples : Déclaration d'Indépendance culturelle*.³ Les conclusions sont très claires : les manuels utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire sont le fruit d'une conception eurocentriste qui aliène et dévalorise les enfants des minorités.

¹ Cf. E.D. Hirsch Jr., Joseph F. Kett, James Trefil, *The Dictionary of Cultural Literacy, What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin, 1988 ; William Damon, « Reconciling the Literacies of Generations », in Stephen Graubard, ed., *Literacy : An Overview by 14 Experts*, New York, Hill & Wang, 1991, p. 43 ; Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, New York, Simon & Schuster, 1987 et en français, *L'Ame désarmée. Essai sur le destin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 287.

³ *Ibid.*, p. 288.

« Les Américains d'origine africaine, orientale, hispanique et amérindienne ont tous été victimes d'une oppression intellectuelle et pédagogique qui caractérise la culture et les institutions aux Etats-Unis et dans le monde euroaméricain depuis des siècles. [...] L'Europe est responsable d'avoir généré des individus agressifs qui étaient tous prêts à découvrir, envahir et conquérir une terre étrangère en raison de leur rapacité, leur racisme et leur égoïsme national. [...] Une nouvelle approche de l'histoire permettra aux enfants des cultures amérindienne, portoricaine ou hispanique, asiatique et africaine en Amérique d'avoir une meilleure estime et un plus grand respect d'eux-mêmes, tout en contraignant les enfants issus des cultures européennes à adopter une perspective moins arrogante, car ils appartiennent au groupe responsable de tout. »¹

Dans les années 1980, un certain nombre d'expressions et de stéréotypes concernant les Noirs ne sont plus acceptables dans les manuels scolaires. « *Colored* » et « *Nigger* » ne doivent ainsi plus être employés que dans des citations ou un contexte bien particulier.² Les éditions Holt, Rinehart et Winston interdisent à leurs auteurs de décrire ou de montrer les Afro-Américains comme « de grands athlètes », de montrer des Afro-Américains comme « ayant tous la même couleur de peau » ou bien comme « ayant tous la même coupe de cheveux ou le même style vestimentaire », comme « ayant un emploi mal payé, étant chômeurs ou recevant des aides publiques », « vivant dans des ghettos urbains », étant « sous-éduqués », ayant la fonction de « porteurs de bagages », « d'hommes ou femmes de ménage », comme « n'apparaissant qu'à l'arrière-plan dans une photographie » ou bien comme étant « le seul membre d'une minorité dans une photographie », ou encore comme « ne jouant qu'avec des jouets de la culture dominante ou seulement avec des jouets appartenant à leur propre culture. »³ Toutes les images renforçant les stéréotypes afro-américains sont donc rejetées par les éditeurs scolaires qui, pour des raisons politiques, ne proposent de fait qu'une vision partielle de la réalité.

La quasi-totalité des manuels publiés entre 1980 et 1991 mentionnent systématiquement l'histoire particulière des Afro-Américains dans chacune des guerres étudiées, à l'exception des rééditions de 1981 et 1986 du manuel de

¹ Cité in Diane Ravitch, « Multiculturalism : E Pluribus Plures », in Paul Berman (éd.), *Debating PC*, 1990, New York, Dell, 1992, p. 291-292. (trad. Malie Montagutelli)

² Houghton Mifflin, *Eliminating Stereotypes*, 1981.

³ Holt, Rinehart and Winston School Department, *Guidelines for the Treatment of People and Related Issues*, 1981.

Scwhartz et O'Connor,¹ dont le texte n'a pratiquement pas changé depuis 1963, et qui est qualifié de « mauvais manuel »² par l'American Textbook Council en 1994. Les manuels qui accordent le plus de place au rôle des Afro-Américains lors des guerres du vingtième siècle sont publiés après 1986.³

En ce qui concerne la guerre hispano-américaine, la gravure en couleurs représentant des troupes afro-américaines à l'assaut de la colline de San Juan est désormais présente dans la quasi-totalité des manuels du corpus, *The American People* de Nash et Jeffrey⁴ ajoute même une photographie d'un groupe de soldats noirs,⁵ et tous mentionnent l'aide qu'ont apportée ces soldats « de couleur » aux célèbres Rough Riders lors de la campagne militaire à Cuba.

Toutefois, la « mention » du rôle des Afro-Américains pendant la guerre hispano-américaine reste de l'ordre de l'anecdote désormais obligatoire pour apparaître « politiquement correct. »

a) Le traitement des Noirs dans les chapitres consacrés à la Première Guerre mondiale

La contribution spécifique des Afro-Américains est bien plus détaillée dans les chapitres concernant la Première Guerre mondiale. Le passage concernant les Afro-Américains pendant cette guerre dans les éditions de 1982 et 1986 de *Rise of the American Nation* de Todd et Curti⁶ est identique à celui de l'édition de 1972. En revanche, le contenu des rééditions de *The American Nation* de John Garraty, du manuel de Berkin et Wood, ainsi que celui de Nash et Jeffrey, témoigne d'un changement important dans le traitement de l'histoire afro-

¹ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1981 et 1986.

² Gilbert T. Sewall (dir), *op.cit.*, p. 56.

³ Il s'agit de l'édition de 1991 de *The American Nation* de John Garraty et des deux éditions consultées de *The American People* de Nash et Jeffrey, publiées en 1986 et 1991.

⁴ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986 et 1991.

⁵ La légende de cette photographie précise que les Rough Riders ont été *protégés* par des soldats afro-américains, pour aller à l'encontre des stéréotypes concernant la supériorité blanche, en matière militaire notamment.

⁶ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982 et 1986.

américaine par rapport aux manuels des années 1960 et 1970, qui montraient l'amélioration du sort des Afro-Américains comme un progrès inéluctable : le point de vue est désormais celui des membres de cette minorité, et l'analyse des faits de plus en plus critique.

De 1979 à 1986, les éditions de *The American Nation* de John Garraty¹ consacrent quatre longs paragraphes à l'histoire des Noirs au moment de la Première Guerre mondiale. Les deux premiers reviennent sur leur migration du Sud vers le Nord, commencée peu de temps après la Déclaration d'Emancipation mais qui ne prend des proportions importantes qu'avec l'appel de main d'œuvre dans les villes industrielles du Nord au moment de la guerre.² Les deux paragraphes suivants véhiculent une vision assez optimiste de l'amélioration de la condition noire, en citant abondamment W.E.B. Du Bois, partisan de l'assimilation des Noirs dans la « culture blanche », sur le modèle des immigrants européens.³

Dans leur manuel de 1983,⁴ Carol Berkin et Leonard Wood racontent les mêmes faits, mais sur un ton moins optimiste.⁵ Dans l'édition de 1991 de son manuel, John Garraty adopte lui aussi une attitude plus critique, tout d'abord en rappelant d'emblée que les Noirs sont parmi les « groupes défavorisés. »⁶ Dans sa présentation de la « Grande Migration », l'auteur ne se contente plus de décrire ce bouleversement démographique, mais appuie sur le fait que les patrons d'industrie du Nord voulaient attirer cette main d'œuvre peu coûteuse, et non syndiquée, dans leurs usines.⁷ La description d'une émeute qui eut lieu à l'été 1917 entre ouvriers noirs et blancs est suivie de ce commentaire : « Comme en temps de paix, le gouvernement Wilson était au pire opposé, au mieux indifférent aux désirs et

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979, 1983 et 1986.

² Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979, 1983, 1986, p. 605-606.

³ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979, 1983, 1986, p. 609.

⁴ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, 594 pages.

⁵ Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 179.

⁶ « disadvantaged groups », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 690.

⁷ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 694.

aspirations des Noirs.»¹ Garraty présente ensuite de façon très nuancée l'amélioration de la condition noire au moment de la Première Guerre mondiale :

Nevertheless, the blacks who moved north during the war were, as a group, infinitely better off, materially and psychologically, than those they left behind. They earned good wages and were accorded at least some human rights. They were not treated by the white as equals, or even in most cases entirely fairly, but they could vote, send their children to decent schools, and within reasonable limits do and say what they pleased without fear of humiliation or physical attack.²

Néanmoins, les Noirs qui s'installèrent dans le Nord pendant la guerre vivaient infiniment mieux matériellement et psychologiquement, en tant que groupe, que ceux qui étaient restés dans le Sud. Ils gagnaient de bons salaires et on leur accordait au moins quelques droits. Ils n'étaient pas traités comme des égaux par les Blancs, et même dans la plupart des cas ils étaient victimes d'injustices, mais ils pouvaient voter, envoyer leurs enfants dans des écoles convenables, et dans certaines limites dire et faire ce qu'ils voulaient sans craindre les humiliations ou les agressions physiques.

Le récit du sort des soldats noirs pendant la Première Guerre mondiale met l'accent à la fois sur la discrimination dont ils ont fait l'objet, mais aussi sur leur patriotisme et leur courage.³ Ce sujet est traité de façon encore plus complète dans le manuel de Nash et Jeffrey :

Shortly after the United States entered the war, W.E.B. Du Bois, the black leader and editor of *The Crisis*, urged blacks to close ranks and support the war. Although Du Bois did not speak for all blacks, he and others predicted that the war experience would cause the "walls of prejudice" to crumble gradually before "the onslaught of common sense." The walls did not crumble, and the black soldier was never treated equally or with fairness during the war. But many blacks served with distinction, and many had their own perceptions changed by the army experience. Blacks had served in all American wars, and many fought valiantly in the Civil War and the Spanish-American War. Yet black soldiers had most often been assigned to menial tasks and kept in segregated units. Black leaders hoped it would be different this time.⁴

Rapidement après l'entrée en guerre des Etats-Unis, W.E.B. Du Bois, le leader noir et rédacteur en chef de *The Crisis*, encouragea les Noirs à serrer les rangs et à soutenir l'effort de guerre. Bien que Du Bois ne parlât pas pour tous les Noirs, lui et d'autres prédirent que l'expérience de guerre pousserait les « murs de préjugés » à s'effondrer progressivement devant « les assauts du bon sens. » Les murs ne s'effondrèrent pas, et les soldats noirs ne furent jamais traités avec équité ou justice pendant la guerre. Mais beaucoup de Noirs se distinguèrent par leurs actions, et beaucoup virent leurs propres perceptions changer avec l'expérience de la vie sous les drapeaux. Les Noirs avaient participé à toutes les guerres américaines, et beaucoup avaient combattu vaillamment pendant la guerre de Sécession et la guerre hispano-américaine. Cependant, les soldats noirs avaient été le plus souvent assignés aux basses besognes et confinés dans des unités ségréguées. Les leaders noirs espéraient que les choses seraient

¹ «As in peacetime, the Wilson administration was at worst antagonistic and at best indifferent to black's needs and aspirations. », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 694.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 694.

³ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 694-695.

⁴ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creating a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 740.

| différentes cette fois-ci.

Les deux auteurs décrivent et expliquent ensuite en détails que la ségrégation a continué pendant cette guerre également, et que la conscription des Noirs était généralement mal acceptée par les Blancs, et aboutit à quelques émeutes, comme à Houston en août 1917.¹ Les deux auteurs qualifient cette politique de ségrégation et de discrimination dans l'Armée d' « indigne et ironique de la part d'un gouvernement qui se présentait comme luttant pour la justice, l'honneur et la démocratie. »²

Les deux auteurs évoquent ensuite deux exemples très différents du sort des soldats afro-américains pendant la Première Guerre mondiale : celui des quatre régiments « noirs » affectés à l'Armée française, dont trois reçurent la Croix de Guerre à titre collectif pour leur vaillance et leur bravoure³ et celui de l'infortunée 92^{ème} Division qui fut envoyée au front sans entraînement ni équipement adéquats et subit une humiliante défaite lors de l'offensive de Meuse-Argonne. Les deux auteurs en concluent que « cet incident fut utilisé pendant de nombreuses années pour arguer du fait que les Noirs ne feraient jamais de bons combattants. Ceux qui utilisaient cet argument oubliaient les difficultés avec lesquelles la 92^{ème} avait combattu ainsi que la valeur et le courage des troupes noires prêtées à l'Armée française. »⁴

Ce manuel est également le seul à consacrer une illustration aux Noirs dans ce chapitre sur la Première Guerre mondiale, une photographie de femmes – noires et blanches – légendée de la façon suivante : « Affectés dans des unités ségréguées, les soldats noirs étaient exclus des centres de loisirs pour les Blancs.

¹ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creating a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 740-741.

² « It was a demeaning and ironic policy for a government that advertised itself as standing for justice, honor, and democracy. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creating a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 741.

³ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creating a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 742.

⁴ « This incident was used for years to argue that black soldiers would never make good fighting men. Those who made this argument forgot the difficulties under which the 92nd fought and the valor and courage shown by these troops assigned to the French army. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creating a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 743.

Ici des femmes noires à Newark, dans le New Jersey, aidées par des assistantes sociales blanches, mettent en place un club pour divertir *leurs hommes* sous les drapeaux. »¹ Le choix de cette illustration aurait été impensable quelques décennies plus tôt car elle montre des Noirs et des Blancs travaillant ensemble. Cette photographie répond aussi aux attentes des lobbys féministes qui souhaitent que l'histoire des femmes « de couleur » ne soit pas exclue des manuels d'Histoire des Etats-Unis.

b) Le traitement des Noirs dans les chapitres consacrés à la Seconde Guerre mondiale

Comme cela était déjà le cas dans les années 1960 et 1970, c'est dans le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale que le passage consacré aux Afro-Américains est le plus long. Sur les huit manuels du corpus à traiter de ce sujet, cinq lui consacrent plus de 6 % de la longueur totale du chapitre, et trois moins de 2 %.

Le manuel de Berkin et Wood ne consacre pas de passage spécifique aux Noirs dans ce chapitre (alors que plusieurs paragraphes leur étaient dévolus dans le chapitre sur la Première Guerre mondiale), néanmoins, une illustration de ce chapitre montre deux soudeuses noires souriantes, avec une légende qui ne fait aucunement référence à leur couleur de peau : « Deux des millions de femmes qui ont travaillé dans les usines d'armement pendant la guerre. »²

¹ « Assigned to segregated units, black soldiers were also excluded from white recreation facilities. Here black women in Newark, New Jersey, aided by white social workers, sponsored a club to entertain 'their men in the service.' », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creating a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 741.

² « Two of the millions of women who worked in wartime defense plants. », Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 287.



Cette légende correspond là aussi aux désirs des féministes de parler aussi de l'histoire des femmes « de couleur », et présente ces jeunes soudeuses d'abord comme des femmes, avant leur appartenance à la minorité afro-américaine. Montrer deux femmes en tenue de soudeuses, métier jusque-là réservé aux hommes, est aussi une façon de lutter contre les préjugés qui « interdisent » certaines professions aux femmes. Enfin, cela montre aussi que les femmes noires sont capables d'accomplir des tâches d'ouvrières spécialisées réclamant compétences et précision.

De même, dans l'édition de 1983 du Wilder, Ludlum et Brown, le choix des illustrations est bien plus intéressant que le texte, purement factuel. Les auteurs (ou les éditeurs) ont en effet choisi une affiche de propagande pour l'effort de guerre américain créée en 1943 qui a la particularité de montrer un Noir et un Blanc travaillant ensemble à construire du matériel de guerre, sur fond de drapeau américain et au-dessus du slogan « Unis, nous vaincrons »¹ :

¹ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 556.



En 1943, ce genre de scène (un Noir et un Blanc travaillant ensemble sur un pied d'égalité) était rare aux Etats-Unis, mais cette affiche fait vraisemblablement partie d'une campagne de propagande destinée à apaiser les esprits après les émeutes raciales à Detroit et dans d'autres grandes villes industrielles pendant l'été 1943. D'ailleurs, l'attitude et l'expression faciale de l'ouvrier noir sur cette photographie exprime une certaine soumission, tandis que la position de l'ouvrier Blanc apparaît plus dominante et volontaire. Mais aucune légende ni aucun commentaire n'accompagne cette image dans le manuel de 1983.

Dans les éditions de 1982 et 1986 du manuel de Todd et Curti,¹ le passage consacré aux Afro-Américains est plus court que dans l'édition de 1972, le terme « Negro » qui apparaissait encore dans l'édition de 1972 a été systématiquement remplacé par le plus politiquement correct « black. » Le racisme des Blancs du Sud n'est plus mentionné, ni le combat des leaders noirs pour l'égalité des droits, ce qui est symptomatique d'un certain « lissage éditorial » du contenu du manuel, mais il ne semble pas y avoir eu de réelle réécriture de ce passage par les

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982 et 1986.

historiens eux-mêmes. Enfin, dans le dernier paragraphe, les Noirs sont associés aux « autres minorités, » ce qui est caractéristique des années 1980, où le fruit du combat des autres minorités de couleur pour la reconnaissance au cours des années 1970 apparaît enfin dans le contenu des manuels d'Histoire.

The American Nation de John Garraty et *The American People* de Nash et Jeffrey donnent une version beaucoup plus détaillée, et plus critique vis-à-vis du gouvernement, de l'histoire des Afro-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale, et qui reflète mieux le nouveau « consensus multiculturel » qui se met en place dans les années 1980 aux Etats-Unis. Par rapport aux manuels de la période 1965-1979, la présentation de l'amélioration – relative – de la condition noire n'est plus présentée comme l'œuvre de la Providence, mais comme le résultat de la lutte des associations afro-américaines elles-mêmes. La menace d'une marche sur Washington par A. Philip Randolph pour que Roosevelt signe le décret sur la fin de la discrimination à l'embauche dans les usines d'armement a désormais sa place dans les livres d'histoire, ainsi que les émeutes raciales de 1943.¹ Les Afro-Américains apparaissent désormais comme les acteurs de leur destinée, et non plus les bénéficiaires passifs d'un progrès général. La ségrégation au sein de l'armée, le très petit nombre d'officiers noirs « encore inaptes au commandement » d'après Henry Stimson, le Ministre de la Guerre,² et la séparation du sang issu de Blancs ou de Noirs utilisable pour les transfusions³ sont désormais expliqués en détails. L'édition de 1991 du manuel de Garraty comporte également des éléments destinés à « inspirer » les élèves afro-américains : il est mentionné que c'est Charles Drew, un médecin afro-américain, qui a perfectionné la technique du stockage du sang destiné aux transfusions, et une photographie en couleurs montre des élèves-pilotes noirs de l'école de pilotage avancé de Tuskegee.⁴

¹ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983 et 1986, p. 694-695.

² « Leadership is not embedded in the negro race yet," Secretary of War Henry Stimson wrote, "and to try to make commissioned officers to lead men into battle - colored men - is only to work a disaster to both. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 834.

³ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 802.

⁴ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 802.

Le manuel de Nash et Jeffrey est une fois encore celui qui consacre le passage le plus long à l'histoire afro-américaine pendant la Seconde Guerre mondiale (douze longs paragraphes, disséminés dans tout le chapitre). Le ton adopté par les auteurs est particulièrement militant en faveur de la cause noire. Les Afro-Américains y apparaissent soit comme les victimes des Blancs, soit comme les seuls acteurs de l'amélioration de leur sort. L'antagonisme entre les deux communautés est très marqué, et le texte ne laisse aucune ambiguïté sur qui sont « les méchants et les gentils » dans cette histoire. Les deux auteurs introduisent la « question noire » pendant la Seconde Guerre mondiale de la façon suivante :

The United States in 1941, even in much of the North, remained a segregated society. Blacks could not live, eat, travel, work, or go to school with the same freedom enjoyed by whites. Blacks profited little from the revival of prosperity and the expansion of jobs early in the war. When blacks joined the military, they were usually assigned to menial jobs as cooks or laborers and were always assigned to segregated units in which the high-ranking officers were white.¹

En 1941, les Etats-Unis, même la plus grande partie du Nord, demeuraient un pays ségrégué. Les Noirs ne pouvaient pas vivre, manger, voyager, travailler ou aller à l'école avec la même liberté dont bénéficiaient les Blancs. Les Noirs n'ont que peu profité de la reprise économique et de l'augmentation du nombre d'emplois au début de la guerre. Lorsque les Noirs s'engageaient dans l'Armée, ils étaient le plus souvent assignés à de basses besognes en tant que cuisiniers ou ouvriers et étaient toujours confinés dans des unités ségréguées commandées par des officiers blancs.

Trois paragraphes sont ensuite consacrés au combat de Randolph pour améliorer la condition noire.² Un passage « biographique » rappelle le style des manuels scolaires du début du siècle, où la biographie des « grands hommes » occupait une part importante du récit. Cette digression de la part des auteurs par rapport au cours de l'histoire a pour effet d'accentuer l'importance de Randolph, de lui donner « vie » et donc de susciter l'empathie des élèves pour ce héros de la cause noire. Même la mention du fait qu'il ait été « socialiste pour un temps » ne semble pas diminuer son mérite d'avoir rassemblé autour de son action tous les autres leaders noirs et d'avoir pu menacer Roosevelt d'une marche rassemblant 100 000 Noirs.

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 833.

² Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 834.

Le contenu du manuel insiste ensuite sur le racisme dont étaient victimes les soldats noirs dans leur propre pays, où les prisonniers de guerre allemands étaient mieux traités :

Many black soldiers were angered and humiliated throughout the war by being made to sit in the back of buses and being barred from hotels and restaurants. Years later, one former black soldier recalled being refused service in a restaurant in Salina, Kansas, while the same restaurant served German prisoners who were in a camp nearby. "We continued to stare," he recalled. "This was really happening. ... The people of Salina would serve these enemy soldiers and turn away black American G.I.'s."¹

Beaucoup de soldats noirs furent irrités et humiliés pendant la guerre parce qu'on les obligeait à s'asseoir à l'arrière des bus ou bien parce qu'on leur refusait l'accès aux hôtels et aux restaurants. Des années plus tard, un ancien soldat noir se souvient qu'on a refusé de le servir dans un restaurant de Salina, au Texas, alors que ce même établissement servait des prisonniers de guerre allemands venus d'un camp non loin de là. 'Nous sommes restés les yeux écarquillés, se rappelle-t-il. Cela se passait vraiment. (...) Les gens de Salina servaient à manger à ces soldats ennemis et rejetaient des G.I.'s américains noirs.

Ce paragraphe est caractéristique de la présentation des Blancs comme « oppresseurs » des Noirs, et aussi de l'utilisation de plus en plus fréquente dans les manuels d'histoire de « l'histoire orale » et des souvenirs des gens ordinaires pour donner du relief au récit.

Dans les paragraphes consacrés à l'histoire des Afro-Américains « à l'arrière », ceux-ci ne sont pas présentés comme les bénéficiaires passifs de l'amélioration générale des conditions économiques. Ils sont ici présentés comme les seuls responsables de leurs avancées, malgré la difficulté des conditions de vie et de logement dans les centres-villes. Le récit très détaillé de l'émeute de l'été 1943 à Detroit présente de nouveau des Noirs comme les victimes du racisme et de l'étroitesse d'esprit des Blancs, et les détails du récit ne peuvent que provoquer l'indignation du lecteur et son empathie pour la communauté noire.² Un autre paragraphe traite spécifiquement des femmes noires pendant la Seconde Guerre mondiale, soulignant les discriminations dont elles furent victimes sur le marché du travail.³

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 834.

² Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 835.

³ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 837.

c) Le traitement des Noirs dans les chapitres sur la guerre de Corée et la guerre du Vietnam

Dans les chapitres sur la guerre de Corée et sur la guerre du Vietnam, les Noirs ne font plus l'objet d'un traitement particulier. Seul le manuel de Nash et Jeffrey évoque brièvement la fin de la ségrégation des troupes américaines dans son récit de la guerre de Corée :

This was the first war in which the United States forces fought in integrated units. Blacks were now integral members of the military service.¹

Ce fut la première guerre que les Etats-Unis menèrent avec des unités mixtes. Les Noirs faisaient désormais partie intégrante de l'Armée.

Dans les chapitres sur la guerre du Vietnam, les manuels ne consacrent pas de passages spécifiques aux Afro-Américains mais les éditions de 1977 et de 1982 du manuel de Todd et Curti² et celles de 1981 et 1986 du manuel de Schwartz et O'Connor³ proposent des photographies de soldats où l'on voit des Noirs et des Blancs combattre côte à côte. Mais la rareté de ces images s'explique davantage par la controverse autour du rôle des soldats américains au Vietnam que par le fait que l'on y voie des Noirs et des Blancs ensemble.

2) Le traitement des autres « minorités de couleur »

A la suite du combat des Afro-Américains pour une meilleure représentation dans les manuels scolaires, les lobbies représentant les autres minorités « de couleur » vivant aux Etats-Unis ont également réclamé leur place dans les manuels d'Histoire au cours des années 1970, et les manuels publiés dans les années 1980 témoignent de la prise en compte de ces revendications.

Le multiculturalisme est désormais « politiquement correct » aux Etats-Unis. Ainsi « *slaves* » disparaît des manuels au profit de « *enslaved person* ». L'histoire de la colonisation de l'Amérique doit désormais prendre en compte la présence hispanique et son influence historique et culturelle. Les auteurs ne

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 868.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1977, 1982.

³ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1981, 1986.

peuvent plus écrire que l'Amérique a été « découverte » car cela sous-entend que le continent américain était dépeuplé avant l'arrivée des Européens. Les journées commémoratives, comme Columbus Day ou Thanksgiving, donnent lieu à des rectifications quant au rôle joué par les minorités dans l'histoire. Les enseignants doivent par ailleurs adopter une attitude qui reconnaît la même importance à toutes les cultures, à tous les particularismes, ce qui rend les programmes de sciences sociales au primaire particulièrement confus. Au nom d'une politique identitaire, au nom de la *political correctness*, les anciens programmes sont mis de côté pour en finir avec l'hégémonie de la civilisation occidentale, la « culture de l'élite ».

Les maisons d'édition scolaire comme certains *school boards* se mettent à publier des listes de mots ou « d'images » interdits car « politiquement incorrects », c'est-à-dire susceptibles d'être offensants pour une partie de la population, ou relevant de préjugés sexistes, racistes ou euro-péo-centristes. Dans un ouvrage paru en 2003,¹ Diane Ravitch publie la liste mise à jour de tous les mots interdits par les différentes directives publiées depuis les années 1970. Cette liste fait une trentaine de pages et frise souvent l'absurde. A la fin des années 1980, la liste officielle ne fait encore qu'une dizaine de pages. En 1975, Holt, Rinehart et Winston ont publié des directives concernant le traitement des « rôles sexués »,² puis en 1981 des directives concernant le traitement des « personnes. »³ En 1981 également, Houghton Mifflin publie des directives pour aider ses auteurs de manuels à « éliminer les stéréotypes. »⁴ En 1988, c'est au tour du New York City Board of Education de publier des directives qui identifiaient les zones à problèmes du programme de sciences sociales comme « l'invisibilité contextuelle », les stéréotypes, les distorsions historiques et les omissions, les

¹ Diane Ravitch, *The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn*, New York, Alfred A. Knopf, 2003.

² Holt, Rinehart, and Winston School Department, *The Treatment of Sex Roles*, 1975.

³ Holt, Rinehart and Winston School Department, *Guidelines for the Treatment of People and Related Issues*, 1981.

⁴ Houghton Mifflin: *Eliminating Stereotypes*, 1981.

biais de langage, ou les images inexactes ou stéréotypées.¹ En 1991 sont adoptés dans l'Etat de New York, malgré de nombreuses critiques de la part des intellectuels conservateurs, les *Rainbow Programs*, qui ont pour ambition de traiter de toutes les cultures qui composent la mosaïque américaine (y compris la culture *gay*), ainsi que d'ouvrir les futurs citoyens au reste du monde.²

Un excès en a chassé un autre. A la place du racisme et de l'exclusion pratiqués par la culture dominante se trouve désormais une « nouvelle forme de censure. »³ Par exemple, pour lutter contre les stéréotypes contre les « minorités de couleur », le New York City School Board interdit de représenter des membres de ces groupes comme « ayant réussi économiquement et socialement en acceptant la discrimination et en travaillant dur », comme « ayant abandonné leur propre culture et leur langue maternelle pour réussir dans la vie », comme « exotiques, enfantins ou folkloriques », ou encore comme étant « des gangsters ou des criminels. »⁴ Au nom de la lutte contre les préjugés, une partie de la réalité est ainsi occultée. Des enseignants dénoncent cette attitude comme paranoïaque et antidémocratique, car elle constitue à leurs yeux une véritable menace pour la liberté d'expression et, de plus, s'avère dangereuse pour la qualité et la crédibilité des contenus enseignés.

Certains vont jusqu'à désigner l'adjectif *American* comme politiquement incorrect lorsqu'il désigne les habitants des Etats-Unis pour cause de « chauvinisme géographique » qui porte préjudice aux habitants des autres pays d'Amérique du Nord, du Sud et d'Amérique centrale.⁵ Même l'expression consacrée de *Founding Fathers*, qui fait référence aux fondateurs des Etats-Unis, est banni pour cause de sexisme et doit être remplacé par des expressions plus

¹ New York City Board of Education, *Promoting Bias-Free Curriculum Materials: A Resource Guide for Staff Development*, 1988.

² Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 288-289.

³ Dinesh D'Souza, *Illiberal Education : The Politics of Race and Sex on Campus*, New York, Vintage Books, 1991, cité in Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 289.

⁴ New York City Board of Education, *Promoting Bias-Free Curriculum Materials: A Resource Guide for Staff Development*, 1988.

⁵ Houghton Mifflin: *Eliminating Stereotypes*, 1981.

neutres comme « *the founders* » ou « *the framers.* »¹ Les auteurs de manuels scolaires doivent désormais examiner chaque mot usuel de la langue anglaise qu'ils voudraient utiliser pour vérifier qu'il est bien « politiquement correct. »

Ces excès irritent les néo-conservateurs, qui résistent à cette « oppression multiculturaliste » au nom de l'excellence et de l'accomplissement artistique de la civilisation occidentale. Jacques Barzun, professeur à l'université de Columbia, est l'un des premiers à affirmer que l'ignorance des œuvres classiques sape les fondements de la société.² Plusieurs professeurs établissent des listes d'ouvrages classiques, *The Great Books*, et un *canon* qui définit une somme de savoirs possédant une valeur universelle. En 1986, William Bennett, alors Secrétaire à l'Education, rappelle que « l'Occident est la culture dans laquelle nous vivons. »³

Même si ce débat s'est essentiellement situé au niveau de l'université, il a eu des répercussions sur le monde scolaire. D'autant plus que les années 1980 voient une recrudescence et une diversification importante de l'immigration aux Etats-Unis, ce qui accentue encore le caractère multiculturel de la société américaine, surtout dans les grandes villes.

La diversité qui règne dans les écoles élémentaires et les établissements secondaires des Etats-Unis y est plus grande qu'à aucune autre époque de l'histoire du pays. Un écolier sur cinq est issu d'une famille d'immigrants, en majorité originaires des pays du Tiers Monde. La communauté hispanophone devient incontournable dans les centres-villes, et un enjeu électoral de plus en plus important. Au cours des dernières décennies, de nombreuses personnes dont le pays d'origine, la religion ou la langue étaient peu représentés jusque là ont émigré aux Etats-Unis. Les prévisions annoncent la fin d'une Amérique à majorité blanche pour le milieu du XXI^{ème} siècle. Les difficultés économiques à la fin de la décennie 1980 ne favorisent pas la bonne entente des différentes communautés, et beaucoup se replient sur elles-mêmes au cours de cette décennie.

¹ Houghton Mifflin: *Eliminating Stereotypes*, 1981.

² Cf. Jacques Barzun, *The Culture We Deserve*, Hanover, The Wesleyan U.P., 1989.

³ Cité in James Atlas, *Battle of the Books, the Curriculum Debate in America*, New York, Norton & Co, 1990, p. 34.

Dans le même temps, le système éducatif a affirmé la nécessité d'adopter des programmes d'intégration, non seulement pour ces immigrants, mais aussi pour les élèves perturbés dans leur scolarité par des problèmes divers, en particulier les enfants handicapés et ceux dont les résultats scolaires sont inférieurs à la norme. Depuis le *Bilingual Education Act* de 1974, le droit à un enseignement bilingue est garanti à tout élève de l'école élémentaire ou secondaire ne maîtrisant pas ou peu l'anglais. Le programme *English for Speakers of Other Languages* (ESOL) est offert à chaque élève non anglophone (32 millions d'enfants et d'adolescents selon les chiffres de 1990).¹ Mais un certain nombre d'Américains craignent la dissolution de l'unité du pays si les enfants d'immigrants n'apprennent plus à parler anglais. Des associations comme *US English* ou *English First* militent pour ajouter un amendement à la Constitution, qui ferait de l'anglais la langue officielle des Etats-Unis, mais sans succès.²

Dans la pratique, c'est essentiellement dans les classes primaires que les nouveaux programmes sont appliqués. Dans les classes du secondaire, la longueur des programmes laissent beaucoup moins de latitude pour permettre une véritable prise en compte du multiculturalisme. Toutefois, les manuels d'Histoire des Etats-Unis proposent désormais des paragraphes traitant de l'histoire ou du rôle de certains groupes ethniques, ou d'un de leurs membres.

a) Le traitement des Amérindiens

La culture et l'histoire des Amérindiens sont notamment remises à l'honneur dans les années 1980. Le National Museum of the American Indian ouvre à Washington en 1989, après plusieurs années de travaux. Comparé aux Noirs américains, les Amérindiens sont une minorité beaucoup moins importante (0,8 % de la population totale des Etats-Unis d'après le recensement de 1990) et moins organisée. On ne leur a accordé la nationalité américaine qu'en 1924, et les conditions de vie dans les réserves ne commencent à être améliorées par le

¹ François Durpaire, in André Kaspi et alii, *La civilisation américaine*, Paris, PUF, 2004, p. 396.

² *Ibid.*, p. 399.

gouvernement que dans les années 1970, à la suite d'un rapport alarmant sur l'éducation des Amérindiens préparé par Robert puis Edward Kennedy et publié en 1969.

Les Amérindiens étaient complètement absents en tant que groupe du récit des guerres menées par les Etats-Unis au vingtième siècle jusqu'aux années 1980. Houghton Mifflin et Holt, Rinehart and Winston publient en 1981 des directives qui visent notamment à un traitement plus « politiquement correct » des Amérindiens.¹ Les appellations « *red man* » et « *redskin* » (« peau-rouge ») sont ainsi bannies des manuels scolaires, de même que le terme *squaw*, considérés comme offensants et péjoratifs. Mais d'autres mots d'usage plus communs sont également interdits s'ils se réfèrent aux Amérindiens : courageux, païen, chef et guerrier,² car ils correspondent à un stéréotype. Ces interdictions, lorsqu'elles sont prises au pied de la lettre, compliquent considérablement la rédaction de l'histoire de ce peuple. Pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes, les manuels scolaires ne peuvent désormais plus montrer des Amérindiens « ayant un emploi mal payé, étant sâouls, au chômage ou recevant des aides publiques », « vivant dans des maisons rudimentaires au sein des réserves, avec le réservoir d'eau à l'extérieur, au milieu d'un paysage désolé », « étant sous-éduqués », « non intégrés au reste de la population américaine », « mimant un *hugh* ou adoptant une attitude guerrière caricaturale », « vivant dans un tipi, près d'un totem, avec des bisons en arrière-plan », « portant des coiffes à plumes et des vêtements en peau, un carquois et arborant des peintures de guerre », « chassant, dansant rituellement ou bien se passant le calumet de la paix », « travaillant dans un ranch, faisant des travaux de force, travaillant dans le bâtiment ou étant artisans. »³ Comme pour les Afro-Américains, l'image des Amérindiens dans les manuels scolaires est désormais soumise aux impératifs du « politiquement correct », qui offre là encore une vision partielle de la réalité de cette communauté.

¹ Houghton Mifflin, *Eliminating Stereotypes*, 1981 ; Holt, Rinehart and Winston School Department, *Guidelines for the Treatment of People and Related Issues*, 1981.

² *brave, heathen, chief, warrior.*

³ Holt, Rinehart and Winston School Department, *Guidelines for the Treatment of People and Related Issues*, 1981.

La moitié des manuels étudiés pour la période 1980-1991 consacrent désormais un passage spécifique aux Amérindiens dans leur chapitre sur la Seconde Guerre mondiale. Certains auteurs font référence à ce groupe sous le terme d'*Indians*, d'autres sous le terme de *Native Americans*. Les deux appellations étaient acceptées dans les années 1980, même si après la vogue du terme *Native Americans* dans les années 1960 et 1970, le terme *American Indian*, considéré comme moins ambigu et plus descriptif, lui est finalement préféré à partir des années 1980.¹

L'édition de 1982 de *Rise of the American Nation* de Todd et Curti² traite des Amérindiens à trois endroits différents du chapitre. Les auteurs précisent tout d'abord que 50 000 ouvriers amérindiens ont participé à l'effort de guerre.³ Ils consacrent un peu plus loin un paragraphe aux soldats d'origine amérindienne :

Also included in the armed forces were about 25,000 Indian volunteers. Among those with warrior traditions, the rate of enlistment was high. In general, the Indian volunteers enjoyed the respect of their white and black fellow soldiers. Indian soldiers who returned in the reservations after the war took back with them new ideas to their families and their tribal communities.⁴

Il y avait également dans les forces armées environ 25 000 volontaires indiens. Parmi ceux de tradition guerrière, le taux d'enrôlement était élevé. En général, les volontaires indiens bénéficiaient du respect de leurs camarades noirs et blancs. Les soldats indiens qui sont retournés dans les réserves après la guerre rapportèrent de nouvelles idées auprès de leurs familles et de leurs tribus.

Ce paragraphe ne parle que de soldats volontaires, sans préciser qu'une partie non négligeable des soldats d'origine amérindienne- qui vivaient hors des réserves – étaient des conscrits, appelés à servir sous les drapeaux américains comme tout citoyen. La dernière phrase, assez sybilline, fait référence au fait que l'expérience de guerre en 1941-1945 a été la première occasion pour beaucoup d'Amérindiens de sortir des réserves et de se mêler au reste de la « civilisation. » Il en a résulté une certaine modernisation du mode de vie de cette communauté après la Seconde Guerre mondiale. Plus loin, les auteurs mentionnent un héros

¹ Charles Mann, « Appendix A: Loaded Words », in *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus*, New York, Knopf, 2005.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, 790 pages.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 688.

⁴ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 688.

amérindien, Ira Hayes, qui faisait partie des Marines pris en photo lorsqu'ils plantaient le drapeau américain à Iwo Jima.¹

L'édition de 1986 de ce même manuel² comporte les mêmes paragraphes, mais y ont été ajoutés une photographie d'opérateurs radio navajos ainsi qu'un long encadré sur ces soldats très particuliers, qui ont permis de transmettre des informations capitales sans que les Japonais parviennent à craquer leur « code », fondé sur leur langue maternelle.³ Cet encadré témoigne d'une volonté de présenter le multiculturalisme des Etats-Unis comme une force et un atout, et d'inclure les Amérindiens dans la *success story* américaine.

Le manuel de Nash et Jeffrey⁴ consacre deux longs passages à l'histoire des Amérindiens pendant la Seconde Guerre mondiale. Chaque chapitre de ce manuel s'ouvre avec une anecdote « représentative » de l'expérience d'un Américain pendant la période considérée. Le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale s'ouvre sur le récit de l'expérience de guerre d'un jeune Amérindien, N. Scott Momaday, tirée du best-seller autobiographie de ce premier auteur « grand public » d'origine amérindienne, *La maison de l'aube* (*House Made of Dawn*, 1968).⁵

Le premier paragraphe présente la famille Momaday comme une famille typique américaine ayant souffert de la crise dans les années 1930 et partant vers l'Ouest pour trouver un emploi avec le début de la guerre. Les deux paragraphes suivants racontent quelques souvenirs d'enfance du jeune garçon :

Momaday's best friend was Billy Don Johnson, "a reddish, robust boy of great good humor and intense loyalty." Together they played war, digging trenches and dragging themselves through imaginary mine fields. They hurled grenades and fired endless rounds from their imaginary machine guns, pausing only to drink Kool-

Le meilleur ami de Momaday s'appelait Billy Don Johnson, 'un garçon roux, robuste, avec un solide sens de l'humour et d'une grande loyauté.' Ensemble, ils jouaient à la guerre, creusant des tranchées et se traînant à travers des champs de mines imaginaires. Ils lançaient des grenades et tiraient avec des munitions en quantité infinie depuis leurs mitraillettes imaginaires, et ne

¹ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 699.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, 1 059 pages.

³ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 805.

⁴ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991.

⁵ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 821.

Aid from their canteens. At school they were taught history and math, but also how to hate the enemy and be proud of America. They recited the Pledge of Allegiance to the flag and sang “God Bless America,” “The Star-Spangled Banner,” and “Remember Pearl Harbor.”

Momaday’s only difficulty was that his Native American face was often mistaken for that of an Asian. Almost every day on the playground, someone would yell, “Hi ya, Jap,” and a fight was on. Billy Don always came to his friend’s defense, but it was disconcerting, to say the least, to be taken for the enemy. His father read old Kiowa tales to Momaday, who was proud to be an Indian but prouder still to be an American. On Saturday he and his friends would go to the local theatre, where they would cheer as they watched a Japanese Zero or a German Me-109 go down in flames. They pretended that they were P-40 pilots.¹

s’arrêtaient que pour boire du Kool-Aid sortit de leurs cantines. A l’école, ils apprenaient l’histoire et les mathématiques, mais aussi à haïr l’ennemi et à être fiers de l’Amérique. Ils récitaient le Serment d’Allégeance devant le drapeau et chantaient *God Bless America, The Star-Spangled Banner* et *Remember Pearl Harbor*.

La seule difficulté que rencontrait Momaday était que ses traits amérindiens étaient souvent confondus avec ceux d’un Asiatique. Presque tous les jours au parc, quelqu’un lui criait « Hé toi, le Jap, » et une bagarre commençait. Billy Don défendait toujours son ami, mais il était déconcertant, c’est le moins que l’on puisse dire, d’être pris pour l’ennemi. Son père lisait de vieux contes kiowas à Momaday, qui était fier d’être Indien mais encore plus fier d’être Américain. Le Samedi, il allait avec ses amis au cinéma du quartier, où ils applaudissaient quand ils voyaient un Zéro japonais ou un Me-109 allemand chuter en flammes. Ils faisaient comme si ils étaient des pilotes de P-40

Ce passage, dans lequel il est question d’amitié, de jeux et d’école, provoque une empathie certaine entre le jeune lecteur et Momaday. Le fait que le meilleur ami du jeune garçon soit un Blanc qui personnifie les valeurs américaines traditionnelles « robuste, avec un solide sens de l’humour et de la loyauté » présente aux enfants un exemple de bonne entente entre les différentes communautés, et suggère le fait que l’Amérique a toujours été multiculturelle et que l’amitié est une valeur fondamentale et le ciment de la nation.

La suite de ce passage aborde la question de l’identité, du racisme et des préjugés : Momaday n’est pas un Japonais, mais on le prend pour tel à cause de son apparence, il est Amérindien par la culture que lui transmet son père, mais il se sent Américain avant tout. Ce qui le relie d’ailleurs à ses camarades c’est le fait d’aller au cinéma ensemble et de s’identifier aux pilotes de chasse américains. La culture populaire américaine, ici le cinéma, est présentée comme un facteur d’unité nationale, mais aussi comme un instrument de propagande efficace en temps de guerre, glorifiant les héros nationaux et montrant la défaite inévitable de l’ennemi. Même si les auteurs ne commentent pas ces événements, ce récit est

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 821.

porteur d'une image de la nation américaine caractéristique des années 1980 et des valeurs néo-conservatrices : les préjugés raciaux existent, mais l'amitié permet de les surmonter ; les identités particulières sont une richesse transmise par les parents, mais le patriotisme est plus fort que tout et l'identité américaine surpasse et transcende tout autre héritage ; les valeurs américaines sont transmises par l'école et les médias et renforcent le sentiment de fierté d'appartenir à cette grande nation.

La conclusion de cette longue introduction au chapitre sur la Seconde Guerre mondiale insiste d'abord, sans doute par féminisme, sur la plus grande importance de « l'identité sexuée » par rapport aux autres, puis surtout développe la question de la discrimination dont ont été victimes les Amérindiens pendant cette période, remettant l'histoire de Momaday dans un contexte plus général :

Momaday's life during the war differed from the lives of boys old enough to join the forces, but the war was no less real for him than for those who were older. His youth was influenced by the fact that he was male, but not much by being an Indian or by living in the Southwest. Yet his parents, like all Native Americans in New Mexico and Arizona, could not vote. The Momadays fared better than most Native Americans, who found prejudice against them undiminished and jobs, even in wartime, hard to find. Returning servicemen discovered that they were still treated like "Indians." They were prohibited from buying liquor in many states, and those who returned to the reservations learned that they were ineligible for veteran's benefits.¹

La vie de Momaday pendant la guerre fut différente de celle des jeunes gens en âge de combattre, mais la guerre n'était pas moins réelle pour lui que pour eux. Son enfance a été marquée par le fait qu'il était un garçon, mais pas tellement par le fait qu'il soit Indien ou qu'il vive dans le Sud-Ouest. Toutefois, ses parents, comme tous les Amérindiens vivant au Nouveau Mexique et en Arizona, n'avaient pas le droit de vote. Les Momaday s'en sortirent mieux que la plupart des Amérindiens, qui étaient confrontés à de forts préjugés et avaient du mal à trouver un emploi, même en temps de guerre. Les soldats qui rentraient au pays découvraient qu'ils étaient encore traités comme « des Indiens. » Dans beaucoup d'Etats, ils n'avaient pas le droit d'acheter de l'alcool, et ceux qui rentrèrent dans leurs réserves apprirent qu'ils n'avaient pas droit à leur indemnité d'ancien combattant.

A l'intérieur du chapitre proprement dit, Jeffrey et Nash reviennent sur le sort des soldats amérindiens : les « codeurs » navajos, le Marine sur la photo prise à Iwo Jima, et la privation des bénéfices dûs aux anciens combattants pour ceux qui sont retournés vivre dans leur réserve.²

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 821.

² Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 840.

La question de l'intégration des Amérindiens ou bien de la préservation de leur culture et de leur mode de vie à l'écart de la civilisation occidentale est abordée dans le chapitre consacré à la Seconde Guerre mondiale de l'édition de 1991 du manuel de John Garraty. L'auteur rappelle en effet que pendant la période du New Deal, la politique gouvernementale avait été de préserver les cultures amérindiennes, tandis que l'appel à l'unité nationale en temps de guerre avait au contraire accéléré leur intégration au reste de la population américaine.¹

Le traitement de ce groupe ethnique bien particulier est différent d'un manuel à l'autre, mais il semble que tous les auteurs insistent néanmoins sur les bienfaits de l'intégration de cette minorité au reste de la population américaine, à la suite de leur expérience de guerre. La Seconde Guerre mondiale apparaît ainsi comme le moment de fusion de l'histoire des Amérindiens avec l'histoire des États-Unis. Comme l'écrit le Lieutenant Colonel Thomas D. Morgan, « la Seconde Guerre mondiale a permis aux Indiens d'Amérique de devenir des Indiens-Américains. »²

Mais même si l'assimilation des minorités est valorisée par ces manuels, en tout cas en ce qui concerne les Amérindiens, il n'est pas socialement acceptable de dire que la civilisation « occidentale blanche » est préférable, ou meilleure qu'une autre. En effet, au cours des années 1980 se mettent en place des normes « politiquement correctes » selon lesquelles il devient impossible de mettre une culture au-dessus des autres, et il devient en particulier impossible de valoriser la culture européenne,³ car cela est considéré comme une manifestation de l'oppression ancestrale des minorités de couleur par les Blancs. Les noms donnés par les Anglais et les Américains aux chefs amérindiens King Philip et

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 803.

² Thomas D. Morgan, "Native Americans in World War II", *Army History: The Professional Bulletin of Army History*, No. 35 (Fall 1995), p. 26.

³ Houghton Mifflin: *Eliminating Stereotypes*, 1981.

Sitting Bull sont ainsi remplacés par leurs noms « indigènes » *Metacome* et *Totanka Iotanka*.¹

b) Le traitement des Hispaniques

La principale communauté non-anglophone aux Etats-Unis est la communauté hispanophone qui regroupe des immigrants de toute l'Amérique latine et des Caraïbes. Cette communauté en augmentation croissante aux Etats-Unis a très tôt pris conscience de ses intérêts communs et gommé sa diversité culturelle interne pour mener une lutte commune pour la reconnaissance au cours des années 1970. Le Council On Interracial Books for Children déplore en 1977 que les manuels d'histoire des Etats-Unis ne parlent pas des émeutes contre les *zoot-suiters* à Los Angeles en 1943. Ces jeunes gens, dont l'accoutrement était assez proche de celui des *Zazous* à Paris, étaient dans tout le pays, et à Los Angeles en particulier, pour la plupart issus de la communauté hispanophone et adoptaient une attitude de provocation, ou tout simplement de fierté, vis-à-vis des soldats et des forces de l'ordre. Ces « provocations » ont néanmoins conduit à des émeutes à caractère racial pendant l'été 1943. Elles ont constitué le point de départ des revendications des Latinos pour plus de justice et d'égalité.²

Comme pour les Amérindiens, les Hispaniques n'apparaissent dans le récit des guerres du vingtième siècle que dans le chapitre concernant la Seconde Guerre mondiale. Dans les manuels de Todd et Curti comme dans ceux de Nash et Jeffrey, les Hispaniques sont appelés *Mexican-Americans*. Les Mexicains étaient en effet de très loin la plus importante communauté hispanophone aux Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale (et le restent encore aujourd'hui, même si la composition de cette minorité s'est beaucoup diversifiée depuis les années 1980), mais cette appellation générique cache aussi une méconnaissance de la part de la majorité blanche de la diversité de la communauté hispanophone aux Etats-Unis.

¹ New York City Board of Education, *Promoting Bias-Free Curriculum Materials: A Resource Guide for Staff Development*, 1988.

² Council On Interracial Books For Children, *Stereotypes, Distortions and Omissions in U.S. History Textbooks : A Content Analysis Instrument for Detecting Racism and Sexism*, 1977, p. 63.

Dans les éditions de 1982 et 1986 de leur manuel, Todd et Curti précisent d'abord que « plus de 350 000 soldats Mexicains-Américains » ont combattu pendant la Seconde Guerre mondiale.¹ Un peu plus loin, ils consacrent deux courts paragraphes à l'histoire de cette communauté :

In 1942 the United States and Mexico signed a treaty. Under its terms thousands of Mexicans known as *braceros* entered the United States on a temporary basis as farm workers. Their efforts helped keep vital food production high during the war.

Prejudice and discrimination against Mexican Americans in jobs, housing, and recreation facilities also aroused bitter resentment, reaching a boiling point in Los Angeles in 1943, erupted in a riot between servicemen and Mexican Americans.²

En 1942, les Etats-Unis et le Mexique signèrent un traité. Selon les termes de ce traité, des milliers de Mexicains appelés *braceros* entrèrent aux Etats-Unis de façon temporaire comme travailleurs agricoles. Leurs efforts permirent de continuer à produire beaucoup de nourriture, une ressource vitale pendant la guerre.

Les préjugés et la discrimination à l'encontre des Mexicains-Américains dans les domaines de l'emploi, du logement et des centres de loisirs suscitérent également un fort ressentiment, qui atteint son apogée à Los Angeles en 1943 et aboutit au déclenchement d'une émeute entre des soldats et des Mexicains-Américains.

Le traitement de l'histoire des Mexicains-Américains correspond ici au schéma « classique » exploités/exploiteur des minorités « de couleur » établi d'abord pour les Afro-Américains : leur présence sur le territoire des Etats-Unis correspond à un besoin de la nation, leur participation à l'économie du pays est vitale, et cependant, ils sont victimes de discrimination et leurs conditions de vie sont plus difficiles que celles de la majorité blanche.

Le manuel de Jeffrey et Nash consacre un passage beaucoup plus long aux Hispaniques pendant la Seconde Guerre mondiale. Le premier paragraphe les identifie d'emblée comme une minorité discriminée :

Mexican-Americans, like most minority groups, profited during the war from the increased job opportunities provided by wartime industry. Many left their villages for the first time. Women broke away from their traditional roles and worked outside the home. Mexican-Americans labored in factories in Texas and in California replaced many of the dust-bowl migrants in the fields. They joined the armed forces in unprecedented numbers and found jobs in the oil fields. On one occasion, the Fair

Les Mexicains-Américains, comme la plupart des minorités, profitèrent durant la guerre de l'accroissement des emplois disponibles dans les industries de guerre. Beaucoup quittèrent leurs villages pour la première fois. Les femmes abandonnèrent leur rôle traditionnel pour travailler hors de leur foyer. Les Mexicains-Américains travaillèrent dans les usines du Texas et en Californie, ils remplacèrent dans les champs les migrants partis vers les grandes villes industrielles du Nord. Ils furent plus nombreux que jamais à s'engager dans les

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 688.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 690.

Employment Practice Commission ordered the Shell Oil Company to promote three Mexican-Americans who had been the victims of company discrimination. Although there were other attempts during the war to end unfair treatment, prejudice and discrimination were not easy to eliminate.¹

forces armées et trouvèrent des emplois dans les compagnies pétrolières. Une fois, la Commission pour les Pratiques Équitables à l'Embauche ordonna à la compagnie pétrolière Shell de promouvoir trois Mexicains-Américains qui avaient été victimes de discrimination de sa part. Malgré d'autres tentatives pendant la guerre pour mettre fin aux injustices, les préjugés et la discrimination n'étaient pas faciles à vaincre.

Comme pour les Amérindiens, la guerre est présentée comme un facteur d'intégration, même si les préjugés et la discrimination restent présents. Le paragraphe qui suit détaille les différentes sortes de discrimination dont souffraient les Hispaniques, en particulier dans le Sud-Ouest où ils étaient le plus nombreux, et décrit avec précision le costume des *zootsuiters*, présenté comme « une façon pour les jeunes hommes d'attirer l'attention et de choquer la société conformiste. »² Les émeutes entre soldats en permission et *zootsuiters* à Los Angeles au printemps 1943 sont décrites selon le même schéma que celle de Détroit : les Hispaniques sont les victimes de la colère et de la violence de jeunes Blancs désœuvrés, et la police ne leur vient pas en aide.³

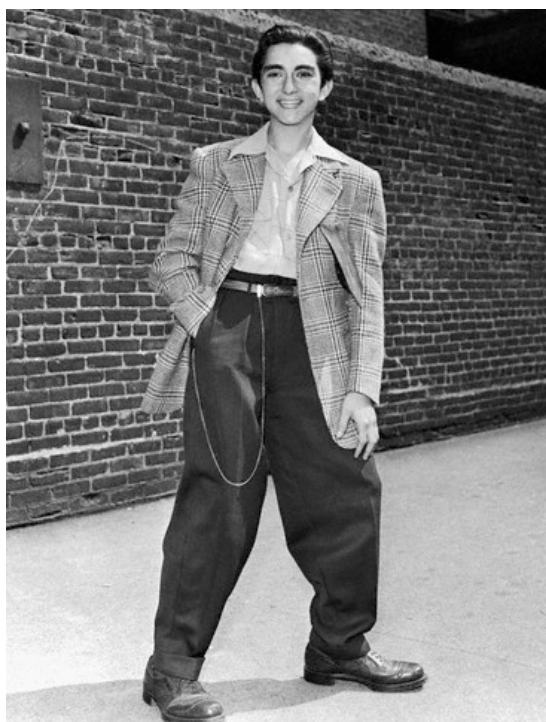
L'accent est mis sur la similitude de traitement entre Noirs et Hispaniques, ce qui permettait aux lobbies représentant cette communauté de légitimer leurs revendications pour l'égalité des droits et la fin des discriminations. Les Hispaniques cherchaient à bénéficier des mêmes politiques que les Afro-Américains en montrant que leur sort n'était pas comparable à celui des immigrants européens. Les autres minorités « de couleur » adopteront les mêmes arguments, arguant que ce n'est pas la façon dont quelqu'un est arrivé sur le territoire américain qui importe, mais sa couleur de peau et l'attitude de la majorité vis-à-vis de lui qui importe et mérite des mesures compensatoires.

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 835.

² « It was a way some teenage males could call attention to themselves and shock conventional society. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 835.

³ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 835.

Le passage consacré aux Hispaniques dans le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale dans l'édition de 1991 du manuel de John Garraty est plus historique et moins idéologique. Ce manuel est le seul du corpus à distinguer les immigrants mexicains des « résidents hispanophones. » Les causes de l'émeute de 1943 sont davantage détaillées, et présentées de façon moins unilatérale que dans les manuels précédents. Néanmoins, la réaction des marins blancs apparaît disproportionnée face aux « provocations » des *zootsuiters* hispaniques, et la complicité des autorités est là aussi mise en avant.¹ Ce passage est accompagné de la photographie d'un jeune *zootsuiter* :



Les minorités « de couleur » ne sont ensuite plus abordées en tant que telles dans les chapitres consacrés à la guerre de Corée et à la guerre du Vietnam des manuels publiés dans les années 1980. Seul le manuel de Nash et Jeffrey² mentionne la surreprésentation des minorités « de couleur » parmi les conscrits envoyés au Vietnam :

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 802.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991.

Blacks and Chicanos suffered more than whites since they were disproportionately represented in the armed forces.¹

Les Noirs et les Chicanos ont davantage souffert que les Blancs puisqu'ils étaient représentés de façon disproportionnée au sein des forces armées.

A la fin des années 1980, la mention du sort particulier des minorités est devenue un passage obligé dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis destinés à l'enseignement secondaire. L'histoire des Afro-Américains pendant les deux guerres mondiales est devenue partie intégrante du récit de ces guerres, et la Seconde Guerre mondiale est aussi présentée comme un épisode important dans l'histoire des Amérindiens et des Hispaniques. Ces guerres totales ont concerné l'ensemble de la population américaine, et ses minorités ne peuvent désormais plus être passées sous silence dans une société qui se voit désormais comme multiculturelle.

3) Le traitement du rôle des femmes pendant la guerre

Le mouvement des Civil Rights initié par la communauté afro-américaine a entraîné dans son sillage les autres minorités « colorées » et discriminées, mais a aussi ouvert la voie aux revendications des féministes. En effet, si démographiquement les femmes américaines ne sont pas minoritaires, les féministes estiment que les femmes sont victimes au même titre que les minorités « de couleur » de préjugés et de discrimination qui leur donnent un statut social inférieur à celui des hommes.

En 1966 est créée la National Organization for Women (NOW), qui réclame un système de discrimination positive en faveur des femmes. Son combat englobe les domaines de la contraception, de la santé, du droit à l'avortement, de l'égalité dans le monde du travail, mais porte aussi sur le domaine de l'éducation car, comme le déclaraient déjà les lobbys noirs, c'est à l'école que se forment les préjugés qui font que les petites filles se sentent « inférieures » aux garçons. En 1984, le *Women's Educational Equality Act* assure aux étudiantes et aux élèves l'accès aux mêmes programmes d'études que les garçons, en particulier dans les

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 951.

domaines scientifiques et techniques et les sports.¹ Dans leurs directives de 1981, Houghton Mifflin² et Holt, Rinehart et Winston³ indiquent les mots à éviter pour ne pas prolonger les stéréotypes à l'encontre des femmes. Ainsi, les termes *man* ou *men* pour se référer au genre humain en général sont proscrits, de même que *mankind* pour désigner l'humanité. Mais la censure « sexuellement correcte » va plus loin en interdisant toute désignation de corps de métier dans laquelle le suffixe *-man* ou *-woman* intervient : *policeman* devient ainsi *police officer*, *fireman* devient *firefighter*, *chairman* devient *chairperson*, *cleaning woman* devient *housekeeper*, etc.⁴ Des termes aussi banals que *cowboy*, *manpower*, *fatherland* et même *motherland*⁵ deviennent politiquement incorrects.

En matière de lutte contre les stéréotypes, ces lignes directrices publiées par des éditeurs étaient assez prescriptives : « Montrez des garçons aussi bien que des filles intéressés par des petites bêtes à poils ou des oiseaux, écrivant des recettes, faisant du shopping. »⁶ Il était interdit de représenter des femmes comme « mignonnes et fragiles », « ordonnées », « dépendantes des hommes », « faibles, émotives, craintives », « faibles, passives, dociles, incompetentes », « se battant entre elles pour obtenir l'attention des hommes », comme « des victimes qui attendent d'être secourues », « plus intéressées par la vie de famille que par une carrière professionnelle. »⁷ En matière d'occupations professionnelles, les auteurs de manuels scolaires devaient éviter de montrer des femmes « infirmières, institutrices, secrétaires, employées de bureau, guichetières, coiffeuses ou bibliothécaires. »⁸ Les femmes qui ont réussi leur carrière professionnelle ne doivent pas être représentées comme « dominatrices, agressives et/ou

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 259.

² Houghton Mifflin, *Eliminating Stereotypes : School Division Guidelines*, Boston, 1981.

³ Holt, Rinehart and Winston School Department, *Guidelines for the Treatment of People and Related Issues*, 1981.

⁴ Policier ; pompier ; président ; femme de ménage.

⁵ Cowboy ; main d'oeuvre ; patrie (x2).

⁶ Houghton Mifflin, *Eliminating Stereotypes : School Division Guidelines*, Boston, 1981, p. 6.

⁷ Holt, Rinehart, and Winston School Department, *The Treatment of Sex Roles*, 1975 ; Houghton Mifflin, *Eliminating Stereotypes : School Division Guidelines*, Boston, 1981 ; New York City Board of Education, *Promoting Bias-Free Curriculum Materials*, 1988.

dépourvues de charme.»¹ Les petites filles ne doivent pas être représentées comme plus petites et plus frêles que les garçons, et préférant jouer à l'intérieur tandis que les garçons jouent dehors. Les garçons ne doivent pas être décrits comme « violents, brutaux, insensibles et vulgaires », ni « curieux, ingénieux, intelligents, doués pour la mécanique, actifs, courageux, désordonnés, indépendants, aventureux, sportifs et ambitieux. »²

Dans les chapitres traitant des guerres des manuels d'Histoire des années 1980, le traitement des femmes est donc destiné à combattre le plus possible le stéréotype les représentant dans un rôle de mère ou d'épouse. Les illustrations choisies pour montrer le rôle des femmes pendant les deux guerres mondiales sont ainsi sensiblement les mêmes que pour la période 1965-1979, et montrent des femmes en train d'effectuer des travaux « d'hommes » en usine. C'est d'ailleurs dans ces deux chapitres que l'on trouve des passages spécifiquement consacrés au rôle des femmes.

L'édition de 1991 du manuel de Garraty est le seul manuel à proposer une illustration montrant une femme pendant la guerre hispano-américaine. C'est une photographie en noir et blanc d'une femme en uniforme de l'Armée, entourée de musiciens. La légende est ouvertement féministe : « Une femme officier de recrutement, accompagnée par un orchestre militaire, appelle les volontaires à s'engager à New York au début de la guerre hispano-américaine. Le patriotisme, au moins, n'était pas considéré comme réservé aux hommes. »³

⁸ Holt, Rinehart, and Winston School Department, *The Treatment of Sex Roles*, 1975.

¹ New York City Board of Education, *Promoting Bias-Free Curriculum Materials*, 1988.

² Holt, Rinehart, and Winston School Department, *The Treatment of Sex Roles*, 1975 ; New York City Board of Education, *Promoting Bias-Free Curriculum Materials*, 1988.

³ « A woman recruiting officer, accompanied by a military band, urging enlistments in New York City at the outbreak of the Spanish-American War. Patriotism, at least, was not seen as gender-specific. », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 624.

a) Le traitement des femmes pendant la Première Guerre mondiale

Le nombre de lignes consacrées aux femmes dans les manuels des années 1980 (pour les chapitres étudiés) est inférieur au nombre de lignes consacrées aux Afro-Américains. Les éditions de 1983 et 1986 du manuel de John Garraty ne consacrent aucun passage au rôle spécifique des femmes américaines pendant la Grande Guerre, alors qu'elles consacrent plus de 30 lignes et près de 4 % de la longueur totale du chapitre à l'histoire des Afro-Américains. Dans tous les autres manuels, le passage consacré aux femmes est moins long que celui accordé aux Noirs. En proportion, la place accordée aux femmes dans la Grande Guerre est comparable à celle que les auteurs de manuels leur accordaient dans les années 1920.

Par exemple, Todd et Curti racontent en quelques lignes l'entrée des femmes dans le monde du travail, et donnent de nombreux exemples de métiers autrefois réservés aux hommes dans lesquels les femmes se sont révélées compétentes (comme vendeuses, ouvrières ou conductrices de tramway).¹

Le manuel de Berkin et Wood consacre trois paragraphes assez classiques au rôle des femmes pendant la Grande Guerre, mettant surtout l'accent sur leur entrée dans le monde du travail, leur rôle essentiel dans l'effort de guerre et l'engagement de certaines auprès des soldats sur le front. Mais les deux auteurs concluent leur paragraphe par une remarque critique qui était absente des manuels publiés précédemment :

The war thus opened up many doors that had been closed to women, although almost all of the gains made by women during the war were lost when the fighting stopped. ²	Ainsi, la guerre ouvrit beaucoup de portes aux femmes, mais la plupart de ces avancées furent perdues dès que les combats cessèrent.
--	--

L'édition de 1991 du manuel de John Garraty consacre un long passage aux femmes pendant la Grande Guerre, alors que le sujet était absent des éditions de 1983 et 1986. Les deux premiers paragraphes traitent de la question de l'hygiène des soldats, et des angoisses des associations puritaines de voir les

¹ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 579.

² Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 179.

jeunes Américains être moralement corrompus par un contact avec l'Europe décadente. Les femmes mentionnées dans ce passage sont des prostituées, des jeunes filles pures ou des mères inquiètes, ce qui correspond aux stéréotypes féminins les plus courants dans la culture occidentale.¹

En ce qui concerne l'entrée des femmes sur le marché du travail, Garraty insiste lui aussi sur le caractère limité et ponctuel de ces « emplois en temps de guerre, » ainsi que sur les discriminations dont elles ont fait l'objet.² Les femmes sont donc traitées de la même façon que les minorités « de couleur » : leur description reste assez stéréotypée, même si l'auteur insiste sur les discriminations dont elles ont été victimes, souligne les progrès de leur condition et parle des prises de position féministes à l'époque.

Le manuel qui offre le récit le plus détaillé, et le plus féministe, du rôle des femmes pendant la Grande Guerre est celui de Jeffrey et Nash. Cinq passages consacrés aux femmes sont dispersés dans le corps du chapitre en fonction du thème abordé. Ainsi, l'histoire des femmes n'apparaît pas comme « à part », mais comme intégrée au flot général de l'histoire, conformément aux recommandations des féministes.³ Un premier paragraphe raconte l'engagement de grandes féministes américaines, Lillian Wald et Jane Addams en particulier, en faveur du mouvement pacifiste, et de la mobilisation des femmes contre la guerre en 1914.⁴ L'engagement des femmes auprès des forces armées est mentionné,⁵ mais c'est surtout le pouvoir de la femme au foyer sur la bonne marche de l'économie qui est mis en valeur :

Women emerged during the war as the most important group of consumers. They were urged to save, just as later they would be	Avec la guerre, les femmes se révélèrent être le groupe de consommateurs le plus important. On les encourageait vivement à économiser, de la
---	--

¹ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 693.

² Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 694.

³ Cf. Mary Kay Thompson Tetreault, "Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks", *The History Teacher*, Vol. 19, No. 2, février 1986, p. 225.

⁴ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 727.

⁵ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 739.

urged to buy.¹

même façon qu'on les inciterait plus tard à acheter.

En ce qui concerne l'entrée des femmes sur le marché du travail, les deux auteurs remettent en cause cette idée en rappelant que seulement 5 % des femmes américaines qui prirent un emploi pendant la Grande Guerre ne travaillaient pas auparavant, et presque toutes étaient célibataires. Néanmoins, les deux auteurs soulignent que la guerre a permis à la plupart d'entre elles d'accéder à de meilleurs emplois, avec un meilleur salaire, mais que ces avantages disparurent avec la fin des combats et le retour des hommes.² Enfin, Nash et Jeffrey consacrent un long paragraphe à la naissance de la Ligue Internationale des Femmes pour la paix et la liberté, dont l'Américaine Jane Addams fut la présidente de 1915 à 1935. Le paragraphe se termine par un hommage à la clairvoyance de ces féministes pacifistes :

Prophetically, they predicted that the peace treaty would result in the spread of hatred and anarchy and "create all over Europe discords and animosities which can only lead to future wars."³

De façon prophétique, elles prédirent que ce traité de paix allait répandre la haine et l'anarchie et « créer partout en Europe des discords et des animosités qui ne pourraient aboutir qu'à de nouvelles guerres. »

On retrouve donc ici le traitement traditionnel des minorités sous la forme de la « mention » d'un héros – ici, des héroïnes – offrant une image positive du groupe.

b) Le traitement du rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale

Tous les manuels publiés dans les années 1980 mentionnent le rôle des femmes américaines pendant la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, seuls les

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 745.

² Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 747.

³ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 751.

manuels de Todd et Curti, de Nash et Jeffrey, et l'édition de 1991 du manuel de John Garraty leur consacrent davantage que quelques lignes factuelles.

Todd et Curti consacrent un long encadré aux femmes-pilotes, accompagné d'une photographie et qui utilise largement des extraits d'« histoires orales », très à la mode dans les manuels des années 1980.¹ Les femmes y reçoivent le traitement typique réservé aux « minorités » : valorisation, dénonciation des préjugés, appréciation des progrès réalisés mais rappel de la persistance de la discrimination et des inégalités. Le travail des femmes en usines pendant la guerre est ensuite traité en une seule phrase,² mais le passage sur l'enrôlement des femmes dans les forces armées donne de nombreux exemples de la variété des tâches qui ont été accomplies par les femmes-soldats pendant la Seconde Guerre mondiale (machinistes, chauffeuses, opératrices radio, secrétaires, etc.), mais rappelle la persistance des préjugés sexistes.³

C'est encore une fois le manuel de Nash et Jeffrey qui est le plus disert sur l'histoire des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale. Les deux premiers paragraphes traitent de l'insertion des femmes dans le monde du travail pendant la guerre, en dénonçant la discrimination dont elles ont fait l'objet,⁴ mais contrairement aux autres auteurs de manuels de la période, la diversité des situations et des motivations des femmes qui travaillaient pendant la Seconde Guerre mondiale est mentionnée, et le travail présenté comme un facteur d'épanouissement, même si les femmes restent moins bien payées que les hommes :

Some worked for patriotic reasons. "Everytime I test a batch of rubber, I know it's going to help bring my three sons home quicker," a woman worker in a rubber plant remarked. But others went to work for the money or to have something useful to do. Yet in 1944, women's weekly wages averaged \$31.21, compared to \$54.65 for men, reflecting women's more menial tasks

Certaines travaillaient par patriotisme. « Chaque fois que je teste un paquet de caoutchouc, je sais que ça va aider à ramener mes trois fils plus vite à la maison, » déclara une ouvrière dans une fabrique de caoutchouc. Mais d'autres travaillèrent pour gagner plus d'argent ou simplement pour se rendre utiles. Toutefois, en 1944, le salaire hebdomadaire moyen était de 31,21 dollars pour une femme, contre 54,65

¹ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 687.

² Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 688.

³ Cf. Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 688.

⁴ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 837.

and their low seniority as well as outright discrimination. Still, many women enjoyed factory work. "Boy have the men been getting away with murder all these years," exclaimed a Pittsburgh housewife. "While I worked twice as hard selling in a department store and got half the pay."¹

dollars pour un homme, reflétant autant les emplois moins qualifiés occupés par les femmes et leur moindre ancienneté qu'une réelle discrimination. Malgré tout, les femmes aimèrent travailler en usine. « Eh bien on dirait que les hommes se la sont coulée douce pendant toutes ces années, » s'exclama une ménagère de Pittsburgh. « Pendant que je travaillais deux fois plus dur dans un magasin pour la moitié de leur paie. »

Les trois paragraphes suivants décrivent les préjugés dont les femmes étaient victimes et présente l'expérience du travail pendant la Seconde Guerre mondiale comme un premier pas vers l'égalité pour certaines d'entre elles, mais qui n'a pas suffi à faire changer largement et durablement les mentalités.² Les auteurs font référence à la force des stéréotypes diffusés par les médias de masse, car l'une des principales luttes des féministes dans les années 1970 et 1980 avait pour objectif de modifier l'image de la femme propagée dans les médias.

Un peu plus loin dans le chapitre, le rôle des femmes dans les forces armées est traité en détails.³ Les auteurs présentent le droit des femmes de faire leur service militaire et de participer aux guerres comme une avancée vers l'égalité entre hommes et femmes :

For many of the women who spoke in support of the bill, it was not so much the military situation as the need to assert women's right to full citizenship, with all its responsibilities, that influenced their support of military service for women.⁴

Pour beaucoup des femmes qui soutinrent cette loi, il ne s'agissait pas tant d'une question militaire que de la nécessité d'affirmer le droit des femmes à l'exercice de leur pleine citoyenneté, avec toutes les responsabilités qu'elle implique, qui les a incitées à soutenir la création d'un service militaire pour les femmes.

Le paragraphe qui suit montre que les femmes dans l'Armée étaient également victimes de discrimination et des préjugés sexistes. Comme pour leur expérience du travail en usines pendant la guerre, les auteurs concluent en montrant que les avancées obtenues par les femmes pendant la Seconde Guerre

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 837.

² Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 837-838.

³ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 840.

⁴ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 840-841.

mondiale n'ont pas suffi à faire changer les mentalités, mais que la progression des femmes vers davantage d'égalité est en marche.¹ La similitude de traitement du rôle des femmes avec celui réservé aux Afro-Américains est tout à fait frappante, du point de vue de la structure des paragraphes comme de l'interprétation des faits par les auteurs de ce manuel.

Enfin, c'est encore une fois l'édition de 1991 du manuel de Garraty qui adopte la position la plus nuancée. L'auteur souligne que l'augmentation de la proportion des femmes sur le marché du travail aux Etats-Unis est une tendance de long terme, simplement accélérée par la Seconde Guerre mondiale.² La discrimination sexiste est abordée, mais le point de vue de l'auteur reste plus descriptif que dénonciateur.³ Les femmes sont présentées comme désireuses de travailler, pour des « raisons économiques évidentes », par patriotisme, par curiosité, par désir d'indépendance, ou simplement par ennui.⁴

Conformément aux désirs des féministes des années 1970,⁵ John Garraty consacre un passage spécifique à l'histoire des femmes noires, en montrant qu'elles souffraient d'une double discrimination.⁶ Il choisit de développer l'exemple de Sybil Lewis, qui connut en quelques années une ascension sociale remarquable d'employée de maison à soudeuse sur un chantier naval, et qui apparaît comme ayant refusé de souffrir de discrimination en changeant d'emploi aux premières brimades de son supérieur. Enfin, Garraty est le seul auteur à présenter les femmes actives pendant la Seconde Guerre mondiale comme également soumises à leurs impératifs d'épouses et de « maîtresses de maison » et insiste sur la « double journée de travail » de ces femmes et le manque de garderies pour les jeunes enfants.⁷ Il consacre également trois longs paragraphes

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 841.

² Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 804.

³ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 804.

⁴ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 805.

⁵ Mary Kay Thompson Tetreault, "Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks", *The History Teacher*, Vol. 19, No. 2, février 1986, p. 242.

⁶ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 805.

⁷ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 805.

aux femmes au foyer pendant la guerre, que les autres manuels ignorent, et aux questions appartenant au domaine privé telles que la gestion du foyer et la vie de couple.¹ De même que dans son traitement des autres minorités, John Garraty fait davantage œuvre d'historien que de « militant » dans sa façon d'aborder le sort des femmes américaines pendant les deux guerres mondiales. Les femmes sont moins dépeintes comme une minorité en lutte pour l'égalité, que comme des individus à multiples facettes, dont les responsabilités incluent la gestion du foyer et qui progressent dans la société malgré la discrimination et les préjugés. Adoptant un point de vue moins nettement féministe que ses contemporains, Garraty propose ici un portrait peut-être plus juste et moins biaisé de la réalité de la vie des femmes américaines pendant la Seconde Guerre mondiale.

C - La réinterprétation des guerres étrangères

1) Une vision encore plus critique de la guerre hispano-américaine

Les manuels des années 1980 continuent l'entreprise de « révision » de la guerre hispano-américaine commencée dans les manuels de la période 1965-1979. Ces derniers avaient déjà fortement remis en cause l'héroïsme de Theodore Roosevelt pendant la campagne militaire à Cuba, mais les rééditions du manuel de John Garraty et le manuel de Nash et Jeffrey dressent un portrait franchement antipathique de celui qui allait devenir président des Etats-Unis en 1901. Nash et Jeffrey remarquent de façon assez ironique que « personne ne fit autant pendant la guerre que Roosevelt pour faire avancer non seulement sa carrière politique mais aussi la cause de l'expansion et de la gloire nationale. »² Les éditions de 1983, 1986 et 1991 du manuel de Garraty décrivent les Rough Riders comme une « unité agressive formée par Theodore Roosevelt » qui avait piétiné les autres soldats pour obtenir l'espace et le matériel dont elle avait besoin à Tampa.³

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 806.

² « no one did as much during the war as Roosevelt to advance not only his political career but also the cause of expansion and national glory. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 674.

³ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, p. 632.

Les éditions de Todd et Curti accordent une place bien plus importante qu'auparavant au rôle des rebelles cubains dans ce conflit. Même s'il est mort trois ans avant l'intervention américaine dans l'île, les deux auteurs mentionnent le héros indépendantiste cubain José Martí à deux reprises, et mettent l'accent sur la force du désir d'indépendance des Cubains. En conclusion du passage consacré à cette guerre, ils rappellent que ce désir d'indépendance « ne fut que partiellement réalisé. »¹

Ces manuels des années 1980 sont en effet encore plus virulents que leurs prédécesseurs à l'encontre de l'impérialisme américain. Nash et Jeffrey insistent sur la composante raciste qui a joué un rôle certain dans la décision d'annexer les Philippines :

Fellow Republicans confirmed McKinley's arguments for annexation, adding even more racist ones. Filipinos were described as childlike, savage, stunted in size, dirty, and backward. Comparisons were made with blacks and Native Americans, and policies were proposed befitting the inferior condition in which white Americans saw the Filipinos. Roosevelt called Aguinaldo "a renegade Pawnee" and said that the Filipinos had no right "to administer the country which they happen to be occupying." The attitudes favoring annexation, therefore, asserted Filipino inferiority and incapacity for self-rule while also reflecting America's proud sense of itself in 1900 as a nation of civilized order and progress.²

Les autres Républicains étaient d'accord avec les arguments de McKinley en faveur de l'annexion, et y ajoutaient même des plus racistes. Les Philippins étaient décrits comme infantiles, sauvages, chétifs, sales et arriérés. Des comparaisons furent faites avec les Noirs et les Amérindiens, et des politiques furent proposées en accord avec la condition inférieure où les Américains blancs voyaient les Philippins. Roosevelt appelait Aguinaldo « l'Indien renégat » et dit que les Philippins n'avaient aucun droit « d'administrer le pays sur lequel ils se trouvaient habiter. » Les avis en faveur de l'annexion affirmaient donc l'infériorité des Philippins et leur incapacité à s'auto-gouverner tout en reflétant également la fierté des Américains de 1900 qui considéraient leur nation comme civilisée, ordonnée et en progrès constant.

Les auteurs mettent ici l'accent non pas sur la pérennité des valeurs américaines, mais sur le changement entre l'Amérique des années 1980 et celle du début du vingtième siècle, et rappellent le passé pas toujours glorieux d'une nation qui a été profondément raciste et impérialiste. On retrouve aussi dans ce passage une apparition peu flatteuse de Theodore Roosevelt. Nash et Jeffrey consacrent ensuite plus d'une page et demie à développer les arguments des anti-impérialistes, soulignant les qualités morales et intellectuelles des défenseurs de

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, 1986, p. 546.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 675.

ces idées, victimes de « ne pas être à la mode dans une période de fierté nationale exubérante, de prospérité et d'espoir. »¹ Le parallèle avec la guerre du Vietnam est évident à la lecture du passage, en particulier lors du récit des difficultés des soldats noirs envoyés réprimer la guérilla philippine, qui rappelle fortement le discours de Mohamed Ali lors de son refus de partir se battre au Vietnam en 1966 :

As U.S. treatment of the Filipinos during the war became more and more like Spanish mistreatment of the Cubans, the hypocrisy of American behavior became even more evident. This was especially true for black American soldiers who fought in the Philippines. They identified with the dark-skinned insurgents, whom they saw as tied to the land, burdened by debt, and pressed by poverty like themselves. They were also called "nigger" from morning to night. "I feel sorry for these people," a sergeant in the 24th Infantry wrote. "You have no idea the way these people are treated by the Americans here."²

Tandis que le traitement des Philippines par les Américains durant la guerre ressemblait de plus en plus aux mauvais traitements infligés par les Espagnols aux Cubains, l'hypocrisie du comportement américain devenait de plus en plus flagrante. Cela était vrai en particulier pour les soldats américains noirs qui combattaient aux Philippines. Ils s'identifiaient aux insurgés à la peau sombre, qu'ils voyaient aussi attachés à leur terre, couverts de dettes, et malmenés par la pauvreté qu'ils l'étaient eux-mêmes. Ils étaient de plus appelés « nègres » du matin au soir. « J'ai de la sympathie pour ces gens, » écrit un sergent du 24^{ème} d'Infanterie.³ « Tu n'as pas idée de la façon dont ces gens sont traités par les Américains ici. »

Mais dans l'édition de 1991 de son manuel, John Garraty adopte la position totalement inverse, targuant de racisme non pas les impérialistes mais les anti-impérialistes :

Other anti-imperialists were governed by racial and ethnic prejudices. They opposed not expansion as such - Carnegie, for example, was eager to have Canada added to the Union - but expansion that brought under the American flag people whom they believed unfit for American citizenship. Labor leaders particularly feared the competition of "the Chinese, the Negritos, and the Malays" who presumably would flood into the United States if the Philippines were taken.⁴

D'autres impérialistes étaient motivés par des préjugés raciaux et ethniques. Ils s'opposaient non pas à l'expansion en soi – Carnegie, par exemple, voulait inclure le Canada dans l'Union – mais à une expansion qui amènerait sous le drapeau américain des gens qu'ils considéraient incapables de devenir des citoyens américains. Les leaders syndicalistes en particulier craignaient la compétition « des Chinois, des Négrillons et des Malais » qui pourraient envahir les Etats-Unis si les Philippines étaient annexées.

¹ « They were out of tune with the period of exuberant national pride, prosperity, and promise. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 676.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 676.

³ Le 24^{ème} régiment d'Infanterie était un régiment uniquement composé de soldats noirs. (n.d.A.)

⁴ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 627.

Ces deux argumentations radicalement opposées montrent surtout que les préjugés racistes étaient partagés par l'ensemble de l'élite américaine, mais c'est son utilisation pour décrédibiliser l'un ou l'autre camp qui révèle à quel point les mentalités américaines ont changé en moins d'un siècle.

Enfin, John Garraty propose une interprétation de la guerre hispano-américaine comme une façon pour l'Espagne de perdre les derniers lambeaux de son empire avec honneur, dans une période politiquement troublée pour elle :

The Cuban nationalists now insisted on full independence, and the Spanish politicians were unprepared to abandon the last remnants of their once-great American empire. If the United States took Cuba by force, the Spanish leaders might save their political skins; if they meekly surrendered the island, they were done for.¹

Les nationalistes cubains insistaient désormais pour obtenir une indépendance complète, et les hommes politiques espagnols n'étaient pas prêts à abandonner les derniers restes de leur autrefois immense empire américain. Si les Etats-Unis prenaient Cuba par la force, les leaders espagnols pourraient sauver leur honneur politique ; s'ils se contentaient d'abandonner l'île sans coup férir, ils étaient fichus.

La réinterprétation de la guerre hispano-américaine s'amplifie donc dans les années 1980, avec une vision très critique de l'attitude et des comportements américains dans ce conflit.

2) La Première Guerre mondiale

a) L'horreur de la guerre

La réinterprétation de la Première Guerre mondiale va également plus loin dans les années 1980 que dans la période 1965-1979. Le manuel de John Garraty et la réédition de 1983 du Wilder, Ludlum et Brown² insistent sur le caractère destructeur de la guerre et le dilemme moral rencontré par Wilson, qui en aurait perdu le sommeil, au moment de l'entrée en guerre des Etats-Unis. John Garraty écrit ainsi :

To go to war meant, besides sending innocent Americans to their death, unleashing the forces of hatred and

Entrer en guerre signifiait, outre le fait d'envoyer des Américains innocents à la mort, lâcher les forces de la haine et de l'intolérance à l'intérieur

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 623.

² Cf. Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 630.

intolerance in the United States and allowing "the spirit of ruthless brutality [to] enter the very fibre of our national life." The president's Presbyterian conscience tortured him relentlessly. He lost sleep, appeared gray and drawn. (...) In the end he could satisfy himself only by giving intervention an idealistic purpose. (...) Thus, in the name not of vengeance and victory but of justice and humanity, he sent his people into battle.¹

des Etats-Unis et permettre à « l'esprit de la brutalité la plus impitoyable [de] pénétrer chaque fibre de notre vie nationale. » La conscience presbytérienne du président le torturait sans relâche. Il perdit le sommeil, paraissait morne et avait les traits tirés. (...) Finalement, il ne réussit à se satisfaire qu'en donnant à l'intervention militaire un objectif idéaliste. (...) Ainsi, non pas au nom de la vengeance ou de la victoire mais au nom de la justice et de l'humanité, il mena son peuple à la bataille.

Nash et Jeffrey consacrent de longs développements aux arguments des opposants à la guerre, rappelant la « routine meurtrière » de la guerre de tranchées, mais aussi les inquiétudes de Jane Addams quant à la distribution généreuse « d'alcool et de drogues » aux soldats pour leur donner le courage de continuer à se battre.² Mais les deux auteurs véhiculent également à de très nombreux endroits du chapitre sur la Première Guerre mondiale l'idée que cette guerre fut « une aventure exaltante » pour la jeunesse américaine, qui en a surtout profité pour découvrir l'Europe. L'anecdote « représentative » de l'expérience d'un Américain pendant la Première Guerre mondiale qui ouvre leur chapitre raconte l'histoire d'Edmund P. Arpin Jr., un jeune homme de 22 ans originaire du Wisconsin qui s'engagea dans l'armée en avril 1917 pour « tromper son ennui. » Les deux auteurs racontent que pendant sa période d'entraînement en Europe, Arpin a surtout découvert « le vin et les femmes françaises » et ne participa aux combats qu'à partir d'octobre 1918 « quand la guerre était presque finie. » Il y découvrit que « la guerre n'était pas la lutte héroïque de deux armées commandées avec précision que les journaux et les livres décrivaient. La guerre était pleine d'armes qui s'enrayent, de confusion et d'attaques au mauvais endroit ou au mauvais moment. »³

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 603.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 728.

³ « He discovered that war was not the heroic struggle of carefully planned campaign that newspapers and books described. War was filled with misfired weapons, mixups, and erroneous attacks. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 725.

b) Une aventure en Europe

Mais la description de la réalité des combats s'arrête là car Arpin est rapidement blessé, ce qui l'oblige à rester à l'hôpital jusqu'à l'armistice, mais il est ensuite « suffisamment bien » pour partir avec un camarade découvrir la vie parisienne et visiter l'Allemagne sans la permission de ses supérieurs, ce qui sera « le point fort de son expérience de guerre », mais n'entraînera aucune sanction de la part des autorités militaires. Nash et Jeffrey racontent ensuite les difficultés de son retour à la vie civile car « être un civil était loin d'être aussi excitant que d'être soldat et de visiter de lieux inconnus et exotiques. »¹ Cette phrase semble directement tirée du discours standard d'un officier de recrutement de l'Armée américaine.

A d'autres endroits du chapitre, Nash et Jeffrey rappellent que « Ernest Hemingway, John Dos Passos et E.E. Cummings ont transformé leur expérience de guerre en chef-d'œuvre littéraire. »² La perception « virile et romantique » est longuement développée, et les auteurs décrivent les soldats américains « regroupés autour d'un feu de camp, en train d'écouter les récits héroïques des anciens combattants de la guerre hispano-américaine. »³ Enfin, les deux auteurs concluent :

For some, the war was a tragic event. But for others it was a liberating experience and the most exciting period in their lives.⁴

Pour certains, la guerre était un événement tragique. Mais pour d'autres, ce fut une expérience libératrice et la période la plus trépidante de leur vie.

La dimension militaire de la Première Guerre mondiale pour les Américains est ainsi minimisée, voire présentée comme une « trépidante aventure en Europe », dans les manuels des années 1980, qui insistent davantage sur la

¹ « Being a civilian was not nearly as exciting as being in the army and visiting new and exotic places. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 725.

² « Ernest Hemingway, John Dos Passos and E.E. Cummings, who later turned their wartime adventures into literary masterpieces. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 728.

³ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 729.

⁴ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 739.

dimension civile de l'expérience de guerre, et en particulier sur « l'hystérie » germanophile, qui fait l'objet de longs développements dans la plupart d'entre eux.¹

c) La fin de l'anti-communisme ?

Ces manuels se montrent aussi bien moins anti-communistes que leurs prédécesseurs. Seules les rééditions du manuel de Schwartz et O'Connor rappellent encore que « le gouvernement communiste était une dictature. »² Désormais, tous les auteurs de manuels prénomment correctement Lénine, et celui-ci fait même l'objet d'un portrait particulièrement flatteur dans le manuel de Nash et Jeffrey, qui consacrent trois longs paragraphes de leur chapitre aux révolutions russes de 1917 et à leurs conséquences :

Lenin, a brilliant lawyer and revolutionary tactician, was a follower of Karl Marx (1818-1883). Marx, a German intellectual and radical philosopher, had described the alienation of the working class under capitalism and predicted a growing split between the proletariat (the unpropertied workers) and the capitalists. Lenin extended Marx's ideas and argued that capitalist nations would eventually be forced to go to war over raw materials and markets. Believing that capitalism and imperialism went hand in hand, Lenin, unlike Wilson, argued that the only way to end imperialism was to end capitalism. It was the new Soviet Union, not the United States, that was the model for the rest of the world to follow; communism, Lenin predicted, would eventually dominate the globe. The Russian Revolution posed a threat to Wilson's vision of the world and his plan to bring the United States into the war "to make the world safe for democracy."³

Lénine, avocat brillant et maître de la tactique révolutionnaire, était un disciple de Karl Marx (1818-1883). Marx, intellectuel allemand et philosophe radical, avait décrit l'aliénation de la classe laborieuse par le capitalisme et prédit un schisme croissant entre le prolétariat (les travailleurs sans propriété de leurs moyens de production) et les capitalistes. Lénine prolongea les idées de Marx et déclara que les pays capitalistes seraient éventuellement forcés de se faire la guerre pour l'accès aux matières premières et aux marchés. Pensant que le capitalisme et l'impérialisme allaient de pair, Lénine, contrairement à Wilson, disait que la seule façon de mettre fin à l'impérialisme était de mettre fin au capitalisme. C'était la nouvelle Union Soviétique, et non les Etats-Unis, qui étaient le modèle à suivre par le reste du monde ; le communisme, prédit Lénine, allait finir par dominer le monde. La révolution russe était une menace pour la vision du monde de Wilson et son projet de faire entrer les Etats-Unis dans une guerre « pour rendre le monde sûr pour la

¹ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, p. 608 ; Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 179 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 736-738 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 691-692.

² Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1981, 1986, p. 428.

³ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 735.

Ce passage qui présente sans les dénoncer ou les dénigrer les idées communistes, publié en plein « réchauffement » des relations américano-soviétiques, montre bien que la pression anti-communiste sur le contenu des manuels scolaires s'est relâchée par rapport aux années 1950 et 1960, et résonne des idées « radicales » des intellectuels américains de gauche des années 1960 et 1970. Nash et Jeffrey n'hésitent en effet pas à mentionner l'envoi de troupes américaines en Russie bolchevique en 1919, et l'échec de leur tentative de renversement du nouveau régime, tentative « que les Russes n'ont jamais oubliée. »¹ Plus loin, les deux auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle la plus grave erreur de Wilson et des dirigeants européens lors de la conférence de Versailles aurait été d'exclure la Russie bolchevique de la table des négociations.² Dans les années 1980, les manuels continuent donc de se faire l'écho des changements d'atmosphère sur la scène internationale.

Dès l'édition de 1979 de son manuel, et dans toutes les rééditions qui suivent jusqu'en 1991, John Garraty définit le communisme comme « pour certains l'espoir idéaliste de l'amélioration du sort de l'humanité, pour d'autres un engagement en faveur d'une planification économique et sociale rationnelle, pour d'autres encore un danger pour la liberté individuelle, la tolérance et la démocratie. »³ Dans l'édition de 1991 de son manuel, Garraty fait également un récit très détaillé de la période de « peur des Rouges » qu'a connue l'Amérique après la Première Guerre mondiale dans lequel il tourne en dérision les allégations d'Alexander Mitchell Palmer, le ministre de la Justice de l'époque, à propos des risques d'une révolution communiste aux Etats-Unis.⁴

¹ « By 1920, the troops had failed in their mission. They withdrew, but Russians never forgot the event, and the threat of bolshevism remained. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 751.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 750.

³ « Communism - to some an idealistic promise of human betterment, to others a commitment to rational economic and social planning, to still others a danger to individual freedom, toleration, and democracy (...) », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979, 1983, 1986, 1991, p. 612.

⁴ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 704-706.

Ainsi, même si les manuels des années 1980 continuent de désigner l'Union soviétique comme une « menace » pour les Etats-Unis, il semble que leurs auteurs, comme une proportion croissante de la population américaine, n'y croient plus véritablement et que certains, en particulier Nash et Jeffrey, éprouvent même une certaine sympathie pour les idéaux communistes.

d) L'échec personnel du président Wilson

En ce qui concerne le portrait du président Wilson, les manuels des années 1980 le présentent unanimement comme un excellent orateur, un visionnaire, un idéaliste, mais aussi un homme qui souffrait d'une trop grande confiance en lui et en ses idées, ainsi que d'une absence « d'esprit politicien. » Wilson apparaît de plus en plus comme la personnification des défauts de « l'intellectuel, »¹ manquant d'esprit pratique et par conséquent échouant à faire triompher les valeurs américaines.² Le refus de ratifier le traité de Versailles par le Sénat américain est ainsi présenté comme la conséquence de l'inimitié – personnelle autant que politique – entre le Sénateur républicain Henry Cabot Lodge et le président Wilson, qui aurait empêché l'un et l'autre d'aboutir à un compromis qui aurait conduit à la ratification du traité et à l'entrée des Etats-Unis dans la Société des Nations.³

Ces transformations du récit de la Première Guerre mondiale laissent penser que les auteurs de manuels d'Histoire des années 1980 sont enfin prêts à faire endosser à l'Amérique la responsabilité de ses échecs les plus flagrants, ce qui semble être une conséquence directe de la « fin de l'innocence » provoquée à

¹ Cf. Richard Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Random House, 1962.

² Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979, 1983, 1986, p. 612-615 ; Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 634 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 750 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 698-701.

³ Cf. Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 634 ; Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 185 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 618 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 750-751 ;

la fois par la guerre du Vietnam et la révolution culturelle et intellectuelle des années 1960-1970. Ces récits reflètent une Amérique moins triomphante et moins sûre d'elle que les discours du président Reagan à la même époque ne voulaient le laisser croire. L'onde de choc de la guerre du Vietnam se propage encore tout au long de la décennie 1980, en dépit des efforts des néo-conservateurs pour rendre sa fierté à leur pays.

3) La Seconde Guerre mondiale

a) Un point de vue plus critique

L'influence de la guerre du Vietnam sur le contenu des manuels des années 1980 est également sensible dans le récit de la Seconde Guerre mondiale. Les conclusions de la commission Nye sont désormais racontées en détails et utilisées pour expliquer la force du sentiment isolationniste aux Etats-Unis à la fin des années 1930.¹ En outre, Nash et Jeffrey insistent sur le pacifisme des étudiants et de certains universitaires à la même époque, racontant les manifestations et les protestations qui ont eu lieu sur certains campus en 1934-1935. Leur récit pourrait tout à fait décrire les mouvements étudiants d'opposition à la guerre du Vietnam, tant les parallèles sont frappants :

On many college campuses, students demonstrated against war. (...) Students joined organizations like Veterans of Future Wars and Future Gold Star Mothers and protested the presence of the Reserve Office Training Corps on their campuses. (...) Not all students supported the peace movement, but in the mid-1930s, a great many young people as well as adults joined peace societies such as the Fellowship of Reconciliation and the Women's International League for Peace and Freedom. They were determined never again to support a foreign war. But in Europe, Asia, and Africa, there were already rumblings of

Sur de nombreux campus, les étudiants manifestèrent contre la guerre.(...) Des étudiants devinrent membres d'associations comme les Anciens Combattants des Guerres Futures ou les Futures Mères de Soldats Morts au Combat et protestèrent contre la présence de bureaux de recrutement pour l'armée sur leurs campus. (...) Tous les étudiants ne soutenaient pas le mouvement pacifiste, mais au milieu des années 1930, un grand nombre de jeunes, ainsi que des adultes, étaient membres d'associations pacifistes comme l'Association pour la Réconciliation ou la Ligue Internationale des Femmes pour la Paix et la Liberté. Ils étaient déterminés à ne jamais soutenir à nouveau une

¹ Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 279 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 824.

another great international conflict.¹

guerre à l'étranger. Mais en Europe, en Asie et en Afrique, un nouveau conflit international grondait déjà.

En revanche, le récit de l'attaque japonaise sur Pearl Harbor est tout à fait classique dans tous les manuels étudiés, à l'exception de celui de Nash et Jeffrey qui est le seul dans lequel les deux auteurs s'attachent à réfuter le mythe « conspirationniste » d'après lequel Roosevelt aurait sciemment « laissé faire » les Japonais pour provoquer l'entrée en guerre des Etats-Unis,² et choisissent plutôt de reprocher aux Américains de l'époque leur racisme envers les Japonais qui les a conduit à « sous-estimer leurs capacités. »³ Ils affirment que « beaucoup de gens ont fait des erreurs, mais qu'il n'y eut pas de conspiration de la part de Roosevelt ou de ses conseillers pour faire entrer les Etats-Unis dans la guerre. »⁴ Ils affirment surtout que Pearl Harbor traumatisa durablement l'Amérique à l'idée de ne pas être préparée à une éventuelle attaque et l'incita à « arrêter tout agresseur avant qu'il n'ait la possibilité d'attaquer les Etats-Unis, (...) une leçon qui allait influencer la politique étrangère américaine non seulement pendant la Seconde Guerre mondiale, mais aussi en Corée, au Vietnam et lors des confrontations internationales des années 1980. »⁵

Comme pour le récit de la Première Guerre mondiale, les auteurs des années 1980 mettent davantage l'accent sur la dimension civile et sociale du conflit que sur ses aspects militaires. La vie quotidienne des Américains pendant

¹ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 279 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 824.

² Cf. Michael A. Barnhart, "History as Victim : The Sorry State of the Study of US-Japanese Relations, 1900-1945", in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 125-126.

³ « The ironic fact was that the Americans partly because of racial prejudice against the Japanese, underestimated their ability. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 828.

⁴ « Many people blundered or made mistakes, but there was no conspiracy on the part of Roosevelt and his advisers to get the United States into the war. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 828.

⁵ « The lesson was to be prepared and ready to stop an aggressor before it had a chance to strike at the United States, (...) the history lesson learned there would influence American policy not only during World War II but also in Korea, Vietnam and the international confrontations of the 1980s. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 828.

ce conflit est décrite en détails, des questions alimentaires aux bouleversements de la vie de famille, en ayant souvent recours à des souvenirs de « gens ordinaires. » Nash et Jeffrey, qui insistent sur l'importance de la culture populaire (radio, bande dessinée, chansons à la mode et cinéma) dans le soutien du moral de la population,¹ expliquent ce parti pris de la façon suivante :

<p>Too often wars are described in terms of presidents and generals, emperors and kings, in terms of grand strategy and elaborate campaigns. But wars affect the lives of all people, the soldiers who fight and the women and children and men of all ages who stay home.²</p>	<p>Trop souvent les guerres sont décrites en termes de présidents et de généraux, d'empereurs et de rois, en termes de stratégies globales et de campagnes élaborées. Mais les guerres affectent la vie de tous, les soldats qui combattent comme les femmes, les enfants et les hommes de tout âge qui restent à l'arrière.</p>
--	--

Les auteurs de manuels des années 1980 insistent également sur l'héroïsme des « soldats ordinaires », et la photographie par Joe Rosenthal des Marines plantant le drapeau sur le mont Suribachi est fréquemment utilisée, de même que les dessins humoristiques de Bill Mauldin, originellement publiés dans le journal *Stars and Stripes*.³

Outre cet accent mis sur les « Américains ordinaires », les manuels des années 1980 adoptent tous une attitude assez critique vis-à-vis de certains aspects de la Seconde Guerre mondiale. Dans le prolongement des manuels des années 1965-1979, et en particulier des éditions des années 1970 du manuel de John Garraty, ces manuels des années 1980 font un portrait très nuancé de Franklin D. Roosevelt, le présentant comme un leader « inspirant » mais parfois incohérent et désorganisé, sans vision préconçue de l'avenir au niveau international, et « improvisant » au fil des événements et de ce qu'il pensait être les intérêts américains.⁴ Nash et Jeffrey affirment par exemple :

Roosevelt was not always right, nor was he | Roosevelt n'avait pas toujours raison, ni même

¹ Cf. Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 836-839. Les auteurs rappellent notamment que Ronald Reagan faisait l'acteur dans les films de propaganda du gouvernement américain.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 831.

³ Cf. Annexe 8.

⁴ Cf. notamment John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, p. 687 et p. 691-693 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 808-809 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 825, p. 831, p. 844 et p. 848.

evene consistent, but people who assumed he had a master strategy or a fixed ideological position misunderstood the American president.¹

n'était toujours cohérent, et les gens qui supposaient qu'il avait une stratégie globale ou une position idéologique ferme comprenaient mal le président américain.

D'autre part, ces deux auteurs critiquent sévèrement la politique de bombardements massifs de l'Europe par les forces alliées, disant que ces bombardements avaient certes permis le succès des débarquements, mais n'avaient pas perturbé autant que prévu la production militaire allemande et avaient peut-être même renforcé le désir des Allemands de se battre jusqu'au bout.² Ils déplorent en particulier le bombardement de la ville de Dresde, sans objectif stratégique autre que de terroriser les civils et de rassurer Staline sur l'implication des Américains dans la guerre en Europe :

Three waves of planes dropped 650,000 incendiary bombs, creating a firestorm that swept over 8 square miles, destroyed everything in its path and killing 135,000 men, women, and children. One of the American pilots remarked, "For the first time I felt sorry for the population below."³

Trois vagues de bombardiers lâchèrent 650 000 bombes incendiaires, provoquant une tornade de feu qui s'étendit sur près de 21 kilomètres carrés, détruisant tout sur son passage et tuant 135 000 hommes, femmes et enfants. L'un des pilotes américains remarqua : « Pour la première fois, j'étais désolé pour la population qui se trouvait en dessous. »

Les auteurs soulignent également l'erreur diplomatique américaine vis-à-vis de Darlan et de de Gaulle. Nash et Jeffrey sont particulièrement virulents dans leur dénonciation de cette « compromission avec le Mal » :

In order to gain a cease-fire in conquered French territory in North Africa, the United States recognized Admiral Jean Darlan as head of its provisional government. Darlan persecuted the Jews, exploited the Arabs, imprisoned his opponents, and collaborated with the Nazis. He seemed diametrically opposed to the principles the Americans said they were fighting for. Did the Darlan deal mean the United States would negotiate with Mussolini? Or with Hitler? The Darlan compromise reinforced Soviet distrust of the Americans, but it also angered many

Pour obtenir un cessez-le-feu dans le territoire français conquis d'Afrique du Nord, les Etats-Unis reconnurent l'Amiral Jean Darlan comme le chef de son gouvernement provisoire. Darlan persécuta les Juifs, exploita les Arabes, emprisonna ses opposants et collabora avec les Nazis. Il apparaissait diamétralement opposé aux principes pour lesquels les Américains disaient qu'ils luttèrent. L'accord avec Darlan signifiait-il que les Etats-Unis allaient négocier avec Mussolini ? ou avec Hitler ? Ce compromis augmenta la méfiance soviétique vis-à-vis des

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 844.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 846.

³ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 846.

Americans as well.¹

Etats-Unis, mais provoqua également la colère de nombreux Américains.

La formulation de ces critiques montre bien la « fin de l'innocence » américaine dans les récits du passé national et reflète la réinterprétation de la Seconde Guerre mondiale qui a eu lieu au cours des années 1970 aux Etats-Unis : l'accent mis sur le « crime contre l'humanité » de la complicité dans le génocide juif, le doute sur « les principes pour lesquels les Américains disaient lutter », et la reconnaissance de la responsabilité américaine dans le déclenchement de la Guerre froide.

b) L'Holocauste

En ce qui concerne le traitement de la Shoah, les manuels des années 1980 témoignent du regain d'intérêt pour cet événement aux Etats-Unis depuis le procès Eichmann et le compte-rendu qu'en faisait Hannah Arendt dans le *New Yorker*,² mais surtout depuis 1978, avec à la fois la création par le président Carter d'une « Commission sur l'Holocauste », à l'origine de la construction d'un musée pour la mémoire de l'Holocauste en plein centre de Washington, là où se trouvent tous les grands musées nationaux américains, et – peut-être surtout – la diffusion du téléfilm *Holocaust* à la télévision américaine, avec Meryl Streep et James Woods dans les rôles principaux, qui, malgré une quantité d'erreurs et d'approximations historiques, émut aux larmes la moitié des foyers américains en quatre soirées et inscrit durablement la Shoah dans la mémoire collective américaine. A cela s'ajoute la publication d'un grand nombre d'ouvrages sur la question dans les années 1970 et 1980, et en particulier des ouvrages soulignant l'indifférence du gouvernement américain face aux réfugiés juifs fuyant l'Europe, et même face aux informations circulant pendant la guerre sur les camps de concentration et ce qui s'y passait.³

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 843.

² Ces articles servirent de base à *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* publié en 1963.

³ Cf. surtout David S. Wyman, *Paper Walls: America and the Refugee Crisis, 1938-1941*, Boston, University of Massachusetts Press, 1968 et David S. Wyman, *The Abandonment of the Jews : America and the* Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

En conséquence, les manuels des années 1980 consacrent désormais bien plus d'espace au récit de l'Holocauste (c'est désormais cette appellation qui est employée par tous les auteurs) que les manuels des décennies précédentes. L'édition de 1982 du manuel de Todd et Curti comprend un encadré intitulé « La guerre contre les Juifs » qui souligne l'ancienneté de l'anti-sémitisme en Europe et la stricte application des quotas d'immigration par les Etats-Unis face aux réfugiés juifs venus d'Europe « dont seulement 100 000 furent acceptés. »¹ L'édition de 1983 du manuel de John Garraty mentionne également le refus des Américains de modifier leurs quotas d'immigration pour accueillir davantage de réfugiés européens.² Comme sur les autres sujets sensibles de l'histoire américaine, ce sont encore une fois Nash et Jeffrey qui sont les plus critiques :

By November 1942, confirmed information had reached the United States that the Nazis were systematically exterminating the Jews. Yet the Roosevelt administration did nothing for more than a year, and even then did scandalously little to rescue European Jews from the gas chambers. Only 21,000 refugees were allowed to enter the United States over a period of 3 1/2 years, just 10 percent of those who could have been admitted under existing immigration quotas. The U.S. War Department rejected suggestions that the Auschwitz gas chambers be bombed, and government officials turned down many rescue schemes. Widespread anti-Semitic feelings in the United States in the 1940s and the fear of massive Jewish immigration help to explain the failure of the Roosevelt administration to act. The fact that the mass media, Christian leaders, and even American Jews failed to mount effective pressure on the government does not excuse the President for his shameful indifference to the systematic

En novembre 1942, la confirmation du fait que les Nazis exterminaient les Juifs de façon systématique parvint aux Etats-Unis. Toutefois, l'administration Roosevelt ne fit rien pendant plus d'un an, et même alors fit scandaleusement peu pour sauver les Juifs d'Europe des chambres à gaz. Seuls 21 000 réfugiés furent autorisés à entrer aux Etats-Unis sur une période de 3 ans et demi, à peine 10 % du nombre qui aurait pu être admis d'après les quotas d'immigration en vigueur. Le Ministère de la Guerre américain rejeta les propositions de bombarder les chambres à gaz d'Auschwitz, et les dirigeants américains refusèrent de mettre en œuvre de nombreux plans de sauvetage. L'antisémitisme généralisé aux Etats-Unis dans les années 1940 et la peur d'une immigration juive massive font partie des facteurs d'explication de l'inaction de l'administration Roosevelt. Le fait que les médias de masse, les leaders chrétiens, et même les Juifs américains n'aient pas réussi à exercer une pression suffisante sur le gouvernement n'excuse pas le président pour sa honteuse indifférence face au meurtre systématique de

Holocaust, 1941-1945, New York, Pantheon, 1984 ; mais aussi Martin Gilbert, *Auschwitz and the Allies*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1981 ; Monty N. Penkower, *The Jews Were Expandable : Free World Diplomacy and the Holocaust, 1933-1945*, Urbana, University of Illinois Press, 1983 ; Deborah Lipstadt, *Beyond Belief : The American Press and the Coming of the Holocaust, 1933-1945*, New York, Free Press, 1985 et Richard Breitman et Alan M. Kraut, *American Refugee Policy and European Jewry, 1933-1945*, Bloomington, Indiana University Press, 1987.

¹ « The United States held strictly to its immigration quotas and took in only about 100,000. », Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 674.

² « public opinion opposed changing the immigration law so that more refugees could be admitted, and the president said nothing. », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, p. 686.

murder of millions of people. Roosevelt could not have prevented the Holocaust, but vigorous action on his part could have saved many thousands of lives during the war.¹

millions de gens. Roosevelt n'aurait pas pu empêcher l'Holocauste, mais une action vigoureuse de sa part aurait pu sauver plusieurs milliers de vies pendant la guerre.

En écho aux ouvrages universitaires publiés dans les années 1980, ces manuels font partager aux Américains le sentiment de culpabilité collective ressenti en Europe vis-à-vis de la Shoah.² Les noms des camps d'Auschwitz et Treblinka sont désormais plus communément mentionnés que Dachau ou Buchenwald, et le chiffre de 12 millions de victimes, dont la moitié était de religion juive, est avancé dans la plupart des manuels.³ Berkin et Wood donnent une vision assez complète et détaillée de l'Holocauste dans leur manuel publié en 1983 :

In places whose names would come to stand for all that is most repulsive in human history - Dachau, Treblinka, Bergen-Belsen, Auschwitz - the Nazi savagery had found its final expression. Allied soldiers freed thousands of half-dead, mutilated prisoners from each of the Nazi **death camps** they found. Here Jews rounded up in Poland, Italy, France, Holland, Greece, and other countries under German control had been murdered, tortured, and subjected to the criminal "experiments" of German doctors and scientists.

By the end of the war, Nazis had murdered more than 12 million civilians. Six million were European Jews (including 2 million children), but other targets of Nazi mass killings included elderly, handicapped, and mentally ill people, Poles, Russians, Gypsies, homosexuals, and "traitors" who had dared speak out against the sick dreams of the "master race."⁴

Dans des lieux dont les noms représenteraient désormais l'aspect le plus effroyable de l'histoire de l'humanité – Dachau, Treblinka, Bergen-Belsen, Auschwitz – la barbarie nazie trouva son expression ultime. Les soldats alliés libérèrent des milliers de prisonniers agonisants et mutilés de chaque **camp de la mort** qu'ils trouvèrent. Là, des Juifs capturés en Pologne, en Italie, en France, en Hollande, en Grèce et dans d'autres pays contrôlés par les Allemands avaient été assassinés, torturés, et soumis aux « expériences » criminelles des médecins et scientifiques allemands.

A la fin de la guerre, les Nazis avaient assassiné plus de 12 millions de civils. Six millions étaient des Juifs européens (dont 2 millions d'enfants), mais les autres cibles des meurtres de masse nazis comprenaient les personnes âgées, les handicapés et les malades mentaux, les Polonais, les Russes, les Tsiganes, les homosexuels et les « traîtres » qui avaient osé s'opposer aux rêves pervers de la « race dominante. »

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 843-844.

² A ce propos le manuel de Berkin et Wood mentionne la participation de la police française à l'envoi des Juifs vers les camps de la mort, cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 281.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, p. 674 et p. 694 ; Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 287 ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 790.

⁴ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 287.

Dans l'édition de 1986 du manuel de Todd et Curi, l'encadré sur « la guerre contre les Juifs » a été remplacé par un encadré intitulé « Profils américains : les survivants de l'Holocauste. » L'Holocauste fait donc désormais partie intégrante de l'Histoire américaine, et les auteurs racontent en particulier que :

Tattooed numbers on arms mark the survivors of the concentration camps. These survivors, however, have even deeper marks in their hearts and minds. They have struggled to recover from their horrifying experiences and to reunite with their shattered families. Many have moved to the United States, where they have started new lives. Others emigrated to the Middle East to develop what has become the nation of Israel. To all lovers of freedom and liberty, the memory of the Holocaust, however, serves as a grim warning of the great inhumanity that underlies prejudice.¹

Des numéros tatoués sur leur bras marquent les survivants des camps de concentration. Ces survivants, toutefois, portent des marques bien plus profondes dans leur cœur et leur âme. Ils se sont battus pour se remettre de leurs effroyables expériences et pour réunir leurs familles brisées. Beaucoup se sont installés aux Etats-Unis, où ils ont commencé une nouvelle vie. D'autres ont émigrés au Moyen-Orient pour développer ce qui est devenu la nation d'Israël. Mais pour tous les amoureux de la liberté, le souvenir de l'Holocauste fait figure de sinistre avertissement de la grande inhumanité qui est au fondement de tout préjugé.

Cet extrait est particulièrement intéressant car il est le seul à mentionner la naissance de l'Etat d'Israël en lien avec l'Holocauste, mais surtout parce qu'il inclut cet événement et ses survivants dans la nouvelle « jérémiade » de l'Amérique multiculturelle, en rappelant à tous la nécessité de combattre tout préjugé et toute discrimination à l'égard d'un groupe donné.

Tous ces récits sont désormais accompagnés de photographies célèbres, comme celle de l'évacuation du ghetto de Varsovie où l'on voit un enfant terrifié lever les mains face aux mitraillettes allemandes, ou bien encore – et surtout – celles prises par Margaret Bourke-White au moment de la libération de Buchenwald. Ces photos sont bien plus choquantes que celles que l'on trouvait dans les manuels de la période 1965-1979, montrant les corps émaciés des survivants comme dans les éditions de 1981 et 1986 du manuel de Schwartz et O'Connor :

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 790. Cf Annexe 10.



Toutefois, dans d'autres ouvrages, ces photographies ont été recadrées pour masquer les aspects les plus potentiellement traumatisants pour un jeune public, et cette célèbre image devient ainsi dans l'édition de 1986 du manuel de Todd et Curti :



La mémoire de l'Holocauste a donc une place bien plus importante qu'auparavant dans les manuels des années 1980 car cet événement, et le sentiment d'effroi et de culpabilité qu'il engendre, ses « leçons » pour l'avenir, font désormais partie de l'histoire de l'Amérique multiculturelle.

c) Une culpabilité plus modérée face à d'autres « crimes »

Mais l'histoire des Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale comporte bien d'autres événements pour lesquels la culpabilité américaine est bien plus directe et bien plus grande, à commencer par l'internement des Américano-Japonais pendant la guerre. En dépit de cela, les manuels des années 1980 sont beaucoup moins unanimes et beaucoup moins prompts à exprimer la culpabilité américaine que dans le cas de l'Holocauste. Tous les manuels, à l'exception de celui de Nash et Jeffrey, vantent le bilan « très honorable » du respect des libertés individuelles et de l'absence d'hystérie xénophobe aux Etats-Unis pendant la guerre car, explique par exemple John Garraty :

Americans went to war in 1941 without illusions and without enthusiasm, determined to win but expecting only to preserve what they had. They therefore found it easier to tolerate dissent, to view the dangers they faced realistically, and to concentrate on the real foreign enemy without venting their feelings on domestic scapegoats.¹

Les Américains sont partis à la guerre en 1941 sans illusions et sans enthousiasme, déterminés à gagner, mais espérant seulement préserver ce qu'ils avaient déjà. Ils firent donc plus facilement preuve de tolérance vis-à-vis des opposants à la guerre, envisagèrent de façon réaliste les dangers auxquels ils étaient confrontés, et se concentrèrent sur leurs véritables ennemis étrangers sans décharger leurs émotions sur des boucs émissaires à l'intérieur du pays.

La plupart de ces manuels présentent ensuite le cas des Américano-Japonais comme « exception tragique »² mais leurs passages laissent transparaître assez peu d'émotions face à cette « erreur » présentée comme compréhensible après le choc de Pearl Harbor, et les manuels de John Garraty comme celui de Wilder, Ludlum et Brown vont même jusqu'à affirmer que les Américano-Japonais n'en voulaient pas au gouvernement et que – signe de leur loyauté – ils avaient compris que « c'était la guerre »³ et « beaucoup d'entre eux servirent les Etats-Unis avec honneur dans les forces armées. »⁴ Ces manuels choisissent également pour illustration de cet épisode des photographies peu émouvantes

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 696.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, 1986, p. 690.

³ « A fisherman (...) added, almost plaintively, "But I don't blame anyone. It was a war." », John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 804.

⁴ « Despite the wrong done for their families, many Japanese Americans served with honor in the United States armed forces during the war. », Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 662.

d'hommes jeunes et en bonne santé, en habits de ville, dans des camps bondés certes, mais propres, telle celle-ci, issue des éditions des années 1980 du manuel de Todd et Curti¹ :



Toutefois, les manuels de Berkin et Wood et de Nash et Jeffrey présentent les faits de façon beaucoup moins aseptisée. Berkin et Wood insistent sur la ruine de ces familles, obligées de tout laisser derrière elle et confrontées à trois options : rester dans le camp, s'installer dans le Midwest, ou bien s'engager dans l'armée.² Les deux auteurs concluent néanmoins leur récit par un paragraphe assez nuancé qui exonère les Américains de l'essentiel de leur culpabilité dans cette affaire :

A Continuing Controversy. The controversy over the legality and justice of the relocation of the Japanese Americans continues even today. Some Americans view it as one of the greatest violations of civil liberties in American history. Others

Un débat toujours vivace. Le débat autour de la légalité et de la justice de ce déplacement des Américano-Japonais n'est pas toujours pas clos de nos jours. Certains Américains le considèrent comme la plus grande violation des libertés individuelles de l'histoire des Etats-Unis. D'autres

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 807. Cf. Annexe 10.

² Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 289.

maintain that a wartime emergency places hardships on all Americans. According to this view, the relocation of the Japanese Americans, while probably not necessary, appeared so at the time and was therefore justified.¹

maintiennent que l'urgence du temps de guerre rend la vie de tous les Américains plus difficile. Selon eux, le déplacement des Américano-Japonais, bien que sans doute superflu, apparaissait nécessaire à l'époque et était par conséquent justifié.

Néanmoins, si les auteurs ne prennent pas position dans le corps du texte, l'illustration qui l'accompagne est assez critique en montrant ces exemples de « menaces » pour la sécurité américaine :



Nash et Jeffrey sont – de façon peu surprenante – les plus virulents dans leur dénonciation du racisme et des préjugés américains vis-à-vis des personnes d'origine japonaise, et n'hésitent pas à comparer cette politique américaine avec les agissements des Japonais eux-mêmes, ou pire, des Nazis :

"We believe that the German people bear a common political responsibility for outrages secretly committed by the Gestapo and the SS," one American official wrote in 1945. "What are we to think of our own part in a program which violates every democratic social value, yet has been approved by the Congress, the President and the Supreme Court?"²

« Nous pensons que le peuple allemand porte une responsabilité politique collective pour les crimes commis en secret par la Gestapo et la SS. » écrit un haut fonctionnaire américain en 1945. « Que devons-nous penser de notre propre participation à un programme qui viole toutes les valeurs de la démocratie sociale, et qui cependant a été approuvé par le Congrès, le Président et la Cour Suprême ? »

Ce parallèle, typique de la pensée radicale des années 1970, reste cependant une exception dans le contenu des manuels des années 1980 étudiés. Il

¹ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 289.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 833.

faut noter toutefois que, même si les auteurs restent assez froids et nuancés dans leur récit de ce « malheureux épisode », tous, à l'exception de John Garraty qui a conservé à l'identique son passage des années 1970, ont fait l'effort de supprimer tous les stéréotypes dans leur description des soldats japonais et de leur supposée détermination extrême. Tous les manuels des années 1980 insistent également sur l'ancienneté des tensions entre les Etats-Unis et le Japon, et sur la maladresse, voire la fermeté excessive, de la politique américaine vis-à-vis de ce pays dans les années 1930.¹

En revanche, on ne trouve dans tous ces manuels aucun signe de repentir quant à l'usage des bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki les 6 et 9 août 1945. Tous les manuels s'en tiennent à l'explication officielle traditionnelle : cela a permis de terminer la guerre plus vite, et par conséquent de sauver des vies non seulement américaines mais aussi japonaises.² Le manuel de Berkin et Wood est le seul à mentionner le nombre de victimes de ces explosions :

Nearly 100,000 men, women, and children were killed outright. Thousands of others died later from burns, wounds, and radiation sickness. Still Japan refused to surrender. On August 9, a second atom bomb devastated the city of Nagasaki, killing another 36,000.³

Près de 100 000 hommes, femmes et enfants furent tués sur le coup. Des milliers d'autres moururent plus tard de brûlures, de blessures, et de maladie des rayons. Cependant, le Japon refusa de capituler. Le 9 août une seconde bombe atomique détruisit la ville de Nagasaki, tuant 36 000 personnes de plus.

Ce passage semble blâmer davantage les Japonais pour « avoir refusé » de capituler après la première bombe, et ainsi pratiquement « forcé » les Américains à en lâcher une seconde. Les manuels des années 1980 témoignent donc d'assez peu de culpabilité vis-à-vis des actes commis par le gouvernement américain dont la moralité peut être mise en doute, car, à la différence du souvenir de

¹ Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 659 ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, 1986, p. 677-678 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 690 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 827.

² Cf. Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1981, 1986, p. 449-450 ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982, 1986, p. 700 ; Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 664-665 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991 p. 702.

³ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 292-293.

l'Holocauste, il est plus difficile de les inscrire dans la jérémiade de l'Amérique multiculturelle.

Même Nash et Jeffrey, pourtant généralement virulents à l'encontre des méfaits et erreurs du gouvernement américain, restent assez traditionnels dans leur récit des explosions nucléaires sur le Japon, en rappelant notamment le « fanatisme » des kamikazes,¹ mais en revanche ils présentent la décision de Truman comme « ayant moins à voir avec la fin de la guerre en Extrême-Orient qu'avec le désir d'impressionner les Soviétiques, »² reprenant ici la thèse principale de l'ouvrage « révisionniste » de Gar Alperovitz, *Atomic Diplomacy, Hiroshima and Potsdam*.³

d) Une responsabilité partagée dans le déclenchement de la guerre froide

Mais les manuels des années 1980 adoptent dans l'ensemble plutôt l'interprétation post-révisionniste du déclenchement de la guerre froide, faisant partager la responsabilité de la montée des tensions à la fois aux Etats-Unis et à l'Union soviétique.⁴

Dans un premier temps, l'Union soviétique n'est plus du tout diabolisée comme pendant les périodes précédentes. Le réchauffement des relations entre les deux pays est tout à fait sensible dans les manuels des années 1980, surtout dans ceux publiés à partir de 1986. Dans l'édition de 1991 de son manuel, première édition post-guerre froide, John Garraty s'amuse même en racontant longuement et en détails les portraits extrêmement flatteurs qui avaient été faits de Staline dans la presse américaine au moment de la Grande Alliance. Staline était

¹ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 849.

² « The timing of the first bomb, however, indicates that the decision was intended to impress the Russians and ensure that they had little to do with the peace settlement in the Far East. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 850.

³ Gar Alperovitz, *Atomic Diplomacy, Hiroshima and Potsdam*, London, Penguin Books, 1965.

⁴ Pour une étude détaillée de cette question, cf. J. Samuel Walker, "The Origins of the Cold War in United States History Textbooks", *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 4 (Mar., 1995), p. 1652-1661.

notamment présenté aux Américains comme quelqu'un de « sage », un « grand-père » bienveillant et sympathique.¹ Et l'auteur de conclure :

These views of the character of Joseph Stalin were naive, to say the least, but the identity of interests of the United States and the Soviet Union was real during the war. Russian military leaders conferred regularly with their British and American counterparts and fulfilled their obligations scrupulously. (...) The Soviets repeatedly expressed a willingness to cooperate with the Allies in dealing with postwar problems.²

Ces visions de la personnalité de Joseph Staline étaient pour le moins naïves, mais la communauté d'intérêts entre les Etats-Unis et l'Union soviétique était réelle pendant la guerre. Les dirigeants militaires russes s'entretenaient régulièrement avec leurs homologues britanniques et américains et remplissaient scrupuleusement leurs obligations. (...) Les Soviétiques exprimaient le désir de coopérer avec les Alliés pour régler les problèmes de l'après-guerre.

Dans leur manuel de 1983, Berkin et Wood insistent sur l'origine ancienne de la méfiance réciproque entre l'Union soviétique et les Etats-Unis, qui remonterait d'après eux à l'exclusion de l'Union soviétique des relations diplomatiques officielles pendant toutes les années 1920 par les puissances occidentales, puis au pacte-germano-soviétique de 1939.³ Pour la période plus récente de l'immédiat après-guerre, Berkin et Wood pensent que Truman s'est peut-être montré « un peu trop dur avec Staline, » et que les alliés des Américains formant la majorité des membres du Conseil de sécurité, l'Union soviétique n'avait d'autre choix que d'utiliser son veto pour faire valoir ses opinions.⁴ Nash et Jeffrey expliquent la montée des tensions entre les Etats-Unis et l'URSS par la compétition pour le contrôle de l'Europe après la guerre.⁵

Dans l'édition de 1991 de son manuel, John Garraty explique que les tensions avaient atteint un point de non retour à la conférence de Potsdam, où ni Staline ni Truman n'avaient désormais l'intention de faire des concessions⁶ :

On both sides suspicions were mounting, positions hardening. Yet all the advantages seemed to be with the United States. (...) Besides its army, navy, and air force and its

Des deux côtés les soupçons se renforçaient, les positions devenaient plus dures. Toutefois, l'avantage semblait aller aux Etats-Unis. (...) En plus de leur armée, leur marine, leur aviation de

¹ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 815.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 815.

³ Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 300.

⁴ Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 299.

⁵ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 847.

⁶ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 818.

immense industrial potential, alone among the nations the United States possessed the atomic bomb. When Stalin's actions made it clear that he intended to control eastern Europe and to exert influence elsewhere in the world, most Americans first reacted somewhat in the manner of a mastiff being worried by a yapping terrier: their resentment was tempered by amazement. It took time for them to realize that the war had caused a fundamental change in international politics. The United States might be the strongest country in the world, but the western European nations, victor and vanquished alike, were reduced to the status of second-class powers. The Soviet Union, by contrast, had regained the influence it had held under the czars and lost as a result of World War I and the Communist Revolution.¹

guerre et leur immense puissance industrielle, les Etats-Unis étaient le seul pays à posséder l'arme atomique. Lorsque les actes de Staline ne laissèrent plus de doute quant à sa volonté de contrôler l'Europe de l'Est et d'exercer son influence ailleurs dans le monde, la plupart des Américains réagirent un peu comme un bouledogue effrayé par les jappements d'un fox-terrier ; leur colère fut tempérée par leur stupéfaction. Il leur fallut du temps pour se rendre compte que la guerre avait provoqué des changements fondamentaux sur la scène internationale. Les Etats-Unis étaient peut-être le pays le plus puissant du monde, mais les pays d'Europe de l'Ouest, vainqueurs comme vaincus, étaient réduits au statut de puissances de seconde zone. L'Union soviétique, à l'inverse, avait retrouvé l'influence qu'elle avait sous les tsars et perdu après la Première Guerre mondiale et la révolution communiste.

Garraty insiste ainsi d'une part sur la responsabilité partagée dans le déclenchement de la guerre froide, mais qui apparaît, surtout dans ce passage, inévitable car dictée par le nouvel ordre mondial issu de la Seconde Guerre mondiale. Un peu plus haut dans le chapitre, l'historien avait avoué l'impossibilité de connaître les réels desseins de l'URSS à la fin de la guerre car ses archives sont « fermées aux historiens, » ce qui réduisait à formuler des hypothèses et rendaient l'histoire du déclenchement de la guerre froide « sujette à controverse. »²

Nash et Jeffrey sont moins neutres dans le sens qu'ils donnent au début de la guerre froide, car selon eux cette montée immédiate des tensions internationales après la Seconde Guerre mondiale a privé les Américains de la « joie de la victoire », et la décision par le gouvernement américain de réarmer immédiatement les anciens ennemis qu'étaient l'Allemagne et le Japon pour lutter contre l'ancien « grand allié » n'a pas été comprise par les Américains et les a rendus « pour toujours méfiants vis-à-vis de leur gouvernement et de sa politique étrangère. »³

¹ John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 818.

² John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 816.

³ « The American people greeted the end of the war with joy and relief. They looked forward to the peace and prosperity for which they had fought. Yet within two years, the peace would be jeopardized by the Cold War, and the United States would be rearming its former enemies, Japan and Germany, in order to oppose its former friend, the Soviet Union. The irony of that situation reduced some of the joy of celebration and
Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

Les récits de la Seconde Guerre mondiale dans les manuels des années 1980 se montrent donc plus critiques qu'auparavant vis-à-vis de la politique étrangère américaine avant, pendant et après le conflit, même si les explications de décisions comme l'internement des Américano-Japonais ou l'usage de la bombe atomique restent à l'abri d'une réinterprétation trop défavorable au gouvernement américain. En revanche, ces manuels témoignent que le souvenir de la Shoah fait désormais partie intégrante de l'histoire américaine. Quant à la question du déclenchement de la guerre froide, ces manuels font preuve d'un discours délivré de « l'anticommunisme primaire » des manuels de guerre froide et reconnaissent désormais la responsabilité partagée entre les Deux Grands dans l'éclatement de la Grande Alliance.

4) Les guerres en Asie

a) La nouvelle importance de la Chine dans la guerre de Corée

La plupart des manuels des années 1980 consacrent deux ou trois pages au récit de la guerre de Corée, et le changement le plus notable est l'importance nouvelle accordée à la Chine, en répercussion de la politique étrangère de Nixon à la fin de la guerre du Vietnam et d'une meilleure compréhension par les historiens et les analystes des années 1980 de la complexité du « monde communiste. » Auparavant, ce conflit était simplement présenté comme un conflit de guerre froide, autrement dit un affrontement entre les forces du Bien (les soldats américains sous mandat de l'ONU) et les forces du Mal (les communistes en général, les soldats chinois étant seulement présentés comme le bras armé de l'Union soviétique, trop lâche pour s'impliquer officiellement dans le conflit.) Désormais, la Chine est présentée comme une puissance importante et distincte de l'URSS. Nash et Jeffrey rappellent que « auparavant, l'Amérique avait été

made the American people forever more suspicious of their government and its foreign policy. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 850.

réticente à défendre la Corée, mais la victoire communiste en Chine avait changé l'équilibre des pouvoirs en Asie. »¹ Selon eux,

The Korean War marked America's growing intervention in Asian affairs. The concern about China and the determination to contain communism led the United States into involvement in a long and bloody struggle in a faraway land.²

La guerre de Corée marqua le début de l'intervention croissante de l'Amérique dans les affaires asiatiques. L'inquiétude vis-à-vis de la Chine et la détermination à contenir le communisme poussa les Etats-Unis à s'engager dans une guerre longue et meurtrière dans un pays lointain.

La guerre de Corée est donc largement réinterprétée comme un prélude à la guerre du Vietnam. Berkin et Wood écrivent de leur côté :

Although Russia and China were both Communist countries, there was a deep animosity between Stalin and Mao. The Russians knew that a unified Korea under Russian control would be a blow to Chinese prestige and a potential enemy on China's flank. It would also pose a threat to Japan.³

Bien que la Russie et la Chine fussent toutes deux des pays communistes, il y avait une animosité profonde entre Staline et Mao. Les Russes savaient qu'une Corée unifiée sous contrôle soviétique constituerait une sérieuse perte de prestige pour les Chinois et serait un ennemi potentiel sur l'autre flanc de la Chine. Elle serait également une menace pour le Japon.

C'est précisément cette prise en compte du schisme sino-soviétique qui permit par la suite à Kissinger et Nixon de parvenir à sortir les Etats-Unis du « borbier vietnamien. »

b) La guerre du Vietnam, une expérience américaine

Même si les manuels des années 1980 consacrent désormais de longs développements à l'histoire du Vietnam entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et les accords de Genève, le récit de la guerre elle-même devient, à partir du moment où les soldats américains sont envoyés dans ce pays, une expérience presque uniquement américaine. Le gouvernement sud-vietnamien – même s'il continue à être dénoncé pour son impopularité et sa corruption chronique – et les Vietcongs font désormais partie du « décor. »

¹ « Earlier, America had seemed reluctant to defend Korea, but the Communist victory in China had changed the balance of power in Asia. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 866.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 866.

³ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 309.

Dans leur récit de la guerre, les auteurs de manuels des années 1980 tendent à suivre l'opinion de la majorité des Américains : ils expliquent la théorie des dominos, et les motivations du président, développent les arguments des faucons jusqu'à l'offensive du Têt, et à partir de ce tournant montrent le retournement de l'opinion et la force croissante des mouvements pacifistes. Avant cette offensive, le seul événement qui fait l'objet de violentes critiques est la résolution du Golfe du Tonkin. Tous les manuels consultés, à l'exception du manuel de Schwartz et O'Connor,¹ soulignent le mensonge du président Johnson. Todd et Curti écrivent par exemple dans l'édition de 1986 de leur manuel :

The President did not tell the nation that the American ships had been assisting South Vietnamese gunboats that were making raids on North Vietnam's coast. He also did not inform the nation that there was some doubt whether there had been any attack on the American ships at all.²

Le Président ne dit pas à la nation que les navires américains étaient en train de porter assistance aux bateaux de guerre sud-vietnamiens qui faisaient des raids sur les côtes nord-vietnamiennes. Il ne lui dit pas non plus qu'il y avait des doutes sur le fait même que les navires américains aient été attaqués.

Outre la résolution du Golfe du Tonkin, les auteurs de manuels des années 1980 se montrent particulièrement critiques envers la stratégie militaire américaine au Vietnam. Nash et Jeffrey disent que :

Massive amounts of American supplies and personnel changed the character of the conflict. No longer simply military advisers in Southeast Asia, American forces became direct participants in the fight to prop up a dictatorial regime in faraway South Vietnam.³

Des quantités gigantesques de matériel et de personnel militaire venus des États-Unis changèrent la nature de ce conflit. N'étant plus de simples conseillers militaires en Asie du Sud-Est, les troupes américaines devinrent partie prenante dans une lutte pour consolider un régime dictatorial dans le lointain Sud-Vietnam.

Tous les manuels, sauf celui de Schwartz et O'Connor, racontent l'horreur des bombardements américains sur le Vietnam, lors desquels dès 1968 avaient été lâchées plus de bombes que pendant toute la Seconde Guerre mondiale,⁴ de l'usage des défoliants et du napalm qui « détachait la peau. »⁵ Cette stratégie de

¹ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1986, p. 467.

² Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 920.

³ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 937.

⁴ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 921.

⁵ « napalm, which seared off human flesh », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 937.

destruction massive est d'autant plus mal perçue par la population qu'elle est inefficace, comme le prouve pour tous les auteurs l'offensive du Têt de 1968.¹

La plupart des manuels mentionnent également le massacre de My Lai comme ayant contribué à convaincre les Américains de la nécessité de mettre fin à cette guerre,² mais restent très vagues sur les détails de ce massacre. Nash et Jeffrey sont les seuls à développer les circonstances du drame, donnant d'horribles détails et recourant aux témoignages des soldats américains présents.³ Ils sont également les seuls à raconter les conséquences judiciaires de ce crime de guerre, d'une façon peu reluisante pour la population américaine dans son ensemble :

Americans at home were shocked at stories of the civilian slaughter. Yet once the initial revulsion began to subside, they proved less willing to condemn. Some sympathized with Calley, who, they argued, was simply responding to the demands of war. When Calley was court-martialed, convicted for "at least twenty-two murders" and sentenced to life imprisonment, Nixon realized that many Americans thought the sentence too harsh. He ordered Calley released from prison while the case was under appeal and announced that he would personally review it before any sentence was carried out. As the furor died down, the military reduced his sentence to ten years. Eligible for parole in six months, Calley was soon free.⁴

A l'arrière, les Américains furent choqués par les articles racontant ce massacre de civils. Toutefois, une fois que le sentiment initial de répulsion commença à s'estomper, ils se montrèrent moins désireux de condamner ce crime. Certains sympathisèrent avec Calley qui, disaient-ils, n'avait fait que répondre aux exigences de la guerre. Lorsque Calley passa en cour martiale et fut condamné pour « au moins vingt-deux meurtres » à la prison à vie. Nixon se rendit compte que beaucoup d'Américains trouvaient la sentence trop sévère. Il ordonna que Calley fut remis en liberté en attendant le jugement en appel et annonça qu'il allait personnellement revoir le cas avant que la nouvelle sentence ne soit prononcée. Tandis que la vindicte populaire s'épuisait, le tribunal militaire réduisit la sentence à une peine de dix ans. Pouvant demander une libération sur parole au bout de six mois, Calley fut rapidement libéré.

Cette dénonciation reste néanmoins un cas isolé dans le récit de la guerre du Vietnam par les auteurs de manuels des années 1980. Les manuels de Berkin et Wood, John Garraty et de Nash et Jeffrey mentionnent la fusillade sur le campus

¹ Cf. John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 769-771 ; Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 352-353 ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 922 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, p. 937 ;

² Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 361 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 775.

³ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 949.

⁴ Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 949.

de Kent State University,¹ appuyant leur récit d'une photographie de l'événement, pour souligner la division de la population américaine et la nécessité croissante d'arrêter cette « sale guerre » pour protéger la population américaine. Tous insistent en effet sur l'opposition croissante des Américains à ce conflit,² ce qui leur permet de présenter la fin de la guerre moins comme un échec que comme une victoire des « gens ordinaires » sur des hommes politiques empêtrés dans leurs erreurs. Néanmoins, le récit de la fin de la guerre du Vietnam dans les manuels des années 1980 reflète une amertume certaine. Nash et Jeffrey remarquent ironiquement en citant le journal « faucon » *New Republic* que « Kissinger apporta la paix au Vietnam de la même façon que Napoléon avait apporté la paix à l'Europe : en perdant. »³ Berkin et Wood déclarent que « de façon évident, le Sud-Vietnam avait été abandonné par les Etats-Unis. (...) Il était difficile d'expliquer pourquoi les Etats-Unis s'étaient battus si longtemps et si fort pour un accord qui aurait pu être obtenu beaucoup plus tôt et au prix de beaucoup moins de vies. »⁴

Seuls Todd et Curti, dans l'édition de 1986 de leur manuel, ainsi que Berkin et Wood dans leur manuel de 1983, insistent sur l'impact profond qu'a eu cette guerre sur l'image des Etats-Unis, à la fois à l'intérieur du pays et à l'étranger. Todd et Curti écrivent que :

¹ Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 361 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 776 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 950.

² Cf. Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1981, 1986, p. 468 ; Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 691-693 ; John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983, 1986, 1991, p. 770 ; Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 925 ; Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 939.

³ «*New Republic* wryly observed that Kissinger brought peace to Vietnam in the same way that Napoleon brought peace to Europe: by losing. », Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 951.

⁴ «South Vietnam had been abandoned by the United States. (...) It was difficult to explain why the United States fought so long and so hard for a settlement which could have been obtained far earlier and with far less bloodshed all around. », Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 366.

The most serious problem that the United States faced between 1960 and 1980 was a war in South Vietnam. This war had a great impact on the image of America around the world. It also influenced the way Americans perceived their own country and its role in the world.¹

Le problème le plus grave que les Etats-Unis ont eu à affronter entre 1960 et 1980 fut une guerre au Sud-Vietnam. Cette guerre eut un impact important sur l'image des Etats-Unis dans le monde. Elle influença également la façon dont les Américains percevaient leur propre pays et son rôle dans le monde.

Mais les auteurs ne précisent pas en quoi cette image a changé. En revanche, Berkin et Wood rappellent que « la guerre du Vietnam a détruit à la fois une grande partie du Vietnam et le splendide projet de Grande Société de Johnson »² et qu'elle a fait apparaître les Etats-Unis comme une nation impérialiste aux yeux du monde, leur attirant les critiques y compris de leurs alliés.³ Ils ajoutent un peu plus loin :

American foreign policy was affected by the war for years to come. Because of the American tragedy in Vietnam, the American people and their leaders were hesitant to exert their power in other parts of the world. As a result, there was a withdrawal of American influence in many parts of the world.⁴

La politique étrangère américaine fut affectée par cette guerre pendant de nombreuses années. A cause de la tragédie américaine au Vietnam, les Américains et leurs dirigeants hésitèrent à faire usage de leur puissance dans d'autres parties du monde. En conséquence, il y eut une diminution de l'influence américaine dans de nombreuses régions du monde.

La guerre du Vietnam est donc présentée avant tout comme « une tragédie américaine. » Toutefois, seuls le manuel de Berkin et Wood et l'édition de 1986 du manuel de Todd et Curti traitent la question de la réinsertion des anciens combattants du Vietnam. Berkin et Wood constatent simplement que « certains anciens combattants sont revenus accros à des drogues dangereuses et incapables de gérer les problèmes liés au réajustement à la vie civile, »⁵ sans plus de commentaires. Au contraire, Todd et Curti se montrent très disserts sur la question dans leur manuel de 1986, consacrant un long encadré de leurs « profils américains » aux anciens combattants du Vietnam, illustré de photographies des

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 919.

² «The war in Vietnam had damaged both a large part of Vietnam and the Great Society. Johnson's splendid plans. », Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 353.

³ Cf. Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 353.

⁴ Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 367.

⁵ « Some veterans of the conflict came back addicted to dangerous drugs and unable to cope with the problems of readjusting to civilian life. », Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 367.

deux monuments à leur mémoire érigés à Washington en 1982 et 1984. Les deux auteurs insistent sur le « manque de reconnaissance » de la population américaine vis-à-vis de ces anciens combattants et, dans une conclusion typique de la nouvelle « jérémiade multiculturelle » américaine, concluent :

Although some veterans had trouble readjusting affected by the stress of combat, many others found the return to civilian life smooth going. They raised families and held jobs. A fair number ran for elective offices. As time passed, many veterans began to insist on public acknowledgement of their efforts for the nation. The dedication of the monument was a step forward in that battle for recognition.¹

Bien que certains anciens combattants aient eu des difficultés à se réadapter car ils étaient traumatisés par l'expérience du combat, beaucoup d'autres se réinsérèrent sans difficulté dans la vie civile. Ils fondèrent des familles et trouvèrent des emplois stables. Un nombre non négligeable se lança en politique. Avec le temps, de nombreux anciens combattants insistèrent pour obtenir la reconnaissance de leurs efforts par la nation. La construction de ces monuments fut un pas supplémentaire dans la lutte pour la reconnaissance.

Les anciens combattants sont ainsi présentés comme une minorité de plus, « en lutte pour la reconnaissance » de la part du reste de la nation. Néanmoins, dans cette lutte comme dans l'essentiel du récit et du souvenir de cette guerre, les grands oubliés sont les Vietnamiens. Berkin et Wood écrivent en effet que « lorsque Saïgon est tombée aux mains des communistes en 1975, les Américains ont essayé de ne pas y faire attention. »² Seules les éditions de 1986 des manuels de Schwartz et O'Connor et de Todd et Curti mentionnent les réfugiés sud-vietnamiens, en insistant surtout sur le fait que les Etats-Unis en ont accueilli un grand nombre.³ Schwartz et O'Connor incluent les « *boat people* » sud-vietnamiens dans la jérémiade américaine traditionnelle, les présentant comme des immigrants parvenus aux Etats-Unis à la recherche d'une vie meilleure :

[South Vietnamese] fled the country in small boats. Neighboring countries did not want to let the Vietnamese in. Many small boats with hundreds of people in them drifted on the open seas and often sank. The United States, however, took in a large number of these "boat people." Many of them had fought bravely with U.S. troops in the Vietnam War. The Vietnamese have started

[Les Sud-Vietnamiens] furent le pays dans de petites embarcations. Les pays voisins refusèrent de les accueillir. De nombreux petits bateaux avec des centaines de passagers dérivèrent en haute mer et firent souvent naufrage. Cependant, les Etats-Unis accueillirent un grand nombre de ces « boat people. » Beaucoup d'entre eux s'étaient battus vaillamment aux côtés des troupes américaines pendant la guerre du

¹ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 896. Cf. Annexe 10.

² « When Saigon fell to the Communists in 1975, most Americans tried not to notice. », Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 366.

³ Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 925.

new lives and businesses in the United States. Many have learned English and have found jobs they could only dream of in Vietnam.¹

Vietnam. Les Vietnamiens ont commencé une nouvelle vie et créé leurs entreprises aux Etats-Unis. Beaucoup ont appris l'Anglais et trouvé des emplois dont ils ne pouvaient que rêver au Vietnam.

Ainsi, les manuels des années 1980 font de la guerre du Vietnam une guerre avant tout « américaine », qu'il est difficile de présenter avec fierté, mais que certains auteurs parviennent néanmoins à inscrire dans la jérémiade américaine en insistant sur cette « terrible épreuve » qui n'a toutefois pas réussi à détruire la nation, qui, « avec le temps, pansera ses blessures. »²

Conclusion partielle

Les années 1980 voient donc s'établir dans les manuels scolaires un nouveau consensus, résolument multiculturel. Malgré les protestations et les multiples débats générés par les néo-conservateurs, le contenu des manuels d'histoire reste profondément influencé par les évolutions culturelles et sociales des années 1960 et 1970. L'identité américaine est désormais irrémédiablement multiculturelle, et les diverses minorités qui composent la société sont représentées dans les manuels, de façon de moins en moins stéréotypée. De même, les guerres que les Etats-Unis ont menées à l'étranger sont réinterprétées à la lumière des « leçons du Vietnam », la mémoire de la Shoah fait une entrée remarquée dans l'histoire des Etats-Unis et de la Seconde Guerre mondiale, et la vision du monde se complexifie. Malgré tout, la jérémiade américaine perdure, et les auteurs de manuels ne critiquent pas très violemment certains « crimes » commis par le gouvernement américain, en particulier lorsque ceux-ci avaient des Asiatiques pour victimes : Hiroshima et Nagasaki, l'internement des Américano-

¹ Melvin Schwartz, John O'Connor, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1986, p. 468.

² Gary B. Nash, Julie Roy Jeffrey, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986, 1991, p. 951.

Japonais, My Lai, restent ainsi moins unanimement dénoncé que la discrimination des Afro-Américains.

Avec la fin de la Guerre froide, l'Amérique semble avoir trouvé une nouvelle image acceptable d'elle-même. Néanmoins, la disparition de l'ennemi familial qu'a été l'Union soviétique pendant plus de quarante ans ne va pas tarder à soulever de nouvelles questions sur l'identité américaine et la place des Etats-Unis dans le monde...

CONCLUSION

Cette plongée au cœur des manuels d'histoire américains du vingtième siècle a, nous l'espérons, permis de mieux cerner l'évolution du consensus social aux Etats-Unis autour de la notion d'identité nationale. Le contenu des manuels publiés entre 1900 et 1991 a en effet été soumis à des pressions d'origines diverses, qu'elles viennent du monde universitaire, de celui des pédagogues, des groupes d'intérêt, de l'atmosphère culturelle et sociale, ou bien encore de l'évolution des relations internationales et de la politique étrangère américaine. En cela, les manuels d'histoire des Etats-Unis à destination du secondaire nous sont apparus comme des documents historiques intéressants pour analyser les transformations de l'identité américaine au cours du vingtième siècle.

Le caractère décentralisé du système scolaire américain a en effet donné aux manuels un rôle unificateur sur les programmes et le contenu de l'enseignement, en l'absence de directives officielles nationales qui puissent aller au-delà de « recommandations. » Des manuels d'histoire modernes et scientifiques sont nés aux Etats-Unis en même temps que se mettait en place un véritable système d'enseignement secondaire public, sous l'influence prépondérante des universitaires et des grandes maisons d'édition du Nord-est du pays. Ces manuels proposaient une vision de l'histoire nationale imprégnée de philosophie progressiste, de patriotisme et de foi protestante dans la Destinée du pays.

Cette permanence d'une vision de l'Amérique comme vertueuse et en constant progrès vers le mieux est visible dans les récits faits par les manuels étudiés de la guerre hispano-américaine, qui présentent ce conflit comme une nécessité morale de la part des Etats-Unis de porter secours au peuple cubain et de

le libérer de la domination malfaisante des Espagnols. Le nouveau statut de puissance impériale et mondiale des Etats-Unis à l'issue de cette guerre interroge toutefois la plupart des auteurs car il remet en cause leur conception traditionnelle d'une nation qui s'est jusqu'alors volontairement détachée et isolée des turpitudes européennes, au moment où l'arrivée massive d'immigrants en provenance de ce continent commence à ébranler les fondements de l'Amérique blanche, anglo-saxonne et protestante. (chapitre 1)

L'expérience de la Première Guerre mondiale, première guerre totale de l'Histoire, bouleverse une identité nationale déjà fragilisée : les historiens universitaires perdent leur objectivité face aux exigences de la propagande gouvernementale et la nécessité de mobiliser les esprits, et la société américaine prend douloureusement conscience de sa diversité ethnique (au sein de la population blanche). Les déceptions de la « paix de Versailles » entraînent les Américains à remettre en cause leur rôle de puissance mondiale, et leur capacité à « rendre le monde sûr pour la démocratie », en Europe en particulier. Les années 1920 sont agitées de violents débats autour de l'identité américaine, de sa capacité à assimiler des populations diverses, et le contenu des manuels d'histoire publiés alors témoigne de ces doutes. Néanmoins, à partir des années 1930, le consensus autour de la notion de *melting-pot* se renforce, la pédagogie progressiste s'affirme, et le contenu des manuels scolaires reflète une vision consensuelle du passé national, passant sous silence ses moments les plus controversés. L'Amérique se concentre alors sur ses propres défis – économiques, essentiellement – et tente d'oublier la « turbulente Europe. » (chapitre 2)

Mais l'éclatement d'une nouvelle guerre sur le continent européen ne tarde pas à lui rappeler ses liens étroits avec « le Vieux Continent », même si c'est finalement une attaque sur sa façade pacifique qui va faire prendre douloureusement conscience aux Américains de leur statut de puissance mondiale et du danger que constituent les idéologies concurrentes de la démocratie. Dès lors, les Etats-Unis luttent pour préserver leur modèle à l'échelle du globe, et ne peuvent plus se penser comme « isolés », ou même protégés par les océans. Les valeurs patriotiques de liberté, de tolérance et de respect de la démocratie reviennent en force dans le contenu des manuels scolaires, pour mobiliser les

jeunes Américains dans cette lutte contre les régimes racistes et expansionnistes d'Europe et d'Asie. L'identité américaine se définit désormais surtout par opposition à ses ennemis. (chapitre 3)

A partir de 1947, l'ennemi des Etats-Unis change : ce ne sont plus les dictatures japonaise, italienne et nazie, mais le régime communiste de l'Union soviétique qui concurrence le modèle démocratique et capitaliste américain. La « vision du monde » des Américains se transforme en conséquence, mais la volonté de mobiliser les esprits des enfants et des adolescents à travers le contenu des manuels d'histoire demeure. L'union nationale est une nécessité, toute contestation un danger. L'identité américaine est, d'abord, anti-communiste.

Mais, dès la fin des années 1950, ce consensus patriotique, anti-communiste et conservateur commence à se fissurer et les lignes de fracture qui vont faire pratiquement imploser la société américaine dans les années 1960 et 1970 sont déjà perceptibles : Baby Boom, déségrégation et entrée du Tiers Monde sur la scène internationale commencent à modifier l'image que les Etats-Unis veulent donner d'eux-mêmes. Les manuels publiés entre 1957 et 1964 témoignent de cette période de transition, dans laquelle des grandes transformations sociales et pédagogiques étaient déjà à l'œuvre. Le Tiers Monde fait son entrée dans les manuels d'histoire des Etats-Unis, et les Américains commencent à prendre conscience de leur diversité raciale. (chapitre 4)

Mais, si les lignes de fracture remontent à la Seconde Guerre mondiale, qu'elles commencent à être visibles à partir de la fin des années 1950, ce n'est qu'à partir du milieu des années 1960 que la société américaine « craque » et opère une véritable « révolution culturelle » qui a radicalement et définitivement modifié l'identité américaine. Toutefois, le contenu des manuels publiés dans cette période troublée de 1965-1979 est étonnamment silencieux ou lapidaire sur toutes les questions qui bouleversent la société et son image d'elle-même. Dans cette période de division de la société, il semble que les auteurs et les éditeurs de manuels tentent d'offrir aux jeunes Américains une image rassurante, bien que fausse, de leur passé. (chapitre 5)

Ce « retard » des manuels d'histoire face à l'évolution de la société américaine, face aux découvertes de l'historiographie universitaire qui commence

à questionner chaque pan de l'histoire nationale et à écrire celle des minorités négligées jusque là, irrite les Américains les plus libéraux sans satisfaire les plus conservateurs, et aboutit à la rédaction de manuels très différents des précédents dans les années 1980. Cette décennie est celle de l'apparition d'un nouveau consensus dans la société américaine. Le visage de l'Amérique est désormais multiculturel, et chaque minorité a sa place dans les manuels d'histoire. Toutes les discriminations et les injustices sont dénoncées, mais les valeurs fondamentales américaines restent les mêmes : démocratie, tolérance, égalité des chances et réussite par le travail.

L'Amérique a fait des erreurs par le passé, mais elle les a corrigées. L'impérialisme de la guerre hispano-américaine est condamné comme empreint de racisme et d'arrogance, le retour à l'isolationnisme après la Première Guerre mondiale déploré, la menace communiste réévaluée, et, surtout, la Shoah est érigée en mémorial de ce à quoi le racisme et l'intolérance peuvent conduire de pire. En revanche, l'usage de la bombe atomique sur le Japon à deux reprises, l'internement des Américano-Japonais, les horreurs commises par les soldats américains au Vietnam, ne font pas l'objet d'une forte remise en question. L'Amérique reste fière de son passé et confiante en son rôle bénéfique pour le monde. (chapitre 6)

Avec la fin de la Guerre froide, l'Amérique semble avoir trouvé une nouvelle image acceptable d'elle-même. Toutefois, la disparition de l'ennemi clairement identifié qu'était l'Union soviétique, laisse l'Amérique seule face à elle-même et face au monde et les difficultés ne tardent pas à poindre. Ne serait-ce qu'au niveau intérieur, les problèmes sont énormes. Les inégalités sociales s'accroissent inexorablement depuis les années 1980. En 1992, près de 37 millions d'Américains ont des revenus en-dessous du niveau officiel de pauvreté – contre 35,7 millions en 1991 et 31,5 millions en 1989. En 1993, près de 30 % des enfants vivent dans un foyer monoparental (on compte 6 fois plus de mères vivant

seule avec enfant(s) que de pères), ce qui représente une augmentation de 200 % depuis 1970.¹

Ces problèmes sociaux ont des répercussions inquiétantes sur le milieu scolaire, et la violence, le taux d'échec, et les disparités entre les établissements augmentent. Depuis la fin des années 1980, tous les présidents des Etats-Unis sont conscients du problème national qu'est devenue l'éducation. A l'aube du vingt-et-unième siècle, Bill Clinton déclarait :

« En l'an 2000 – et au cours des années qui suivront – j'espère qu'en tant que nation, nous nous emploierons à donner à nos enfants l'éducation de qualité, ouverte sur le monde, dont ils ont besoin. Il n'est pas de défi plus important en ce moment même où l'Amérique entre dans le XXIème siècle. »²

Depuis le début des années 1990, plusieurs groupes travaillent à la mise en place d'un examen national qui porterait sur l'anglais, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie. De même, la mise en place d'un examen national de certification des professeurs apparaît de plus en plus nécessaire.³ Mais ces projets n'ont pas réellement abouti, car ils se heurtent à la Constitution qui déclare que les questions relatives à l'enseignement sont laissées à la prérogative des Etats, et à des problèmes de financements avec le gouffre financier que constituent les guerres en Afghanistan et en Irak pour le budget fédéral. L'hebdomadaire *Education Week* publie chaque année un rapport d'une vingtaine de pages, *Quality Counts*, détaillant pour chaque Etat le budget global, la dépense par élève, les salaires des professeurs, et met ainsi en lumière la diversité du système scolaire américain. Le rapport publié en 2000 permet de constater que la dépense annuelle par élève varie plus que du simple au double entre un riche Etat industriel de l'est comme le New Jersey (8 801 \$) et un Etat rural de l'ouest comme l'Utah (3 804 \$).⁴

¹ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 262-263.

² Bill Clinton, « No Challenge Is More Important », *Newsweek*, Edition spéciale, décembre 1999-février 2000, p. 20.

³ Malie Montagutelli, *op.cit.*, p. 279-282.

⁴ François Durpaire, in Kaspi et alii, *La civilisation américaine*, p. 391.

Pays de contrastes, les Etats-Unis ont le système d'enseignement supérieur le plus performant au monde, les universités les plus prestigieuses, forment une quantité impressionnante de chercheurs de renommée mondiale, et ont en même temps un système d'enseignement secondaire qui paraît de moins en moins à même d'éduquer les adolescents, ou même de leur offrir un cadre propice à leur épanouissement intellectuel et personnel. Face à cette crise profonde et durable, un nombre croissant de parents choisissent d'instruire leurs enfants eux-mêmes : c'est le *home schooling* (l'école chez soi), et cette pratique n'est plus réservée aux croyants les plus fondamentalistes.¹

Toutefois, le bilan du système éducatif américain au début du XXIème siècle n'est pas entièrement négatif. Le *National Center for Education Statistics*, dans son annuaire 2003, confirme les inégalités liées à la race : les enfants blancs réussissent mieux à l'école, même si l'accès à l'université augmente plus vite chez les minorités que chez les Blancs. En revanche, elle rappelle le bon classement actuel des écoles américaines dans les enquêtes internationales PISA (*Programme for International Student Assessment*) et PIRIS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Dans le domaine des connaissances civiques des jeunes de 14 ans, les Etats-Unis ont obtenu en 1999 un score moyen significativement supérieur au niveau statistique moyen des pays de l'OCDE.²

Au sein de ce système scolaire en crise qui tente de s'améliorer, voire de se réinventer, l'enseignement de l'Histoire dans le secondaire a repris une importance qu'il n'avait sans doute pas eu pour les élites intellectuelles depuis les années 1890.³ La fin de la Guerre froide, la complexification croissante du monde, la crise des Balkans, ont fait prendre conscience à la population américaine de la nécessité d'étudier en détails le passé. Le « catéchisme patriotique » et l'inculcation des valeurs américaines fondamentales n'apparaissaient plus suffisants.⁴ L'Etat de Californie dès 1987, puis la Commission Bradley en 1989

¹ François Durpaire, *op.cit.*, p. 394

² *Ibid.*, p. 410-411.

³ Jennifer Nelson, "What Goes around Comes around: History Education in the 1890s and the 1990s", *The History Teacher*, Vol. 25, No. 4 (Aug., 1992), p. 466.

⁴ Jennifer Nelson, *op. cit.*, p. 466.

soulignent l'importance de l'enseignement de l'Histoire, et demandent aux enseignants de ne plus s'en remettre uniquement au manuel, et de rendre l'histoire aussi vivante que possible, à l'aide de sources primaires, de romans et de films.¹

La violence des débats engendrés par le projet de mettre en place des « critères nationaux » pour l'enseignement de l'Histoire en 1994, puis la controverse autour de l'exposition sur la Seconde Guerre mondiale prévue au Musée national de l'Air et de l'Espace à Washington en 1995, jugée trop critique envers les Etats-Unis et leur décision de larguer les bombes atomiques sur le Japon,² ont montré le gouffre entre la mémoire collective et populaire et l'historiographie universitaire aux Etats-Unis.³

La nécessité d'améliorer l'enseignement de l'Histoire aux Etats-Unis, et donc d'améliorer la formation des enseignants et de les rendre capables de se détacher du manuel scolaire, est de nouveau une préoccupation pour les élites américaines. D'autre part, la généralisation des appareils informatiques personnels, puis de l'accès à Internet (et notamment à l'encyclopédie participative qu'est *wikipedia*) semble aujourd'hui sonner le glas des manuels d'histoire extrêmement volumineux et tout puissants sur le contenu des cours d'histoire dans le secondaire aux Etats-Unis. Les maisons d'éditions elle-mêmes proposent de plus en plus souvent des formats multimédias, et de plus en plus d'enseignants utilisent les sites de ces entreprises pour préparer leur cours ou mettre leurs élèves en activité.

Les débats sont loin d'être clos, et l'identité nationale américaine est en constante réinvention. Des événements récents comme le mensonge de Bill Clinton, les attentats du 11 septembre, l'élection de Barack Obama, et tant d'autres, ont inspiré doutes, peurs et espoirs au peuple américain, qui doit constamment renégocier son identité, à la fois sur le plan intérieur avec une

¹ *Ibid.*, p. 467.

² Cf. Edward T. Linenthal, Tom Engelhardt (eds), *History Wars : The Enola Gay and Other Battles for the American Past*, New York, Henry Holt, 1996.

³ Susan Brewer, « 'As Far As We Can' : Culture and US Foreign Relations », in Robert Schulzinger (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003, p. 15-16.

diversification croissante des origines de ses immigrés, et sur le plan extérieur dans son rapport au monde et aux autres cultures.

Néanmoins, il nous semble que la période 1898-1991 a été le meilleur moment pour observer les transformations de l'identité américaine à travers le contenu de ses manuels d'histoire. Bien entendu, ces manuels ne sont pas les seuls documents à refléter ces transformations, et même si notre étude a porté sur un très grand nombre d'entre eux, elle n'est pas exhaustive. De nombreux aspects ont été laissés de côté pour répondre de la façon la plus efficace à nos yeux à notre questionnement initial, et certains thèmes ou événements méritent sans aucun doute de prochains développements. Les guerres du XIX^{ème} siècle, la guerre révolutionnaire, la guerre de 1812, la guerre contre le Mexique et la guerre de Sécession mériteraient elles aussi une analyse approfondie de l'évolution de leur récit dans les manuels scolaires, lui aussi à coup sûr révélateur de nombreux aspects de l'identité américaine. La multiplication des manuels d'histoire des Etats-Unis en langue espagnole offre également un champ intéressant pour la recherche sur l'identité américaine aujourd'hui, dans une société de plus en plus bilingue.

Nous n'avons pas pu non plus répondre à toutes nos questions et en avons été réduite quelque fois à émettre des hypothèses, par manque d'archives disponibles (celles des maisons d'édition scolaires notamment, malheureusement indisponibles aux chercheurs), par manque de temps pour interroger des témoins (éditeurs et auteurs, mais aussi anciens élèves et parents d'élèves), mais aussi du fait de l'éloignement géographique avec nos sources qui ont rendu forcément le temps de la recherche limité et parfois frustrant.

Nous espérons toutefois avoir réussi à remettre les manuels d'histoire des Etats-Unis publiés entre 1900 et 1991 dans leur contexte politique, pédagogique, culturel et social et avoir offert un portrait, sinon original, du moins détaillé, complexe et nuancé de l'identité américaine au cours de cette période et donné une idée précise des évolutions de la « mémoire collective » de la guerre hispano-américaine, des deux guerres mondiales, de la guerre de Corée et de la guerre du Vietnam, aux Etats-Unis.

INVENTAIRES DES SOURCES

Corpus des manuels étudiés

[Entre parenthèses après chaque ouvrage est mentionné la bibliothèque de provenance : National Library of Education (NLE) ; Library of Congress (LOC) ou Teachers College Library (TCL)]

Pour la période 1898-1917 (chapitre 1)

ADAMS, Charles Kendall, TRENT, William, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1903. (NLE)

ALDERMAN, Alva Bruce, *Student's History of the United States*, Madison (Iowa), Educator Publishing Company, 1912. (NLE)

BURTON, Alma Holman, *History of the United States*, Chicago, Eaton, 1905. (TCL)

CHANNING, Edward, GINN, Susan J., *Elements of United States History*, New York, Macmillan, 1910. (TCL)

DAVIDSON, William M., *A History of the United States*, Chicago, Scott, Foresman, 1903. (TCL)

DOUB, William C., *A History of the United States*, San Francisco, Doub & Co., 1906. (NLE)

ELSON, Henry William, *School History of the United States*, New York, Macmillan, 1906. (NLE)

ELSON, Henry William, MACMULLAN, Cornelia Eliza, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1915. (NLE)

GORDY, Wilbur Fisk, *A History of the United States for Schools*, New York, Charles Scribner's Sons, 1916. (NLE)

HART, Albert Bushnell, *New American History*, New York, American Book Company, 1917. (LOC)

JOHNSTON, Al, MACDONALD, William, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1901. (TCL)

JOHNSTON, Al, MACDONALD, William, *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations*, New York, Holt, 1905. (TCL)

LAWLER, Thomas B., *Essentials of American History*, Boston, Ginn, 1902. (LOC)

- LAWLER, Thomas B., *Essentials of American History*, Boston, Ginn, 1918. (LOC)
- McLAUGHLIN, Andrew, *A History of the American Nation*, New York, D. Appelton, 1913. (TCL)
- MCLAUGHLIN, Andrew, VAN TYNE, Claude Halstead, *A History of the United States for schools*, New York, D. Appelton, 1916. (TCL)
- REDWAY, Jacques Wardlaw, *The Redway School History*, New York, Silver Burdett, 1910. (TCL)
- THOMAS, Allen C., *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1901. (TCL)
- THWAITES, Reuben Gold, KENDALL, Calvin Noyes, *A History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1916. (TCL)
- WOODBURN, James Albert, MORAN, Thomas Francis, *American History and Government*, New York, Longmans, Green, 1906. (NLE)

Pour la période 1918-1939 (chapitre 2)

- ADAMS, Ephraim Douglas, ALMACK, John C., *A History of the United States*, New York, Harper & Brothers, 1931. (TCL)
- ASHLEY, Roscoe Lewis, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1924. (LOC)
- ASHLEY, Roscoe Lewis, *American History for use in secondary schools*, London, Macmillan, 1926. (LOC)
- BARKER, Eugene C., COMMAGER, Henry Steele, WEBB, Walter P., *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1937. (NLE)
- BARKER, Eugene C., DODD, William E., COMMAGER, Henry Steele, *Our Nation's Development*, New York, Row, Peterson, 1934. (NLE)
- BEARD, Charles Austin, BAGLEY, William C., *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1922. (TCL)
- BEARD, Charles Austin, BAGLEY, William C., *The History of the American People*, New York, Macmillan, 1932. (NLE)
- BEARD, Charles Austin, BEARD, Mary Ritter, *History of the United States*, New York, Macmillan, 1923. (LOC)
- BOURNE, Henry Eldrige, BENTON, Elbert Jay, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1919. (TCL)

- BOURNE, Henry Eldrige, BENTON, Elbert Jay, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1921. (TCL)
- BOURNE, Henry Eldrige, BENTON, Elbert Jay, *A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1923. (LOC)
- CASNER, Mabel B., GABRIEL, Ralph H., *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933. (NLE)
- CHAPMAN, Henry Smith, ORRELLO, C. Whitney, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1932. (TCL)
- CHAPMAN, Henry Smith, ORRELLO, C. Withney, *The History of Our Nation*, Boston, Houghton Mifflin, 1934. (NLE)
- ELSON, Henry William, MACMULLAN, Cornelia Eliza, *The Story of Our Country*, Yonkers-on-Hudson (New York), World Book, 1925. (NLE)
- ELSON, Henry William, *History of the United States of America*, New York, Macmillan, 1926. (NLE)
- FISKE John, ALPINE, Frank, *A History of the United States for schools*, New York, Houghton Mifflin, 1920. (TCL)
- GUITTEAU, William Backus, *Our United States, a History for Upper Grammar Grades and Junior High School*, New York, Silver Burdett, 1930. (NLE)
- HAMM, William A., BOURNE, Henry Eldrige, BENTON, Elbert Jay, *A Unit History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1932. (LOC)
- HART, Albert Bushnell, *Essentials in American History*, New York, American Book Company, 1924. (TCL)
- HART, Albert Bushnell, *New American History*, New York, American Book Company, 1930. (TCL)
- HORNE, Charles Francis, *The Story of Our American People*, New York, US Publishing Company, 1926. (NLE)
- KENNEDY, William H.J., Sister MARY JOSEPH, *The United States : A History for the upper grades of Catholic schools*, New York, Benziger Brothers, 1926. (NLE)
- LATANÉ, John Holladay, *A History of the United States*, Boston, Allyn & Bacon, 1921. (NLE)
- LEONARD, Arthur R., JACOBS, Bertha E., *The Nation's History*, New York, Holt, 1931. (TCL)
- MUZZEY, David Saville, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1936. (LOC)

RUGG, Harold, *A History of American Civilization. Economic and Social*, Boston, Ginn, 1930. (NLE)

STEPHENSON, Nathaniel Wright, STEPHENSON, Martha, *A School History of the United States*, Boston, Ginn, 1921. (TCL)

TRYON, Rolla M., LINGLEY, Charles R., *The American People and Nation*, Boston, Ginn, 1929. (TCL)

WIRTH, Fremont P., THOMPSON, Waddy, *A History of American Progress*, Boston, D.C. Heath, 1933. (NLE)

WIRTH, Fremont P., *The Development of America*, New York, American Book Company, 1936. (NLE)

Pour la période 1940-1946 (chapitre 3)

BARKER, Eugene C., COMMAGER, Henry Steele, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1941. (LOC)

BARKER, Eugene C., COMMAGER, Henry Steele, WEBB, Walter P., *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1946. (TCL)

CASNER, Mabel B., GABRIEL, Ralph H., *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1942. (TCL)

CASNER, Mabel B., GABRIEL, Ralph H., *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1946. (TCL)

CANFIELD, Leon H., WILDER, Howard B., *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944. (TCL)

CANFIELD, Leon H., WILDER, Howard B., *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1946. (TCL)

FAULKNER, Harold Underwood, KEPNER, Tyler, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1942. (NLE)

FREELAND, George Earl, ADAMS, James Truslow, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940. (NLE)

FREELAND, George Earl, ADAMS, James Truslow, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942. (NLE)

FREELAND, George Earl, ADAMS, James Truslow, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1945. (NLE)

- FREEMAN, Melville, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1941. (NLE)
- GUITTEAU, William Backus, *The History of the United States*, Boston, Houghton Mifflin, 1946. (NLE)
- LATANÉ, John Holladay, *The History of the American People*, Boston, Allyn & Bacon, 1941. (TCL)
- MUZZEY, David Saville, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1941. (TCL)
- VANNEST, Charles Garrett, SMITH, Henry Lester, *Socialized History of the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1942. (TCL)
- WIRTH, Fremont P., *The Development of America*, New York, American Book Company, 1946. (TCL)

Pour la période 1947-1964 (chapitre 4)

- ADAMS, James Truslow, VANNEST Charles Garrett, *The Record of America*, New York, Charles Scribner's Sons, 1949. (TCL)
- BARKER, Eugene C., COMMAGER, Henry Steele, *Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1947. (TCL)
- BARKER, Eugene C., COMMAGER, Henry Steele, WEBB, Walter P., *The Building of Our Nation*, Evanston (Ill.), Row, Peterson, 1949. (TCL)
- BRAGDON, Henry W., McCUTCHEN, Samuel P., *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1954. (LOC)
- BRAGDON, Henry W., McCUTCHEN, Samuel P., *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1958. (LOC)
- BRAGDON, Henry W., McCUTCHEN, Samuel P., *History of a Free People*, New York, Macmillan, 1961. (LOC)
- CANFIELD, Leon H., WILDER, Howard B., *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1948. (TCL)
- CANFIELD, Leon H., WILDER, Howard B., *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1952. (TCL)
- CANFIELD, Leon H., WILDER, Howard B., *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1958. (TCL)
- CANFIELD, Leon H., WILDER, Howard B., *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1962. (TCL)

- CASNER, Mabel B., GABRIEL, Ralph H., *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950. (TCL)
- CASNER, Mabel B., GABRIEL, Ralph H., *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1955. (TCL)
- CASNER, Mabel B., GABRIEL, Ralph H., *Story of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1962. (TCL)
- DUMOND, Dwight L., DALE, Edward E., WESLEY, Edgar B., *History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1948. (TCL)
- FAULKNER, Harold Underwood, KEPNER, Tyler, *America : its History and its People*, New York, Harper & Brothers, 1950. (NLE)
- FREELAND, George Earl, ADAMS, James Truslow, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1949. (TCL)
- FREEMAN, Melville, *The Story of Our Republic*, Philadelphia, F.A. Davis, 1947. (TCL)
- GAVIAN, Ruth Wood, HAMM, William A., *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1954. (LOC)
- GAVIAN, Ruth Wood, HAMM, William A., *The American Story*, Boston, D.C. Heath, 1961. (LOC)
- GRAFF, Henry F., KROUT, John A., *The Adventure of the American People*, New York, Rand McNally, 1959. (LOC)
- HAMM, William A., *From Colony to World Power : A History of the United States*, Boston, D.C. Heath, 1950. (TCL)
- HARLOW, Ralph Volney, *Story of America*, New York, Holt, 1947. (NLE)
- HARLOW, Ralph Volney, *Story of America*, New York, Holt, 1953. (LOC)
- HARLOW, Ralph Volney, *Story of America*, New York, Holt, 1957. (LOC)
- HARTMAN, Gertrude, *Land of Freedom*, New York, D.C. Heath, 1957. (TCL)
- LIEBMAN, Rebekah R., YOUNG, Gertrude A., *The Growth of America*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959. (TCL)
- McGUIRE, Edna, Thomas B. Portwood, *The Rise of Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1949. (NLE)
- McGUIRE, Edna, PORTWOOD, Thomas B., *Our Free Nation*, New York, Macmillan, 1954. (TCL)
- MOON, Glenn W., *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1948. (LOC)

- MOON, Glenn W., *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1949. (LOC)
- MOON, Glenn W., *Story of Our Land and People*, New York, Holt, 1955. (LOC)
- MOORE, Clyde B., CARPENTER, Helen McCracken, PAQUIN, Laurence G., *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1950. (TCL)
- MOORE, Clyde B., CARPENTER, Helen McCracken, PAQUIN, Laurence G., *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1952. (TCL)
- MOORE, Clyde B., CARPENTER, Helen McCracken, PAQUIN, Laurence G., *Building a Free Nation*, New York, Charles Scribner's Sons, 1955. (TCL)
- MUZZEY, David Saville, *A History of Our Country*, Boston, Ginn, 1950. (LOC)
- MUZZEY, David Saville, *Our Country's History*, Boston, Ginn, 1961. (TCL)
- RIEGEL, Robert E., HAUGH, Helen, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951. (TCL)
- SCHWARTZ, Melvin, O'CONNOR, John, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1963. (TCL)
- STEINBERG, Samuel, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1958. (TCL)
- STEINBERG, Samuel, *The United States : Story of a Free People*, Boston, Allyn & Bacon, 1964. (TCL)
- TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *America's History*, New York, Harcourt, Brace, 1950. (TCL)
- TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1961. (LOC)
- WEST, Willis Mason, WEST, Ruth, *The American People, A New History for High Schools*, Boston, Allyn & Bacon, 1948. (TCL)
- WILDER, Howard B., LUDLUM, Robert P., BROWN, Harriett McCune, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1948. (TCL)
- WILDER, Howard B., LUDLUM, Robert P., BROWN, Harriett McCune, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1950. (NLE)
- WILDER, Howard B., LUDLUM, Robert P., BROWN, Harriett McCune, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1958. (TCL)
- WIRTH, Fremont P., *The Development of America*, New York, American Book Company, 1956. (TCL)

Pour la période 1965-1979 (chapitre 5)

- BARTLETT, Irving, FENTON, Edwin, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969. (LOC)
- BARTLETT, Irving, FENTON, Edwin, *A New History of the United States*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975. (LOC)
- BROWN, Richard C., LANG, William C., WHEELER, Mary A., *The American Achievement*, Morristown (N.J.), Silver Burdett, 1966. (TCL)
- CANFIELD, Leon H., WILDER, Howard B., *The Making of Modern America*, Cambridge (Mass.), Houghton Mifflin, 1968. (TCL)
- CURRENT, Richard N., DeCONDE, Alexander, DANTE, Harris L., *United States History*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1967. (LOC)
- FENTON, Edwin, KOWNSLAR, Allan O., *The Americans*, New York, American Heritage, 1970. (LOC)
- FENTON, Edwin, KOWNSLAR, Allan O., *The Americans*, New York, American Heritage, 1975. (LOC)
- GARRATY, John A., *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1966. (TCL)
- GARRATY, John A., *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1971. (LOC)
- GARRATY, John A., *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1975. (LOC)
- GARRATY, John A., *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1979. (LOC)
- GRAFF, Henry F., *The Free and the Brave*, Chicago, Rand McNally, 1967. (LOC)
- REICH, Jerome R., BILLER, Edward L., DRISCOLL, Paul, *Building the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1968. (LOC)
- TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966. (LOC)
- TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1968. (LOC)
- TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972. (LOC)
- TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1977. (LOC)

WILDER, Howard B., LUDLUM, Robert P., BROWN, Harriett McCune, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1966. (TCL)

WILDER, Howard B., LUDLUM, Robert P., BROWN, Harriett McCune, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1970. (TCL)

WILDER, Howard B., LUDLUM, Robert P., BROWN, Harriett McCune, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1975. (TCL)

Pour la période 1980-1991 (chapitre 6)

BERKIN, Carol, WOOD, Leonard, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983. (TCL)

GARRATY, John A., *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1983. (LOC)

GARRATY, John A., *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1986. (LOC)

GARRATY, John A., *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991. (LOC)

NASH, Gary B., JEFFREY, Julie Roy, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1986. (LOC)

NASH, Gary B., JEFFREY, Julie Roy, *The American People : Creation a Nation and a Society*, New York, Harper & Row, 1991. (LOC)

SCHWARTZ, Melvin, O'CONNOR, John, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1981. (LOC)

SCHWARTZ, Melvin, O'CONNOR, John, *Exploring American History*, New York, Globe Book Company, 1986. (LOC)

TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1982. (LOC)

TODD, Lewis Paul, CURTI, Merle, *Triumph of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986. (LOC) (ce manuel a changé de titre cette année-là, mais est une réédition mise à jour de *Rise of the American Nation*)

WILDER, Howard B., LUDLUM, Robert P., BROWN, Harriett McCune, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983. (TCL)

Autres sources sur les manuels scolaires

Critiques des manuels du corpus dans des revues spécialisées

- ALBRIGHT, Frank S., « Review of *The Rise of Our Free Nation* by Edna McGuire and Thomas Portwood », *The Elementary School Journal*, Vol. 43, No. 10, juin 1943, p. 622-623.
- ALLEN, Charles F., « Review: *A History of American Civilization* by Harold Rugg », *The School Review*, Vol. 38, No. 10, décembre 1930, p. 793-795.
- ALLOWAY, David Nelson, « Review of *The Free and the Brave* by Henry F. Graff », *History of Education Quarterly*, Vol. 8, No. 3, automne 1968, p. 420-423.
- ANDERSON, Howard R., « Review of *Story of Our Land* by Glenn W. Moon », *The Elementary School Journal*, Vol. 40, No. 1, septembre 1939, p. 73-74.
- BECKER, Carl, « Review of *History of the United States of America* by Henry William Elson », *Political Science Quarterly*, Vol. 19, No. 4, décembre 1904, p. 692-695.
- BATES, Frank Greene, « Review of *Essentials in American History* by Albert Bushnell Hart », *The American Historical Review*, Vol. 11, No. 1, octobre 1905, p. 166-169.
- BRAINARD, D. S., « Review of *Our United States* by William Backus Guitteau », *The Elementary School Journal*, Vol. 31, No. 10, juin 1931, p. 797-799.
- BRAINARD, D. S., « Review: A History of the United States for Seventh and Eighth Grades », *The School Review*, Vol. 40, No. 4, avril 1932, p. 315-316.
- BRAINARD, D. S., « Review: American History for Junior High School Grades », *The School Review*, Vol. 42, No. 2, février 1934, p. 155-156.
- BRAINARD, Dudley S., « Review: A New Textbook by a Famous Author », *The School Review*, Vol. 45, No. 2, février 1937, p. 152-153. (about *A History of Our Country* de David S. Muzzey)
- ELLIS, Elmer, « Review of *Exploring American History* by Mabel Casner and Ralph Gabriel », *The Elementary School Journal*, Vol. 32, No. 2, octobre 1931, p. 154-155.
- ELLIS, Elmer, « Review: American History for Junior High School Grades », *The School Review*, Vol. 40, No. 5, mai 1932, p. 394-395.
- ELLIS, Elmer, « Review: A New Textbook in American History », *The School Review*, Vol. 41, No. 4, avril 1933, p. 315-316.
- FISH, Carl Russell, « Review of *Essentials in American History* by Albert Bushnell Hart », *The School Review*, Vol. 14, No. 6, juin 1906, p. 463-464.

- FISH, Carl Russell, « Review of *American History for Use in Secondary Schools* by Roscoe Lewis Ashley », *The School Review*, Vol. 16, No. 10, décembre 1908, p. 689-690.
- FLAIL, Charles M., Jr., NAPOLI, Anthony J., HUNT, David G., KENDIKIAN, Lucy, CROWELL, William G., BARRET, Robert L., FRETZ, Eldon L., BARKER, Paula R., SPILLMAN, Patricia R., ALEXANDER, H. Scott, CIRIELLO Robert E., « Inquiry into Inquiry: An Examination of the Fenton 11th Grade U. S. History Materials », *The History Teacher*, Vol. 6, No. 2, février 1973), p. 169-190.
- FREEMAN, Archibald, « Review of *A History of the United States for Schools* by Wilbur F. Gordy », *The American Historical Review*, Vol. 3, No. 3, avril 1898, p. 548.
- FREEMAN, Archibald, « Review of *American History and Government* by James A. Woodburn and Thomas F. Moran », *The American Historical Review*, Vol. 13, No. 1, octobre, 1907, p. 196-197.
- GAMBRILL, J. Montgomery, « Review of *A History of the United States for schools* by Andrew McLaughlin and Claude Halstead Van Tyne », *The American Historical Review*, Vol. 18, No. 1, octobre 1912, p. 175-177.
- HENDRICKS, Archie E., « Review of *This is America's Story* by Howard Wilder, Robert Ludlum and Harriett McCune Brown », *The Elementary School Journal*, Vol. 49, No. 6 février 1949, p. 362-363.
- HOCKETT, Homer C., « Review of *History of the United States of America* by Henry William Elson », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 4, No. 4, mars 1918, p. 543-544.
- HODDER, F. H., « Review of *A History of the United States* by Charles Kendall Adams and William Trent », *The American Historical Review*, Vol. 8, No. 4, juillet 1903, p. 765-767.
- HOXIE, Henry N., « Review of *A History of the United States* by Allen C. Thomas », *The School Review*, Vol. 3, No. 1, janvier 1895, p. 46-47.
- JAMES, James Alton, « Review of *A History of the United States* by William C. Doub », *The American Historical Review*, Vol. 11, No. 2, janvier 1906, p. 446-447.
- JERNEGAN, Marcus W., « Review of *School History of the United States* by Henry William Elson », *The School Review*, Vol. 14, No. 6, juin 1906, p. 458-459.
- JOHNSON, Earl S., « Review of *Socialized History of the United States* by Charles Vannest and Henry Smith », *The American Journal of Sociology*, Vol. 41, No. 4, janvier 1936, p. 530-532.
- KENDRICK, B. B., « Review of *The Development of America* by Fremont P. Wirth », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 187, Railroads and Government, septembre 1936, p. 234-236.

- KEOHANE, Robert E., « Review: An Expanded Textbook in United States History », *The School Review*, Vol. 49, No. 8, octobre 1941, p. 632-633.
- LAVENBURG, Robert D., « Review of *History of a Free People* by Henry Bragdon and Samuel McCutchen », *History of Education Quarterly*, Vol. 8, No. 1, printemps 1968, p. 141-142.
- MACE, W. H., « Review of *A History of the United States for schools* by John Fiske », *The School Review*, Vol. 4, No. 2, février 1896, p. 108-110.
- MARTZ, Charles E., « Review of *Socialized History of the United States* by Charles Vannest and Henry Smith », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 18, No. 3, décembre 1931, p. 431-432.
- MARTZ, Charles E., « Review of *Exploring American History* by Mabel Casner and Ralph Gabriel », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 18, No. 3, décembre 1931, p. 431-432.
- MUZZEY, David S., « Review of *A History of the United States for schools* by Andrew McLaughlin and Claude Halstead Van Tyne », *The Elementary School Teacher*, Vol. 12, No. 9, mai 1912, p. 440-441.
- MOHR, Louise M., « Review of *Socialized History of the United States* by Charles Vannest and Henry Smith », *The Elementary School Journal*, Vol. 32, No. 7, mars 1932, p. 551-552.
- PAGE, Edward C., « Review of *A History of the United States* by John Holladay Latané », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 6, No. 1, juin 1919, p. 144-145.
- PHILLIPS, Burr W., « Review of *History of a Free People* by Henry Bragdon and Samuel McCutchen », *The School Review*, Vol. 63, No. 4, avril 1955, p. 245-246.
- PIERCE, Bessie Louise, « Review of *The History of the American People* by Charles Austin Beard and William C. Bagley », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 11, No. 1, juin 1924, p. 129-130.
- PRICE, Guy V., « Review of *America's Progress in Civilization* by George Earl Freeland and James Truslow Adams », *American Sociological Review*, Vol. 3, No. 1 (Feb., 1938), p. 122.
- « Review of *A History of the United States for schools* by John Fiske », *The William and Mary Quarterly*, Vol. 3, No. 2, octobre 1894, p. 145-146.
- « Review of *A History of the American Nation* by Andrew McLaughlin », *The William and Mary Quarterly*, Vol. 8, No. 2, octobre 1899, p. 140-144.
- « Review of *American History for Use in Secondary Schools* by Roscoe Lewis Ashley », *The William and Mary Quarterly*, Vol. 19, No. 1, juillet 1910, p. 68-70.

- « Review: A New Upper-Elementary Grade or Junior High-School History by William Backus Guitteau », *The School Review*, Vol. 28, No. 4, avril 1920, p. 314.
- « Review of *History of the United States* by Charles and Mary Beard », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 9, No. 2, septembre 1922, p. 170.
- « Review of *History of the United States of America* by Henry William Elson », *The Hispanic American Historical Review*, Vol. 7, No. 2, mai 1927, p. 219.
- « Review of *History of the United States of America* by Henry William Elson », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 14, No. 2, septembre 1927, p. 274-275.
- « Review of *History of the United States* by Charles and Mary Beard », *Peabody Journal of Education*, Vol. 7, No. 5, mars 1930, p. 314.
- « Review of *A Unit History of the United States* by William A. Hamm, Eldridge Bourne and Elbert Jay Benton », *Peabody Journal of Education*, Vol. 10, No. 3, novembre 1932, p. 185.
- « Review of *A History of American Progress* by Fremont Wirth and Waddy Thompson », *Peabody Journal of Education*, Vol. 10, No. 6, mai 1933, p. 379.
- RIPPY, J. Fred, « Review: Secondary-School History », *The School Review*, Vol. 29, No. 7, septembre 1921, p. 551-552.
- ROBINSON, Edward Van Dyke, « Review of *A History of the American Nation* by Andrew McLaughlin », *The School Review*, Vol. 7, No. 6, juin 1899, p. 372-373.
- SANFORD, Albert H., « Review of *The History of the American People* by Charles Austin Beard and William C. Bagley », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 5, No. 4, mars 1919, p. 473-474.
- SCHUELKE, Herbert T., « Review: The United States in a World Setting », *The School Review*, Vol. 53, No. 7, septembre 1945, p. 436-437.
- SPARKS, Edwin E., « Review of *History of the United States of America* by Henry William Elson », *The American Historical Review*, Vol. 10, No. 2, janvier 1905, p. 377-380.
- TOHILL, Louis A., « Review: Educational Theory and Practice Applied to the Writing of Textbooks in American History », *The School Review*, Vol. 43, No. 4, avril 1935, p. 313-315.
- TOLL, P. A., « Review of *A History of American Civilization* by Harold Rugg », *Educational Research Bulletin*, Vol. 10, No. 5, 4 mars 1931, p. 139.
- TRYON, Rolla M., « Review of *The History of the American People* by Charles Austin Beard and William C. Bagley », *The Elementary School Journal*, Vol. 24, No. 5, janvier 1924, p. 396.

- TRYON, Rolla M., « Review of *The Nation's History* by Arthur R. Leonard and Bertha E. Jacobs », *The Elementary School Journal*, Vol. 25, No. 3, novembre 1924, p. 237.
- VIOLETTE, E. M., « Review of *New American History* by Albert Bushnell Hart », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 6, No. 4, mars 1920, p. 598-599.
- WEAVER, Robert B., « Review: *A New United States History* by Rolla M. Tryon et Charles R. Lingley », *The School Review*, Vol. 36, No. 5, mai 1928, p. 390-392.
- WEAVER, Robert B., « Review: Notable Textbooks in American History », *The School Review*, Vol. 46, No. 6, juin 1938, p. 472-475.
- WEAVER, Robert B., « Review: Making History Meaningful », *The School Review*, Vol. 53, No. 9, novembre 1945, p. 563-564.
- WESLEY, Edgar B., « Review of *A Unit History of the United States* by William A. Hamm, Eldridge Bourne and Elbert Jay Benton », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 19, No. 4, mars 1933, p. 604-605.
- WESLEY, Edgar B., « Review of *A History of American Progress* by Fremont Wirth and Waddy Thompson », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 20, No. 2, septembre 1933, p. 296-297.
- WESLEY, Edgar B., « Review of *America : its History and its People* by Harold Faulkner and Tyler Kepner », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 22, No. 3, décembre 1935, p. 461.
- WEST, Willis Mason, « Review of *A History of the American Nation* by Andrew McLaughlin », *The American Historical Review*, Vol. 5, No. 2, décembre 1899, p. 351-354.
- WILLIS, Margaret, « Review of *The Story of Our Republic* by Melville Freeman », *Educational Research Bulletin*, Vol. 24, No. 6, 17 septembre 1945, p. 166.
- WILSON, Howard E., « Review: The Socialization of History », *The School Review*, Vol. 34, No. 2, février 1926, p. 156-157.
- WODBURN, J. A., « Review of *High School History of the United States with Maps, Plans, and Illustrations* by Al Johnston and William MacDonald », *The American Historical Review*, Vol. 7, No. 1, octobre, 1901, p. 157-158.

Les maisons d'édition de manuels scolaires

- ALLEN, Jack, « Corporate Expansion and Social Studies Textbooks », *Social Education*, n°33, 1969, p. 287-291.
- BRAMMER, M., « Textbook Publishing », in C.B. Grannis (ed.), *What Happens in Book Publishing*, New York, Columbia University Press, 1957, p. 308-329.
- CRAIN, G.D. Jr. (ed.), *Teacher of business; the publishing philosophy of James H. McGraw*, Chicago, Advertising publications, 1944.
- HEALEY, Robert C., *A Catholic Book Chronicle the story of P. J. Kennedy & Sons, 1826-1951*, New York, Kenedy, 1951.
- HOUGHTON MIFFLIN COMPANY, *Between The Author and The Press, An Account of The Editorial Policy of Houghton Mifflin Company's Educational Department*, Boston, Houghton Mifflin, 1924.
- HOUGHTON MIFFLIN COMPANY, *Fifty Years of Publishing*, Boston, Houghton Mifflin, 1930.
- HOUGHTON MIFFLIN COMPANY, *The Author, His Book and His Publisher*, Boston, Houghton Mifflin, 1932.
- JOHNSTON, Patricia Condon, *Pie in The Sky : A Memoir About Writing and Publishing*, Afton, Minn., Afton Historical Society Press, 2000.
- KNOPF, Alfred A., *Publishing Then and Now, 1912-1964*, New York, New York Public Library, 1964.
- LAUGHLIN, Henry Alexander, *An Informal Sketch of the History of Houghton Mifflin Company*, Cambridge (Mass.), Riverside Press, 1957.
- LAWLER, Thomas Bonaventure, *Seventy Years of Textbook Publishing : A History of Ginn and Company, 1867-1937*, Boston, Ginn, 1938.
- LEHMANN-HAUPT, Helmut, *The Book in America : A History of the Making, the Selling, and the Collecting of Books in the United States*, New York, R.R. Bowker Co., 1939.
- LITTLE, BROWN AND COMPANY, *Book publishing at 34 Beacon Street*, Boston, Little, Brown, 1951.
- LITTLE, BROWN AND COMPANY, *One Hundred and Fifty Years of Publishing, 1837-1987*, Boston, Little, Brown, 1987.
- MADISON, Charles, *Book Publishing in America*, New York, McGraw-Hill, 1966.
- MILLER, Harold T., *Houghton Mifflin Company*, New York, Newcomen Society of the United States, 1984.

MILLER, Harold T., *Publishing : A Leap from Mind to Mind*, Golden (Colo.), Fulcrum Pub., 2003.

O'DONNELL, James J., « Censorship and the Publishers », *NASSP Bulletin*, n°59, mai 1975, p. 59-63.

PULSIFER, W. E., *A Brief Account of the Educational Publishing Business in the United States*, Atlantic City, 1921.

REID, James M., *An Adventure in Textbooks, 1924-1960*, New York, R.R. Bowker, 1969.

WEISS, Harry B., *Solomon King, early New York bookseller and publisher of children's books and chapbooks*, New York, New York Public Library, 1947.

La fabrication des manuels scolaires

AMERICAN TEXTBOOK PUBLISHERS INSTITUTE, *Textbooks in Education*, Chicago, The Lakeside Press, 1949.

AMERICAN TEXTBOOK PUBLISHERS INSTITUTE, *Textbooks are Indispensable !*, New York, American Textbook Publishers Institute, 1956.

BLACK, Hillel, *The American Schoolbook*, New York, William Morrow, 1967.

BRAGDON, Henry Wilkinson, « Dilemmas of a Textbook Writer », *Social Education*, n°33, 1969, p. 292-299.

CRONBACH, Lee J., *Text Materials in Modern Education : A comprehensive Platform for Research*, Urbana, University of Illinois Press, 1955.

EDGERTON, R.B., « Odyssey of a book : How a social studies textbook comes into being », *Social Education*, n°33, 1969, p. 279-286.

GOLDSTEIN, Paul, *Changing the American Schoolbook*, Lexington (Mass.), Lexington Books, 1978.

La sélection des manuels scolaires

BARNA, J., « The Texas Textbook Controversy », *Special Legislative Report to the House Study Group*, Texas House of Representatives, Austin, Texas, 1984.

BROWN, Ralph Adams, BROWN, Marian, « Selecting Social Studies Textbooks : the Challenge of Choice », *Social Education*, n°33, 1969, p. 314-320.

ERIC Clearinghouse on Educational Management, *The Best of ERIC : Textbook Selection and Controversy*, Eugene (Oregon), University of Oregon Press, 1976.

MASSIALAS, Byron G., "Selecting Social Studies Textbook", *Social Education*, n. 25, 1961, p. 237-238.

McLOUD, Paul I., « A Survey of State Textbook Practice », *Educational Leadership*, n°31, février 1974, p. 438-441.

MORANT, Mack Bernard, *Teacher/student Work Manual : A Model for Evaluating Traditional U.S. History Textbook*, Marion (Caroline du Sud), RM Pub. Co., 1982.

YOUNG, M. Jean, REIGELUTH, Charles M., *Improving the Textbook Selection Process*, Bloomington (Ind.), Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1988.

Ouvrages critiques de manuels scolaires

« A Closer Look At Textbooks », *Educational Leadership*, n° special, avril 1985, n°41 (7), p. 3-42.

ALEXANDER, Albert, « The Gray Flannel Cover on the American History Textbook », *Social Education*, n. 24, janvier 1960, p. 11-14.

ALEXANDER, Albert, « Does the American History Textbooks Still Wear a Gray Flannel Cover ? », *Social Education*, n°33, 1969, p. 300-305.

BAGLEY, William C., *The Content of American History as Taught in the Seventh and Eighth Grades : An Analysis of Typical School Textbooks*, 1916.

BOYLE, Donzella Cross, *American History Was My Undoing : A Case Study of a Textbook*, Fullerton (Calif.), Education Information, 1961.

DAVIS, O.L., *Looking at History : A Review of Major U.S. History Textbooks*, Washington D.C., People for the American Way, 1986.

DELFATTORE, Joan, *What Johnny Shouldn't Read : Textbook Censorship in America*, New Haven, Yale University Press, 1992.

DONART, Arthur C., "The Books They're Banning and Why : The List Has Something for Nearly Everyone", *The American Schoolboard Journal*, n°160, mai 1973, p. 42-43.

FITZGERALD, Frances, *America Revised : History Schoolbooks in the Twentieth Century*, Boston, Little, Brown, 1979.

GAGNON, Paul, *Democracy's Half-told Story : What American History Textbooks Should Add*, Washington D.C., American Federation of Teachers, 1989.

- HART, Albert Bushnell, *Schoolbooks and international prejudices*, New York, American Association for International Conciliation, 1911.
- HEFLEY, James C., *Textbooks on Trial*, Wheaton (Ill.), Victor Books, 1977.
- HERZ, Martin F., *How Cold War is Taught : Six American History Textbooks Examined*, Washington D.C., Ethics and Public Policy Center of Georgetown University, 1978.
- LIVENGOOD, William Winfred, *Our Textbooks Yesterday and Today*, Norwood (Mass.), Plimpton Press, 1953.
- LOEWEN, James W., *Lies My Teacher Told Me : Everything Your American History Textbook Got Wrong*, New York, New Press, 1995.
- McCLOUD, Paul I., "A Survey of State Textbook Practices", *Educational Leadership*, janvier 1974, p. 438-441.
- NOAH, Harold J., PRINCE, Carl E., RIGGS, C. Russell, « History in High School Textbooks : A Note », *School Review*, n. 70, 1962, p. 415-436.
- PALMER, John R., « History Textbooks and Social Change », *Social Education*, n. 25, mars 1961, p. 135-136.
- PEACOCK, Fletcher, EDMONSTON, James, *A Study of National History Textbooks Used in the Schools of Canada and the United States*, Canada-United States Committee on Education, Washington D.C., American Council on Education, 1948.
- PIERCE, Bessie L., *Civic Attitudes in American School Textbooks*, Chicago, 1930.
- PRATT-CHADWICK, Mara Louise, *American History Stories-- You Never Read in School-- But Should Have*, Centerville (Ut.), Randall, 1993.
- ROOT, Edward Merrill, *Brainwashing in the High Schools : An Examination of Eleven American History Textbooks*, Church League of America, 1959.
- SHAVER, James P., « Reflective Thinking : Values and Social Studies Textbooks », *School Review*, n°73, automne 1965, p. 226-257.
- SEWALL, G., « American History Textbooks : Where do we go from here ? », *Phi Delta Kappan*, n°69 (8), avril 1988, p. 552-558.
- SHENKMAN, Richard, *Legends, Lies and Cherished Myths of American History*, New York, Harper & Row, 1988.
- SQUIRE, James R., « Textbooks to the Forefront », *Book Research Quarterly*, n.1, été 1985, p. 12.
- STEWART, Maxwell, *Prejudice in Textbooks*, New York, Public Affairs Pamphlets, 1950.

TYSON-BERNSTEIN, Harriet, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*, Washington, D.C., The Council for Basic Education, 1988.

VITZ, Paul C., *Censorship : Evidence of Bias in Our Children's Textbooks*, Ann Arbor (Mich.), Servant Books, 1986.

WALWORTH, Arthur, *School Histories at War*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938.

Sources sur le système scolaire américain

Bibliographies et guides

Encyclopedia Of Education, New York, Macmillan, 1952.

WOODBURY, Marda, *A Guide to Sources of Educational Information*, Arlington, Information Resources Press, 1982.

ZOLLER, Elisabeth, *Grands arrêts de la Cour suprême des Etats-Unis*, Paris, PUF, 2000.

Lois et rapports officiels

ALDRICH, Julian Carter, *Social studies for young adolescents; programs for grades seven, eight, and nine*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 1951.

ALDRICH, Julian Carter, *Social studies for the junior high school; programs for grades seven, eight, and nine*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 1957.

AMERICAN TEXTBOOK PUBLISHERS INSTITUTE, *Budgeting for Textbooks, A Realistic Approach*, New York, 1956.

AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION, *The Study of History in the Elementary Schools : Report to the American Historical Association by the Committee of Eight : James Alton James, chairman, Henry E. Bourne, Eugene C. Brooks, Wilber F. Gordy, Mabel Hill, Julius Sachs, Henry W. Thurston, J. H. Van Sickle*, New York, C. Scribner's sons, 1909.

APPLEBEE, Arthur, LANGER, Judith A., MULLIS, Ina V.S., *Litterature and U.S. History : The Instructional Experience and Factual Knowledge of High School Juniors*, Princeton (N.J.), Educational Testing Service, 1987.

- BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, *Building History Curriculum : Guidelines for Teaching History in Schools*, Washington, U.S. Department of Education, 1989.
- BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS & GAGNON, Paul, *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, New York, Macmillan, 1989.
- BROOKLYN EDUCATION TASK FORCE, *Textbooks and the New York City Board of Education*, A Study in Subterfuge, non publ., 1969.
- CALIFORNIA DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION, *History of the California Textbook Plan*, Sacramento (Calif.), State Printing Office, 1915.
- CHENEY, Lynn V., *American Memory : A Report on the Humanities in the Nation's Schools*, Washington, National Endowment for the Humanities, 1987.
- CHENEY, Lynn V., *Humanities in America : A Report to the President, the Congress, and the American People*, Washington, National Endowment for the Humanities, 1988.
- COMMISSION ON THE REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION, *Cardinal Principles of Secondary Education*, United States Bureau of Education, Bulletin, n°35, Washington D.C, 1918.
- COMMITTEE OF FIVE, *The Study of History in Secondary Schools: Report to the American Historical Association*, New York, 1911.
- COMMITTEE OF SEVEN, *The Study of History in Schools : Report to the American Historical Association*, New York, Macmillan, 1899.
- COMMITTEE FOR THE WHITE HOUSE CONFERENCE ON EDUCATION, *A Report to the President*, Washington D.C., Government Printing Office, avril 1956.
- COUNCIL FOR BASIC EDUCATION, *History in the Making : An Independent Review of the Voluntary National History Standards*, Washington D.C., Council for Basic Education, 1996.
- EDUCATIONAL RESEARCH SERVICE, *Procedures for Textbook and Instructional Materials Selection*, Arlington (Virginie), Educational Resaerch Service, Inc., 1976.
- FOOTE, John McFarland, *State-owned (free) textbooks: Textbooks Laws, Rules and Regulations, List of Adopted Books, Record of Distribution, Cost, and General Information*, Baton Rouge (Louisiane), Ramires-Jones Printing Co., 1933.
- GOODMAN, Madeline, et alii, *Research Report : 1994 NAEP U.S. History Group Assessment*, Washington D.C., National Center for Education Statistics, 1998.
- HAMMACK, David C., et alii, *The U.S. History Report Card : The Achievement of Fourth-, Eighth- and Twelfth-grade Students in 1988 and Trends from 1986 to 1988 in the Factual Knowledge of High School Juniors*, Princeton (N.J.), Educational Testing Service, 1990.

- HUNT, Erling M., *The Role of History in Today's Schools*, Washington, Council for Basic Education, 1971.
- IOWA, DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION, *A Syllabus for the Study of American History in the High Schools of Iowa*, 1921.
- JOHNS, Eunice, *Social Studies in the Senior High School: Programs for Grades Ten, Eleven, and Twelve*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 1953.
- KLEE, Loretta E., *Social Studies for Older Children : Programs for Grades Four, Five, and Six*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 1953.
- LAPP, Michael S., et alii, *The Nation's Report Card : U.S. History 2001*, Washington, U.S. Government Printing Office, 2002.
- LOS ANGELES CITY SCHOOL DISTRICT, *The American Epic... 7th and 8th Year Social Studies*, 1936.
- McLAUGHLIN, Andrew, , "Report of the Committee of Seven on the Study of History in Schools", *The School Review*, Vol. 5, No. 6 (Jun., 1897), pp. 346-349.
- McLAUGHLIN, Andrew et alii, *The Study of History in Schools, A Report to the American Historical Association by the Committee of Seven*, Washington D.C., 1898
- MASSACHUSETTS, DEPARTMENT OF EDUCATION, DIVISION OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION AND NORMAL SCHOOLS, *Teacher's Manual of United States History for Grades 7 and 8 for Use in Either Elementary Schools or Junior High Schools*, 1922.
- MORELAND, Willis D., *Social Studies in the Senior High School : Programmes for grade Ten, Eleven and Twelve*, Washington, National Council for the Social Studies, 1965.
- MONROE, Walter Scott, *Objectives of United States History in Grades 7 and 8*, éditeur non mentionné, 1926.
- NAEP 1994 U.S. History Report Card : *Findings From the National Assessment of Educational Progress*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1996.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *120 Years of American Education : A Statistical Portrait*, Washington D.C., United States Department of Education, 1993.
- NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS, *National Standards for History*, Los Angeles (Calif.), National Center for History in the Schools, 1996.
- (THE) NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, *A Nation At Risk : The Imperative For Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*, Washington D.C., United States Government Printing Office, avril 1983.

- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, « Textbook Law Passed 1964-1972 », *NEA Research Memo 1963-32*, mars 1973.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, « Textbook Selection », *NEA Research Memo 1962-27*, juillet 1962. 12 p.
- NATIONAL INSTITUTE ON STUDENT ACHIEVMENT, CURRICULUM AND ASSESSMENT, *Let's Do History !*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1996.
- NATIONAL SCHOOL BOARDS ASSOCIATION, EDUCATIONAL POLICIES SERVICE, *Guidelines for Selecting American History Textbooks in Relation to Their Treatment of Minority Groups*, Waterford (Conn.), NSBA/EPS, 1970.
- NIGHTINGALE, A.F., "The Committee on College Entrance Requirements: Report of the Chairman", *The School Review*, Vol. 5, No. 6 (Jun., 1897), pp. 321-331.
- OHIO STATE UNIVERSITY. BUREAU OF EDUCATIONAL RESEARCH, *List of Titles in the Textbook Exhibit*, Columbus (Ohio), Ohio State University Press, 1930.
- The President's Education Summit with Governors*, Charlottesville, Department of Education, 27-29 septembre 1989.
- TEXAS. STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, *Textbook Regulations Containing Texas Textbook Law, General Information Regarding the Law and Lists of State Adopted Textbooks*, Austin (Texas), State Printing Office, 1934.
- U.S. BUREAU OF EDUCATION, *Report of the Committee on Secondary School Studies at the Meeting of the National Education Association, July 9 1892*, Washington, 1893
- UNITED STATES OFFICE OF EDUCATION, *Vitalizing Secondary Education : Report of the First Commission on Life Adjustment Education for Every Youth*, Washington D.C., Government Printing Office, 1951.
- U.S. History : What Do Students Know, and What Can They Do ?*, Washington D.C., National Center for Education Statistics, 1996.
- U.S. History Highlights 2001 : The Nation's Report Card*, Washington D.C., National Center for Education Statistics, 2002.
- WATT, Lois Belfield, *Textbook classification scheme for Use with Elementary and Secondary Schoolbooks and Related Publications in Educational Materials Centers*, Washington D.C., U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1967.

Sondages et statistiques

BENNETT, William J., *The Index of Leading Cultural Indicators, Facts and Figures on the State of American Society*, New York, Simon and Schuster, 1994.

ELAM, Stanley M. (éd.), *Cream of the Kappan*, Blommington (Ind.), Phi Delta Kappan Educational Foundation, 1981.

ELAM, Stanley M. (éd.), *A Decade of Gallup Polls Attitudes Towards..., 1969-1978*, Bloomington, Phi Delta Kappa, 1978.

The Gallup/Phi Delta Kappa Polls of Attitudes toward Education, 1969-1988 : *A Twenty-Year Compilation and Edutional History*, Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1989.

JESSEN, Carl A., *Statistics of Higher Education, 1933-1934*, Bulletin 1935, No. 2, of the United States Office of Education, Washington D.C., 1937.

RAVITCH, Diane, FINN, Chester E. Jr., *What do Our 17-year-olds Know ? A Report on the First National Assessment of History and Literature*, New York, Harper & Row, 1987.

“What People Think About Youth and Education”, *NEA Research Bulletin*, n°5, décembre 1940, Washington D.C., NEA, 1940.

« Who’s Top ? », *The Economist*, 29 mars 1997, p. 21-23.

Ouvrages et articles sur le système scolaire américain

BACON, Georgia F., *Elementary School Record*, No. 3, 1900.

BARZUN, Jacques, *The House of Intellect*, New York, Harper Brothers, 1959.

BARZUN, Jacques, *The Culture We Deserve*, Hanover, The Wesleyan U.P., 1989.

BESTOR, Arthur E., Jr., *The Restoration of Learning*, New York, Knopf, 1956.

BESTOR, Arthur, Jr., *Educational Wastelands : The Retreat from Learning in our Public Schools*, Urbana, University of Illinois Press, 1985. (édition commentée du texte original datant de 1953)

BLOOM, Allan, *L’Ame désarmée. Essai sur le destin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987. (traduit de l’américain)

- BOWLES, Samuel, Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.
- CALLAHAN, Raymond E., *Education and the Cult of Efficiency : A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- CAMPBELL, Roald, CUNNINGHAM, Luvern, McPHEE, Roderick, *The Organization and Control of American Schools*, Colombus, Charles E. Merrill, Publishing Co., 1965.
- COHEN, David K., GRANT, S.G., « America's children and Their Elementary Schools », *Daedalus*, hiver 1993, p. 177-207.
- COHEN, Sol, *Education in the United States : A Documentary History*, New York, Random House, 1974, 2 vol.
- COMMAGER, Henry Steele, "A Historian Looks at the American High School", *The School Review*, Vol. 66, No. 1, printemps 1958, p. 1-18.
- CORDASCO, Francesco, BRICKMAN, William W., *A Bibliography of American Educational History : An Annotated and Classified Guide*, New York, AMS P., 1975.
- CONANT, James B., *The American High School Today : A First Report to Interest Citizens*, New York, McGraw-Hill, 1959.
- CONANT, James B., *The Education of American Teachers*, New York, McGraw-Hill, 1963.
- CONANT, James B., *Shaping Educational Policy*, New York, McGraw-Hill, 1964.
- CONANT, James B., *The Comprehensive High School : A Second Report to Interest Citizens*, New York, McGraw-Hill, 1967.
- CREMIN, Lawrence, *The American Common School*, New York, 1951.
- CREMIN, Lawrence A., *The Transformation of the School*, New York, Vintage Books, 1964.
- CREMIN, Lawrence A., *Traditions of American Education*, New York, Basic Books, 1977.
- CROCKET, Ann L., "Lollypops vs. Learning", *Saturday Evening Post*, n°29, 16 mars 1940.
- CURTI, Merle, *The Social Ideas of American Educators*, New York, 1935.
- DOW, Peter B., *Schoolhouse Politics : Lessons from the Sputnik Era*, Cambridge, 1991.
- FELLMAN, David (éd.), *The Supreme Court and Education*, 3ème éd., New York, Teachers College Press, 1976.
- FINN, Chester E., FANCHER, Robert, RAVITCH, Diane (éds.), *Against Mediocrity : The Humanities in America's High Schools*, New York, Holmes & Meier, 1984.

- FINN, Chester E., *We Must Take Charge : Our Schools and Our Future*, New York, Free Press, 1991.
- FITZGERALD, James, « History in the Curriculum: Debate on Aims and Values », *History and Theory*, numéro spécial « The Philosophy of History Teaching », décembre 1983, Vol. 22, No. 4, p. 81-100.
- FRASER, James W., *The School in the United States : A Documentary History*, Boston (Mass.), McGraw-Hill, 2001.
- GABLER, Mel, GABLER, Norma, HEFLEY, James C., *What Are They Teaching Our Children ?*, Wheaton (Ill.), Victor Books, 1985.
- GELBERG, Denise, *The « Business » of Reforming American Schools*, Albany (NY), State University of New York Press, 1997.
- GRAHAM, Patricia A., *Progressive Education : From Arcady to Academe – A History of the Progressive Education Association, 1919-1955*, New York, Teachers College Press, 1967.
- JESSE, Richard H., “What Constitutes a College and What a Secondary School”, *The School Review*, Vol. 4, No. 5 (May, 1896), p. 274-278.
- KRUG, Edward, *The Shaping of the American High School*, New York, Harper & Row, 1964 et 1972. (2 vol.)
- LANSNER, Kermit (éd.), *Second-Rate Brains*, New York, Doubleday, 1958.
- LONDON, Herbert Ira, *Why Are They Lying to Our Children ?*, New York, Stein & Day, 1984.
- LYND, Albert, *Quackery in the Public School*, Boston, Little Brown, 1953.
- LIPPMANN, Walter, « Education without Culture », *Commonweal*, n°XXXIII, 1940-1941. (n.p.)
- POSTMAN, Neil, *Conscientious Objections : Stirring Up Trouble About Language, Technology and Education*, New York, Knopf, 1988.
- POSTMAN, Neil, *The End of Education : Redefining the Value of School*, New York, Knopf, 1995.
- POWELL, Arthur G., FARRAR, Eleanor, COHEN, David K., *The Shopping-Mall High School : Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston, Houghton Mifflin, 1985.
- RAVITCH, Diane, *The Great School Wars : New York City, 1805-1973*, New York, Basic Books, 1974.

- RAVITCH, Diane, *The Revisionists Revised : Studies in the Historiography of American Education : A Review*, Stanford (Calif.), National Academy of Education, 1977.
- RAVITCH, Diane, *The Troubled Crusade : American Education, 1945-1980*, New York, Basic Books, 1983.
- RAVITCH, Diane, *School in Cities : Consensus and Conflicts in American Educational History*, New York, Holmes & Meier, 1983.
- RAVITCH, Diane, *The School We Deserve : Reflections on the Educational Crisis of Our Times*, New York, Basic Books, 1985.
- RAVITCH, Diane, *National Standards in American Education : A Citizen's Guide*, Washington D.C., Brookings Institution, 1995.
- RAVITCH, Diane, *Debating the Future of American Education : Do We Need National Standards and Assessments ?*, Washington D.C., Brookings Institution, 1995.
- RAVITCH, Diane, *Learning From the Past : What History Teaches Us About School Reform*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1995.
- RAVITCH, Diane, *Left Back: A Century of Failed School Reform*, New York, Simon & Schuster, 2000.
- RAVITCH, Diane, *The Language Police : How Pressure Group Restrict What Students Learn*, New York, Knopf, 2003.
- The School Review*, Vol. 12, No. 2, février 1904, p. 195-199. (article sans titre sur le système scolaire américain en 1904)
- SIZER, Theodore R., *Secondary Schools at the Turn of the Century*, New Haven, Yale University Press, 1964.
- SMITH, Mortimer B., *The Diminished Mind : A Study of Planned Mediocrity in Our Public Schools*, New York, Greenwood Press, 1954.
- SMITH, Mortimer, *The Public Schools in Crisis*, Chicago, Henry Regnery, 1956.
- SPRING, Joel, *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston, Beacon Press, 1972.
- SPRING, Joel, *The Sorting Machine : National Educational Policy since 1945*, New York, David McKay, 1976.
- TOZER, Steven E., VIOLAS, Paul C., SENESE, Guy B., *School and Society : Educational Practice as Social Expression*, New York, McGraw-Hill, 1992.
- TRUMP, J. Lloyd, BRAHAM, Dorsey, *Focus on Change : Guide to Better Schools*, Chicago, Rand McNally, 1961.

WIGGIN, Gladys Anna, *Education And Nationalism : An Historical Interpretation of American Education*, New-York, McGraw-Hill, 1962.

WOODRING, Paul, *Let's Talk Sense About Our Schools*, New York, McGraw-Hill, 1953.

Ouvrages pédagogiques

BAGLEY, William Chandler, *Education and Emergent Man : A Theory of Education with Particular Application to Public Education in The United States*, New York, T. Nelsons and Sons, 1934.

DEWEY, John, *School and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1899.

DEWEY, John, *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Macmillan, 1916.

KILPATRICK, William Heard, « The Project Method », *Teachers College Record*, n°XIX, septembre 1918, p. 319-335.

Ouvrages sur l'enseignement de l'Histoire aux Etats-Unis

BALLARD, Martin, *New Movements in the Study and Teaching of History*, Bloomington, Indiana University Press, 1970.

BAXTER, Maurice G., FERRELL, Robert H., WILTZ, John E., *The Teaching of American History in High Schools*, Bloomington, Indiana University Press, 1964.

BILLINGTON, Ray Allen, "History is a Dangerous Subject", *Saturday Review*, n. 49, 15 janvier 1966, p. 59-61 et 80-81.

BLACKKEY, Robert, *Innovations in the Teaching of History Today*, Long Beach, California State University Press, 1993.

BOURNE, Henry Elridge, *The Teaching of History and Civics in the Elementary and the Secondary School*, New York, Longmans, Green, and co., 1902.

BRETZ, Julian P., WENTWORTH, Colonel Edward N., URCH, Erwin J. and PHILLIPS, Burr W., « Review of *American History in Schools and Colleges* by Edgar B. Wesley », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 31, No. 1, juin 1944, pp. 107-111.

CARTWRIGHT, William H., WATSON, Richard L. Jr., *Interpreting and Teaching American History*, Thirty-First Yearbook of the National Council for the Social Studies, 1961.

- CHASE, Willard Linwood, *Wartime Social Studies In The Elementary School*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 1943.
- COMMAGER, Henry Steele., MUESSIG, Raymond H., *The Study and Teaching of History*, Columbus (Ohio), Charles E. Merrill, 1980.
- COOKE, W. Henry, « Review of *American History in Schools and Colleges* by Edgar B. Wesley », *The Pacific Historical Review*, Vol. 13, No. 2, juin 1944, p. 192.
- CORDERO, Wilma, KINTISCH, Shelly, *Breaking Away From the Textbook : A Creative Approach to Teaching American History*, Lancaster (Pennsylvanie), Technomic, 1990.
- DOWNEY, Matthew T. (ed.), *Teaching American History : New Directions, Sponsored by the Special Interest Group for History Teachers, the National Council for the Social Studies*, Washington, DC, NCSS, 1982.
- EDGERTON, Ronald B., « Review: The Purposes, Extent, and Quality of Instruction in American History », *The School Review*, Vol. 52, No. 5, mai 1944, p. 313-314.
- FENTON, Edwin, *Developping a New Curriculum : A Rationale for the Holt Social Studies Curriculum*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1967.
- FLEMING, D., « Social Studies Goals : U.S. Department of Education Style ! », *The Social Studies*, juillet-août 1986, p. 141-144.
- FRASER, Dorothy McClure, WEST, Edith, *Social Studies in Secondary Schools*, New York, Ronald Press, 1961.
- KARP, Walter, «Textbook America. The Teaching of History», *Harper's Magazine*, mai 1980.
- KOWNSLAR, Allen O. (ed.), *Teaching American History*, National Council for the Social Studies, 1974.
- KRUG, Mark M., *History and the Social Sciences : New Approaches to the Teaching of Social Studies*, Waltham (Mass.), Blaisdell, 1967.
- GIFFORD, Bernard R., *History in the Schools : What shall we teach ?*, 1988.
- HIGH, James, *Teaching Secondary School Social Studies*, New York, John Wiley and Sons, 1962.
- HOWARD, James, *Making History Come Alive : The Place of History in the Schools*, 1982.
- JOHNSON, Henry, *Teaching of History in Elementary and Secondary Schools*, New York, Macmillan, 1915.
- JOHNSON, Henry, *An introduction to the history of the social sciences in schools*, New York, Charles Scribner's Sons, 1932.

- KRUG, Mark M., *History and the Social Sciences, New Approaches to the Teaching of Social Studies*, Waltham (Mass.), Ginn, 1967.
- KOWNSLAR, Allan O. (ed.), *Teaching American History : The Quest for Revelancy*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 44th Yearbook, 1974.
- MASSIALAS, Byron G., KAZAMIAS, Andreas M. (eds.), *Crucial Issues in the Teaching of Social Studies : A Book of Readings*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1964.
- MUNRO, Dana C., “Review of *The Study of History in Schools*”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 15, janvier 1900, p. 115-117.
- PERDEW, Phillip W., “The Secondary School Program in World War II”, *History of Education Journal*, Vol. 3, No. 2, hiver 1952, p. 43-48.
- PIERCE, Bessie Louise, *Public Opinion and the Teaching of History in the United States*, New York, Knopf, 1926.
- « Review of ‘The Changing View of the Function of History’ by Eugene C. Barker », *The Mississippi Valley Historical Review*, Vol. 25, No. 1, juin 1938, p. 84-85.
- « Review of *The Study of History in Secondary Schools. Report to the American Historical Association by a Committee of Five*, New York, Macmillan, 1911 », *The School Review*, Vol. 20, No. 4, avril 1912, p. 279-280.
- ROUCEK, Joseph S. (ed.), *The Teaching of History*, New York, Philosophical Library, 1967.
- SALMON, Lucy Maynard, *Why is History Rewritten ?*, New York, Oxford University Press, 1929.
- THURSFIELD, Richard Emmons, *The Study and Teaching of American History*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 17th Yearbook, 1975.
- TRYON, Rolla M., *The Teaching of History in Junior and Senior High Schools*, Boston, New York, Ginn, 1921.
- TRYON, Rolla M., “One Hundred Years of History in the Secondary Schools of the United States”, *The School Review*, Vol. 42, No. 2, février 1934, p. 93-103.
- WILSON, Virginia, LITTLE, James A., WILSON, Gerald Lee, *Teaching Social Studies*, Westport (Conn.), Greenwood Press, 1993.

Documents sur l’enseignement produits par les lobbies

- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES, *Control of Social Studies Textbooks : A Review of the Activities of Special Interest Groups with Suggestions of What Educators Can Do*, Washington, D.C., 1941.

OHLES, John F., "Should NCSS Evaluate Textbooks ?", *Social Education*, n°33, 1969, p. 321-322.

Documents sur les écoles catholiques

CATHOLIC CHURCH, DIOCESE OF INDIANAPOLIS, INDIANA, DIOCEAN SCHOOL OFFICE, *A Course of Directed Study in History. Grade Eight*, 1935.

Intergroup Relations in Catholic Textbooks, a summary and interpretation of the St. Louis University study of Catholic Religion Textbooks, 1949.

SLATER, Rosalie J., *Teaching and Learning America's Christian History : a Christian Education Guide for the American Christian Home, the American Christian Church, the American Christian School*, 1975.

Documents sur la représentation des divers groupes

Circulaires définissant le politiquement correct

ALHUM , Carol, FRALLEY, Jacqueline (eds.), *High School Feminist Studies*, Old Westbury (N.Y.), The Feminist Press, 1976

ALSPEKTOR, Rose Ann, WIRTENBERG, Jeana, *Fair Textbooks : A Resource Guide*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1980.

AMERICAN TEXTBOOK COUNCIL (Gilbert T. Sewall), *History Textbooks : A Standard and Guide*, New York, American Textbook Council, 1994.

CAMPBELL, Patricia B., KATRIN, Susan B., *We the People : Sex Bias in American History*, Newton (Mass.), Education Development Center, 1978.

COUNCIL ON INTERRACIAL BOOKS FOR CHILDREN, *Stereotypes, Distortions and Omissions in U.S. History Textbooks : A Content Analysis Instrument for Detecting Racism and Sexism*, 1977.

HOLT, RINEHART & WINSTON, SCHOOL DEPARTMENT, *Guidelines for the Development of Elementary and Secondary Instructional Materials : Treatment of Sex Roles*, New York, 1975.

HOUGHTON MIFFLIN COMPANY, *Avoiding Stereotypes : Principles and Applications*, Boston, 1975.

HOUGHTON MIFFLIN, *Eliminating Stereotypes : School Division Guidelines*, Boston, 1981.

(THE) MACMILLAN COMPANY, *Guidelines for Creating Positive Sexual and Racial Images in Educational Materials*, New York, 1975.

MCGRAW-HILL, « McGraw-Hill Guidelines for Equal Treatment of the Sexes », *School Library Journal*, n°21, janvier 1975, p. 23-27.

MICHIGAN, DEPARTMENT OF EDUCATION, *A Report on the Treatment of Minorities in American History Textbooks*, Lansing (Mich.), 1968.

RANDOM HOUSE, EDUCATION DIVISION, *Guidelines for Multiethnic/Nonsexist Survey*, New York, 1975.

SEXISM IN TEXTBOOKS COMMITTEE OF WOMEN, *Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman and Co., 1972.

THOMPSON TETREAULT, Mary Kay, « Integrating Women's History : The Case of United States History High School Textbooks », *The History Teacher*, Vol. 19, No. 2 février 1986, p. 211-262.

Ouvrages et articles sur le racisme et multiculturalisme dans l'enseignement

BODNAR, John, « Symbols and Servants : Immigrant America and the Limits of Public History, » *Journal of American History*, n°73, juin 1986, p. 135-148.

BRIGHAM, Carl C., *A Study of American Intelligence*, Princeton, Princeton U.P., 1975. (texte original de 1923, commenté)

CARTWRIGHT, William H., WATSON, Richard L. Jr., *The Reinterpretation of American History and Culture*, Washington D.C., National Council for the Social Studies, 1973.

GARCIA, Ricardo L., *Teaching in a Pluralistic Society : Concepts, Models, Strategies*, New York, Harper & Row, 1982.

GLAZER, Nathan, UEDA, Reed, *Ethnic Groups in History Textbooks*, Washington D.C., Ethics and Public Policy Center, 1976.

GRANT, Madison, *The Passing of the Great Race or, The Racial Basis of European History*, New York, Scribner's Sons, 1916.

HALLIBURTON, Warren J., KATZ, William Loren, *American Majorities and Minorities : A Syllabus of United States History for Secondary Schools*, New York, Arno Press & the NAACP, 1970.

- KANE, Michael B., *Minorities in Textbooks : A Study of Their Treatment in Social Studies Texts*, New York, Quadrangle Books, 1970.
- KRUG, Mark M., "Freedom and Racial Equality: A Study of "Revised" High School History Texts", *The School Review*, Vol. 78, No. 3 (May, 1970), pp. 297-354.
- ITZKOFF, Seymour W., *Cultural Pluralism and American Education*, Scranton (Pa.), International Textbook, 1969.
- MARCUS, Lloyd, *The Treatment of Minorities in Secondary School Textbooks*, New York, Anti-Defamation League of B'nai B'rith, 1961.
- MARK, Gregory Yee, McGREGOR Davianna Pomaika'i, REVILLA, Linda A., *Our History, Our Way : An Ethnic Studies Anthology*, Dubuque (Io.), Kendall/Hunt, 1996.
- REDDICK, Lawrence D., "Racial Attitudes in American History Textbooks of the South", *The Journal of Negro History*, Vol. 19, No. 3 (Jul., 1934), pp. 225-265
- SCHMID, Carol L., *The Politics of Language: Conflict, Identity and Cultural Pluralism in Comparative Perspective*, New York, Oxford University Press, 2001.
- WILLIAMS, John A., *Classroom in Conflict : Teaching Controversial Subjects in a Diverse Society*, Albany (N.Y.), State University of New York Press, 1994.

Les Britanniques dans les manuels scolaires

- BILLINGTON, Ray Allen, et alii, *The Historian's Contribution to Anglo-American Misunderstanding : Report of a Committee on National Bias in Anglo-American History Textbooks*, New York, Hobbs, Dorman and Co., 1966.
- COMMAGER, Henry Steele, *Britain Trough American Eyes*, New York, Mac-Graw-Hill, 1974.
- KRUG, M. M., "Distant Cousins : A Comparative Study of Selected History Textbooks in England and in the United States", *School Review*, n. 71, hiver 1963, p. 425-441.
- MORGAN, Edmund S., "An Anglo-American Contribution to Historical Misunderstanding", *Social Education*, n. 30, novembre 1966, p. 499-502.

Les Afro-Américains dans les manuels d'Histoire

- ABRAMOVITZ, Jack, « Textbooks and Negro History », *Social Education*, n°33, 1969, p. 306-309.

HARLAN, Louis R., *The Negro in American History*, Washington D.C., American Historical Association, 1965.

JONES, Thomas Jesse, *Negro Education : A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*, United States Office of Education Bulletin, 1916, vol. 1, n°38 et vol. 2, n°39, Washington D.C., Government Printing Office, 1917.

SLOAN, Irving, *The Negro in Modern American History Textbooks*, Chicago, AFT, 1967.

UPSHUR-RANSOME, Cora Lee, *A Comparison of the African-American Presence in an Earlier and Later American History Textbook*, Lanham (Md), University Press of America, 2000.

Les Amérindiens dans les manuels scolaires

HENRY, Jeannette, *Textbooks and the American Indian*, San Francisco, Indian Historian Press, 1970.

MANN, Charles, *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus*, New York, Knopf, 2005. (« Appendix A: Loaded Words »)

MORGAN, Thomas D., « Native Americans in World War II », *Army History: The Professional Bulletin of Army History*, No. 35, automne 1995, p. 22-27.

PRUCHA, Francis Paul (éd.), *Documents of United States Indian Policy*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1975.

VOGEL, Virgil J., « The Indian in American History Textbooks », *Integrated Education*, No. 33, mai-juin 1968, p. 16-32.

Les Hispaniques dans les manuels scolaires

BRETT, George P. Jr., et alii, *The Role of Books in Inter-American Relations : A Report*, New York, American Textbook Publishers Institute, 1943.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, *The Invisible Minority*, Washington D.C., 1968.

SALVUCCI, Linda K., « Mexico, Mexicans and Mexican Americans in Secondary-School United States History Textbooks », *The History Teacher*, Vol. 24, No. 2, février 1991, p. 203-222.

WILSON, Harold E., (ed.), *Latin America in School and College Teaching Materials*, Report of the Committee on the Study of Teaching Materials on Inter-American Subjects, Washington D.C., American Council on Education, 1946.

Les Asiatiques dans les manuels d'Histoire

THE ASIA SOCIETY, *Asia in American Textbooks*, New York, The Asia Society, Inc., 1976.

« The Majority of American Textbooks Which Discuss Asia Are “One-Sided, Disparaging or Condescending toward Its People” Concludes a Report from the Asia Society », *Education USA*, n°18, 19 avril 1976, p. 200.

Sources sur l'enseignement de l'histoire des Etats-Unis

La politique étrangère américaine

FISH, Carl Russel, *The Path of Empire : A Chronicle of the U.S. As a World Power*, New Haven, Yale University Press, 1920.

FISH, Carl Russel, *The Rise to World Power*, New Haven, Yale university press, 1926.

La fin du XIXème siècle

ADAMS, Charles Kendall, « Recent Historical Work in the Colleges and Universities of Europe and America, » *AHA Papers*, n°4, New York, 1890.

WHITE, Andrew Dickson, *On Studies in General History and the History of Civilization*, AHA Presidential Address, 1884.

La Première Guerre mondiale

ASHLEY, Roscoe Lewis, *The War and America*, Sacramento, California state printing office, 1918.

CABOT, Ella Lyman (ed.), *A Course in Citizenship and Patriotism*, Boston, Houghton Mifflin, 1918.

HART, Albert Bushnell, *The War in Europe, Its Causes and Results*, New York and London, D. Appleton and company, 1915.

HART, Albert Bushnell, *America at War; A Handbook of Patriotic Education References*, ed. by Albert Bushnell Hart for the Committee on patriotism through education of the National security league, New York, Pub. for the National security league by G. H. Doran co., 1918.

JUDD, Charles, « Analyzing Textbooks », *Elementary School Journal* 19, octobre 1918, p. 142-151.

McELHANNON, Joseph C., “The War Content of Textbooks on American History”, *Peabody Journal of Education*, Vol. 2, No. 4 (Jan., 1925), pp. 213-222.

MAY, Ernest R., *American Intervention, 1917-1941*, Washington D.C., Service Center for Teachers of History, 1969.

L’entre-deux-guerres

BEARD, Charles A., *The Devil Theory of War; An Inquiry into the Nature of History and the Possibility of Keeping out of War*, New York, Greenwood Press, 1936.

DILLING, Elizabeth, *Red Network : A « Whos’ Who » and Handbook of Radicalism for Patriots*, Chicago, Elizabeth Dilling, 1934.

FAY, Sidney B., *The Origins of the World War*, New York, Macmillan, 1928.

SELTZER, Thomas, *Mirrors of Moscow : Nikolai Lenin*, New York, 1923

WISAN, Joseph E., *The Cuban Crisis as reflected in the New York Press, 1895-1898*, New York, Columbia University Press, 1934

La Seconde Guerre mondiale

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES, *The social Studies Mobilize for Victory; A Statement of Wartime Policy Adopted by the National Council for the Social Studies November 28, 1942*, Washington, D.C., The National Council for the Social Studies, 1942.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, *The Nation’s Schools after a Year of War*, Research Bulletin, XXI, n°2, avril 1942, Washington D.C.

La Shoah

- BREITMAN, Richard, KRAUT, Alan M., *American Refugee Policy and European Jewry, 1933-1945*, Bloomington, Indiana University Press, 1987.
- GILBERT, Martin, *Auschwitz and the Allies*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- HILBERG, Raul, *The Destruction of the European Jews*, Londres, Allen, 1961.
- LIPSTADT, Deborah, *Beyond Belief : The American Press and the Coming of the Holocaust, 1933-1945*, New York, Free Press, 1985.
- PENKOWER, Monty N., *The Jews Were Expandable : Free World Diplomacy and the Holocaust, 1933-1945*, Urbana, University of Illinois Press, 1983.
- WYMAN, David S., *Paper Walls: America and the Refugee Crisis, 1938-1941*, Boston, University of Massachusetts Press, 1968.
- WYMAN, David S., *The Abandonment of the Jews : America and the Holocaust, 1941-1945*, New York, Pantheon, 1984.

La Guerre froide

- BURKHARDT, R.W., « The Soviet Union in American Textbooks », *Progressive Education*, No. 28, octobre 1950, p. 20-23.
- JONES, Kitty, OLIVIER, Robert L., *Progressive Education is REDucation*, Boston, Meador, 1956.
- NOAH, Harold J., PRINCE, Carl E., RIGGS, C. Russell, « History in High-School Textbooks: A Note », *The School Review*, Vol. 70, No. 4, hiver 1962, p. 415-436.
- RICKOVER, Hyman, *Education and Freedom*, New York, E.P. Dutton, 1959.

Les historiens “révisionnistes”

- ALPEROVITZ, Gar, *Atomic Diplomacy, Hiroshima and Potsdam*, London, Penguin Books, 1965.
- BEISNER, Robert, *Twelve Against Empire : The Anti-Imperialists, 1898-1900*, New York, McGraw-Hill, 1968.
- COHEN, Warren I., *The American Revisionists. The Lessons of Intervention in World War I*, Chicago, The University of Chicago Press, 1967.

DeCONDE, Alexander, *New Interpretations in American Foreign Policy*, Washington D.C., American Historical Association, 1961.

FIELD, James A. Jr., « American Imperialism : The Worst Chapter in Almost Any Book », *American Historical Review*, n° 83, 1978, p. 665.

LaFEBER, Walter, *The New Empire : An Interpretation of American Expansion, 1860-1898*, Ithaca, Cornell University Press, 1963.

WILLIAMS, William Appleman, *American Russian Relations, 1781-1947*, New York, Rinehart, 1952.

WILLIAMS, William Appleman, *The Shaping of American Diplomacy*, Chicago, Rand McNally, 1956.

La guerre du Vietnam

FLEMING, D., NURSE, R., « Vietnam Revised », *Social Education*, 1982, p. 338-343.

GRIFFEN, William, MARCIANO, John, *Teaching the Vietnam War*, Montclair (NJ), Allanheld, Osmun, 1979.

MORRIS, Richard, EHRENHAUS, Peter (dir.), *Cultural Legacies of Vietnam : Uses of the Past in the Present*, Norwood (New Jersey), Ablex, 1990.

WHITTEMORE, Thomas, *The Vietnam War : A Text for Students*, Cambridge (Mass.), Cambridgeport Press, 1988.

BIBLIOGRAPHIE

Histoire des Etats-Unis

Ouvrages généraux

- BOORSTIN, Daniel, *Histoire des Américains*, Paris, Armand Colin, 1981.
- FOHLEN, Claude, *La société américaine, 1865-1970*, Paris, Arthaud, 1973.
- GUTMAN, Herbert G., *Who Built America ?*, New York, Pantheon Books, 1989 et 1992. (2 vol.)
- HAWES, Joseph M., HINER, Ray (éds.), *Growing up in America : Children in Historical Perspective*, Urbana, University of Illinois Press, 1985.
- HULLIUNG, Mark, *The Social Contract in America : From the Revolution to the Present Age*, Lawrence, University Press of Kansas, 2007.
- KASPI, André, *Les Américains*, Paris, Le Seuil, 1986. (2 vol.)
- KASPI, André, DURPAIRE, François, HARTER, Hélène, LHERM, Adrien, *La civilisation américaine*, Paris, PUF, 2004.
- MELANDRI, Pierre, *Histoire intérieure des Etats-Unis*, Paris, André Versailles, 2008.
- ROBERT, Frédéric, *La civilisation américaine par les textes : de 1494 à nos jours*, Paris, 2003.

L'identité américaine

- BERCOVITCH, Sacvan, *The Puritan Origins of the American Self*, New Haven, Yale University Press, 1975.
- BERCOVITCH, Sacvan, *The American Jeremiad*, Madison, University of Wisconsin Press, 1978.
- BRUN, Jeanine, *America ! America ! Trois siècles d'immigration aux Etats-Unis, 1620-1920*, Paris, Gallimard, 1980.
- CAZEMAJOU, Jean, MARTIN, Jean-Pierre, *La crise du melting-pot : ethnicité et identité aux Etats-Unis de Kennedy à Reagan*, Paris, Aubier, 1983.
- COMMAGER, Henry Steele, *The American Mind : An Interpretation of American Thought and Character since the 1880's*, New Haven, Yale U.P., 1950
- DANIELS, Roger, *Coming to America : A History of Immigration and Ethnicity in American Life*, New York, Harper Perennial, 1991.
- DINNERSTEIN, Leonard, NICHOLS, Roger L., REIMERS, David M., *Natives and Strangers : A Multicultural History of Americans*, New York, Oxford University Press, 2003.
- DURPAIRE, François, SNEGAROFF, Thomas (dir.), *L'unité réinventée : les présidents américains face à la nation*, Paris, Ellipses, 2008.
- FUCHS, Lawrence, *The American Kaleidoscope : Race, Ethnicity and the Civic Culture*, Hanover, The Wesleyan U.P., 1990.
- GLAZER, Nathan, *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1997.
- GIBBON, Peter H., GOMES, Peter J., *A Call to Heroism : Renewing America's Vision of Greatness*, New York, Atlantic Monthly Press, 2002.
- HALPER, Stefan, CLARKE, Jonathan, *America Alone : The Neo-Conservative and the Global Order*, New York, Cambridge University Press, 2004.
- HIGHAM, John, *Strangers in the Land, Patterns of American Nativism, 1860-1925*, New Brunswick, Rutgers U.P., 1992.
- HOFSTADTER, Richard, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Random House, 1962.
- JACQUIN, Philippe, ROYOT, Daniel, WHITFIELD, Stephen, *Le peuple américain : origines, immigration, ethnicité et identité*, Paris, Seuil, 2000.

- LACORNE, Denis, *La crise de l'identité américaine, du melting-pot au multiculturalisme*, Paris, Fayard, 1997.
- LIEVEN, Anatol, *America Right Or Wrong : An Anatomy of American Nationalism*, Londres, HarperCollins, 2004.
- OLNECK, Michael R., "Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action", *American Journal of Education*, Vol. 97, No. 4 (Aug., 1989), p. 398-423.
- POLENBERG, Richard, *One Nation Divisible : Class, Race and Ethnicity*, Harmondsworth, 1980.
- PORTES, Alejandro, RUMBAUT, Rubèn G., *Immigrant America, A Portrait*, Berkeley, Los Angeles, Oxford, University of California Press, 1990.
- RAPHAEL, Ray, *Founding Myths : Stories That Hide Our Patriotic Past*, New York, The New Press, 2004.
- WOODS, Randall Bennett, *Quest for Identity : America Since 1945*, New York, Cambridge University Press, 2005.

La politique étrangère américaine

- AMBROSE, Stephen, BRINKLEY, Douglas G., *Rise to Globalism : American Foreign Policy*, New York, Penguin, 1997.
- DAVID, Charles-Philippe, BALTHAZAR, Louis, VAISSE, Justin, *La politique étrangère des Etats-Unis : fondements, acteurs, formulation*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003.
- DE CONDE, Alexander, *Ethnicity, Race and American Foreign Policy : A History*, Boston, Northeastern University Press, 1992.
- FERGUSON, Niall, *Colossus : The Price of America's Empire*, New York, Penguin Press, 2004.
- MEAD, Walter Russell, *Special Providence : American Foreign Policy and How It Changed the World*, New York, Knopf, 2001.
- NOUAILHAT, Yves-Henri, *Les Etats-Unis et le monde au XXème siècle*, Paris, Armand Colin, 1997.
- SCHLESINGER, Arthur M., Jr., *War and the American Presidency*, New York, Norton, 2004.

SCHULZINGER, Robert (ed.), *A Companion to American Foreign Relations*, Oxford, Blackwell, 2003.

SMITH, Tony, *America's Mission : The United States and the Worldwide Struggle for Democracy in the Twentieth Century*, Princeton University Press, 1994.

ZINN, Howard, *Howard Zinn on War*, New York, Seven Stories Press, 2001.

La guerre hispano-américaine

AVENEL, Jean-David, *La guerre hispano-américaine de 1898*, Paris, Economica, 2007.

BERGER, Mark T., *Under Northern Eyes : Latin American Studies and US Hegemony in the Americas, 1898-1900*, Bloomington, Indiana University Press, 1995.

FRY, Joseph A., "William McKinley and the Coming of the Spanish American War: A Study of the Besmirching and Redemption of an Historical Image," *Diplomatic History*, n°3 hiver 1979, p. 77-97

HOGANSON, Kristin L., *Fighting for American Manhood : How Gender Politics Provoked the Spanish-American War*, New Haven, Yale University Press, 1998.

MAY, Ernest R., *Imperial Democracy : The Emergence of America As a Great Power*, Chicago : Imprint Publications, 1991.

NOUAILHAT, Yves-Henri, *Les Etats-Unis : 1898-1913. L'avènement d'une puissance mondiale*, Paris, Richelieu, 1973.

PÉREZ, Louis A., *The War of 1898 : The United States and Cuba in History and Historiography*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1998.

PERRY, Elisabeth Israels, SMITH, Karen Manners, *The Gilded Age and Progressive Era : A Student Companion*, New York, Oxford University Press, 2006.

RICARD, Serge, *Theodore Roosevelt et la justification de l'impérialisme*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991.

SCHOULTZ, Lars, *Beneath the United States : A History of US Policy Toward Latin America*, Cambridge, Harvard University Press, 1998.

La Première Guerre mondiale

- DELVIN, Patrick, *Too Proud to Fight. Woodrow Wilson's Neutrality*, Lonres, Oxford University Press, 1974.
- GREGORY, Ross, *The Origins of American Intervention in the First World War*, New York, WW. Norton, 1971.
- GROSS, Stephen J., "Perils of Prussianism : Main Street German America, Local Autonomy, and the Great War," *Agricultural History*, vol. 78, N°1, hiver 2004, p. 78-116.
- KENNEDY, David, *Over Here : The First World War and American Society*, New York, 1980.
- LINK, Arthur S., *Woodrow Wilson : Revolution, War and Peace*, Wheeling (Ill.), Harlan Davidson, 1979.
- MAY, Ernest R., *The Coming of War, 1917*, Chicago, Rand McNally, 1963.
- MAY, Ernest R., *The World War and American isolation, 1914-1917*, Cambridge, Harvard University Press, 1959.
- MILLIS, Walter, *Road to War : America, 1914-1917*, New York, H. Fertig, 1970.
- NOUAILHAT, Yves-Henri, *France et Etats-Unis, août 1914-avril 1917*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1979.
- NOUAILHAT, Yves-Henri, « Les représentations de la Grande Guerre aux Etats-Unis », in Claude Carlier, Georges-Henri Soutou (dir.), *1918-1925 : Comment faire la paix ?*, Paris, Economica, 2001, p. 37-51.
- POLENBERG, Richard, "Review of *Historians on the Homefront : American Propagandists for the Great War* by George T. Blakey, Lexington, The University Press of Kentucky, 1970", *The American Political Science Review*, Vol. 67, No. 3 (Sep., 1973), pp. 1001-1002
- REARDON, Carol, *Soldiers and Scholars : the U.S. Army and the Uses of Military History, 1865-1920*, Lawrence, University Press of Kansas, 1990.
- ROSS, Stewart Halsey, *Propaganda for War: How the United States Was Conditioned to Fight the Great War of 1914-1918*, Jefferson (NC), McFarland, 1996.
- SMITH, Daniel M., *American Intervention*, Boston, Houghton Mifflin, 1966.

L'entre-deux-guerres

BROWN, Sidney, « The Textbook Furore in the 1920s », *Paradigm*, vol. 2, octobre 2000, p. 11-17.

KENNEDY, David M., *Freedom from Fear : The American People in Depression and War, 1929-1945*, New York, Oxford University Press, 1999.

LE BARS, Sylvie, *The American Twenties (1918-1928). Progress and Regression*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1993.

LEUCHTENBURG, William E., *The Perils of Prosperity, 1914-1932*, Chicago University Press, 1965.

REIMERS, David M., *Unwelcomed Strangers : American Identity and the Turn Against Immigration*, New York, Columbia University Press, 1998.

RHODES, Benjamin D., *United States Foreign Policy in the Interwar Period, 1918-1941*, New York, Prager, 2001.

La Seconde Guerre mondiale

BERNSTEIN, Alison R., *American Indians and World War II : Towards a New Era in Indian Affairs*, Norman (Ok.), 1991.

BLUM, John Morton, *V Was for Victory : Politics and American Culture During World War II*, New York, 1976

COLVILLE, John, *The Fringes of Power : 10 Downing Street Diaries, 1939-1945*, New York, W.W. Norton, 1985.

DANIELS, Roger, *Concentration Camp, USA : Japanese Americans Internment Cases*, New York, 1971.

DIGGINS, John Patrick, *The Proud Decades : America in War and Peace, 1941-1960*, New York, Norton, 1988.

DOWER, John, *War without Mercy : Race and Power in the Pacific War*, New York, Pantheon Books, 1986.

ERENBERG, Lewis A., HIRSCH, Susan E., *The War in American Culture*, Chicago, The University of Chicago Press, 1996.

- HARTMAN, Susan M., *The Homefront and Beyond: American Women in the 1940's*, Boston, 1982.
- HOGAN, Michael J., *Hiroshima in History and Memory*, New York, Cambridge University Press, 1996.
- IRONS, Peter, *Justice At War : The Story of the Japanese American Internment Cases*, New York, 1982.
- JEFFRIES, John W., *Wartime America : The World War II Home Front*, Ivan R. Dee, 1996.
- KIMBALL, Warren F., *Forged in War : Roosevelt, Churchill and the Second World War*, New York, William Morrow, 1997.
- LIFTON, Robert Jay, MITCHELL, Greg, *Hiroshima in America : Fifty Years of Denial*, New York, Putnam's Sons, 1995.
- MARLING, Karal Ann, WETENHALL, John, *Iwo Jima: Monuments, Memories, and the American Hero*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1991.
- MILLIS, Walter, *This is Pearl! The United States and Japan—1941*, Westport (Conn.), Greenwood Press, 1971.
- O'NEILL, William L., *A Democracy at War : America's Fight at Home and Abroad in World War II*, New York, The Free Press, 1993.
- POLENBERG, Richard, *War and Society : The United States 1941-1945*, Philadelphia, 1972.
- REYNOLDS, David, KIMBALL, Warren F., CHUBARIAN, A.O., *Allies at War : The Soviet, American and British Experience, 1939-1945*, New York, St Martin's Press, 1994.
- ROBINSON, Greg, *By Order of the President : FDR and the Internment of Japanese-Americans*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2001.
- SNELL, John L. (ed.), *The Meaning of Yalta : Big Three Diplomacy and the New World Balance of Power*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1956.
- TERKEL, Studs, « *The Good War* »: *An Oral History of World War II*, New York, Pantheon Books, 1984.

La Guerre froide

- BORSTALMANN, Thomas, *The Cold War and the Color Line : American race Relations in the Global Arena*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.
- BOYER, Paul, *By the Bomb's Early Light: American Thought and Culture at the Dawn of the Atomic Age*, New York, Pantheon Books, 1985.
- FOGLESONG, David S., " 'Roots of Liberation' : American Images of the Future of Russia in the Early Cold War, 1948-1953", *International History Review*, n° 21, mars 1999, p. 57-79.
- FONTAINE, André, *La Guerre froide, 1917-1991*, Paris, Seuil, 2006.
- GADDIS, John L., *We Know Now : Rethinking Cold War History*, New York, New York University Press, 1997.
- GADDIS, John L., *The Cold War : A New History*, New York, Penguin, 2007.
- HENRIKSEN, Margot A., *Dr Strangelove's America : Society and Culture in the Atomic Age*, Berkeley, University of California Press, 1997.
- LEPEUPLE, Anne-Chantal, *Radio Free Europe-Radio Liberty : la dimension radiophonique de la stratégie américaine de Guerre froide*, Paris, Institut d'Etudes Politiques, 1996 (dir : Pierre Milza)
- LOUIS, William-Roger, BULL, Hedley (eds.), *The « Special Relationship » : Anglo-American Relations since 1945*, Oxford, Oxford University Press, 1986.
- MAY, Elaine Tyler, *Homeward Bound: American Families in the Cold War Era*, New York, Basic Books, 1988.
- MITTER, Rana, MAJOR, Patrick, *Across the Blocs : Cold War Cultural and Social History*, London, Portland (OR), Frank Cass, 2004.
- MONTAGUTELLI, Malie, « Le Maccarthysme dans le monde de l'enseignement », *Frontières*, n°8, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, décembre 1995, p. 177-190.
- MORGAN, Ted, *Reds : McCarthysm in Twentieth Century America*, New York, Random House, 2004.
- O'NEILL, *American High : The Years of Confidence, 1945-1960*, New York, Macmillan, 1986.
- PUDDINGTON, Arch, *Broadcasting Freedom : The Cold War Triumph of Radio Free Europe and Radio Liberty*, Lexington, University Press of Kentucky, 2000.

ROGIN, Michael P., *Ronald Reagan, the Movie and Other Episodes of Political Demonology*, Berkeley, University of California Press, 1987.

SHERRY, Michael S., *In the Shadow of War : The United States Since the 1930s*, New Haven, Yale University Press, 1995.

WALKER, J. Samuel, "The Origins of the Cold War in United States History Textbooks", *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 4 (Mar., 1995), pp. 1652-1661.

WHITFIELD, Stephen J., *The Culture of the Cold War*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1996 (2nd edition)

WINKLER, Allan M., *Life Under a Cloud: American Anxiety about the Atom*, New York, Oxford University Press, 1993.

La guerre de Corée

BLAIR, Clay, *The Forgotten War : America in Korea*, New York, 1987.

GADDIS, John L., *Strategies of Containment : A Critical Appraisal of Postwar American National Security Policy*, New York, Oxford University Press, 1982.

La guerre du Vietnam

ARTAUD, Denise, *La fin de l'innocence*, Paris, Colin, 1985.

BEATTIE, Keith, *The Scar That Bind. American Culture and the Vietnam War*, New York, London, New York University Press, 1999.

BLUM, John M., *Years of Discord : American Politics and Society, 1961-1974*, New York, Norton, 1991.

CAPPS, Walter H., *The Unfinished War : Vietnam and the American Conscience*, Boston, Beacon Press, 1990.

DAUM, Andreas W., *America, the Vietnam War, and the World: Comparative and International Perspectives*, Washington (D.C.), German Historical Institute, Cambridge, New York, Cambridge University Press, 2003.

GRANJEON, Marie-Christine, *L'Amérique de la contestation, les années 1960 aux Etats-Unis*, Paris, Presses de la FNSP, 1985.

HELLMANN, John, *American Myth and the Legacy of Vietnam*, New York, Columbia University Press, 1986.

HERRING, George C., *America's Longest War : The United States and Vietnam, 1950-1975*, New York, McGraw-Hill, 1996.

HIXSON, Walter L., *Historical Memory and Representations of the Vietnam War*, New York, Garland Pub., 2000.

ISSERMAN, Maurice, KAZIN, Michael, *America Divided : The Civil War of the Sixties*, New York, Oxford University Press, 2000.

KINNEY, Katherine, *Friendly Fire : American Images of the Vietnam War*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2000.

ROWE, John Carlos, BERG, Rick, *The Vietnam War and the American Mind*, New York, Columbia University Press, 1991.

SCHULMAN, Bruc J., *The Seventies : The Great Shift in American Culture, Society and Politics*, New York, The Free Press, 2001.

PORTES, Jacques, *Les Américains et la guerre du Vietnam*, Bruxelles, Complexe, 1993.

Les années 1980

COLLINS, Robert M., *Transforming America : Politics and Culture During the Reagan Years*, New York, Columbia University Press, 2007.

EHRMAN, John, *The Eighties : America in the Age of Reagan*, New Haven, Yale University Press, 2005.

WILLIS, Gary, *Innocents at Home : Reagan's America*, New York, Doubleday, 1987.

Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis

ALLISON, Clinton B., *Present and Past : Essays for Teachers in History of Education*, New York, P. Lang, 1995.

BARBER, Benjamin R., *L'excellence et l'égalité : de l'éducation en Amérique*, traduit de l'américain, Paris, Belin, 1993.

BULLE, Nathalie, *La rationalité des décisions scolaires : analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XXe siècle*, Paris, P.U.F., 1999.

COHEN-STEINER, Olivier, *L'enseignement aux Etats-Unis*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992.

CREMIN, Lawrence A., *American Education*, New York, Harper & Row, 1970, 1980 et 1988. (3 vol.)

« Enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis », *Revue française d'études américaines*, n° spécial octobre 1997, p. 3-92.

HALLINAN, M. T. (ed.), *The Social Organization of Schools*, New York, Plenum Press, 1987.

LEMLECH, Johanna, MARKS, Merle B., *The American Teacher : 1776-1976*, Bloomington (In.), Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1976.

MARIENSTRAS, Elise, ROSSIGNOL, Marie-Jeanne, *L'Ecole dans l'Histoire des Etats-Unis*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994.

MONTAGUTELLI, Malie, *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*, Paris, Belin, 2000.

MURPHY, Joseph, *The Educational Reform Movement of the 1980s : Perspectives and Cases*, Berkeley, McCutchan Publishing Co., 1990.

NELSON, Jennifer, « What Goes around Comes around: History Education in the 1890s and the 1990s », *The History Teacher*, Vol. 25, No. 4 (Aug., 1992), p. 463-469

PANGLE, Lorraine & Thomas, *The Learning of Liberty : The Education Ideas of the American Founders*, Lawrence, University Press of Kansas, 1993.

RAUBINGER, Frederick M., et alii, *The Development of Secondary Education*, New York, Macmillan, 1969.

SCHALLER, Lyle E., *The Evolution of the American Public High School : From Prep School to Prison to New Partnership*, Nashville, Abingdon Press, 2000.

SCHWARTZ SELLER, Maxine, « Politics, Pedagogy, and Pluralism – Multicultural Education in American Public Schools in the Twentieth Century », *Revue française d'études américaines*, n°74, octobre 1997, p. 11-23

SODER, Roger (ed.), *Democracy, Education, and the Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996.

SPRING, Joel, *The American School, 1642-1985 : Varieties of Historical Interpretation of the Foundations and Development of American Education*, New York, Longman, 1986.

SPRING, Joel, *Conflict of Interests : The Politics of American Education*, Boston, McGraw-Hill, 2005.

TYACK, David B., *The One Best System : A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974.

TYACK, David, CUBAN, Larry, *Tinkering toward Utopia : A Century of Public School Reform*, 3ème éd., Cambridge, Harvard University Press, 1997.

WATRAS, Joseph, *Politics, Race and Schools : Racial Integration, 1954-1994*, New York, Londres, Garland, 1997.

WEINBERG, M., *A Chance to Learn : The History of Race and Education in the United States*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

ZIMMERMAN, Jonathan, *Whose America ? Culture Wars in the Public Schools*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2002.

La question religieuse

AHLSTROM, Sidney E., *A Religious History of the American People*, Garden City, Doubleday, 1975, 2 vol.

KIM, Edward, *Catholic High Schools*, Columbia Univ., New York, NY. Esther A. and Joseph Klingenstein Center for Independent School Education, 1997.

LACORNE, Denis, *De la religion en Amérique. Essai d'histoire politique*, Paris, Gallimard, 2007.

LARSON, Edward J., *Trial and Error : the American Controversy over Creation and Evolution*, New York, 1989.

MAYET, Laurent (dir.), *La Bible contre Darwin*, Le Nouvel Observateur, Hors-Série n°61, 2005

NORD, Warren A., *Religion and American Education : Rethinking a National Dilemma* (H. Eugen and Lilian Youngs Lehman Series), Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1995.

REICHLEY, A. James, *Religion in American Public Life*, Washington D.C., Brookings Institution, 1985.

La question raciale

ABRAMOWITZ, Jack, « Textbooks and Negro History », *Social Education*, vol. 33, n° 3, mars 1969, p. 306-309.

BASTIEN-SCHMIT, Séverine, *La représentation de l'histoire africaine américaine dans les manuels scolaires du XXe siècle : une étude comparative de manuels d'Histoire américains publiés entre 1930 et 1992*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses, 2000. (Thèse de doctorat d'Anglais soutenue à Paris VII en 1999).

CARPENTER, Marie Elizabeth, *The Treatment of the Negro in American History School Textbooks : A Comparison of Changing Textbook Content, 1826 to 1939*, Menasha (Wis.), George Banta, 1941.

DUDZIAK, Mary L., *Cold War Civil Rights : Race and Image of American Democracy*, Princeton, Princeton University Press, 2000.

FINE, Michelle, WEIS, Lois (éds.), *Beyond Silenced Voices : Class, Race and Gender in United States Schools*, Albany, State University of New York Press, 1993.

PATTERSON, James, *Brown v. Board of Education : A Civil Rights Milestone and Its Troubled Legacy*, New York, Oxford University Press, 2001.

UPSHUR-RANSOME, Cora Lee, *A Comparison of the African-American Presence in an Earlier and Later American History Textbook*, Lanham (Md), University Press of America, 2000.

WATRAS, Joseph, *Politics, Race and Schools : Racial Integration, 1954-1994*, New York, Londres, Garland, 1997.

ZIMMERMAN, Jonathan, "Each 'Race' Could Have Its Heroes Sung: Ethnicity and the History Wars in 1920s", *The Journal of American History*, n°87, juin 2000. (n.p.)

L'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis

- BOLTON, Marie, « L'éducation à la citoyenneté, ou l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis », *Revue française d'études américaines*, n° 74, octobre 1997, p. 31-39.
- BUTLER, Nicholas Murray, "Review of *The Study of History in Schools; Report to the American Historical Association by the Committee of Seven*", *The American Historical Review*, Vol. 5, No. 2 (Dec., 1899), pp. 320-323
- DUCHARME, Raymond A. Jr., *Charles A. Beard and the Social Studies : A Book of Readings*, New York, Teachers College Press, 1969.
- GROB, Gerald N., *Interpretations of America History : Patterns and Perspectives*, 1987.
- HEIN, Laura, SELDEN, Mark, *Censoring History : Citizenship and Memory in Japan, Germany and the United States*, Amonk (N.Y.), M.E. Sharpe, 2000.
- KRAMER, Lloyd, REID, Donald, BARNEY, William L. (eds.), *Learning History in America : Schools, Cultures and Politics*, Minneapolis (Minn.), University of Minnesota Press, 1994.
- NASH, Gary B., CRABTREE, Charlotte A., DUNN, Ross E., *History on Trial : Culture Wars and the Teaching of the Past*, New York, Knopf, 1997.
- PROVENZOI, Eugene F., Jr., "History as Experiment: The Role of the Laboratory School in the Development of John Dewey's Philosophy of History", *The History Teacher*, Vol. 12, No. 3 (May, 1979), pp. 373-382.
- ZINN, Howard, *The Politics of History*, Urbana, University of Illinois Press, 1990.

Les historiens américains

- BARROW, Clyde W., *More Than a Historian : The Political and Economic Thought of Charles A. Beard*, New Brunswick (NJ), Transaction Publishers, 2000.
- BLAKEY, George T., *Historians on the Homefront : American Propagandists for the Great War*, Lexington, The University Press of Kentucky, 1970.
- BOARDMAN, Fon W. Jr., *History and Historians*, New York, Henry Z. Walck, 1965.
- DAVIS, Allen F., « Memorial to Merle E. Curti », *American Studies Association Newsletter*, juin 1996.
- GARRATY, John A. (ed.), *Historical Viewpoints, Notable Articles from American Heritage*, New York, Harper & Row, 1983. vol II : *since 1865*.

- GROB, Gerald N., BILLIAS, George Athan, *Interpretations of American History, Patterns and Perspectives*, New York, Macmillan, 1987.
- HENDRICKS, Luther Vergil, *James Harvey Robinson, Teacher of History*, New York, 1946.
- HOFFER, Peter Charles, STUECK, William W., *Reading and Writing American History : an Introduction to Historian's Craft*, Lexington (Mass.), D.C. Heath, 1998.
- HOFSTADTER, Richard, *The Progressive Historians : Turner, Beard, Parrington*, New York, 1968.
- JAMESON, J. Franklin, *The American Historical Association, 1884-1909*, *The American Historical Review*, Vol. 15, No. 1 (Oct., 1909), pp. 1-20
- KAMMEN, Michael G., *The Past Before Us : Contemporary Historical Writing in the United States*, Ithaca, Cornell University Press, 1980.
- LEUCHTENBURG, William E., "The Historian and the Public Realm", *The American Historical Review*, Vol. 97, No. 1 (Feb., 1992), pp. 1-18.
- LINK, Arthur S., « The American Historical Association, 1884-1984: Retrospect and Prospect », *The American Historical Review*, Vol. 90, No. 1 (Feb., 1985), pp. 1-17
- NELSON, M. R., « The Rugg Brothers and Social Education », in V.A. Atwood (ed.), *Historical Foundations of Social Studies, Journal of Thought*, 17:3, automne 1982, p. 27-36.
- NOBLE, David, *The End of American History: Democracy, Capitalism, and the Metaphor of Two Worlds in Anglo-American Historical Writing, 1800-1980*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1985.
- POLE, J. R., « The New History and the Sense of Social Purpose in American Historical Writing », *Transactions of the Royal Historical Society, Fifth Series*, Vol. 23, (1973), pp. 221-242.
- « The Practice of American History », *Journal of American History*, n° spécial décembre 1994, p. 933-1217.
- ROBIN, Ron T., *Scandals and Scoundrels: Seven Cases That Shook the Academy*, Berkeley, University of California Press, 2004.
- SODERBERGH, Peter A., « Charles A. Beard and the Public Schools, 1909-1939 », *History of Education Quarterly*, Vol. 5, No. 4 (Dec., 1965), p. 241-252.
- VAN TASSEL, David D., « From Learned Society to Professional Organization: The American Historical Association, 1884-1900 », *The American Historical Review*, Vol. 89, No. 4, octobre 1984, p. 929-956.
- WHELAN, Michael, « James Harvey Robinson, the New History, and the 1916 Social Studies Report », *The History Teacher*, Vol. 24, No. 2, février 1991, p. 191-202.

Rapports entre Histoire et mémoire

BRITTON, Diane F., « Public History and Public Memory », *The Public Historian*, Vol. 19, No. 3, été 1997, p. 11-23.

LINENTHAL, Edward T., ENGELHARDT, Tom (eds), *History Wars : The Enola Gay and Other Battles for the American Past*, New York, Henry Holt, 1996.

LOWENTHAL, David, *The Past Is a Foreign Country*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

MAY, Ernest R., *"Lessons" of the past; the use and misuse of history in American foreign policy*, New York, Oxford University Press, 1973.

NORA, Pierre, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997. (4 vol.)

Les manuels scolaires

Ouvrages et articles généraux

LEBRUN, Monique (ed.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992.

HAMILTON, David, « What is a textbook ? », *Paradigm*, n° 3, juillet 1990.

FERRO, Marc, *Comment on raconte l'Histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992.

LINDAMAN, Dana, WARD, Kyle, *History Lessons : How Textbooks from Around the World Portray U.S. History*, New York, New Press, 2004.

Les manuels scolaires aux Etats-Unis

ADLER-KASSNER, Linda, « Reading History : Textbooks and Public Literacy in the United States Progressive Era 1898-1913 », *Paradigm*, n°18, décembre 1995. (n.p.)

ALTBACH, Philip G., KELLY, Gail P., PETRIE, Hugh G., WEIS, Lois (eds.), *Textbooks in American Society, Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, State University of New York Press, 1991.

APPLE, Michael W., *Teachers and Texts : A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Boston, Routledge et Paul Kegan, 1986.

Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009

- APPLE, Michael W., CHRISTIAN-SCHMIDT, Linda K. (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991.
- ATLAS, James, *Battle of the Books, the Curriculum Debate in America*, New York, Norton & Co, 1990.
- CARPENTER, Charles H., *History of American Schoolbooks*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1963.
- COLE, John Y., STICHT, Thomas G. (eds.), *The Textbook in American Society : a Volume Based on a Conference at the Library of Congress on May 2-3, 1979*, Washington D.C., The Library of Congress Publications, 1981.
- ELLIOTT, David L., WOODWARD, Arthur, *Textbooks and Schooling in the United States*, Chicago, University of Chicago Press, 1990.
- ELSON, Ruth Miller, *Guardians of Tradition : American Schoolbooks of the Nineteenth Century*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1964.
- GEORG-ECKERT-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG, *Recent History of the Federal Republic of Germany and the United States : Recommendations for Treatment in Textbooks*, Boulder (Col.) Westview Press, 1985.
- HERLIHY, John G. (ed.), *The Textbook Controversy : Issues, Aspects and Perspectives*, Norwood (N.J.), Ablex, 1992.
- LERNER, Robert, NAGAI, Althea K., ROTHMAN, Stanley, *Molding the Good Citizen : The Politics of High School History Texts*, Praeger, 1995.
- MOREAU, Joseph, *Schoolbook Nation : Conflicts over American History Textbooks From the Civil War to the Present*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2003.
- NIETZ, John A., *Old Textbooks : Spelling, Grammar, Reading, Arithmetic, Geography, American History, Civil Government, Physiology, Penmanship, Art, Music – As Taught in the Common Schools from Colonial Days to 1900*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1961.
- NIETZ, John A., *The Evolution of the American Secondary School Textbooks*, Rutland, Charles E. Tuttle Co., 1966.
- REYNOLDS, John C. Jr., « American Textbooks : The First 200 Years », *Educational Leadership*, n°33, janvier 1976. p. 274-276.
- SEWALL, Gilbert T., *History Textbooks at the New Century*, The American Textbook Council, 2000.
- WALKER, J. Samuel, « The Origins of the Cold War in United States History Textbooks », *The Journal of American History*, Vol. 81, No. 4 (Mar., 1995), p. 1652-1661.

WALWORTH, Arthur, *School Histories at War : A Study of the Treatment of Our Wars in the Secondary School History Books of the United States and in Those of Its Former Enemies*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1938.

WHIPPLE, Guy M. (ed.), *The Textbook in American Education*, Thirtieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II, Bloomington (Ill.), Public School Publishing Co., 1931.

Sites web

www.ed.gov : site du ministère de l'Education américain

<https://www.ecs.org/clearinghouse/57/75/5775.htm> : recense tous les textes législatifs relatifs à l'adoption des manuels scolaires, par Etat de l'Union.

www.ed.gov/NLE : site de la bibliothèque du ministère de l'Education américain (vaste catalogue et les archives du ministère)

www.loc.gov : site de la Library of Congress

<http://library.tc.columbia.edu> : site de la bibliothèque du Teachers College

www.historians.org : site de l'American Historical Association

<http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/> : site du National Center for History in Schools

www.nche.net : site du National Council for History Education

www.socialstudies.org : site du National Council for the Social Studies

Base de données sur Internet

www.eric.ed.gov : service de la National Library of Education. Recense un très grand nombre d'articles sur les questions d'enseignement, dont beaucoup sont disponibles en version numérique.

www.jstor.org : archives numérisées d'un très grand nombre de périodiques anglo-saxons (accessible depuis beaucoup de bibliothèques universitaires, dont celle de Sciences Po)

INDEX

- A** BRAMOWITZ, Jack : 452
AMBROSIUS, Lloyd E. : 194
ADAMS, Charles Kendall : 58 ; **60-61** ; 74 ; 79 ; 80 ; 93 ; 98 ;
ADAMS, Ephraim Douglas : 140 ; 200-203 ; 207 ; 209 ; 211-215
ADAMS, James Truslow : 132 ; 152 ; 166-167 ; **245** ; 249 ; 262 ; 265-269 ; 273-278 ; 280-
286 ; 291-294 ; 303-304 ; 317-318 ; 320-322 ; 479 ; 482 ;
ADAMS, John : 107
ADDAMS, Jane : 497 ; 498 ; 567 ; 569 ; 577
Afro-Américains : 155 ; 184 ; 452-472 ; 537-549
 Crispus Attickus : 456 ; 457
 Dorie Miller : 461 (ill.) – 462 ; 472
 Benjamin O. Davis Jr. : 466
 Henry Johnson : 468
 Needham Roberts : 468
 Charles Drew : 546
ADLER, Mortimer : 239
ADLER-KESSLER, Linda : 80-82
Advertising Federation of America (AFA) : 236
ALDERMAN, Alva Bruce : 33 ; 96-97
ALEXANDER, Albert : 14 ; 401 ; 403 ; 404
ALEXANDER, Holmes : 355
ALGER, Russell A. : 105
ALHUM, Carol : 479
ALI, Mohamed : 575
ALLEN, Jack : 401
ALMACK, John C. : 140 ; 201-203 ; 207 ; 209 ; 211-215
ALPEROVITZ, Gar : 595
ALPINE, Frank : 156 ; 167 ; 182 ; 189
ALTBACH, Phili G. : 48 ; 528
Allemagne
 Pendant la guerre hispano-américaine : 185-186 ; 381
 Pendant la Première Guerre mondiale : 112-113 ; 119-121 ; 123 ; 124-125 ; 189-192 ;
 208-210 ; 212 ; 222-223 ; 225-226 ; 257-258 ;
 329-331 ; 413 ; 415
 Influence culturelle : 57 ; 58 ; 119 ; 218
 Les Germano-Américains : 88 ; 148-150 ; 153 ; 156 ; 163 ; 211 ; 472
 Germanophobie : 90 ; 117-121 ; 122 ; 149-150 ; 194 ; 416-417
 Guillaume II : 186 ; 222 ; 270
 Habitants : 193-194 ; 330 ; 389
 Liebknecht, Karl : 194
 Paul von Hindenburg : 194

Adolf Hitler : 269 ; 270 ; 274 ; 276 ; 283 ; 291 ; 363 ; 365 ; 386 ; 387 ; 390-395 ; 421-423 ; 585
 Nazisme : 269-270 ; 272 ; 275 ; 296 ; 388-392 ; 421-422
 Wehrmacht : 275 ; 284
 La RFA : 433
Altruisme : 194 ; 197
 American Historical Association : 17 ; **57-58** ; 64 ; 74 ; 88 ; **116** ; 130 ; 161 ; 305 ; 312
Rapport du Comité des Dix : **61-62** ; 68 ; 114 ; 134 ; 138
Rapport du Comité des Sept : 17 ; **61-65** ; 66-67 ; 68 ; 69 ; 70 ; 73 ; 74 ; 93 ; 114 ; 116 ; 134 ; 138 ; 173
Rapport du Comité des Cinq : 64 ; **116-117**
 American Legion : 162 ; 181 ; 236 ; 353
American way of life : 169 ; 240 ; 307 ; 320-321
Américanisation : **86-87** ; **89-91** ; 149
Amérindiens : 155 ; 441 ; 450 ; 472 ; 477-478 ; 553-559
 Ishi : p. 477
 Ira Hayes : 556
 N. Scott Momaday : 556-558
Amérique latine : 192 ; 250-251 ; 268 ; 271-272 ; 323 ; 385
 Hector Serrano (Slavador) : 271
Analyse de contenu (méthode) : 20-23
 ANDERSON, Howard R. : 306 ; **404**
Anticommunisme : 193 ; 198 ; 258 ; 260 ; 312 ; 323 ; 352-356 ; 360-370 ; 375 ; 400 ; 417 ; 579-581
Anti-impérialisme : 207-208 ; 221-222 ; 496
Anti-intellectualisme : 167
 APPLE, Michael : 13 ; 32 ; 48 ; 51
 ARENDT, Hannah : 586
 ARLOW, Phyllis : 479 ; 480
 ARPIN, Edmund P., Jr : 577
 ASHLEY, Roscoe Lewis : 119 ; 123 ; 124-125 ; 167 ; 170-171 ; 179 ; 181 ; 191 ; 192 ; 195
Asiatiques-Américains : 155 ; 184
 ATLAS, James : 552
 AUSTIN, Stephen F. : 218
Australie
 Habitants : 122
B *aby Boom* : 308 ; 438
 BACON, Georgia F. : 135
 BAGLEY, William Chandler : 118 ; 123 ; 124 ; 146 ; 149 ; 150 ; 155 ; 156 ; 167 ; **216- 217** ; 218-220 ; 222 ; 224-227
 BAKKER, Jim : 526
 BARDIN, Laurence : 21
 BARKER, Bryant : 320
 BARKER, Eugene C. : 139 ; 168 ; 169 ; 178 ; **218** ; 223 ; 228 ; **239** ; 245 ; 261 ; 262 ; 263 ; 267 ; 288 ; 293 ; 297 ; 298 ; 303 ; 330 ; 337 ; 338 ; 341 ; 482
 BARNA, J. : 51
 BARNHART, Michael A. : 583
 BARR, R. : 56

BROWN, Sidney : 77 ; 150 ; 160 ; 161
 BROZIK, Vaclav : 73
 BUNYAN, John : 197-198
 BURR, Elizabeth : 479
 BURTON, Alma Holman : 93 ; 94 ; 101 ; 481
 BUSH, George Sr. : 17 ; 532
 BUSH, George W. : 17
CABOT, Ella Lyman : 152
 Canada
 Pays : 290
 Habitants : 122
 Mackenzie King : 273
Canal de Panama (le) : 168
 CANFIELD, Leon H. : 246 ; 251 ; 254-256 ; 261 ; 273 ; 274 ; 282-289 ; 294 ; 296 ; 303 ; 304
 337 ; 345-350 ; 356 ; 358 ; 378 ; 382 ; 387 ; 390 ; 393 ; 404 ; 405 ; 462 ;
 484 ; 494 ; 495 ; 511
 CANNON, Peter : 68 ; 402
 CARNEGIE, Andrew : 59 ; 496-498
 CARPENTER, Helen McCracken : 306 ; 308 ; 316 ; 351 ; 377
 CARR, William : 310
 CARTER, Jimmy : 524 ; 586
Cash-and-carry (loi) : 276
 CASNER, Mabel B. : **143-144** ; 168 ; 200-213 ; 245 ; 252 ; 257 ; 258 ; 273-281 ; 287 ;
 289-303 ; 315 ; 317 ; 326 ; 329 ; 339 ; 344 ; 349 ; 359 ; 360 ; 370 ; 371 ;
 382-396 ; 405 ; 414 ; 423 ; 426 ; 461 ; 472 ; 485
Catéchisme patriotique : 15 ; 41 ; 42 ; 77-78 ; 92 ; 97 ; 106 ; 113 ; 159 ; 163 ; 179 ; 433 ; 491 ;
 525 ; 536
 CATTON, William B. : 308
 CAUGHEY, John W. : **460**
 CESAR, Jules : 105 ; 286
 CHANNING, Edward : 65 ; **93** ; 98 ; 102 ; 107
 CHAPMAN, Henry S. : 163 ; 167 ; 217 ; 221 ; 222 ; 227
Charte de l'Atlantique : 258
Chine
 Pays : 208 ; 264 ; 284 ; 360 ; 368 ; 396-397 ; 398 ; 598-599
 Habitants : 268 ; 349 ; 376
 Tchang Kai-check : 396-397
 Mao Zedong : 599
 CHRISTIAN-SMITH, Linda : 13
 CHOPPIN, Alain : 10
 CITRON, Suzanne : 13
 CLEVELAND, Grover : 498
 CLINTON, Bill : 17 ; 532 ; 611
Coexistence pacifique : 351 ; 399 ; 409 ; 415 ; 427
 COHEN, Warren I. : 225
 COLOMB, Christophe : 39 ; 61 ; 73 ; 89 ; 477
 COLVILLE, John : 274
 COMAS, J.C. : 53

Comité White : 267
 COMMAGER, Henry Steele : 27, 29 ; 43 ; 59 ; 90 ; 117 ; 139 ; 168 ; 169 ; 178 ; **218** ; 223 ;
 228 ; 245 ; 261-267 ; 288 ; 293-298 ; 330 ; 337-341 ; 415 ; 441 ;
 482
 Commission Bradley : 17 ; 115 ; 150 ; 613
 Commission Nye : 261 ; 336 ; 415 ; 420 ; 582
 Committee on Public Information : **117-118** ; 123 ; 216
 COMPTON, Ray : 313
Constitution des Etats-Unis (la) : 14 ; 27 ; 85-86 ; 87-88 ; 122 ; 129 ; 151 ; 261 ; 320 ; 357 ;
 497 ; 611
Contre-culture : 449 ; 473-474 ; 490-493
 COOKE, W. Henry : 174
 COPPERMAN, Paul : 529
 COULTER, Ellis Merton : **404-405**
 Council for Basic Education (CBE) : 407
 Council on Interracial Books for Children (CIBC) : 471 ; 473 ; **476** ; 501 ; 560
 COUNTS, George S. : 238
 CREMIN, Lawrence A. : 91 ; 126 ; 129 ; 407
 CROCKET, Ann L. : 239
 Croix Rouge : 276 ; 489
Cuba
 Pays : 111 ; 171 ; 411
 Habitants : 97-101 ; 181-183 ; 185 ; 189 ; 203-205 (ill) ; 206 ; 219-220 ; 251-252 ;
 325-326 ; 494
 Calixto Garcia : 101
 Maximo Gomez : 101 ; 203 ; 252
 Fulgencio Batista : 268
 CUBBERLEY, Ellwood Patterson : 71
Culture populaire : 584
 CUMMINGS, E.E. : 578
 CURRENT, Richard N. : **442** ; 487-605
 CURTI, Merle : 240 ; **305** ; 316-324 ; 330-337 ; 344 ; 345 ; 372-383 ; 389-391 ; 398 ; 405-
 419 ; 431-432 ; 441-444 ; 457-472 ; 483 ; 488 ; 504-506 ; 511-519 ; 534 ; 539 ;
 545 ; 555
DALE, Edward E. : **305** ; 316 ; 319 ; 378
DDANTE, Harris L. : **442** ; 487 ; 495 ; 496 ; 499 ; 504 ; 507 ; 510 ; 515
DDARWIN, Charles : 54 ; 158
 DAVIDSON, William M. : 73 ; 77 ; 107
 DAVIS, Allen F. : 305
Déclaration d'Indépendance des Etats-Unis (la) : 14 ; 73 ; 122 ; 315 ; 317 ; 335 ; 340 ; 441 ;
 497
 DeCONDE, Alexander : **442** ; 487 ; 495-499 ; 504 -605
 DELFATTORE, Joan : 55 ; 533
Démocratie : 11 ; 55 ; 87 ; 90 ; 134 ; 215 ; 320 ; 337 ; 345 ; 371 ; 418
 Department of Health, Education and Welfare (DHEW) : 307-308
Déségrégation : 407 ; 409 ; 450-451 ; 457-458 ; 470 ; 549
Destinée Manifeste : 15 ; 85 ; 110 ; 170 ; 382 ; 493
 DEWEY, George : 70 ; 94

DEWEY, John : 68 ; 70 ; 125 ; **126** ; 129 ; 134-136 ; 238 ; 240 ; 312
Sa conception de l'Histoire : 134-136

DIEM, Ngo Dinh : 514

DILLING, Elizabeth : 238

DIX, Otto : 9

DODD, William E. : 169 ; 178 ; **218** ; 223
Doctrine Monroe : 84-85 ; 97 ; 411

DONOVAN, H.L. : 32

DOS PASSOS, John : 578

DOUB, William C. : 66-69 ; 93-94

DOWER, John : 284 ; 288

DREEBEN, R. : 56

DRISCOLL, Paul : 442 ; **443**

DUBOIS, W.E.B. : 75 ; 540 ; 541

DUIS, Perry R. : 242

DUMOND, Dwight L. : **305** ; 316 ; 319 ; 378

DURPAIRE, François : 553 ; 611 ; 612

EICHMANN, Adolf : 423 ; 424 ; 586

EISENHOWER, Dwight E. : 308 ; 351-352 ; 377 ; 395 ; 400 ; 423
Elites : 36 ; 47 ; 58 ; 59 ; 86-87 ; 88 ; 91 ; 113 ; 127 ; 128 ; 131 ; 439 ; 450
Elitisme ou égalitarisme : 146-147 ; 239 ; 310-311 ; 406-407 ; 448-449

ELLIS, Elmer : 214

ELIOT, Charles W. : 45 ; **46**

ELSON, William M. : 64-69 ; 78 ; 98 ; 100-107 ; 179-199 ; **452-453**

ENGELHARDT, Tom ; 613

Espagne
Pays : 96 ; 99 ; 103 ; 182 ; 251
Habitants : 74 ; 96-101 ; 103 ; 181-182 ; 203-205 ; 206 ; 219 ; 325 ; 410
Amiral Pascual Cervera : 94
Général Valeriano Weyler : 94 ; 98 ; 99 ; 182-183 ; 203 ; 205 ; 219 ; 251 ; 325 ; 410
Francisco Franco : 265 ; 395
Guerre d'Espagne : 265 ; 293

Eugénisme : 158

Europe : 85 ; 89 ; 97 ; 108 ; 111 ; 114 ; 148 ; 157 ; 170 ; 187 ; 188 ; 197 ; 224 ; 227 ; 230 ;
247 ; 262-265 ; 271-276 ; 333-336 ; 351 ; 376 ; 381 ; 398 ; 411-415 ; 424 ; 430
Minorités européennes aux Etats-Unis : 148 ; 153 ; 155 ; 449 ; 456

FALWELL, Jerry : 525

FAULKNER, Harold Underwood : **246** ; 247 ; 248 ; 251-256 ; 271-280 ; 303

FAY, Sidney : 210

FEBVRE, Lucien : 137

FEIFFER, Jules : 490

FELLMAN, David : 353

Femmes : 130 ; 321-322 ; 478-490 ; 543 ; 564-573
Clara Barton : 481
Liliam Wald ; 568

FENTON, Edwin ; **444-447** ; 488 ; 497 ; 501-511 ; 518

FERRO, Marc : 11 ; 39 ; 41 ; 157 ; 165-167 ; 445 ; 450 ; 491

Finlande : Guerre finno-soviétique : 266-267 ; 291-292

FISKE, John : 156 ; 167 ; 179 ; 181 ; 182 ; 189
 FITZGERALD, Frances : 11 ; 12 ; 34 ; 40 ; 41 ; 42 ; 54 ; 55 ; 72 ; 85 ; 94 ; 105 ; 128 ; 131-136 ; 147 ; 157 ; 160 ; 176 ; 177 ; 236 ; 251 ; 315 ; 318 ; 324 ; 346 ; 368-370 ; 378-380 ; 401-404 ; 434-452 ; 475-478 ; 491-493 ; 509-510 ; 524-525
 Fondation Carnegie : 439
 Fondation Ford : 439
 Fondation Rockefeller : 439
 FONTAINE, André : 199
 FORD, Henry : 151
 FOREMAN, Samuel : 81
France
 pays : 28 ; 35 ; 58 ; 376 ; 413
 Armée : 212 ; 275 ; 469 ; 542
 Napoléon : 187 ; 602
 Défaite de 1940 : 275
 Régime de Vichy : 274 ; 275 ; 394 ; 395 ; 585
 Pétain : 274 ; 275 ; 395
 Laval : 275
 STO : 275
 France Libre : 274 ; 276 ; 394-395
 De Gaulle : 274 ; 275-276 ; 292 ; 394 ; 585
 Darlan : 395 ; 585
 FRALLEY, Jacqueline : 478
 FRANKLIN, Benjamin : 38
 FRANKLIN, Joh Hope : **460**
 FREELAND, George Earl : 132 ; 166 ; 245 ; 249 ; 262-286 ; 291-294 ; 303-304 ; 320-322 ; 479-482
 FREEMAN, Melville : 246-269 ; 303 ; 319-326 ; 338 ; 346-347 ; 363-370
 FRIEDMAN, William F. : 500
 FROSCHL, Merle : 479 ; 480
 FRY, Joseph A. : 494
 FUCHS, Klaus : 344
 FUCHS, Lawrence : 536
GABLER, Mel et Norma : 533
GABRIEL, Ralph H. : **143-144** ; 168 ; 200-213 ; 245 ; 251-258 ; 273-281 ; 287-303 ; 315-317
 326-329 ; 339 ; 344 ; 349 ; 359 ; 360 ; 370 ; 371 ; 382-396 ; 405 ; 414 ; 423 ; 426 ; 461 ; 472 ; 485
 GAGNON, Paul : 533
 GALTON, Francis : 158
 GARRATY, John A. : **443** ; 464 ; 465 ; 475 ; 480 ; 492-605
 GAVIAN, Ruth : 306 ; 318 ; 324 ; 325 ; 331 ; 332 ; 351 ; 357 ; 381-405 ; 462
Génocide arménien : 208-209
 Gesellschaft für ältere Geschichtskunde : 58
 GILDRHUS, Mark T. : 221
 GINN, Susan J. : 65 ; 93 ; 98 ; 102 ; 107
 GINTIS, Herbert : 158

GLAZER, Nathan : 475
 GOLDSTEIN, Paul : 439
 GOMPERS, Samuel : 496
 GOODRICH, Samuel : **39**
 GORDY, Wilbur Fisk : 66 ; 69 ; 84-85 ; 93 ; 107
 GRAFF, Henry F. : 316 ; 405-406 ; 423-428 ; 433 ; 440 ; 443 ; 498-510
 GRAHAM, Patricia A. : 174
Grammar schools : **65** ; 89 ; 143 ; 146 ; 157
Grande-Bretagne
 Pays : 88 ; 148 ; 183 ; 185-186 ; 225 ; 269 ; 272-273 ; 276 ; 290 ; 325 ; 381 ; 394 ; 413
 Habitants : 276 ; 336 ; 388-389
 Influence culturelle : 121-122
 Winston Churchill : 273 ; 294 ; 366 ; 367 ; 394
 Grande Dépression : 172 ; 175
 GRANJEON, Marie-Christine : 449
 GRANT, Ulysses S. : 203
Gréco-Américains : 152
 GROSS, Stephen J. : 149
Guerre de 1812 : 85 ; 161
Guerres indiennes : 109
Guerre de Sécession : 17 ; 41 ; 51 ; 58 ; 59 ; 73 ; 79-80 ; 86 ; 99 ; 114 ; 165 ; 221 ; 331 ; 335 ;
 452 ; 456
Guerre hispano-américaine : 91-112 ; 171 ; 177-178 ; 180-186 ; 189 ; 201-208 ; 219-222 ;
 250-257 ; 277 ; 278 ; 324-329 ; 381-383 ; 410-412 ; 573-576
 L'explosion du *Maine* : 102-105 ; 180-182 ; 201-202 ; 220-221 ; 252-253 ; 326 ; 409 ;
 495-498
 Les soldats américains : 105-106 ; 202 ; 253-254 ; 328-329
 Les Afro-Américains : 466-468 (ill.) ; 539
Guerre mondiale (Première) : 85 ; 112-113 ; 115-125 ; 130 ; 141 ; 143 ; 144 ; 148-151 ; 156 ;
 157-158 ; 162 ; 166 ; 177 ; 185-200 ; 208-215 ; 222-228 ; 240 ;
 242 ; 248 ; 257-264 ; 270 ; 275 ; 278 ; 283 ; 291 ; 329-337 ;
 357-358 ; 383-384 ; 412-420 ; 455-456 ; 498-499 ; 576-582
 Assassinat de François-Ferdinand : 223
 Le torpillage du *Lusitania* : 148 ; 156
 Verdun : 275
 Les soldats américains : 152 ; 331-332
 Propagande alliée : 190-191 ; 225
 Entrée en guerre des Etats-Unis : 191-193
 La SDN : 195-196 ; 215 ; 228 ; 248 ; 262 ; 263 ; 270 ; 285 ; 323 ; 369 ; 383 ; 419
 Le traité de Versailles : 195-197 ; 215 ; 261-262 ; 270 ; 333 ; 336 ; 418-419
 Les Afro-Américains : 464 ; 468-470 ; 539-543
 Les femmes : 481-484 ; 487 ; 489-490 ; 566-569
Guerre mondiale (Seconde) : 139 ; 241-244 ; 248-249 ; 263 ; 264-299 ; 335-347 ; 385-396 ;
 420-432 ; 445 ; 499-508 ; 582-596
 Prémices : 229 ; 262
 Pearl Harbor : 241 ; 246 ; 248 ; 249 ; 267 ; 277-279 ; 284 ; 336 ; 338-339 ; 341 ; 425 ;
 432 ; 500-501 ; 583
 GI Bill of Rights : 242 ; 308

HART, Albert Bushnell : 66 ; **75-76** ; 95 ; 100 ; 101 ; 105-106 ; 112-113 ; 118-125 ; 184 ;
201 -209

HARTMAN, Gertrude : 354 ; 404-409

HATHAWAY, B.A. : 41

HAUGH, Helen : 306 ; 313 ; 324 ; 326 ; 327 ; 331 ; 332 ; 345 ; 383 ; 393 ; 486

HAY, John : 381

HAYES, Carlton J.H. : 395

HEIN, Laura : 13 ; 354

HEMINGWAY, Ernest : 578

HENDRICKS; Luther V. : 116 ; 117

HENRIKSEN, Margot A. : 271 ; 290 ; 314 ; 346 ; 353 ; 357

HERTZ, Martin : 314

HICKS, John D. : **405**

High schools : 19 ; 36 ; 43 ; 45-46 ; 64 ; 90 ; 115 ; 141 ; 165 ; 174 ; 309-310 ; 527

HIGHAM, John : 91 ; 119 ; 151

HILBERG, Raul : 504

Hispano-Américains : 155

HO CHI MINH : 513 ; 514

HOBBY, Oveta Culp : 308

HODDER, F.H. : 74

HOFSTADTER, Richard : 38 ; 120 ; 127-133 ; 172 ; 309-310 ; 581

HOOVER, Herbert : 190

HORNE, Charles Francis : 162 ; 167 ; 179-185

HUGHES, Howard : 212

HULL, Cordell : 268 ; 271 ; 500

HUTCHINS, Robert : 239

Immigrants : 16 ; 86-88 ; 114 ; 121 ; 128 ; 143 ; 149-158 ; 188-189 ; 316 ; 459-460 ; 552

Impérialisme : 107-111 ; 183 ; 207-208 ; 254-257 ; 495

Innocence américaine : 189

Innocent III : 116

Irlande
Américano-Irlandais : 86-89 ; 148-149 ; 163 ; 211 ; 472

Isolationnisme : 170 ; 186 ; 196-197 ; 215 ; 228-229 ; 247 ; 262 ; 265 ; 267 ; 271 ; 282 ; 299 ;
337 ; 349

ISSERMAN, Maurice : 450

Italie
pays : 257 ; 258 ; 297 ; 413 ; 420
Américano-Italiens : 152 ; 163 ; 472
Mussolini : 387 ; 420-421 ; 585

JACKSON, Andrew : 30 ; 165

JACOBS, Bertha E. : 168 ; 201-211

JAMES, James Alton : 81 ; 94

JAMESON, J. Franklin : 57 ; 58 ; 118

Japon
Pays : 171 ; 192 ; 207-208 ; 258 ; 264 ; 267 ; 279 ; 283 ; 284 ; 296 ; 339 ; 383 ; 384 ;
385-386 ; 393 ; 418 ; 433
Habitants : 277 ; 277 ; 278 ; 283-285 ; 393-394 ; 425
Soldats japonais : 285-287 ; 288 ; 393 ; 426 ; 502

Américano-Japonais : 283 ; 341-344 ; 425-426 ; 501-502 ; 591-594
JEFFERSON, Thomas : 107 ; 197
JEFFREY, Julie Roy : **535** ; 539 ; 541 ; 546 ; 547
JEFFRIES, Leonard : 537
Jérémiade américaine (la) : **14** ; 15 ; 24 ; 42 ; **80-83** ; 88 ; 97 ; 108 ; 109 ; 114 ; 166-167 ;
169 ; 247 ; 320 ; 322 ; 335 ; 339-340 ; 378-380 ; 419 ; 459 ;
462 ; 477 ; 490-492 ; 586 ; 604

JESSE, Richard H. : 46
JESSEN, Carl A. : 172
Jingoïsme : 201
JOHNSON, Edward Austin : 454
JOHNSON, Lyndon B. : 512 ; 513 ; 517 ; 518 ; 600 ; 603
JOHNSTON, Al : 65 ; 79 ; 95 ; 101 ; 107 ; 453
JONES, Kitty : 354
JUDD, Charles : **47-48**

Juifs
Juifs américains : 152 ; 163 ; 472
Haym Solomon : 153 ; 456 ; 457
Antisémitisme : 269 ; 390 ;
Shoah : 269 ; 391-393 ; 423-424 ; 465 ; 504-506 ; 586-590

K ARP, Walter : 40 ; **47** ; 60 ; 77 ; 129 ; 136 ; 158 ; 477
KAZIN, Michael : 450
K KEITH, Sherry : 48 ; 49 ; 52 ; 55 ; 401 ; 402 ; 439 ; 458
KENDALL, Clavin Noyles : 66 ; 73 ; 98 ; 99 ; 103 ; 106
KENDRICK, B.B. : 174-175 ; 176
KENNEDY, Edward : 554
KENNEDY, John F. : 413
KENNEDY, Robert : 554
KENNEDY, William Henry Joseph : 154 ; 180 ; 182 ; 186
KENTON, Erle C. : 281
KEPNER, Tyler : **246** ; 247 ; 248 ; 251 ; 252 ; 253 ; 256 ; 271 ; 272 ; 273 ; 277 ; 280 ; 303
KERENSKY, Alexander : 199
KILPATRICK, William Heard : **126** ; 238
KIMBALL, Warren F. : 274
KIMMEL, Husband : 338 ; 500
KIMMEL, William G. : 143
KING, Martin Luther, Jr. : 304 ; 537
KISSINGER, Henry : 599 ; 602
KNOX, Frank : 268 ; 467
KOWNSLAR, Allen O. : 444 ; 445 ; 446 ; 502 ; 511 ; 518
KROUT, John A. : 316 ; 406 ; 423 ; 425 ; 428 ; 433 ; 443
Ku Klux Klan : 158 ; 159-160
KUBRICK, Stanley : 420

L ACORNE, Denis : 536
LaFEBER, Walter : 495
L LANG, William C. : **442** ; 464 ; 499 ; 504 ; 505 ; 515
LANGER, William L. : 243
LATANE, John Holloday : 164 ; 178-179 ; 193 ; 199 ; 245 ; 254-259 ; 268-269 ; 315

MARX, Karl : 141 ; 579
MARY JOSEPH (Mary) : 154 ; 180 ; 182 ; 186
MATRAY, James I. : 349
MAULDIN, Bill : 515-516 ; 584
MAY, Ernest R. : **460**
MAY, Elaine Tyler : 242
MAYET, Laurent : 54
McCARTHY, Joseph : 218 ; 352 ; 353
McCLOUD, Paul I. : 49 ; 458
McCUTCHEM, Samuel P. : 305 ; 316 ; 326 ; 333 ; 341 ; 343 ; 354 ; 355-358 ; 365-368 ; 378 ;
382 ; 391-395 ; 405 ; 413 ; 440 ; 456 ; 463 ; 486
McELHANNON, Joseph C. : **178** ; 181
McGUIRE, Edna : 306 ; 314 ; 315 ; 321 ; 354 ; 378 ; 394 ; 483
McKINLEY, William : 73 ; 94 ; 104 ; 180 ; 185 ; 221 ; 326-327 (ill.) ; 410 ; 494 ; 497
McLAUGHLIN, Andrew : **62** ; **74-75** ; 93 ; 98-122 ; 134 ; 159 ; 218
MEAD, Nelson P. : **405**
MELANDRI, Pierre : 16 ; 265 ; 267 ; 290 ; 295 ; 299
Melting-pot : 88 ; 147 ; 148 ; 150 ; **151-152** ; **155** ; 211 ; 228 ; 230 ; 459
Mémoire collective : 18
Middle schools : 19 ; 46 ; 174 ; 176 ; 188 ; 236
MIGNET, François-Auguste : 58
MITCHELL, Greg : 286
MONROE, James : 107 ; 197
MONTAGUTELLI, Malie : 17, 30 ; 35 ; 36 ; 37 ; 43 ; 44 ; 46 ; 89 ; 119 ; 126 ; 127 ; 130 ;
147 ; 148 ; 158 ; 159 ; 172 ; 173 ; 239 ; 240 ; 242 ; 308 ; 310 ;
311 ; 312 ; 353 ; 400 ; 406 ; 408 ; 443 ; 449 ; 450 ; 451 ; 524 ;
527 ; 528 ; 529 ; 536 ; 537 ; 551 ; 564 ; 611
MOON, Glenn W. : **306-307** ; 320 ; 326-336 ; 362-363 ; 375-378 ; 384-393
MOORE, Clyde B. : 306 ; 308 ; 316 ; 351 ; 377
Morale : 15 ; 29-37 ; 41-42 ; 82 ; 96-114 ; 132-133 ; 157 ; 172 ; 182-187 ; 196-207 ; 229 ;
277-280 ; 297-298 ; 325 ; 331 ; 346 ; 368 ; 394 ; 400 ; 409 ; 427 ; 525
MORAN, Thomas Francis : 65 ; 79 ; 95 ; 107
MOREAU, Joseph : 11 ; 80 ; 88 ; 93 ; 118 ; 122 ; 162 ; 175 ; 236 ; 237 ; 452 ; 454 ; 459 ;
460 ; 474 ; 475
MORGAN, Thomas : 559
MUCCHIELLI, Roger : 20 ; 21
Multiculturalisme : 449 ; 450-451 ; 459-460 ; 473-477 ; 491-492 ; 523 ; 533 ; 536-537 ;
549-553 ; 604
MUNRO, Dana C. : 63
MUZZEY, David Saville : 65 ; **77-78** ; 82 ; 179 ; 188-189 ; 192-194 ; 196-197 ; 245 ;
303 ; 315-316 ; 330 ; 356 ; 372 ; 381 ; 455 ; 483-484

NAGAI, Althea K. : 13
NAMIAS, June : 480
NASH, Gary B. : **535** ; 539-605
Nation At Risk (A) : 527-531 ; 532
National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) : 307 ; 455
National Board for Historic Service : 117
National Congress of Mothers : 68

National Council for the Social Studies (NCSS) : 305
National Education Association (NEA) : 31 ; 47 ; 61 ; **130** ; 138 ; 139 ; 145 ; 244 ; 307 ; 310 ;
443
Les Principes Cardinaux de l'Éducation : **130-132** ; 310
Rapport de 1916 : 134 ; **136** ; 138 ; 169
National Organisation for Women (NOW) : 564
Nationalisme : 414
Nativisme : 88 ; 147 ; 155 ; 157-158 ; 162
NELSON, Jennifer : 61 ; 115 ; 136 ; 241 ; 448 ; 612
Néo-conservateurs : 523-526 ; 535 ; 551
NEVIS, Allan : **409** ; 410
New Deal : 173 ; 236 ; 283
NICHOLS, C.H. : 73
NIEBUHR, Barthold Georg : 58
NIETZ, John A. : 40
NIGHTINGALE, A.F. : 61
NIXON : 598
NOAH, Harold J. : 368
NOBLE, David : 285
NORA, Pierre : 13 ; 166
NOUAILHAT, Yves-Henri : 120 ; 337
Nouvelle Histoire (la) : **137-139** ; 141 ; 142 ; 153 ; 168 ; 202 ; 239 ; 440
Nouvelles Sciences Sociales : 444-445 ; 448
OBAMA, Barack : 17
OO'CONNOR, John : 318 ; 411 ; 421-424 ; 534 ; 539 ; 589
Office of Strategic Service (OSS) : 243
OLIVIER, Robert L. : 354
OLNECK, Michael R. : 151 ; 152 ; 165
Uncle Sam : 255-256 (ill.) ; 326-327 (ill.) ; 497
ONU : 294-295 ; 298 ; 323 ; 384 ; 397 ; 399 ; 413 ; 433
Opinion publique : 11 ; 18 ; 147 ; 165 ; 307 ; 418
ORRELLO, C. Whitney : 163 ; 167 ; 217 ; 221 ; 222 ; 227
OSGOOD, Charles : 20
Pacifisme : 188 ; 193 ; 226 ; 240 ; 263 ; 412 ; 518 ; 568-569 ; 582 ; 602
PPAINE, Thomas : 15
PPALMER, Alexander Mitchell : 580
PAQUIN, Laurence G. : 306 ; 308 ; 316 ; 351 ; 377
PARKER, Francis Wayland : 125
PARLEY, Peter : 39
Parti démocrate : 160
Patriotisme (cf. aussi « catéchisme patriotique ») : 193 ; 194 ; 200 ; 211-213 ; 226-228 ; 246 ;
249-250 ; 253 ; 254 ; 276 ; 278 ; 280 ; 287 ; 295 ; 296-297 ; 313-315 ; 339 ;
346-347 ; 377 ; 432 ; 441 ; 465 ; 566
PEARSON, Richard : 356
Pédagogie progressiste : 46 ; **125-127** ; 128 ; 129 ; 130-133 ; 139-140 ; 143-145 ; 164 ; 169 ;
173 ; 176-177 ; 217 ; 238-240 ; 248 ; 297 ; 311-312 ; 352 : 400-
401 ; 407-408
PENN, William : 41

PEI, I.M. : 441
 PERDEW, Phillip : 242 ; 243 ; 244
Pères Fondateurs : 40 ; 97 ; 142 ; 161 ; 166 ; 202 ; 477 ; 551
 PESTALOZZI, Johann Heinrich : 127
 PFISTER, Jean-Jacques : 168
 PHILLIPS, Burr W. : 174
Philippines (les)
 Pays : 108 ; 112 ; 183 ; 205-206 ; 207 ; 221 ; 247 ; 255-256 ; 325 ; 396 ; 497
 Habitants : 74 ; 108-110 ; 183 ; 184-185 ; 221 ; 277 ; 396 ; 497 ; 574-575
 Emilio Aguinaldo : 109
 PIERCE, Bessie Louise : 146
Pionniers : 318 ; 321 ; 441 ; 479
 POLE, J.R. : 62 ; 138 ; 141
 POLENBERG, Richard : 118 ; 119 ; 243
Politiquement correct : 549-552 ; 564-566
Pologne
 Pays : 208
 Américano-Polonais : 152
 Tadeusz Kosciuszko : 153
 PORTWOOD, Thomas B. : 306 ; 314 ; 315 ; 321 ; 354 ; 378 ; 394 ; 483
 POWELL, Daniel : **442**
Prêt-bail (loi) : 276 ; 386
Progrès : 168 ; 194 ; 295 ; 316 ; 318 ; 462 ; 477 ; 492
Progressisme : 44 ; 71 ; **80** ; 84 ; 113 ; 120 ; 127 ; 141 ; 142-143
 PRICE, Guy V. : 246
 PRINCE, Carl E. : 368
 PROVENZOI, Eugene F. : 70 ; 134 ; 135
 PUDDINGTON, Alex : 362
 QUILLEN, James I. : **442**
Racisme : 109-110 ; 184 ; 208 ; 258 ; 279 ; 283 ; 342-343 ; 407 ; 452-459 ; 460 ; 472 ;
 501 ;
 575
 RANDOLPH, Philip A. : 457 ; 464 ; 546 ; 547
 RANKE, Leopold von : 58
 RAVITCH, Diane : 115 ; 138 ; 353 ; 525 ; 538 ; 550
 READ, Conyers : 312
 REAGAN, Ronald : 523-528
 REDWAY, Jacques Wardlaw : 65 ; 97 ; 98 ; 99 ; 103 ; 107 ; 111-112
 REDDICK, Lawrence D. : 452
 REED, Walter : 329
 REICH, Jerome R. : **442**
Religion
 Protestante : 14 ; 15 ; 35 ; 41 ; 42 ; 83 ; 97 ; 104 ; 109 ; 147 ; 149 ; 153 ; 197-198 ;
 199 ; 204 ; 247
 Catholique : 87-89 ; 104 ; 153-154 ; 163 ; 180
 Juive : cf. « Juifs »
 Droite Chrétienne : 526 ; 535
 Créationnisme : 54 ; 159 ; 525-526

Rêve américain : 150 ; 152 ; **166-167** ; 188 ; 237 ; 245 ; 307
 REVERE, Paul : 316
Révolution américaine : 40 ; 79 ; 99-100 ; 142 ; 153 ; 160 ; 161 ; 206 ; 318 ; 410 ; 441
 REYNOLDS, David : 274
 REYNOLDS, John C. : 12
 RIEGEL, Robert E. : 306 ; 313 ; 324 ; 326 ; 327 ; 331 ; 332 ; 337 ; 345 ; 383 ; 393 ; 486
 RIGGS, C. Russell : 368
 ROBIN, Ron T. : 119
 ROBINSON, Greg : 342
 ROBINSON, James Harvey : 82 ; **116** ; **137-138** ; 141 ; 168
 ROCKEFELLER, John D. : 59
 ROEDER, George H. : 282
 ROOSEVELT, Franklin Delano : 218 ; 241 ; 267-269 ; 273 ; 282-283 ; 294-295 ; 299 ; 320 ;
 366-368 ; 374 ; 394 ; 429 ; 465 ; 470 ; 507-508 ; 546-547
 573 ; 583
 ROOSEVELT, Theodore : 73 ; 75 ; 94 ; 127 ; 254 ; 328 ; 410 ; 467 ; 495 ; 496
 ROSENBERG, Julius et Ethel : 344
 ROSENTHAL, Joe : 584
 ROSS, Stewart Halsey : 123
 ROTHMAN, Stanley : 13
Rough Riders (les) : 94 ; 467 ; 539 ; 573
 ROUSSEAU, Jean-Jacques : 127
 RUDD, Augustin : 353
 RUGG, Harold : **175-177** ; 178 ; 200-207 ; **235-237** ; 238 ; 246 ; 324
 RUSH, Benjamin : 37
 RUSK, Dean : 510
Russie
 Avant les révolutions : 258 ; 413
 Révolution de Février : 198 ; 259
 Kerenski : 259
 Révolution bolchevique : 118-119 ; 157 ; 187 ; 191 ; 198-199 ; 210-211 ; 226 ;
 258-259 ; 260-261 ; 356-357 ; 416
 Russo-Américains : 152
 Lénine : 118 ; 198 ; 258 ; 259 ; **260** ; 362-363 ; **579**
 Trotski : 118 ; 198 ; 259 ;
 Armée rouge : 258 ; 292-293
 L'URSS : 266 ; 349 ; 359-363 ; 367-369 ; 398 ; 418 ; 433 ; 493 ; 506
 Staline : 294 ; 295 ; 341 ; 363-367 ; 400 ; 409 ; 429 ; 585 ; 595-596 ; 597
 Dans la Seconde Guerre mondiale : 291-293 ; 363-364
 Spoutnik : 407 ; 413 ; 438 ; 529
SALINGER, J.D. : 525
SAMPSON, William T. : 94
SSANFORD, Albert Hart : 81 ; 146
 SCHLESINGER, Arthur, Sr. : 120 ; 145 ; 159-161 ; 213
 SCHLEY, Winfield Scott : 94
Scholastic Aptitude Test (SAT) : 451 ; 530
 SCHOULTZ, Lars : 98
 SCHURZ, Carl : 498

SCHWARTZ, Melvin : 318 ; 411 ; 421-424 ; 534 ; 539
 SCOTT, Edythe : 304
Ségrégation raciale : 51 ; 452 ; 467-468 ; 470 ; 541-542
 SELDEN, Mark : 13 ; 354
Self-made man : 38 ; 150
 SELTZER, Thomas : 259
Serment d'Allégeance au Drapeau (le) : 151
 (Dr.) SEUSS : 319
 SEWALL, Gilbert T. : 49 ; 68 ; 402 ; 404 ; 533 ; 534 ; 539
 SHAFER, William : 105 ; 328-329
 SHAKESPEARE, William : 317 ; 525
 SHENKMAN, Richard : 337 ; 533
 SHORT, Walter C. : 338 ; 500
 SHORTWELL, James T. : 140-141
 SHUMAKER, Ann : 176
 SISSON, Edgar : 118 ; 199
 SLAUGHTER, John : 529
 SMITH, Henry Lester : 245 ; 252 ; 259-264 ; 278 ; 304
 SMITH, J. Russel : 143
 SMITH, Mortimer : 408
 SNELL, John L. : 367
 SOBOL, Thomas : 537
Socialisme : 119 ; 128 ; 141 ; 147 ; 157 ; 175 ; 200-202 ; 226 ; 236-237 ; 547
 SODERBERGH, Peter A. : 155 ; 216
 SOKOLSKY, George : 238
 SQUIRE, James R. : 56
 STEINBECK, John : 525
 STEINBERG, Samuel : 406 ; 412 ; 415-422 ; 427 ; 432
 STEPHENSON, Nathaniel et Martha : 122-123 ; 156 ; 163-164 ; 179 ; 185-189 ; 194 ;
 198-199
 STIMSON, Henry : 268 ; 546
 STOLER, Mark A. : 295
 STRAKER, Robert L. : 304
 STREEP, Meryl : 586
 SWAGGART, Jimmy : 526
Symboles nationaux : 315-316 ; 346-347 ; 353
Système scolaire américain : 10 ; 27-29 ; 32 ; 35 ; 36 ; 37 ; 43-46 ; 90 ; 128-129 ; 132-133 ;
 149 ; 154 ; 157-158 ; 172 ; 241-244 ; 307-312 ; 400-401 ; 406-
 408 ; 438-439 ; 457-458 ; 523-532 ; 610-612
 District scolaire : **28** ; 32 ; 44 ; 48-49 ; 52-53 ; 448
 Enseignants : 29-33 ; 47 ; 50 ; 55 ; 68-69 ; 71 ; 130 ; 172 ; 217 ; 244 ; 308-309 ; 311 ;
 352-353 ; 403 ; 416-417 ; 440 ; 448 ; 534
 Parents d'élèves : 68 ; 307 ; 312 ; 355 ; 403 ; 407
 Home-schooling : 526 ; 612
TAYLOR, A. J.P. : 415
 Teachers College : 20 ; **31** ; 126 ; 175 ; 207 ; 217 ; 235 ; 240 ; 305
 TERKEL, Studs : 277 ; 283
 TETREAULT, Mary Kay Thompson : 568

THIERRY, Augustin : 58
 THOMAS, Allen C. : 79 ; 95 ; 96 ; 98 ; 100 ; 103 ; 107 ; 108 ; 110 ; 221
 THOMPSON, Waddy : 143 ; 217 ; 219 ; 221 ; 222 ; 227
 THORNDIKE, Edward : 144 ; 356
 THWAITES, Reuben G. : 66 ; 73 ; 98 ; 99 ; 103 ; 106
Tiers Monde : 409-411 ; 413 ; 424 ; 430-432 ; 459 ; 493
 TODD, Lewis Paul : **305** ; 316-324 ; 330-337 ; 344-345 ; 372-373 ; 378-383 ; 389-391 ; 398 ;
 405-406 ; 412-419 ; 431-432 ; 441-444 ; 457 ; 462-472 ; 483 ; 488 ;
 504-506 ; 511-519 ; 534 ; 539 ; 545 ; 555-605
 TRECKER, Janice : 479 ; 481
 TRENT, William : 74 ; 79 ; 80 ; 98
 TRUMAN, Harry : 271 ; 283 ; 298 ; 299 ; 314 ; 349-350 ; 367 ; 375-377 ; 595
 TRUMBULL, John : 73 ; 315
 TRYON, Rolla M. : 38 ; 60 ; 64 ; 89 ; 92 ; 139 ; 140 ; 157 ; 158 ; 179
 TURNER, Frederick Jackson : 118
 TWAIN, Mark : 317 ; 397 ; 525
 TYACK, David B. : 128
UEDA, Reed : 342 ; 343 ; 475
 United States Office of Education (USOE) : 243-244 ; 308 ; 404
 UPSHUR-RANSOE, Cora Lee : 452
Urbanisation : 86-87
 URCH, Erwin J. : 174
Valeurs américaines : 90 ; 92 ; 97 ; 111 ; 127-129 ; 132 ; 149-151 ; 157 ; 165-169 ;
 188 ; 227-228 ; 261 ; 272 ; 280-281 ; 314-316 ; 318-322 ; 339-340 ;
 346-347 ; 372 ; 378-379 ; 400 ; 409 ; 418-420 ; 441 ; 449-450 ; 490-491 ; 523
 VAN TASSEL, David D. : 58 ; 59 ; 64
 VAN TYNE, Claude H. : 75 ; 100 ; 101 ; 106 ; 110-111 ; 118 ; 121
 VANNEST, Charles Garrett : 245 ; 252 ; 259 ; 260 ; 264 ; 278 ; 304 ; 318
 VESPUCCI, Amerigo : 154
WALKER, J. Samuel : 506
 WALWORTH, Arthur : 120 ; 121 ; 159 ; 164
 WARREN, Donald : 36
 WASHINGTON, George : 38 ; 72 ; 87 ; 89 ; 97 ; 107 ; 108 ; 167 ; 193 ; 197 ; 254 ; 315 ; 490
W.A.S.P. : 86 ; 153 ; 155 ; 157 ; 211 ; 441 ; 450
 WATRAS, Joseph : 452
 WATT, Donald Cameron : 366
 WEBB, Walter P. : 139 ; 168 ; 178 ; **218-219** ; 228 ; 245 ; 288 ; 293 ; 297 ; 298 ; 303
 WEBSTER, Noah : 32 ; 37
 WELLMAN, William A. : 212
 WENTWORTH, Edward N. : 174
 WESLEY, Edgar : 147 ; 174 ; **305** ; 316 ; 319 ; 378
 WEST, Willis Mason : **306**
 WEST, Ruth : **306**
 WESTBROOK : Robert B. : 130
 WESTMORELAND, William : 514
 WETENHALL, John : 287
 WHEELER, Mary A. : **442** ; 464 ; 499 ; 504 ; 505 ; 515
 WHELAN, Michael : 39 ; 134 ; 137

WHITE, Andrew Dickson : 58 ; 116
 WHITFIELD, Stephen J. : 237 ; 312 ; 322 ; 324 ; 340 ; 350 ; 352 ; 354 ; 361 ; 434
 WHITLOCK, Brand : 190
 WILDER, Howard B. : 246-256 ; 261 ; 273 ; 274 ; 282-289 ; 294 ; 296-**304** ; 316 ; 337 ;
 345- 350 ; 356-358 ; 378 ; 382 ; 387 ; 390 ; 393 ; 404-405 ; 432 ;
 439-442 ; 462- 466 ; 484 ; 494 ; 511 ; 513 ; 520 ; 534 ; 544 ; 576 ; 591
 WILLARD, Emma : **42**
 WILLIAMS, William Appleman : 506
 WILLIAMSON, John H. : 34
 WILLIS, Margaret : 246
 WILSON, Howard E. : 166
 WILSON, Woodrow : 61 ; 112 ; 117 ; 149 ; 158 ; 191-195 ; 213-218 ; 228 ; 261-265 ; 284 ;
 305 ; 332-337 ; 357 ; 383 ; 412 ; 415 ; 418 ; 498-499 ; 507 ; 540 ;
 576-582
 WIRTH, Fremont P. : 143 ; 217-228 ; 245 ; 254 ; 283 ; 288 ; 303 ; 321-322 ; 347 ; 351
 WIRTH, Laurent : 13
 WISAN, Joseph E. : 207
 Women's Army Auxiliary Corps : 308
 WONG, Kenneth : 52 ; 53 ; 534
 WOOD, Leonard : **535** ; 539 ; 540 ; 543-605
 WOODBURN, James Albert : 65 ; 79 ; 95 ; 107
 WOODRING, Paul : 408
 WOODS, James : 586
 WOODSON, Carter G. : 75 ; 454
 WYMAN, David S. : 586
Xénophobie : 158 ; 181
 YOUNG, Gertrude A. : 315 ; 406 ; 411 ; 419 ; 420 ; 421 ; 422 ; 427 ; 483
ZANGWILL, Israel : 151
ZIMMERMANN, Jonathan : 11 ; 457 ; 458 ; 459 ; 477 ; 478 ; 490 ; 491
ZOLL, Allen : 353
Zootsuiters : 560 ; 563

TABLE DES ILLUSTRATIONS

- p. 33** : Reproduction de la page 365 de *Student's History of the United States* de Alva Bruce Alderman (Madison (Iowa), Educator Publishing Company, 1912)
- p. 50** : Carte des Etats américains selon leur position en matière d'adoption des manuels scolaires au vingtième siècle.
- p. 70** : Reproduction des questions adressées à l'élève à la fin du chapitre sur la guerre hispano-américaine (page 450) dans le manuel de Wilbur Fisk Gordy, *A History of the United States for Schools* (New York, Charles Scribner's Sons, 1916).
- p. 144** : Photographie d'enfants en activité dans une salle de classe dans les années 1920, tiré de Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *Exploring American History*, New York, Harcourt, Brace, 1933, p. 117
- p. 205** : Gravure tirée du numéro du 2 avril de *Harper's Weekly*, intitulée *Los Fosos*, reproduite dans le manuel d'Harold Rugg (1930), de Freeman (1941 et 1947), de Harlow (1947, 1953 et 1957), de Gavian et Hamm (1954 et 1961) et deGraff et Krout (1959).
- p. 224** : Caricature de presse sur le déclenchement de la guerre tirée de Eugene C. Barker, William E. Dodd, Henry Steele Commager, *Our Nation's Development*, New York, Row, Peterson, 1934, p. 498.
- p. 255** : Caricature de presse sur les conséquences de la guerre hispano-américaine (avec Oncle Sam) tirée de Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 662.
- p. 256** : Caricature de presse sur l'impérialisme américaine (avec Oncle Sam) tirée de Leon H. Canfield, Howard B. Wilder, *The United States in the Making*, Boston, Houghton Mifflin, 1944 et 1946, p. 662.

- p. 287** : Photographie de Joe Rosenthal intitulée *Raising the Flag on Iwo Jima* que l'on trouve dans les éditions de 1946 et 1950 du manuel de Casner et Gabriel, dans l'édition de 1968 du manuel de Reich, Biller et Driscoll, et dans l'édition de 1986 du manuel de Todd et Curti (cf. annexe 10)
- p. 289** : Photographie des ruines d'Hiroshima, issue de l'édition de 1946 du manuel de Casner et Gabriel, p. 613.
- p. 313** : Photographie d'un élève en train de faire un exposé dans une salle de classe pendant la Guerre froide, tirée de Ray Compton, *Frontier. A History of Our Country*, Chicago, Lyons and Cannahan, 1950, p. 798.
- p. 320** : Photographie de la statue *The Pioneer Woman* par Bryant Barker, utilisée comme illustration liminaire dans George Earl Freeland, James Truslow Adams, *America's Progress in Civilization*, New York, Charles Scribner's Sons, 1940, 1942, 1945 et 1949.
- p. 327** : Caricature parue dans le *New York Journal* du 17 février 1898 sur le bellicisme d'Oncle Sam tirée de Robert E. Riegel, Helen Haugh, *United States of America : A History*, New York, Charles Scribner's Sons, 1951, p. 513.
- p. 355** : Couverture de l'édition de 1954 de *History of a Free People* de Bragdon et McCutchen.
- p. 461** : Portrait de Dorie Miller, tiré de Mabel B. Casner, Ralph H. Gabriel, *The Story of American Democracy*, New York, Harcourt, Brace, 1950, p. 515.
- p. 466** : Lithographie représentant les charges des soldats afro-américains sur la colline de San Juan tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966 et 1968, p. 567.
- p. 469** : Photographie de soldats afro-américains pendant la Première Guerre mondiale tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 613.
- p. 488** : photographie de femmes travaillant en usine pendant la Seconde Guerre mondiale tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, p. 727.

- p. 489** : Affiche de propagande de la Première Guerre mondiale, tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, 1977 et 1983, p. 618.
- p. 505** : Photographie de prisonniers de Buchenwald par Margaret Bourke-White, tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1966, 1968, 1972, 1977, p. 740.
- p. 516** : Caricature de Bill Mauldin sur la guerre du Vietnam (1966) tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1972, p. 807.
- p. 544** : Photographie de deux femmes noires travaillant en usine pendant la Seconde Guerre mondiale, tirée de », Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 287.
- p. 545** : Affiche de propagande de la Seconde Guerre mondiale (1943), tirée de Howard B. Wilder, Robert P. Ludlum, Harriett McCune Brown, *This is America's Story*, Boston, Houghton Mifflin, 1983, p. 556.
- p. 563** : Photographie d'une jeune *zoot-suiter* (1943) tirée de John A. Garraty, *The American Nation*, New York, Harper & Row, 1991, p. 802.
- p. 590** : Photographie de Margaret Bourke-White de survivants de Buchenwald dans leur dortoir, ainsi que sa version retouchée tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 790.
- p. 592** : Photographie d'Américano-Japonais dans un camp tirée de Lewis Paul Todd, Merle Curti, *Rise of the American Nation*, New York, Harcourt, Brace, 1986, p. 807.
- p. 593** : Photographie d'un vieillard et de deux jeunes enfants américano-japonais tirée de Carol Berkin, Leonard Wood, *Land of Promise*, Glenview (Ill.), Scott, Foresman, 1983, p. 289.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION	9
Les manuels scolaires, reflets de l'opinion publique américaine.....	10
Les manuels d'Histoire des Etats-Unis, reflets de l'identité nationale américaine	13
La guerre comme révélateur de l'identité nationale	15
1898-1991 : de la naissance à l'apogée de la superpuissance américaine	16
Constitution du corpus.....	18
Méthode d'analyse	20
PREMIERE PARTIE : L'IDENTITE AMERICAINE FACE A L'EUROPE (1898-1939)	25
CHAPITRE 1 : LES MANUELS SCOLAIRES DU DEBUT DU VINGTIEME SIECLE, VEHICULES D'UN PATRIOTISME CONFIAANT (1898-1917)	27
<i>A - Le manuel au centre du système scolaire</i>	<i>27</i>
1) La place des manuels dans l'enseignement au XIXème siècle	27
a) Les spécificités du système scolaire américain	27
Une mosaïque décentralisée	27
Des professeurs peu qualifiés.....	29
Le rôle central du manuel scolaire	31
b) Les débuts de l'enseignement secondaire	35
L'influence de la religion.....	35
La domination intellectuelle du Nord-Est.....	36
c) Des manuels d'Histoire destinés à former des citoyens vertueux.....	37
« Transformer les hommes en machines républicaines » (Benjamin Rush).....	37
Les grands hommes comme modèles de vertu	37
Un catéchisme national.....	41
2) Le tournant des années 1890.....	43
a) L'essor de l'enseignement secondaire.....	43
L'allongement de la scolarité.....	43
Les réformes progressistes dans l'administration scolaire.....	44
Un enseignement secondaire « socialement efficace »	45
b) Le système de l'adoption des manuels scolaires.....	47
Un processus bureaucratique.....	47
Etats centralisés et Etats décentralisés	49
Le clivage Nord/Sud.....	50

c) Conséquences pour la « carte scolaire » du pays	52
La domination du Sud sur le marché des manuels scolaires	52
Des maisons d'édition nationales à but lucratif	53
Le contenu des manuels, enjeu politique et social.....	55
<i>B - Elitisme, patriotisme et assimilation.....</i>	<i>56</i>
1) Des manuels rédigés par des universitaires.....	57
a) La véritable naissance de l'historiographie américaine.....	57
L'influence européenne.....	57
L'identité nationale au centre des préoccupations.....	59
Enseigner l'Histoire dans le secondaire : les rapports du comité des Dix et du comité des Sept	61
b) La modernisation du monde de l'édition scolaire	67
Un marché dominé par quelques grandes entreprises	67
Des cours d'Histoire « clés en main ».....	68
L'influence de l'historiographie universitaire.....	71
c) Les premiers manuels « modernes » d'Histoire des Etats-Unis.....	74
2) Un patriotisme confiant	77
a) La conception protestante de l'exceptionnalisme américain.....	77
b) La promotion de l'unité nationale retrouvée	79
c) L'influence du progressisme	80
Un idéal proche et certain.....	81
Un idéal lointain et incertain	82
La « jérémiade américaine » (S. Bercovitch)	83
3) Le défi de l'américanisation	86
a) Les vagues d'immigration massive de la fin du XIXème et du début du XXème siècle.....	86
b) L'importance croissante de la communauté catholique	87
c) « Assimiler l'élément étranger ».....	89
<i>C - La guerre hispano-américaine confirme l'exceptionnalisme américain et sa supériorité morale</i>	
<i>face à l'Europe</i>	<i>91</i>
1) La fin de « l'histoire-batailles »	92
a) L'importance des relations causales.....	92
b) Le tri entre l'anecdotique et le pertinent	94
2) La confrontation à l'autre	96
a) La diabolisation des Espagnols	96
b) Les Cubains en victimes	98
3) L'Amérique dans son droit.....	102
a) L'explosion du Maine.....	102
b) L'héroïsme des soldats américains.....	105
c) Les conséquences de la guerre	107
<i>Conclusion partielle : les manuels d'histoire des Etats-Unis entre 1900 et 1918, éléments</i>	
<i>unificateurs de l'identité nationale</i>	<i>113</i>

CHAPITRE 2 : LES MANUELS DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES (1918-1939)	115
<i>A - La séparation entre l'Histoire enseignée au lycée et l'Histoire enseignée à l'université.....</i>	<i>115</i>
1) Le discrédit des historiens suite à la Première Guerre mondiale	115
a) Des historiens désireux d'influencer la société	115
b) Des historiens en guerre contre l'Allemagne	117
2) La pédagogie progressiste	125
a) Une théorie idéaliste et pragmatique de l'éducation	125
b) Former des citoyens « socialement efficaces »	127
c) Les principes cardinaux de l'enseignement secondaire (1918)	130
3) L'Histoire au niveau du secondaire, une science sociale	134
a) L'importance pédagogique et politique de l'enseignement de l'Histoire.....	134
b) La Nouvelle Histoire.....	137
c) Des manuels élaborés grâce aux enseignants et aux élèves.....	143
<i>B - Triomphe du progressisme et affirmation du melting-pot.....</i>	<i>147</i>
1) Une identité nationale qui se transforme.....	148
a) La prise de conscience de la diversité ethnique de la nation	148
b) Les revendications des minorités européennes	153
c) Le soutien des patriotes conservateurs	155
2) La "Nouvelle Histoire" des Etats-Unis	165
a) Un nouveau compromis sous influence des progressistes	165
b) Une Histoire collective et consensuelle.....	167
c) La minimisation des conflits.....	169
3) La consolidation des réformes progressistes dans les années 30.....	172
a) L'école comme refuge face à la crise économique	172
b) La modification des programmes d'Histoire.....	173
c) Les manuels de sciences sociales d'Harold Rugg	175
<i>C - Des manuels qui reflètent les débats autour de l'identité américaine.....</i>	<i>177</i>
1) Les manuels ultra-patriotes	179
a) La guerre hispano-américaine	180
Le langage de l'émotion	180
L'Amérique dans son droit	184
L'influence de la Première Guerre mondiale sur le récit de la guerre hispano-américaine	185
b) La Première Guerre mondiale	187
Turbulente Europe et Nouveau Monde	187
L'Amérique dans son droit	189
Patriotisme, wilsonisme et anticommunisme	193
2) Les manuels « critiques » vis-à-vis des Etats-Unis	200
a) La guerre hispano-américaine	201
La critique de l'attitude américaine après l'explosion du Maine	201
L'évolution de la représentation des Espagnols.....	203

Une vision plus critique du rôle joué par les Etats-Unis dans ce conflit	206
b) La Première Guerre mondiale	208
L'Allemagne	208
La révolution bolchevique	210
Les Etats-Unis avant leur entrée en guerre	211
L'entrée en guerre des Etats-Unis	212
Des manuels isolationnistes	214
3) Vers un compromis	216
a) La guerre hispano-américaine	219
Un moyen terme	219
Quelques éléments nouveaux	221
b) La Première Guerre mondiale	222
La réévaluation des responsabilités de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne	222
L'intervention américaine	227
<i>Conclusion partielle : L'identité américaine aux prises avec ses influences européennes dans l'entre-deux-guerres</i>	230

DEUXIEME PARTIE : L'IDENTITE AMERICAINE CONTRE LES TOTALITARISMES (1940-1964) 233

CHAPITRE 3 : LES MANUELS ET LA SECONDE GUERRE MONDIALE (1939-1946) 235

A - Le raidissement idéologique de la fin des années 1930 et l'entrée en guerre des Etats-Unis .. 235

1) La campagne contre Harold Rugg	235
2) La contestation de la pédagogie progressiste.....	238
3) L'entrée en guerre des Etats-Unis.....	241

B - Des manuels de guerre 245

1) La guerre hispano-américaine dans les manuels de la WW2	250
a) Les Cubains comme acteurs de leur destinée.....	251
b) Une splendide petite guerre ?	253
c) L'impérialisme américain	254
2) La relecture de la Première Guerre mondiale à la lumière de la Seconde.....	257
3) La Seconde Guerre mondiale « en direct »	264
a) L'Amérique face à la montée des tensions internationales à la fin des années 1930 et au début des années 1940.....	265
b) La sympathie des Américains pour les démocraties européennes	270
c) Pearl Harbor et l'entrée en guerre des Etats-Unis	277
d) L'ennemi	283
e) La fin de la Grande Alliance	291

Conclusion partielle..... 299

CHAPITRE 4 : LES MANUELS ET LA GUERRE FROIDE (1947-1964) 303

C - Les manuels de guerre froide « au sens strict » (1947-1956) 303

1) De nouveaux défis pour le système scolaire.....	307
--	-----

a) Baby Boom et allongement de la scolarité	307
b) Le débat autour des objectifs de l'enseignement secondaire	310
c) L'inculcation des « valeurs américaines » en période de guerre froide	312
2) Une relecture « aseptisée » et patriotique du passé	324
a) Une vision traditionnelle de la guerre hispano-américaine	324
b) La réinterprétation de la Première Guerre mondiale	330
c) La lutte pour la liberté dans la Seconde Guerre mondiale	336
d) Le malaise provoqué par la guerre de Corée	347
3) La lutte contre le communisme	352
a) Une URSS quasi absente dans le récit de la Première Guerre mondiale	357
b) Une critique de l'URSS omniprésente dans le récit de la Seconde Guerre mondiale	359
L'URSS avant 1941	359
Une Alliance contre nature	363
« L'erreur » de Roosevelt à Yalta	367
c) L'URSS, seule responsable du déclenchement de la guerre froide	369
La lutte contre les communistes en Corée	376
4) Les nouvelles responsabilités d'un leader mondial	378
a) L'entrée des Etats-Unis sur la scène internationale au moment de la guerre hispano-américaine	381
b) La SDN comme « brouillon » de l'ONU	383
c) Les Etats-Unis deviennent les leaders du monde libre avec la Seconde Guerre mondiale	385
d) La victoire du <i>containment</i> en Corée	398
 <i>D - Sputnik, coexistence pacifique et déségrégation : les manuels d'une Amérique en transition</i>	
<i>vers une ère nouvelle</i>	<i>400</i>
1) Un système scolaire « arrivé à maturité »	400
a) Des techniques d'édition modernes	401
b) Des bouleversements sociaux en germe	407
c) Une société en transition	409
2) La guerre hispano-américaine : un récit transformé à la marge	410
3) La grande réinterprétation de la Première Guerre mondiale	412
a) L'influence de la coexistence pacifique	412
b) L'influence du maccarthysme	417
c) La minimisation des conséquences du rejet du Traité de Versailles	419
4) La Seconde Guerre mondiale	421
a) Une description plus détaillée de la guerre en Europe	421
b) La guerre contre le Japon	425
c) Guerre froide ou coexistence pacifique ?	428
5) La guerre de Corée, déjà en passe d'être « oubliée »	433
Conclusion de cette partie	434
 TROISIEME PARTIE : L'IDENTITE AMERICAINE SE REINVENTE (1965-1991)	436

CHAPITRE 5 : DU MILIEU DES ANNEES 60 A LA FIN DES ANNEES 70 : UN « VIRAGE A 180 DEGRES »	439
<i>A - L'apparition d'une nouvelle pédagogie</i>	440
1) L'explosion de la population étudiante.....	440
2) Les nouvelles recherches en matière de pédagogie	441
3) La « méthode d'investigation ».....	445
<i>B - La contestation de la vision traditionnelle de la société américaine</i>	450
1) La longue lutte pour que l'histoire des Afro-Américains fasse partie de l'histoire des Etats-Unis	452
a) La déségrégation scolaire	452
b) Le racisme latent des manuels scolaires jusqu'à la Seconde Guerre mondiale	454
c) La prise de conscience par les Afro-Américains de l'importance de leur histoire	456
d) L'apparition des Afro-Américains dans les manuels d'Histoire des Etats-Unis	462
2) La représentation des autres minorités dans les manuels scolaires.....	475
a) Le combat des autres minorités de couleur	476
b) Le traitement du rôle des femmes dans la guerre	481
<i>C - La critique des passages les moins glorieux de l'Histoire américaine</i>	492
1) La nouvelle interprétation de la guerre hispano-américaine	496
a) La réhabilitation de McKinley	496
b) La critique de l'impérialisme américain.....	498
2) Des réinterprétations limitées des deux guerres mondiales	500
a) Un portrait plus sombre de Wilson.....	500
b) La Seconde Guerre mondiale reste une « bonne guerre ».....	502
c) Une interprétation peu critique de la guerre de Corée	511
3) La guerre du Vietnam « en direct »	512
a) Les manuels « faucons » des années 1960	513
b) Des manuels critiques par rapport à la guerre du Vietnam dans les années 1970	515
<i>Conclusion partielle</i>	524
CHAPITRE 6 : LE NOUVEAU CONSENSUS MULTICULTUREL	525
<i>A - Les évolutions pédagogiques</i>	525
1) Le « retour aux fondamentaux »	525
2) Les manuels dans les années 1980	535
<i>B - L'Amérique multiculturelle</i>	538
1) Le traitement du rôle des Afro-Américains dans les guerres du vingtième siècle.....	539
a) Le traitement des Noirs dans les chapitres consacrés à la Première Guerre mondiale.....	541
b) Le traitement des Noirs dans les chapitres consacrés à la Seconde Guerre mondiale	545
c) Le traitement des Noirs dans les chapitres sur la guerre de Corée et la guerre du Vietnam	551
2) Le traitement des autres « minorités de couleur ».....	551
a) Le traitement des Amérindiens	555
b) Le traitement des Hispaniques	562
3) Le traitement du rôle des femmes pendant la guerre.....	566
a) Le traitement des femmes pendant la Première Guerre mondiale.....	569
<i>Marjolaine Boutet – « L'identité américaine face à la guerre : étude de l'évolution des récits des guerres étrangères dans les manuels des Etats-Unis à destination du secondaire » - Thèse IEP de Paris – 2009</i>	700

b) Le traitement du rôle des femmes pendant la Seconde Guerre mondiale	571
<i>C - La réinterprétation des guerres étrangères</i>	<i>575</i>
1) Une vision encore plus critique de la guerre hispano-américaine.....	575
2) La Première Guerre mondiale.....	578
a) L'horreur de la guerre.....	578
b) Une aventure en Europe	580
c) La fin de l'anti-communisme ?.....	581
d) L'échec personnel du président Wilson.....	583
3) La Seconde Guerre mondiale.....	584
a) Un point de vue plus critique.....	584
b) L'Holocauste	588
c) Une culpabilité plus modérée face à d'autres « crimes »	593
d) Une responsabilité partagée dans le déclenchement de la guerre froide	597
4) Les guerres en Asie	600
a) La nouvelle importance de la Chine dans la guerre de Corée	600
b) La guerre du Vietnam, une expérience américaine.....	602
<i>Conclusion partielle.....</i>	<i>607</i>
CONCLUSION	609
INVENTAIRES DES SOURCES	617
<i>Corpus des manuels étudiés.....</i>	<i>617</i>
Pour la période 1898-1917 (chapitre 1).....	617
Pour la période 1918-1939 (chapitre 2).....	618
Pour la période 1940-1946 (chapitre 3).....	620
Pour la période 1947-1964 (chapitre 4).....	621
Pour la période 1965-1979 (chapitre 5).....	624
Pour la période 1980-1991 (chapitre 6).....	625
<i>Autres sources sur les manuels scolaires</i>	<i>626</i>
Critiques des manuels du corpus dans des revues spécialisées.....	626
Les maisons d'édition de manuels scolaires	631
La fabrication des manuels scolaires.....	632
La sélection des manuels scolaires	632
Ouvrages critiques de manuels scolaires	633
<i>Sources sur le système scolaire américain</i>	<i>635</i>
Bibliographies et guides	635
Lois et rapports officiels.....	635
Sondages et statistiques	639
Ouvrages et articles sur le système scolaire américain	639
Ouvrages pédagogiques.....	643
Ouvrages sur l'enseignement de l'Histoire aux Etats-Unis	643

Documents sur l'enseignement produits par les lobbies.....	645
Documents sur les écoles catholiques.....	646
<i>Documents sur la représentation des divers groupes.....</i>	<i>646</i>
Circulaires définissant le politiquement correct.....	646
Ouvrages et articles sur le racisme et multiculturalisme dans l'enseignement.....	647
Les Britanniques dans les manuels scolaires.....	648
Les Afro-Américains dans les manuels d'Histoire.....	648
Les Amérindiens dans les manuels scolaires.....	649
Les Hispaniques dans les manuels scolaires.....	649
Les Asiatiques dans les manuels d'Histoire.....	650
<i>Sources sur l'enseignement de l'histoire des Etats-Unis.....</i>	<i>650</i>
La politique étrangère américaine.....	650
La fin du XIXème siècle.....	650
La Première Guerre mondiale.....	650
L'entre-deux-guerres.....	651
La Seconde Guerre mondiale.....	651
La Shoah.....	652
La Guerre froide.....	652
Les historiens "révisionnistes".....	652
La guerre du Vietnam.....	653
BIBLIOGRAPHIE.....	655
<i>Histoire des Etats-Unis.....</i>	<i>655</i>
Ouvrages généraux.....	655
L'identité américaine.....	656
La politique étrangère américaine.....	657
La guerre hispano-américaine.....	658
La Première Guerre mondiale.....	659
L'entre-deux-guerres.....	660
La Seconde Guerre mondiale.....	660
La Guerre froide.....	662
La guerre de Corée.....	663
La guerre du Vietnam.....	663
Les années 1980.....	664
<i>Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis.....</i>	<i>665</i>
La question religieuse.....	666
La question raciale.....	667
L'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis.....	668
Les historiens américains.....	668
Rapports entre Histoire et mémoire.....	670

<i>Les manuels scolaires</i>	670
Ouvrages et articles généraux.....	670
Les manuels scolaires aux Etats-Unis.....	670
<i>Sites web</i>	672
<i>Base de données sur Internet</i>	672
INDEX	673
TABLE DES ILLUSTRATIONS	693
TABLE DES MATIERES	697