

Simon Catros, INSPE de l'académie de Paris, Sorbonne Université

Enseigner un événement d'histoire immédiate. Le 11 septembre 2001 dans les manuels scolaires français de première ES et L (2010–2011) et de terminale générale (2020), analyse comparée

Abstract

This article compares from an epistemological and historiographic perspective the events of September 11, 2001 as they were presented in French high school textbooks published in 2010 and 2011 for “1^{ère} ES” and “1^{ère} L” (pre-graduation-year) classes and in 2020 for “terminale générale” (graduation-year) classes. After analyzing the differentiated portrayals of the dimensions of the events (I), this article examines the way they are presented within different temporalities either for the purpose of positing the events as a resultant of prior causes (II) or for determining whether they represent a break between two periods or a link within a continuum (III). It highlights the persistent role of representations in the way recent events are presented in textbooks.

Keywords

Textbooks – Contemporary history – Historiography – Event – September 11th

CATROS Simon, « Enseigner un événement d'histoire immédiate. Le 11 septembre 2001 dans les manuels scolaires français de première ES et L (2010–2011) et de terminale générale (2020), analyse comparée », in *Didactica Historica* 8/2022, p. 1–14.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.159.long

Au seuil de la conclusion de son ouvrage *Régimes d'historicité*, publié en 2003, François Hartog s'interroge sur la possibilité qu'aurait un mémorialiste contemporain d'intituler l'ultime chapitre de ses mémoires « *Du 11 septembre 2001 dans l'avenir* »¹. Ce faisant, il pose cet événement comme repère initial, sinon rupture fondatrice, d'un présent indéfini, en même temps qu'il questionne la possible « *historisation* » du présent. Ce passage fait écho à l'injonction formulée par le ministère français de l'Éducation nationale envers ses agents : procéder à une « *approche historique des événements les plus récents* » et non à un « *commentaire sans recul* »² – le 11 septembre 2001³ figure au programme du lycée général publié en 2010⁴

¹ HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003, p. 207.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Question – De la Guerre froide à de nouvelles confluctualités », fiche Éduscol, 2011, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceeGT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConfluctualites_184704.pdf, consulté le 8.12.2020.

³ Il faut d'emblée préciser que nous distinguons « les attentats commis le 11 septembre 2001 à New York et Washington », fait matériellement établi et circonscrit dans l'espace et dans le temps, de l'événement « 11 septembre 2001 ». Le premier constitue la dimension factuelle du second, produit de la conscience historique, mais n'épuise pas ses significations, comme nous le verrons ci-dessous. Jacques Guilhaumou souligne que « si l'on admet que tout événement a un site singularisable dans une situation historique, il faut immédiatement ajouter que sa présentation, sa manière discursive d'être lui est immanente, donc s'avère irréductible à la situation historique » (GUILHAUMOU Jacques, « Chapitre III. De l'événement discursif au récit d'événement », in : GUILHAUMOU Jacques, *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2006, paragraphe 15 [en ligne]). L'existence de l'expression « 11 septembre », immédiatement comprise par le locuteur comme référence chargée de sens, atteste de la mutation du fait matériel, situé dans le temps et dans l'espace, en un événement chargé de significations éparées.

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales*, Bulletin officiel spécial 9, 30 septembre 2010.

et à celui de 2019⁵, qui le remplace. L'intérêt de l'analyse des manuels scolaires et des récits dont ils sont porteurs en relation avec les ressources épistémologiques et historiographiques disponibles est désormais établi⁶. Nous désignons par le terme de récit scolaire un discours explicite et structuré fondé sur la mobilisation et l'agencement de documents et d'un texte-auteur⁷. La formulation d'un récit scolaire portant sur le 11 septembre 2001 pose un triple défi à l'auteur de manuel : celui de l'objectivation, car le sujet-auteur est contemporain de l'objet-événement ; celui du sens à donner au récit⁸, dans la double mesure où l'événement constitue un objet à la fois central et problématique en histoire et où l'objet-événement retentit encore largement dans le monde dans lequel il produit son récit et est ainsi, à ses yeux et à ceux du lecteur, a priori chargé de sens ; celui des sources du récit, enfin, dans la mesure où l'état de l'historiographie française sur le 11 septembre 2001, largement en construction, entre en contradiction avec l'idéal-type du manuel scolaire, dont « les contenus [...] correspondent le plus possible à un savoir déjà stabilisé »⁹. Une première étude avait permis de mettre en évidence les caractéristiques des récits scolaires¹⁰ du 11 septembre 2001 portés par les manuels publiés en 2010-2011¹¹. Le

présent article, basé sur l'exploitation d'un corpus de quatorze manuels scolaires¹² articulé en deux sous-corpus – huit manuels de première ES-L publiés en 2010 et en 2011¹³ et six manuels publiés en 2020¹⁴ –, propose une analyse comparée des récits scolaires d'un même événement, formulés à dix ans et à près de vingt ans de distance de sa survenue, et interroge le degré et les modalités d'historisation de cet événement : dans quelle mesure la distance temporelle accrue influe sur la mise en récit d'un événement appartenant à l'histoire immédiate ? Pour tenter de répondre à cette question, nous considérerons l'événement à travers trois approches successives. Rupture dans la continuité apparente du temps, « *moment, [...] morceau de temps et d'action mis en morceaux* »¹⁵, il peut être considéré dans ses diverses dimensions selon la terminologie proposée par Jean-François Soulet¹⁶. L'événement étant également susceptible d'être considéré comme une conjonction simultanée de phénomènes qui ont émergé dans des temporalités antérieures, les récits scolaires insèrent l'événement dans des temporalités multiples afin de mettre en évidence des relations de causalité. Enfin, point nodal entre passé et

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, Bulletin officiel spécial 8, 25 juillet 2019.

⁶ GAÏTI Brigitte, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *Genèses* 44(3), 2001, pp. 50-75 ; LE MAREC Yannick, « L'analyse du contenu des manuels d'histoire. De la critique idéologique à l'exigence épistémologique », in : BRUILLARD Éric (éd.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Scéren-CRDP de Basse-Normandie, 2005, pp. 123-139.

⁷ DELEPLACE Marc, « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 133-134, 2007, p. 42 ; DELEPLACE Marc, « Achever la Révolution. Enseignement de l'histoire et fin de l'histoire (1880-2012) », *Écrire l'histoire* 15, 2015, p. 167.

⁸ Jacques Rancière a démontré qu'à partir de Michelet « le récit de l'événement devient le récit de son sens » (RANCIÈRE Jacques, *Les noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Paris, Seuil, 1992, p. 100).

⁹ BAQUÈS Marie-Christine, « Analyser les manuels d'histoire d'un point de vue didactique », *Historiens & Géographes* 394, 2006, p. 212.

¹⁰ Les ressources vidéo, signalées par un lien internet dans certains manuels, ne seront pas questionnées par notre étude, qui envisage le manuel scolaire dans sa matérialité et sa disponibilité immédiate pour le lecteur.

¹¹ CATROS Simon, « «Un acte terroriste: le 11 septembre 2001»: analyse des manuels scolaires face aux enjeux de l'enseignement de

l'histoire du temps présent », *Recherches en didactiques*, 29, 2020, pp. 11-34.

¹² Passée la première occurrence, chaque manuel est mentionné par son éditeur suivi, le cas échéant, du second éditeur ou, lorsqu'il y a lieu de différencier deux manuels publiés par le même éditeur, du patronyme du directeur de collection, puis de l'année de parution.

¹³ BILLARD Hugo (dir.), *Histoire, 1^{re} ES, L, S*, Paris, Magnard, 2010 ; BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire 1^{re}, questions pour comprendre le XX^e siècle*, Paris, Hatier, 2011 ; COLON David (dir.), *Histoire, 1^{re} L, ES, S programme 2011*, Paris, Belin, 2011 ; COTE Sébastien (dir.), *Histoire, 1^{re} L-ES-S, programme 2011*, Paris, Nathan, 2011 ; DALBERT Christine (dir.), *Histoire 1^{re}*, Paris, Bordas, 2011 ; LAMBIN Jean-Michel (dir.), *Histoire, Première L-ES-S*, Paris, Hachette éducation, 2011 ; LE QUINTREC Guillaume (dir.), *Histoire, 1^{re} L ES S programme 2011*, Paris, Nathan, 2011 ; ZACHARY Pascal (dir.), *Histoire, 1^{re} L/ES/S*, Paris/Nice, Hachette éducation/Istra, 2011.

¹⁴ BESSON Florian (éd.), *Histoire + Enseignement moral et civique T⁶*, Lyon, Lelivrescolaire.fr, 2020 ; COLON David (dir.), *Histoire T⁶, Nouveau programme*, Paris, Belin éducation, 2020 ; IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir.), *Histoire T⁶*, Paris, Hatier, 2020 ; LE QUINTREC Guillaume (dir.), *Histoire Term, Nouveau programme*, Paris, Nathan, 2020 ; NAVARRO Michaël, SIMONNEAU Henri (dir.), *Histoire T⁶. Les relations entre les puissances et l'opposition des modèles politiques, des années 1930 à nos jours*, Vanves, Hachette éducation, 2020 ; VIDAL Jean-Marc (dir.), *Histoire T⁶*, Paris, Magnard, 2020.

¹⁵ FARGE Arlette, « Penser et définir l'événement en histoire. Approche des situations et des acteurs sociaux », *Terrain* 38, 2002, paragraphe 4 (en ligne).

¹⁶ SOULET Jean-François, *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*, Paris, Armand Colin, 2012 [2009], pp. 51-53.

futur, l'événement peut être compris et interprété comme constituant une rupture ou, au contraire, comme le chaînon assurant une continuité, entre l'un et l'autre¹⁷.

La prise en charge différenciée des dimensions de l'événement dans les récits scolaires du 11 septembre 2001

Théoricien de l'histoire immédiate, qu'il distingue de l'histoire du temps présent en raison de la « *contemporanéité du sujet-historien et de l'objet historique* », Jean-François Soulet souligne que l'événement s'offre à l'historien sous quatre dimensions : factuelle – « *fait survenu à un moment et en un lieu précis* » –, systémique – « *il reflète le fonctionnement ou le dysfonctionnement [d'un] système global* » –, culturelle et symbolique – « *l'événement déclenche dans les différents milieux qu'il concerne toute une série de réactions et de représentations* » –, sérielle – qui implique de le positionner et de le mettre en perspective dans une série d'événements de même type¹⁸. La première étape de notre recherche a donc consisté à établir un tableau synthétique permettant de discerner dans les récits scolaires portés par les manuels de 2020 la place respective de la prise en charge de chacune de ces dimensions (annexe n° 2) afin de pouvoir comparer ces données avec celles établies pour les manuels publiés en 2010-2011 (annexe n° 1).

La comparaison des deux tableaux qui figurent en annexe permet de souligner, tout d'abord, deux permanences : la diversité des récits scolaires proposés aux élèves et la prise en charge relativement faible de la dimension sérielle, qui demeure à peu près ignorée dans la moitié des récits. La diversité des récits proposés apparaît évidente lorsque l'on constate qu'aucune des quatre dimensions n'est dominante dans plus de la moitié ou davantage des récits étudiés, pas plus en 2020 qu'en 2010-2011. Deux constats permettent toutefois de nuancer cette permanence :

d'une part, la dimension factuelle, dominante dans la moitié des récits scolaires de 2010-2011, ne l'est plus que dans un tiers des récits publiés en 2020 – ce qui implique une diversité accrue des récits – ; mais, d'autre part, deux manuels publiés en 2020 présentent des récits aux caractéristiques identiques – ce qui contredit le constat précédent (Hachette et Magnard, 2020). Aussi, l'hypothèse, avancée dans notre précédent article, du fort degré d'autonomie de l'auteur de manuel en matière de rédaction du récit d'un événement d'histoire immédiate paraît validée dans les mêmes proportions par le degré de diversité des récits portés par les manuels de 2020.

La prise en charge de la dimension sérielle, pour sa part, est essentiellement renvoyée, dans les manuels publiés en 2010-2011, aux planisphères de début de chapitre sur lesquels figurent souvent les principaux attentats (Bordas et Hachette/Istra, 2011), les attentats islamistes (Belin, 2011) ou ceux perpétrés par Al-Qaïda (Hachette, Hatier et Nathan/Cote, 2011), sans qu'un renvoi à ce planisphère figure pour autant au sein du texte-auteur. Certains manuels de 2020 procèdent également de cette façon en figurant les attentats islamistes (Magnard, Hatier et Belin, 2020) ou les attentats terroristes (Nathan, 2020). Cependant, un manuel met l'accent sur la dimension sérielle de l'événement (Lelivrescolaire, 2020). Ainsi, une double page intitulée « *Le monde face au terrorisme* » situe les attentats perpétrés à New York et à Washington dans la série des attentats commis depuis les années 1990 en mentionnant trois attentats d'inspiration islamiste – outre celui commis contre le World Trade Center, ceux commis en novembre 2015 en France et en avril 2019 au Sri Lanka – et un attentat d'inspiration raciste – l'attentat de Christchurch commis le 15 mars 2019.

La prise en charge de la dimension factuelle, assez élevée en 2010-2011, tend nettement à diminuer en 2020. Si deux manuels mettent l'accent, y compris dans le texte-auteur de la page de cours portant sur les nouvelles conflictualités, sur la matérialité des attentats, sur leur séquençage dans le temps bref de la journée du 11 septembre 2001 et sur leur bilan humain (Hatier et Nathan, 2020), la majorité des manuels cantonne la dimension factuelle à une notice introductive figurant en tête de la double page documentaire spécifiquement consacrée aux attentats.

¹⁷ Au terme de cette introduction, l'auteur tient à remercier Marc Deleplace pour sa relecture et ses conseils, d'une utilité jamais démentie et qui ont fondé plusieurs développements de ce texte. Il remercie également Brigitte Morand pour sa relecture attentive.

¹⁸ SOULET Jean-François, *L'histoire immédiate...*, p. 39 et pp. 51-53.

Inversement, la dimension culturelle/symbolique des attentats semble prise en charge de façon légèrement accrue : traitée de façon mineure dans la moitié des manuels en 2010-2011, elle ne l'est plus que dans un seul manuel en 2020 ; dimension dominante d'un quart des récits en 2010-2011, elle l'est dans un tiers des récits publiés en 2020. Cette prise en charge accrue de la dimension culturelle/symbolique se manifeste notamment dans une meilleure insertion, au sein du texte-auteur, de l'effet de choc ou de sidération produit par les attentats perpétrés le 11 septembre 2001 sur l'opinion publique mondiale (Belin, Hatier et Magnard, 2020), occidentale (Lelivrescolaire, 2020) ou américaine (Hachette, Hatier et Lelivrescolaire, 2020) et par la mention de son interprétation immédiate comme terme d'une longue période d'inviolabilité du sol états-unien et signe de l'ébranlement de la puissance américaine. L'événement apparaît ici, comme le soulignait dès 1988 Roger Chartier, comme un « *point d'entrée particulier* » permettant de saisir « *les représentations [...] par lesquelles les individus et les groupes donnent sens au monde qui est le leur* »¹⁹ en ce qu'il questionne les représentations existantes et leur agencement en systèmes pour générer de nouvelles représentations et/ou réagencer les représentations préalables²⁰.

Un constat similaire peut être établi pour ce qui a trait à la prise en charge de la dimension systémique de l'événement, qui semble marquer, en 2020, quelques progrès : elle est prise en charge, même de façon mineure, par l'ensemble des manuels, contrairement au constat établi pour les manuels de 2010-2011 ; cette dimension apparaît dominante dans un tiers des récits, pour un quart en 2010-2011. Le traitement de la dimension systémique implique, selon Jean-François Guilhaudis, d'intégrer dans le récit de l'événement les différents éléments – acteurs, interactions, contexte – de la « *relation terroriste de type 11 septembre* », et non seulement les « *adversaires* » – Al-Qaïda et Oussama Ben Laden, les États-Unis et Georges W. Bush²¹. Deux manuels publiés en 2020

mentionnent une grande diversité d'acteurs de l'événement et inscrivent celui-ci dans la dynamique globale des relations internationales post-Guerre froide (Belin et Lelivrescolaire, 2020). L'un de ces manuels souligne l'antiaméricanisme des opinions publiques arabe et musulmane et le rôle des médias dans l'événement (Belin, 2020). Ce même manuel insiste sur un élément essentiel de la « *relation terroriste* » nouée autour du 11 septembre : le contexte dans lequel il s'insère, à savoir un monde unipolaire où la puissance américaine fait figure de « *garante de la stabilité des relations internationales* ». Il souligne enfin la complexité des interactions entre les deux adversaires par l'utilisation d'une caricature de Chappatte, « *5 ans de guerre contre le terrorisme* », figurant déjà dans un manuel publié dix ans plus tôt (Magnard, 2010) et dans un exercice proposé par un autre manuel paru en 2020 (Hatier, 2020).

Cette caricature représente un soldat américain surarmé criblant de balles à bout portant un mur où figure son ombre dessinée sous les traits d'Oussama Ben Laden. Ce dessin illustre tout d'abord les relations ambiguës entre les deux adversaires : Ben Laden, incarnation d'Al-Qaïda, semble ici engendré par le soldat américain personnifiant sur le mode atemporel la politique de défense des États-Unis, allusion au soutien fourni par la CIA au Saoudien en Afghanistan dans les années 1980. En même temps, ce dessin pointe la brutalité de la politique de défense américaine, la « *guerre contre le terrorisme* » renvoyant probablement ici à l'invasion et à l'occupation de l'Irak. Enfin, le dessinateur met en évidence le caractère asymétrique du conflit issu des attentats du 11 septembre 2001 et l'inefficacité de la réponse américaine : à l'image des guérillas du second xx^e siècle, l'organisation terroriste Al-Qaïda échappe à la force armée conventionnelle, toute hégémonique qu'elle soit, des États-Unis. Toutefois, le texte-auteur accompagnant le document met uniquement l'accent sur ce dernier point et ne permet pas une exploitation approfondie (Belin, 2020). Parvenu à ce stade intermédiaire de notre étude, il semble possible de conclure à une exposition plus équilibrée des diverses dimensions de l'événement dans les manuels publiés en 2020, à la fois au sein de chaque manuel et à l'échelle du corpus, les évolutions constatées ci-dessus ne permettant cependant pas de conclure à une évolution radicale du discours sur cet événement. Afin de mieux saisir l'évolution

¹⁹ CHARTIER Roger, « Le monde comme représentation », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 6, 44^e année, 1989, p. 1508.

²⁰ SOULET Jean-François, *L'histoire immédiate...*, p. 52.

²¹ GUILHAUDIS Jean-François, « Terrorisme et relations internationales. Après le 11 septembre, la relation terroriste au cœur des relations internationales », *Annuaire français des relations internationales*, vol. VIII, 2007, pp. 41-65.



« 5 ans de guerre contre le terrorisme »
 © Chappatte, *Le Temps*, Suisse.

des récits scolaires, il apparaît nécessaire de dépasser l'analyse de l'exposition de l'événement lui-même, dans une perspective essentiellement synchronique, pour interroger son insertion dans des temporalités multiples au sein des récits portés par les manuels, notamment en vue de l'établissement de causalités. Dans la mesure où l'événement « crée de la lumière parce qu'il révèle soudain des mécanismes jusque-là invisibles »²², l'on peut attendre d'un récit événementiel qu'il mette au jour et analyse les causalités pour donner à voir l'événement dans sa totalité.

L'insertion de l'événement dans des temporalités multiples : origines et causalités

Le premier élément de causalité mis en évidence dans les textes-auteurs datant de 2010-2011 est le développement de l'islamisme et, en son

sein, d'une tendance terroriste (annexe n° 3)²³. L'islamisme est généralement défini par la volonté de faire de l'islam le principe organisateur de la vie politique et sociale, mais également, dans certains cas, par le rejet de l'Occident et de ses valeurs. Toutefois, la datation de ces deux phénomènes diverge fortement en fonction des manuels. Certains d'entre eux, en concordance avec l'ouvrage de Jean-Pierre Filiu publié en 2009²⁴, circonscrivent aux seules années 1990 – en incluant la fin des années 1980 – la progression de l'islamisme jihadiste (Belin, Hachette/Istra, Hatier et Nathan/Cote, 2011). Par ailleurs, si tous les manuels soulignent l'idéologie antiaméricaine et/ou anti-occidentale d'Al-Qaïda, seuls deux d'entre eux mentionnent la relation existante entre l'établissement dans les années 1990 d'un « ordre américain », caractérisé notamment par une présence

²² FARGE Arlette, « Penser et définir l'événement en histoire... », paragraphe 5 (en ligne).

²³ Le manuel Bordas n'aborde ni les causes ni les origines des attentats.

²⁴ FILIU Jean-Pierre, *La véritable histoire d'Al-Qaïda*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011 [2009].

accrue au Moyen-Orient, et l'essor du jihadisme global (Belin et Nathan/Le Quintrec, 2011).

Toutefois, les récits proposés par le sous-corpus ne se résument pas à cette option. Trois manuels interrogent les causalités qui ont permis la réalisation des attentats en recourant à plusieurs échelles temporelles, questionnant en particulier les années 1970-1980 comme matrice éventuelle de l'ordre international du XXI^e siècle (Magnard, 2010, Hachette et Nathan/Le Quintrec, 2011), suivant en cela l'intuition de Pierre Milza et anticipant ainsi sur l'historiographie des années 2010²⁵. Tout d'abord, ils datent des années 1970 l'origine de l'émergence de l'islamisme à l'échelle du Moyen-Orient, à l'instar de la chronologie retenue par Gilles Kepel et Philippe Migaux ou, ultérieurement, par l'historienne Jenny Raflik²⁶. L'accent est mis sur l'arrivée au pouvoir à Téhéran de l'ayatollah Khomeiny, considéré comme un promoteur majeur du terrorisme islamiste (Magnard, 2010 et Hachette, 2011), et/ou sur la guérilla conduite en Afghanistan contre les forces d'occupation soviétiques (Magnard, 2010 et Nathan/Le Quintrec, 2011), l'une et l'autre constituant aux yeux de l'historiographie des facteurs essentiels de l'émergence du jihadisme international²⁷. En revanche, le rôle de la monarchie saoudienne dans la diffusion internationale du wahhabisme, mis en évidence par Gilles Kepel dès 2000²⁸, n'est jamais mentionné.

Au-delà du développement de l'islamisme à partir des années 1970, deux autres facteurs, interprétés dans une temporalité large, sont retenus pour éclairer la compréhension des attentats du

11 septembre 2001. D'une part, l'émergence de l'islamisme est replacée par un manuel dans un contexte de contacts séculaires entre populations du Moyen-Orient et Occident (Nathan/Le Quintrec, 2011). D'autre part, un manuel consacre une double page à l'histoire du terrorisme, insistant sur son caractère transnational précoce, sur la diversité de ses acteurs, de ses motivations et de ses manifestations, ainsi que sur son ancrage dans le temps – des *hashishin* (Assassins) au XII^e siècle à Al-Qaïda, en passant par les anarchistes européens et les groupes islamiques armés (Hachette, 2011). Cette étude du terrorisme depuis le Moyen Âge emprunte beaucoup, tout au moins sur le fond de l'argumentation, à l'ouvrage dirigé par Gérard Chaliand et Arnaud Blin²⁹, lesquels adoptent en cela une position originale au sein des *terrorism studies*, qui consacrent généralement le XIX^e siècle comme moment initial du terrorisme³⁰.

Les récits publiés en 2020 se distinguent sur trois points essentiels de ceux publiés en 2010-2011 (annexe n° 4). Tout d'abord, l'installation d'un régime théocratique en Iran est systématiquement évoquée, en concordance avec les préconisations du programme d'enseignement. La relation causale de cet événement avec les attentats survenus vingt-deux ans plus tard est implicite, mais plus ou moins formellement établie. D'une part, le caractère à la fois islamiste et anti-américain ou anti-occidental du régime iranien est mentionné. D'autre part, quatre des six manuels rendent compte du discours et des ambitions universalistes du régime iranien (Hachette, Hatier, Magnard et Nathan, 2020), un manuel proposant un extrait de *Jihad* de Gilles Kepel traitant de ce sujet (Nathan, 2020). Ce faisant, ces manuels mettent l'accent sur l'« *effet de souffle* » (Gilles Kepel) produit par le discours universaliste promu par le régime islamiste iranien³¹. La notice biographique

²⁵ MILZA Pierre, *Le nouveau désordre mondial*, Paris, Flammarion, 1983; GROSSER Pierre, « Pierre Milza, le "tournant de 1973" et le "nouveau désordre mondial" », in: BLANC-CHALÉARD Marie-Claude, DULPHY Anne, DOUKI Caroline, MATARD-BONUCCI Marie-Anne (dir.), *D'Italie et d'ailleurs. Mélanges en l'honneur de Pierre Milza*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, pp. 183-193.

²⁶ KEPEL Gilles, *Jihad. Expansion et déclin de l'islamisme*, Paris, Gallimard, 2003 [2000]; MIGAUX Philippe, « Les racines de l'islamisme radical », in: CHALIAND Gérard, BLIN Arnaud (dir.), *Histoire du terrorisme, de l'Antiquité à Al-Qaïda*, Paris, Bayard, 2004, p. 281 et suivantes; RAFLIK Jenny, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques*, Paris, Gallimard, 2016, p. 178 et pp. 280-283.

²⁷ FERRAGU Gilles, *Histoire du terrorisme*, Paris, Perrin, 2014, p. 284; LYNN John, « Les âges du terrorisme », in: CABANES Bruno (dir.), *Une histoire de la guerre, du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2018, p. 235.

²⁸ KEPEL Gilles, *Jihad...*, p. 69 et suivantes, p. 117 et suivantes.

²⁹ CHALIAND Gérard, BLIN Arnaud (dir.), *Histoire du terrorisme...*

³⁰ GAYRAUD Jean-François, SÉNAT David, *Le terrorisme*, Paris, PUF, 2006; FERRAGU Gilles, *Histoire du terrorisme...*; DORY Daniel, « Les *terrorism studies* à l'heure du bilan », *Sécurité globale* 22(2), 2020, p. 126; DORY Daniel, « L'histoire du terrorisme. Un état des connaissances et des débats », *Sécurité globale* 25(1), 2021, p. 109 et p. 114.

³¹ KEPEL Gilles, *Jihad...*, pp. 113-114, p. 117 et suivantes; FERRAGU Gilles, *Histoire du terrorisme...*, pp. 313-314.

d'Oussama Ben Laden, présente dans les six manuels publiés en 2020, est l'occasion pour la moitié d'entre eux de lier développement de l'islamisme dans les années 1970-1980 et attentats perpétrés le 11 septembre 2001 (Belin, Hachette et Lelivrescolaire, 2020). L'analyse du discours sur les origines des attentats du 11 septembre 2001 dans cinq des six manuels scolaires publiés en 2020 fait ainsi ressortir une homogénéisation du récit scolaire relatif aux origines de cet événement en regard des récits scolaires formulés en 2010-2011, dénuée cependant de tout enrichissement : seuls deux manuels mentionnent la « prépondérance » ou l'« hégémonie » américaine au Moyen-Orient dans les années 1990 comme concourant à la diffusion de l'antiaméricanisme, tandis que la diffusion du wahhabisme à l'échelle du Moyen-Orient est passée sous silence (Belin et Magnard, 2020).

Un manuel se distingue cependant en réfutant implicitement le rôle de l'islamisme – défini comme un « terme controversé », ce qui anéantit son potentiel explicatif – dans la survenue des attentats commis le 11 septembre 2001, seulement qualifiés, à l'instar d'Oussama Ben Laden, de « terroristes » (Lelivrescolaire, 2020). Une double page présente le terrorisme comme « une nouvelle donne du monde contemporain [...] bouleversant les relations internationales » depuis les années 1990 – la périodisation fait ici sens, en ce qu'elle fait concorder l'émergence d'un terrorisme global avec l'épanouissement de la puissance américaine, alors dénuée de rival. Plus loin, le manuel reproduit de larges extraits d'un texte de Tzvetan Todorov, dont la pertinence est valorisée par le titre choisi – « *L'œil de l'historien* » –, par son questionnement et par son positionnement en regard d'un texte de Samuel Huntington relatif au « choc des civilisations », théorie aujourd'hui largement critiquée, sinon dénoncée, en raison de son simplisme³². Todorov désigne l'oppression politique et sociale subie par des populations opprimées par des régimes dictatoriaux et corrompus soutenus par les États-Unis comme facteur essentiel de l'émergence du terrorisme global. L'on retrouve ici des

positions exprimées en France par François Burgat et Jean-Pierre Filiu³³, réfutées par Jenny Raflik qui dénonce, études statistiques à l'appui, « *un a priori tenace* » : l'idée selon laquelle « *pauvreté et oppression engendrent la violence terroriste* » débouchant sur le « *mythe du terroriste Robin des bois* »³⁴. Le texte de Todorov va plus loin et assimile terrorisme global et résistance des populations locales aux forces d'occupation américaines. Par ailleurs, ce récit apparaît comme marqué par une contradiction interne : la définition strictement areligieuse et antiaméricaine du terrorisme moyen-oriental s'accommode mal du fait, rappelé dans le manuel, que « *92 % des victimes d'attentats islamistes sont des musulmans* » – cette statistique corroborant l'analyse de Jean-Pierre Filiu :

« *La clef de compréhension d'Al-Qaida réside sans doute dans son rapport à l'Islam [...]. La guerre déclarée contre l'Amérique couvre une guérilla incessante contre toutes les formes d'Islam que rejette Al-Qaida.* »³⁵

Globalement, la place prise par la mise en évidence des origines, causes et conséquences des attentats commis le 11 septembre 2001 dans le texte-auteur apparaît en 2020 en nette réduction sur le plan quantitatif (annexe n° 5). Un regard sur l'appareil documentaire confirme la réduction de la place du 11 septembre 2001 dans les récits portés par les manuels scolaires. Si le nombre moyen de photographies représentant les attentats du 11 septembre 2001 était en moyenne de 3,125 pour les manuels publiés en 2010-2011, il n'est que de 2 pour ceux parus en 2020³⁶. Alors que trois couvertures sur huit comportaient une photographie de ce type en 2010-2011 – ce qui positionnait

³² FRANK Robert, « Religion(s) : enjeux internationaux et diplomatie religieuse », in : FRANK Robert (dir.), *Pour l'histoire des relations internationales*, Paris, PUF, 2012, p. 433.

³³ DAKHLI Leyla, « L'islamologie est un sport de combat. De Gilles Kepel à Olivier Roy, l'univers impitoyable des experts de l'islam », *Revue du Crieur* 3(1), 2016, p. 10.

³⁴ RAFLIK Jenny, *Terrorisme et mondialisation...*, pp. 174-176 et pp. 186-194. Voir aussi l'analyse suivante, légèrement plus nuancée : STETA Annick : « La pauvreté fait-elle le lit du terrorisme? », *Rapport moral sur l'argent dans le monde*, 2015-2016, pp. 303-310 (en ligne).

³⁵ FILIU Jean-Pierre, *La véritable histoire d'Al-Qaida...*, p. 15.

³⁶ Ce second chiffre a été établi en écartant le manuel publié par Magnard, lequel ne comporte aucune photographie de taille significative, mais contient un assemblage de plusieurs couvertures de presse montrant les tours en flammes.

implicitement le 11 septembre 2001 comme clef de compréhension majeure du programme de première ES et L, « *Questions pour comprendre le XX^e siècle* » –, ce n'est le cas pour aucune des couvertures des manuels de 2020.

Toutefois, l'étude des récits portés par les manuels publiés en 2010-2011 et en 2020 permet de mettre en évidence deux caractéristiques communes. D'une part, la diversité des analyses causales proposées et la diversité sur le plan quantitatif de leur traitement – d'une absence totale à plusieurs paragraphes totalisant plus de mille signes – dénotent, à nouveau, le degré élevé d'autonomie de l'auteur de manuel. D'autre part, le caractère structurant du séquençage chronologique porté par le programme d'enseignement, consacrant la fin de la Guerre froide comme césure majeure, et son contenu, intégrant en 2019 la révolution iranienne, influent indéniablement sur les récits scolaires. Généralement présenté comme l'acmé de phénomènes identifiés et dont l'émergence est plus ou moins antérieure à sa survenue, l'événement ne saurait être réduit à la conséquence de causes déterminées, comme le rappelait déjà François Furet au sujet de la Révolution française³⁷. Une fois advenu, l'événement se construit selon des logiques et des dynamiques qui lui sont propres, et peut alors être présenté comme une rupture génératrice de périodisation.

Rupture ou continuité : l'événement et la périodisation

Résultantes d'un faisceau de facteurs formant un système et dans la continuité desquels ils s'inscrivent, les attentats du 11 septembre 2001 n'en sont pas moins érigés par plusieurs manuels parus en 2010-2011 en rupture majeure sur le plan des relations internationales et de la politique étrangère des États-Unis, en contradiction avec le programme d'enseignement qui prescrit une étude synchronique du moment 1991-2001³⁸.

³⁷ FURET François, *Penser la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1978, p. 44, p. 146 et suivantes.

³⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales...*, et « Question – De la Guerre froide à de nouvelles conflictualités », fiche Éduscol...

« *Tournant* » dans les relations internationales ou la politique étrangère des États-Unis dans deux récits (Magnard, 2010 et Bordas, 2011), les attentats marquent dans un troisième récit l'avènement d'une « *ère géopolitique nouvelle* », « *le monde bascul[ant alors] dans une nouvelle période marquée par les attentats terroristes* » (Hachette, 2011). À l'instar de la Révolution française, qui « *crée* » l'histoire contemporaine, le 11 septembre 2001 est alors un « *événement/avènement* » marquant l'origine de l'ère présente, comme le signifie la citation de François Hartog reproduite en ouverture de notre introduction³⁹. À l'appui de ce texte-auteur, le manuel produit un témoignage de Mstislav Rostropovitch et un extrait de l'éditorial de Jean-Marie Colombani paru dans *Le Monde* du 13 septembre 2001. L'affirmation du premier, « *le 11 septembre a marqué une rupture* », n'est pas plus questionnée que l'assertion du second, qui écrit deux jours après les attentats « *le siècle nouveau est avancé* ». Le recours aux sources de presse apparaît ici porteur d'une périodisation implicite, dans la mesure où « *le monde médiatique favorise [...] un discours hystérique sur la rupture* »⁴⁰ mis en évidence en ce qui concerne le discours médiatique sur l'« *Après-11 septembre* »⁴¹. Ainsi, par la reprise acritique de ces citations, ces manuels illustrent l'emprise du présentisme sur l'analyse d'un événement d'histoire immédiate. François Hartog décrit ainsi ce rapport particulier à l'événement à l'ère médiatique :

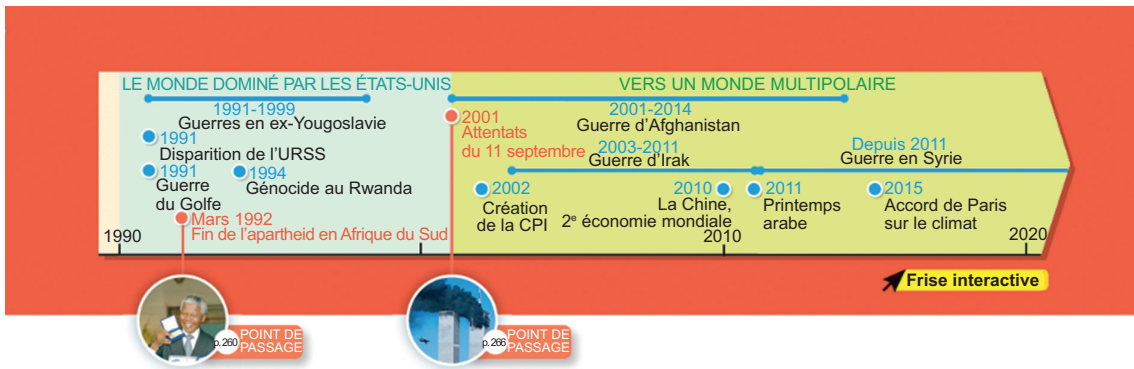
*« L'économie médiatique du présent ne cesse de produire et de consommer de l'événement [...]. Mais avec une particularité: le présent, au moment même où il se fait, désire se regarder comme déjà historique, comme déjà passé. Il se retourne en quelque sorte sur lui-même pour anticiper le regard qu'on portera sur lui, quand il sera complètement passé [...]. »*⁴²

³⁹ NOIRIEL Gérard, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?*, Paris, Hachette supérieur, 1998, p. 35.

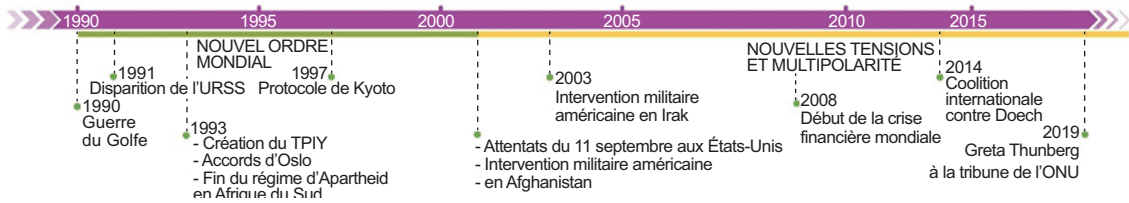
⁴⁰ D'ALMEIDA Fabrice, *Brève histoire du XX^e siècle*, Paris, Perrin, 2007, p. 87 (citation); FERRAGU Gilles, *Histoire du terrorisme...*, p. 307.

⁴¹ FRAGON Julien, LAMY Aurélie, « L'Après-11 septembre ou l'étiologie d'un monde qui change. Unicité sémantique et pluralité référentielle », *Mots. Les langages du politique* 87, 2008 (en ligne).

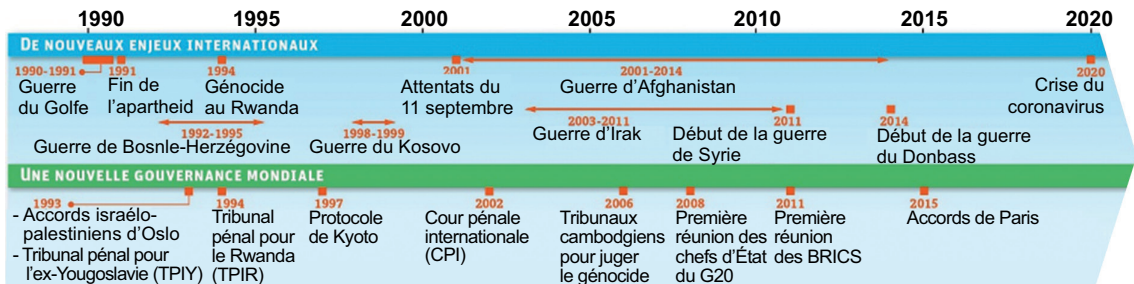
⁴² HARTOG François, *Régimes d'historicité...*, p. 127.



© Hatier, 2020, France⁴³.



© Magnard, 2020, France⁴⁴

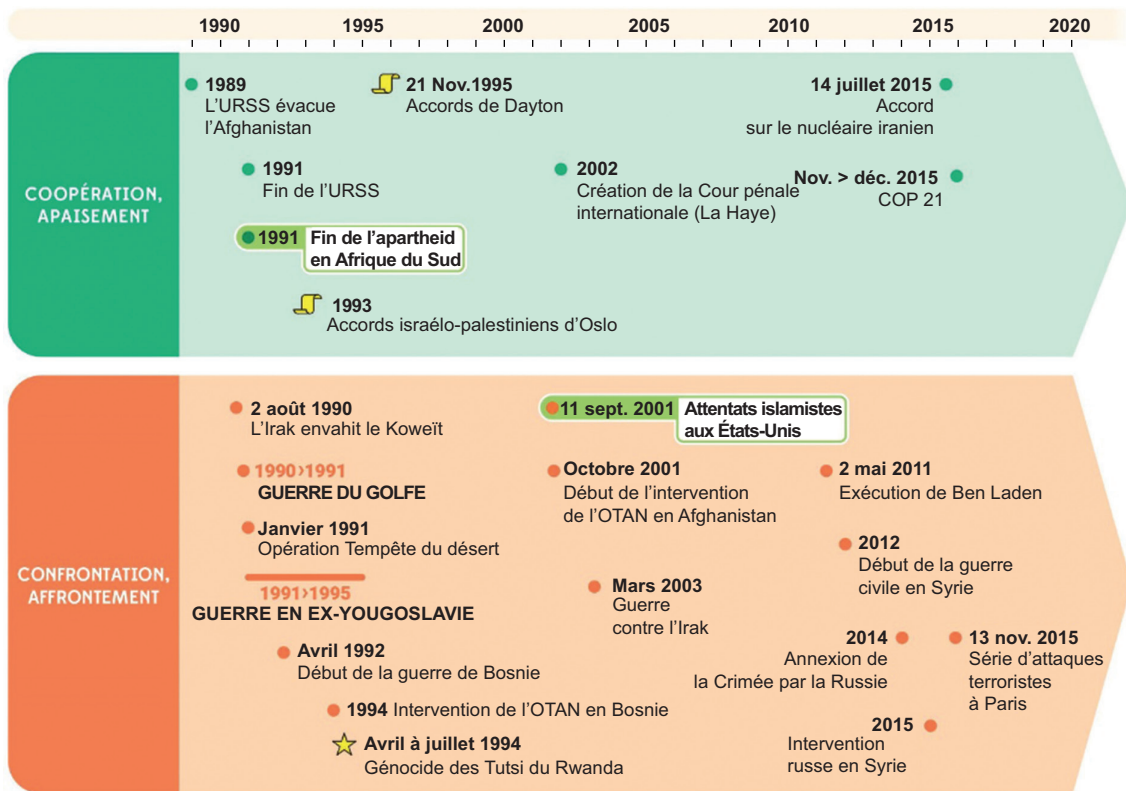


© Belin, 2020, France⁴⁵.

⁴³ IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir.), *Histoire T^h*, Paris, Hatier, 2020.

⁴⁴ VIDAL Jean-Marc (dir.), *Histoire T^h*, Paris, Magnard, 2020.

⁴⁵ « Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux », frise réalisée par Alix Piot, in : COLON David (dir.), *Histoire T^h, Nouveau programme*, Paris, Belin éducation, 2020.



© Nathan, 2020, France⁴⁶.



© Lelivrescolaire.fr, 2020, France⁴⁷.

⁴⁶ LE QUINTREC Guillaume (dir.), *Histoire Term, Nouveau programme*, Paris, Nathan, 2020.

⁴⁷ *Histoire + Enseignement moral et civique Tle*, Lyon, lelivrescolaire.fr, 2020.

Cette articulation du récit historique posant le 11 septembre 2001 comme pivot d'une mutation globale des relations internationales n'est cependant pas majoritaire au sein du corpus des manuels de 2010-2011. Quatre manuels (Belin, Hatier, Nathan/Cote et Nathan/Le Quintrec, 2011) mentionnent explicitement l'évolution progressive, de la seconde moitié des années 1990 à 2003, de la politique étrangère américaine du multilatéralisme à l'unilatéralisme, transposant ainsi dans un récit d'histoire scolaire les analyses de nombreux historiens et politistes⁴⁸, tandis qu'un manuel n'aborde les nouvelles conflictualités dans le texte-auteur que dans une perspective synchronique et sans questionner spécifiquement la puissance américaine et sa place dans les relations internationales (Hachette/Istra, 2011). Experts et témoins, tels Gérard Chaliand (Hatier, 2011) et Hubert Védrine (Hachette/Istra, 2011) sont convoqués pour souligner que le 11 septembre 2001, loin d'être un déclencheur, est tout au plus un accélérateur et, surtout, un révélateur des tendances de fond des relations internationales et de la politique étrangère américaine. Enfin, un seul manuel propose une réflexion articulée sur les analyses formulées par deux géopolitologues – Thierry de Montbrial et Pascal Boniface – défendant un point de vue opposé quant à la qualification des attentats comme rupture dans les relations internationales (Nathan/Cote, 2011). L'analyse des manuels publiés en 2020 fait ressortir un même degré de diversité. Deux manuels (Hatier et Magnard, 2020) font le choix de distinguer, sur la frise chronologique ouvrant le chapitre et au sein du texte-auteur, une période 1991-2001 – monde unipolaire, multilatéralisme américain – et une période postérieure aux attentats de

Washington et de New York – monde multipolaire, unilatéralisme américain –, en dépit du fait que le programme d'enseignement invite, en phase avec l'historiographie⁴⁹, à « éclairer les tensions d'un monde devenu progressivement multipolaire »⁵⁰. Deux manuels, au contraire, ne distinguent aucune rupture dans la période post-Guerre froide, tant sur la frise chronologique ouvrant le chapitre qu'au sein du texte-auteur (Belin et Nathan, 2020). Un manuel, enfin, adopte un discours nuancé : tandis que la frise chronologique représente l'année 2001 comme une césure relative dans des temporalités courtes, le texte-auteur dresse avec nuance une analyse comparée de la puissance américaine de part et d'autre de cette date (Lelivrescolaire, 2020). Le caractère collectif de l'écriture des manuels peut être à l'origine d'une discordance interne au récit, phénomène déjà observé par Brigitte Morand dans son étude du traitement de la Guerre froide dans les manuels scolaires⁵¹. Un manuel paru en 2011 illustre parfaitement cette tension contradictoire (Hachette/Istra, 2011). Tandis que le texte-auteur souligne qu'unilatéralisme et multilatéralisme s'entremêlent, dans des proportions variables, au sein la politique étrangère des États-Unis dans les années 1990 et 2000, la frise chronologique figurant en tête de chapitre et centrée sur la politique étrangère américaine distingue deux périodes successives : aux mandats de George H. W. Bush et de William J. Clinton caractérisés par des « actions multilatérales dans le cadre de l'ONU et de l'OTAN » succèdent le mandat de George W. Bush et les deux premières années du mandat de Barack H. Obama, définis uniformément comme le temps de l'« intervention des États-Unis ou [de l'] unilatéralisme américain ». Un manuel paru en 2020 reflète également ces tiraillements : la frise chronologique ouvrant le chapitre ne comporte aucune rupture ou césure au sein de la période post-Guerre froide ; cependant, deux planisphères intitulés « Un monde unipolaire

⁴⁸ MÉLANDRI Pierre, « Le terrorisme, voilà l'ennemi ». Les attentats et la politique étrangère des États-Unis », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 76, 2002, pp. 45-63; MÉLANDRI Pierre, « Les États-Unis et l'Irak après la Guerre du Golfe », in : DOMERGUE-CLOAREC Danielle, COPPOLANI Antoine (dir.), *Des conflits en mutations? De la Guerre froide aux nouveaux conflits. Essai de typologie, de 1947 à nos jours*, Bruxelles, Complexe, 2003, p. 432 et p. 438; NOUAILHAT Yves-Henri, « Stratégie et diplomatie des États-Unis depuis le 11 septembre 2001 », in : BOZO Frédéric (éd.), *Relations internationales et stratégie de la Guerre froide à la guerre contre le terrorisme*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 153 et p. 156; GUILHAUDIS Jean-François, « Terrorisme et relations internationales... », pp. 60-61.

⁴⁹ FRANK Robert, ALLAIN Jean-Claude, « La hiérarchie des puissances », in FRANK Robert (dir.), *Pour l'histoire...*, p. 174-176; FRANK Robert, « Les systèmes internationaux au xx^e siècle », in : FRANK Robert (dir.), *Pour l'histoire...*, pp. 209-215.

⁵⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *Programme d'histoire-géographie de terminale générale...*

⁵¹ MORAND Brigitte, *Cinquante ans de Guerre froide vus par les manuels scolaires français*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 71.

(1991-2001)» et «*Un monde devenu multipolaire (depuis 2001)*» positionnent implicitement le 11 septembre 2001 comme rupture au cœur de la période allant de 1991 à nos jours (Hachette, 2020).

Les historiens se montrent actuellement extrêmement prudents quand ils tentent de déterminer le moment où le xx^e siècle bascule dans le xxi^e. René Rémond comme Fabrice D'Almeida caractérisent le passage d'un siècle au suivant, non comme un basculement, mais comme une transition progressive. En cela, ils se montrent réticents à «découper l'histoire en tranches»⁵², selon l'expression désormais classique. Tandis que le premier retient la période 1989-2001⁵³, le second souligne que c'est à partir des années 1970 que «*se sont progressivement mis en place les ingrédients principaux des drames qui devaient éclater autour de l'an 2000*»⁵⁴. En particulier, Fabrice d'Almeida souligne, comme Gilles Ferragu et Jenny Raflik, que l'émergence d'un terrorisme global remonte aux années 1970⁵⁵. Dès lors, comment expliquer cette survalorisation pérenne du 11 septembre 2001, érigé en rupture par plusieurs récits scolaires? Doit-on y voir une illustration de la sentence de Raymond Aron – «*Toutes les générations, en Europe, depuis le début du XIX^e siècle, ont eu le sentiment de vivre une époque sans précédent*»⁵⁶? Il semble possible d'avancer l'hypothèse que cet événement semble porter en lui dès sa survenue, pour ses contemporains, anonymes ou illustres⁵⁷, parmi lesquels les auteurs de manuels d'histoire, la négation absolue de la fin heureuse de l'histoire universelle annoncée une décennie plus tôt par Francis Fukuyama⁵⁸, brisant ainsi

en un instant l'«*horizon d'attente*» progressiste issu du «*champ d'expérience*» de la fin de la Guerre froide⁵⁹. En cela, il cristallise et résume dans sa dimension symbolique éminemment polysémique la «*crise de l'avenir*» décrite par François Hartog comme constituant premier du présentisme «*avec ses doutes sur le progrès et un futur perçu comme menace*»⁶⁰.

Au terme de cette étude, il semble pertinent de retenir quelques éléments qui permettent de conclure à une historisation accrue de l'événement. La place plus mesurée dans les récits scolaires de 2020 de la dimension factuelle et des origines de l'événement, ainsi que la prise en compte accrue des apports de l'historiographie du jihadisme, tant pour ce qui a trait aux acteurs qu'aux causalités, semblent le signe que le surcroît de distance temporelle entre la date de l'événement et celle de la rédaction du récit est porteur d'un recul critique accru vis-à-vis de l'événement. Cependant, si l'historiographie est mobilisée, généralement de façon implicite, la sélection et l'agencement de ces ressources historiographiques dénotent une grande diversité de leur emploi. Tant en 2010-2011 qu'en 2020, une part significative des récits scolaires pose le 11 septembre 2001 comme rupture majeure dans l'histoire récente des relations internationales. Par ailleurs, plusieurs récits de 2020 dénotent une difficulté persistante à mettre à distance la dimension symbolique des événements pour valoriser une approche distanciée des attentats et les situer dans un ensemble de facteurs concourant progressivement, depuis 1991, à l'effritement du caractère unipolaire du système international. Nos conclusions se rapprochent ainsi de certaines de celles dégagées par Brigitte Gaïti au terme de son étude des récits scolaires d'un objet historique du temps présent: en l'absence d'une historiographie stabilisée, les récits sont formulés de façon autonome et demeurent marqués par les jugements et cadres d'analyse des contemporains des

⁵² LE GOFF Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches?*, Paris, Seuil, 2014.

⁵³ RÉMOND René, *Du Mur de Berlin aux Tours de New York. Douze ans pour changer de siècle, entretiens avec François Azouvi*, Paris, Bayard, 2002, pp. 132-135.

⁵⁴ D'ALMEIDA Fabrice, *Brève histoire...*, pp. 87-88.

⁵⁵ D'ALMEIDA Fabrice, *Brève histoire...*, pp. 97-98; FERRAGU Gilles, *Histoire du terrorisme...*, pp. 307-308; RAFLIK Jenny, *Terrorisme et mondialisation...*, p. 91.

⁵⁶ ARON Raymond, *Dimensions de la conscience historique*, Paris, Plon, 1961, p. 262.

⁵⁷ Le manuel Hachette publié en 2011 reproduit cette citation de Mstislav Rostropovitch datée du 2 novembre 2001: «La chute du mur, ce fut un pur moment d'exaltation. Soudain, tous les espoirs devenaient réalité. Les attaques terroristes du 11 septembre représentent l'inverse.»

⁵⁸ HARTOG François, *Régimes d'historicité...*, pp. 25-26.

⁵⁹ Ces deux expressions sont à comprendre comme deux catégories historiques interdépendantes et en tension permanente constitutives du temps historique (KOSELLECK Reinhart, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1990 [1979], p. 307 et suivantes).

⁶⁰ HARTOG François, *Régimes d'historicité...*, p. 210.

faits étudiés⁶¹. Toutefois, alors que Brigitte Gaïti constate que les manuels publiés au milieu des années 1980 portent un « *récit convergent et stabilisé* » de la IV^e République, nous formulons un constat inverse en ce qui concerne notre corpus, marqué par une forte hétérogénéité⁶². Aussi, au-delà du rôle des représentations sociales, il semble nécessaire, en raison de la contemporanéité du sujet-auteur de manuel et de l'objet historique, de questionner les représentations individuelles des

auteurs de manuels, ce que Brigitte Morand présentait déjà quand elle soulignait l'importance de la « *mémoire individuelle des auteurs* [de manuels] »⁶³. Cette enquête portant sur l'influence des représentations sociales et individuelles dans la formulation des récits scolaires du 11 septembre 2001 constituerait la deuxième étape au sein d'une démarche qui consiste à interroger les conditions de formulation d'un récit scolaire multidimensionnel et performant d'histoire immédiate.

⁶¹ GAÏTI Brigitte, « Les manuels scolaires... ».

⁶² Incidemment, ceci renforce l'argument de Jean-François Soulet relatif à la spécificité de l'histoire immédiate par rapport à l'histoire du temps présent, spécificité contestée par ailleurs par d'autres historiens. Au sujet de cette divergence, lire, par exemple : SOULET Jean-François, *L'histoire immédiate...*, chapitre 2 ; GARCIA Patrick, « Histoire du temps présent », in : DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas (dir.), *Historiographies, concepts et débats I*, Paris, Gallimard, pp. 282-294.

⁶³ MORAND Brigitte, *Cinquante ans de guerre froide...*, p. 20.

L'auteur

Docteur en histoire contemporaine et lauréat du 1^{er} prix de thèse de l'IHEDN, **Simon Catros** est chercheur partenaire du laboratoire SIRICE (UMR 8138). Professeur agrégé, il enseigne notamment l'histoire contemporaine et la didactique de l'histoire à l'INSPE de l'académie de Paris (Sorbonne Université). Ses travaux portent sur l'histoire des relations internationales et des sociétés en guerre, ainsi que sur la didactique de l'histoire immédiate

<https://sirice.eu/membre/simon-catros>

simon.catros@inspe-paris.fr

Résumé

Cet article interroge de façon comparée les récits scolaires du 11 septembre 2001 portés par les manuels scolaires français de 1^{ère} ES et L (2010-2011) et de terminale générale (2020) en analysant, dans une perspective épistémologique et historiographique, la prise en charge différenciée des dimensions de l'événement (I), puis son insertion dans des temporalités diverses en vue de le situer comme résultante de causes antérieures (II), de le qualifier comme rupture entre deux périodes ou chaînon au sein d'une continuité (III). Il met en évidence le rôle persistant des représentations dans la formulation des récits scolaires d'histoire immédiate.

Mots-clés

Manuels – Histoire immédiate – Historiographie – Événement – 11 septembre