

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

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

Une version longue de cet article et des annexes sont disponibles sur www.alphil.com

CATROS Simon, « 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, pp. 159-168.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.159

Le maintien du 11 septembre 2001¹ comme sujet obligatoire d'étude au sein du programme des filières générales du lycée, représente une aubaine pour qui s'intéresse au discours porté par les manuels scolaires sur l'histoire immédiate². Il semble alors possible d'étudier l'évolution des récits scolaires du 11 septembre 2001. Nous désignons par le terme de récit scolaire un discours explicite et structuré fondé sur la mobilisation et l'agencement de documents³ et d'un texte-auteur. Une première étude avait permis de mettre en évidence les caractéristiques des récits scolaires du 11 septembre 2001 portés par les manuels publiés en 2010-2011⁴. Le présent article, basé sur l'exploitation d'un

¹ Il faut d'emblée préciser que nous distinguons « les attentats commis le 11 septembre 2001 à New York et à 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 événement chargé de significations éparses.

² 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 ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, Bulletin officiel spécial 8, 25 juillet 2019.

³ 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.

⁴ 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.

corpus de quatorze manuels scolaires⁵ articulé en deux sous-corpus – huit manuels de première ES-L publiés en 2010 et en 2011⁶ et six manuels publiés en 2020⁷ –, 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 : « *morceau de temps* »⁸, considéré pour ce qu'il est en lui-même, étudié selon la terminologie proposée par Jean-François Soulet⁹ ; résultante de facteurs ayant émergé antérieurement ; rupture ou chaînon assurant une continuité, entre passé et futur¹⁰.

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

Théoricien de l'histoire immédiate, Jean-François Soulet souligne que l'événement s'offre à l'historien sous quatre dimensions : factuelle, culturelle et symbolique, sérielle, systémique¹¹. Pour chacun des deux sous-corpus, un tableau synthétique a été établi afin de permettre les comparaisons (annexes 1 et 2). 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 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 de 2020 cantonne la dimension factuelle à une notice introductive figurant en tête de la double page spécifiquement consacrée aux attentats. Inversement, la dimension culturelle/symbolique des attentats semble prise en charge de façon légèrement accrue : traitée de façon mineure dans quatre 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. 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 quelques progrès : elle est prise en charge 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. La caricature de Chappatte, « 5 ans de guerre contre le

⁵ 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.

⁶ 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, Hachette éducation/lstra, 2011.

⁷ 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.

⁸ FARGE Arlette, « Penser et définir l'événement en histoire. Approche des situations et des acteurs sociaux », *Terrain* 38, 2002, paragraphe 4 [en ligne].

⁹ SOULET Jean-François, *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*, Paris, Armand Colin, 2012 [2009], pp. 51-53.

¹⁰ 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.

¹¹ SOULET Jean-François, *L'histoire immédiate...*, pp. 51-53.



Fig. 1 : « 5 ans de guerre contre le terrorisme »
© Chappatte, *Le Temps*, Suisse.

terrorisme », utilisée par deux manuels publiés en 2020 (Belin et Hatier, 2020) et un manuel publié en 2010 (Magnard, 2010), illustre la complexité des relations entre les deux adversaires : elle renvoie implicitement à l'appui de la CIA au jihadisme naissant dans l'Afghanistan des années 1980, souligne la brutalité de la politique de défense américaine en même temps qu'elle en pointe l'inefficacité, sinon la vanité, en raison du caractère asymétrique de la « guerre contre le terrorisme » – les trois manuels insistent essentiellement sur ce dernier point. Parvenu à ce stade intermédiaire de notre étude, il semble possible de conclure à une évolution réelle, mais non significative, des récits scolaires du 11 septembre 2001 portés par les manuels du lycée général, dans le sens d'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. Pour tenter de mieux saisir l'évolution des récits, il apparaît nécessaire de suivre Arlette Farge, qui affirme que l'événement « crée de la lumière parce qu'il révèle soudain des mécanismes jusque-là invisibles »¹² en dépassant 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.

¹² FARGE Arlette, « Penser et définir l'événement en histoire... », paragraphe 5 [en ligne].

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

Le premier élément 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 3)¹³. 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. Quatre manuels, en concordance avec l'ouvrage de Jean-Pierre Filiu publié en 2009¹⁴, 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). Trois autres manuels font remonter aux années 1970 les origines des attentats en mettant l'accent sur l'arrivée au pouvoir à Téhéran de l'ayatollah Khomeiny, vu 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), facteurs essentiels de l'émergence du jihadisme international¹⁵. Ces récits sont très proches des analyses développées dans les années 2000 par Gilles Kepel et Philippe Migaux¹⁶. De plus larges temporalités, mentionnant le contact séculaire entre Occident et Moyen-Orient (Nathan/Le Quintrec, 2011) ou l'ancienneté du phénomène terroriste et son caractère transnational précoce (Hachette, 2011) – dans le sillage de l'analyse proposée par

¹³ Il faut relever qu'au sein du premier sous-corpus, un manuel (Bordas) n'aborde pas les origines ou les causes des attentats du 11 septembre 2001.

¹⁴ FILIU Jean-Pierre, *La véritable histoire d'Al-Qaïda*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011 [2009].

¹⁵ 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 : Éditions du Seuil, 2018, p. 235.

¹⁶ KEPEL Gilles, *Jihad. Expansion et déclin de l'islamisme*, Paris, Gallimard, 2003 ; 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.

Gérard Chaliand et Arnaud Blin¹⁷ –, sont parfois mobilisées, mais de façon marginale.

Les récits portés par les manuels publiés en 2020 se distinguent de ceux publiés en 2010-2011 en ce qu'ils mettent l'accent sur l'émergence de l'islamisme dans les années 1970 et 1980 (annexe 4). Le rôle joué par le régime théocratique iranien (Hachette, Hatier, Magnard et Nathan, 2020) et le lien entre le développement du jihadisme en Afghanistan et le développement du terrorisme islamiste (Belin, Hachette et Lelivrescolaire, 2020) sont mis en avant par la majorité des manuels. 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. Cette homogénéisation n'aboutit cependant pas à l'homogénéité absolue du sous-corpus des manuels publiés en 2020.

En effet, un manuel se distingue au sein du sous-corpus en réfutant le rôle explicatif de l'islamisme dans la survenue des attentats commis le 11 septembre 2001 (Lelivrescolaire, 2020). Ce récit présente le phénomène terroriste à travers divers attentats commis depuis les années 1990 et met en valeur des extraits d'un texte de Tzvetan Todorov désignant l'oppression sociale et politique des populations moyen-orientales et la présence américaine au Moyen-Orient comme facteurs majeurs, sinon exclusifs, du terrorisme global, argumentation proche de celles développées par François Burgat et Jean-Pierre Filiu¹⁸. Toutefois, en assimilant résistance à l'occupant et terrorisme global ainsi qu'en affirmant sans nuances le caractère areligieux et antiaméricain du terrorisme, ce texte contredit les thèses mêmes du second, qui insiste sur la nécessité de comprendre les tensions internes au monde musulman qui conduisent Al-Qaïda à s'en prendre à d'autres musulmans¹⁹. Au demeurant, le manuel, en rappelant que « 92 % des victimes d'attentats

islamistes sont des musulmans », contredit lui-même le texte de Todorov.

Globalement, la place prise par la mise en évidence des origines des attentats commis le 11 septembre 2001 dans le texte-auteur apparaît en 2020 en nette réduction sur le plan quantitatif (annexe 5). Toutefois, l'étude des récits portés par les manuels publiés en 2010-2011 et en 2020 met en évidence deux caractéristiques communes : diversité des analyses causales proposées, illustrant une nouvelle fois le degré élevé d'autonomie de l'auteur de manuel en matière d'écriture d'une histoire scolaire immédiate, et caractère structurant du programme d'enseignement. Généralement présenté comme l'acmé de phénomènes identifiés et dont l'émergence est antérieure à sa survenue, l'événement ne saurait cependant être réduit au seul statut de conséquence de causes déterminées, comme le rappelait François Furet au sujet de la Révolution française²⁰. Une fois advenu, l'événement se construit selon des logiques et des dynamiques qui lui sont propres, et peut alors éventuellement être présenté comme une rupture génératrice de périodisation.

Rupture ou continuité : l'événement et la périodisation

Ainsi, plusieurs manuels parus en 2010-2011 érigent les attentats commis le 11 septembre 2001 en rupture majeure sur le plan des relations internationales et de la politique étrangère des États-Unis, en dépit des prescriptions institutionnelles²¹ qui envisagent avant tout l'étude des attentats du 11 septembre 2001 comme partie d'une étude synchronique du moment 1991-2001²². « *Tournant* » dans les

¹⁷ CHALIAND Gérard, BLIN Arnaud (dir.), *Histoire du terrorisme...*

¹⁸ DAHLI 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.

¹⁹ FILIU Jean-Pierre, *La véritable histoire d'Al-Qaïda...*, p. 15.

²⁰ FURET François, *Penser la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1978, p. 44, p. 146 et suivantes.

²¹ 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, 2011, disponible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceesGT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConflictualites_184704.pdf, consulté le 8.12.2020.

²² Il faut préciser à l'orée de cette troisième partie que les récits portés par deux manuels (Hachette/Istra 2011 ; Hachette 2020)

relations internationales ou la politique étrangère des États-Unis (Magnard, 2010 et Bordas, 2011), les attentats marquent 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'appui de ce texte-auteur, ce dernier 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. Le recours aux sources de presse apparaît ici porteur d'une périodisation implicite, « le monde médiatique favoris[ant...] un discours hystérique sur la rupture »²³ que résume bien l'expression « Après-11 septembre »²⁴. Ainsi, la reprise acritique de ces citations illustre l'emprise du présentisme, défini par François Hartog, sur l'analyse d'un événement d'histoire immédiate²⁵.

Quatre manuels (Belin, Hatier, Nathan/Cote et Nathan/Le Quintrec, 2011) mettent, au contraire, l'accent sur 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 politistes²⁶. Experts et

témoins, tels Gérard Chaliand (Hatier, 2011) et Hubert Védrine (Hachette/Istra, 2011) sont alors 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 post-Guerre froide. Un de ces manuels propose une réflexion articulée sur les analyses formulées par deux géopolitologues – Thierry de Montbrial et Pascal Boniface – qui s'opposent 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 font le choix de distinguer, sur la frise chronologique qui ouvre le chapitre, une période 1991-2001 et une période postérieure aux attentats de Washington et de New York (Hatier et Magnard, 2020). Ce faisant, ces deux manuels introduisent une rupture nette entre monde unipolaire et monde multipolaire, là où le programme d'enseignement invite, en phase avec l'historiographie²⁷, à « éclairer les tensions d'un monde devenu progressivement multipolaire »²⁸. Le texte-auteur accentue cette distinction, décrivant une diplomatie américaine qui bascule en 2001 du multilatéralisme à l'unilatéralisme. 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).

sont marqués par des contradictions internes radicales : l'événement est présenté successivement comme une rupture et comme un élément de continuité au sein du même récit. En cela, ces deux récits illustrent le caractère collectif de l'écriture des manuels et de ses limites, précédemment mis en évidence par : MORAND Brigitte, *Cinquante ans de guerre froide vus par les manuels scolaires français*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 71.

²³ D'ALMEIDA Fabrice, *Breve histoire du XXI^e siècle*, Paris, Perrin, 2007, p. 87 ; FERRAGU Gilles, *Histoire du terrorisme...*, p. 307.

²⁴ 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).

²⁵ HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003, p. 127.

²⁶ 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 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. Après le 11 septembre, la relation terroriste au cœur des relations internationales », *Annuaire français des relations internationales* VIII, 2007, pp. 60-61.

²⁷ FRANK Robert, ALLAIN Jean-Claude, « La hiérarchie des puissances », in : FRANK Robert (dir.), *Pour l'histoire des relations internationales*, Paris, PUF, 2012, pp. 174-176 ; FRANK Robert, « Les systèmes internationaux au XXI^e siècle », in : FRANK Robert (dir.), *Pour l'histoire...*, pp. 209-215.

²⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *Programme d'histoire-géographie de terminale générale...*

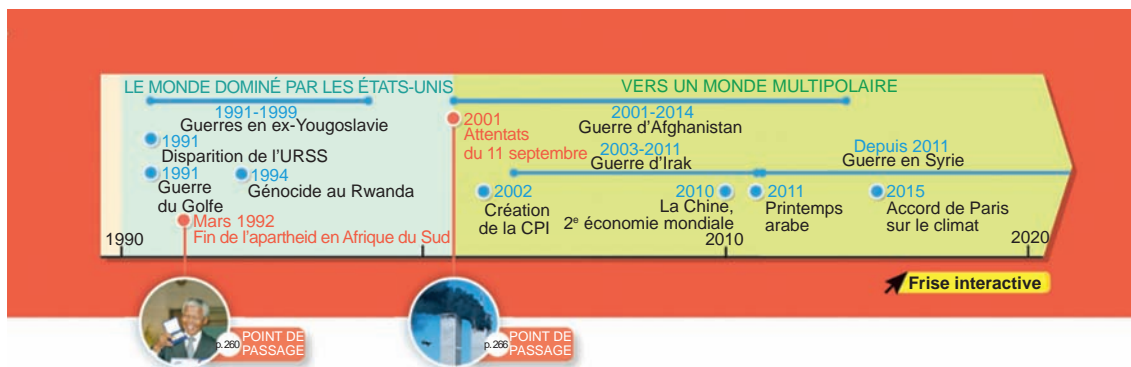


Fig. 2 : © Hatier, 2020, France²⁹.

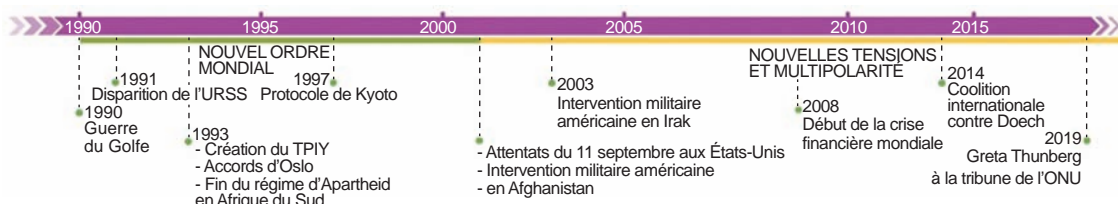


Fig. 3 : © Magnard, 2020, France³⁰.

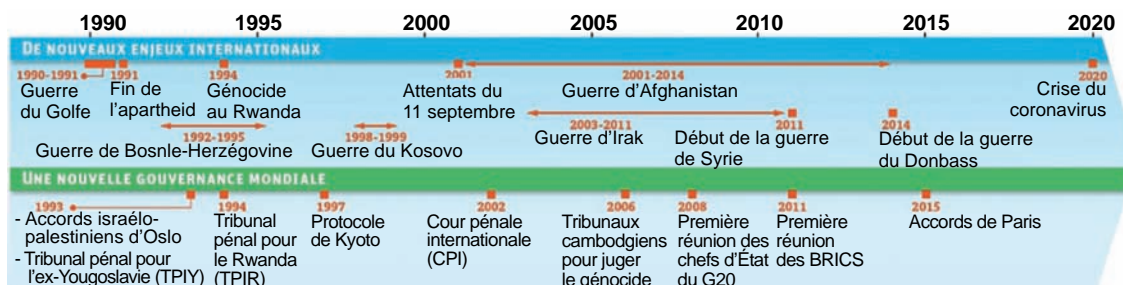


Fig. 4 : © Belin, 2020, France³¹.

²⁹ IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir.), *Histoire T^h*, Paris, Hatier, 2020.

³⁰ VIDAL Jean-Marc (dir.), *Histoire T^h*, Paris, Magnard, 2020.

³¹ « 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.

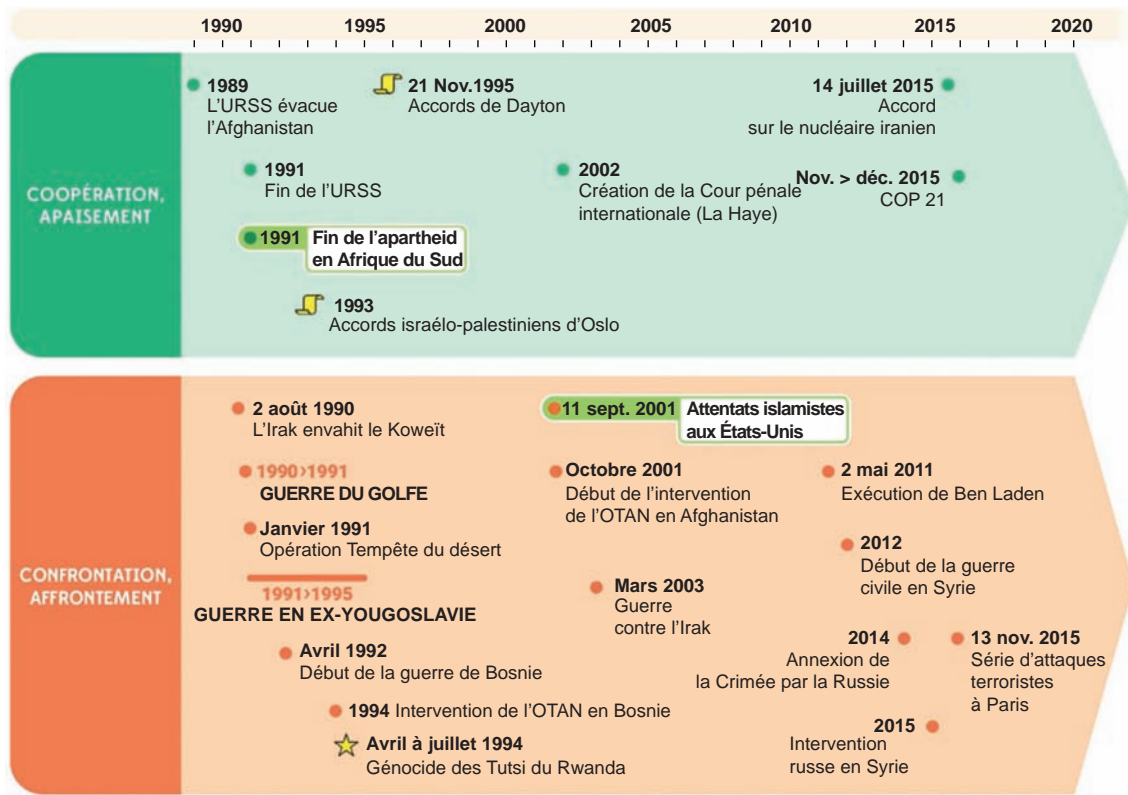


Fig. 5 : © Nathan, 2020, France³².

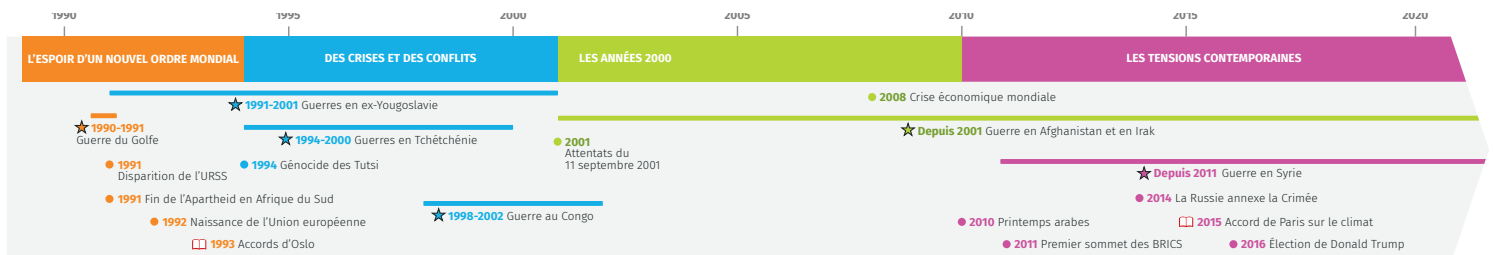


Fig. 6 : © Lelivrescolaire.fr, 2020, France³³.

³² LE QUINTREC Guillaume (dir.), *Histoire Term, Nouveau programme*, Paris, Nathan, 2020.

³³ *Histoire + Enseignement moral et civique T^h*, Lyon, lelivrescolaire.fr, 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 progressive³⁴. En particulier, Fabrice d'Almeida souligne, comme Gilles Ferragu et Jenny Raflik, que l'émergence d'un terrorisme global fortement médiatisé remonte aux années 1970³⁵. Dès lors, comment expliquer que, de 2010-2011 à 2020, le 11 septembre 2001, soit érigé en rupture majeure par plusieurs récits scolaires ? L'hypothèse que nous formulons est que cet événement semble porter en lui dès sa survenue, pour ses contemporains, 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 Fukuyama³⁶, brisant ainsi en un instant l'« horizon d'attente » progressiste issu du « champ d'expérience » de la fin de la Guerre froide³⁷. 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 »³⁸.

Ainsi, l'étude comparée des récits du 11 septembre 2001 met en évidence plusieurs 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 semble le signe que le surcroît de distance temporelle entre la date de l'événement et celle de la rédaction du récit permet un récit plus

équilibré appuyé sur un recul critique accru vis-à-vis de l'événement. Ce dernier résulte également d'une prise en compte des apports d'une historiographie, elle-même en développement dans la décennie 2010. Cependant, émergent également des invariants, notamment le degré élevé d'autonomie des auteurs dans la fabrication du récit : si l'historiographie est mobilisée dans les deux sous-corpus, généralement de façon implicite, la sélection et l'agencement de ces ressources historiographiques apparaissent extrêmement hétérogènes³⁹. Par ailleurs, le rôle des représentations dans la conception de ce récit apparaît indéniable. 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. Plusieurs récits dénotent une difficulté persistante à mettre à distance la dimension symbolique de l'événement pour valoriser une approche multidimensionnelle et équilibrée des attentats et les situer dans un ensemble de facteurs concourant progressivement, depuis 1991, à l'effritement du caractère unipolaire du système international. Il est possible, enfin, de se demander si, compte tenu de l'instabilité inhérente à l'historiographie immédiate et du poids des représentations relatives aux événements récents, un récit scolaire multidimensionnel et performant d'histoire immédiate est possible sans une prise en compte accrue de la dimension sérielle de l'événement. Le questionnement des récits d'histoire scolaire relatifs à un événement qui appartient à l'histoire immédiate semble représenter un champ de recherche particulièrement propice au questionnement du rôle respectif de l'historiographie, des représentations, de la formation initiale et continue et du cadre structurant des programmes dans la construction de savoirs à enseigner. Il paraît d'un intérêt notable alors que sont mis en œuvre les programmes de la spécialité Histoire-Géographie, Géopolitique et

³⁴ 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 ; D'ALMEIDA Fabrice, *Brève histoire...*, pp. 87-88.

³⁵ D'ALMEIDA Fabrice, *Brève histoire...*, pp. 97-98 ; FERRAGU Gilles, *Histoire du terrorisme...*, pp. 307-308 ; RAFLIK Jenny, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques*, Paris, Gallimard, 2016, p. 91.

³⁶ HARTOG François, *Régimes d'historicité...*, pp. 25-26.

³⁷ Ces deux expressions sont à comprendre comme deux catégories historiques interdépendantes et en tension permanente constitutives du temps historique (KOSSELLECK Reinhart, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1990 [1979], p. 307 et suivantes).

³⁸ HARTOG François, *Régimes d'historicité...*, p. 210.

³⁹ La comparaison avec les récits scolaires qui portent sur un objet historique appartenant au temps présent, mais non à l'histoire immédiate, est tout à fait éclairante sur ce point : 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.

Sciences politiques construits selon une logique thématique et non chronologique, propices à la valorisation de la dimension sérielle de l'événement, délaissée dans les récits ici analysés, et fondés sur le recours à des passés comparables, plus ou moins lointains dans le temps et dans l'espace⁴⁰. Nous reprenons ainsi la proposition de Walter Badier d'étudier simultanément les

attentats anarchistes commis en 1892-1894 en France et ceux commis en Occident dans les années 2000⁴¹. Toutefois, il ne s'agirait pas d'éclairer l'« *actualité* », mais de faire entrer en résonance différents passés dans une démarche « *a-présentiste* » mettant à nouveau en tension « *champ d'expérience* » et « *horizon d'attente* » afin de faire émerger différents futurs possibles⁴².

⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, *Programme d'histoire-géographie, géopolitique et science politiques de première générale*, Bulletin officiel spécial 1, 22 janvier 2019, et *Programme d'histoire-géographie, géopolitique et science politiques de terminale générale*, Bulletin officiel spécial 8, 25 juillet 2019.

⁴¹ BADIER Walter, « Le lien de causalité dans les manuels scolaires. Le cas des attentats anarchistes des années 1892-1894 en France », *Didactica historica* 3, 2017 (en ligne).

⁴² HARTOG François, *Régimes d'historicité...*, p. 218.

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) ou 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