RECHERCHES EN DIDACTIQUES
Les Cahiers Théodile

N° 29

Premier semestre 2020

REDLCT
Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile

SOMMAIRE

Présentation du numéro 5
Elisabeth Menouar-Verfaillie et Xavier Sido

Varia 11

« Un acte terroriste : le 11 septembre 2001 » : analyse de manuels scolaires face aux enjeux de l'enseignement de l'histoire du temps présent 13
Simon Catros

Prendre au sérieux la part active des élèves dans la construction de la classe 35
Maíra Mamede et Patrick Rayou

Documents et textes de référence 49

Pour différencier l'enseignement : l'entrée didactique 53
Jean-Pierre Astolfi

La question de l'erreur – éléments pour un débat 65
Yves Reuter

Une rencontre avec Catherine Tauveron : retour sur un parcours de chercheure 79
Catherine Tauveron et Ana Dias-Chiaruttini

Résumés – summaries – resúmenes 107

Publications reçues 113

« UN ACTE TERRORISTE : LE 11 SEPTEMBRE 2001 » : ANALYSE DE MANUELS SCOLAIRES FACE AUX ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DU TEMPS PRÉSENT

Simon Catros
Sorbonne Université (INSPE)
Sirice – UMR 8138

Résumé

Cet article interroge les récits des attentats du 11 septembre 2001 portés par les manuels scolaires. Il souligne, à partir d'une étude des documents et des textes-auteurs, l'hétérogénéité de ces récits et l'autonomie de leurs auteurs. Les facteurs principaux de cette hétérogénéité sont le recours inégal aux savoirs et méthodes constitués dans le champ académique de l'histoire et d'autres sciences humaines et sociales, la prise en compte variable des différentes dimensions de l'événement et le poids différencié des représentations relatives à cet événement. Cette étude démontre ainsi la spécificité des enjeux de la constitution d'un savoir à enseigner relatif à un événement du temps présent.

Dans un ouvrage fondateur, Henri Moniot écrivait (1993, p. 200) :

> Le manuel d'histoire [...] est un bizarre objet intellectuel et culturel, quelque part entre science historique et mémoire publique[1].

Considéré sous cet angle, le manuel scolaire, à travers les discours et les représentations dont il est porteur, peut sembler un objet d'étude particulièrement fécond lorsqu'il traite d'événements et de phénomènes ressortant de l'histoire immédiate. Ces constats apparaissent particulièrement fondés en ce qui concerne les attentats du 11 septembre 2001 commis à New York et à Washington, dont l'étude figure à partir de 2011 au programme d'histoire des classes de première ES et L – elle constitue l'ultime sujet d'étude de la question « De la Guerre froide à de nouvelles conflictualités » du thème 2, intitulé « La guerre au XX^{e} siècle » (Ministère de l'Éducation nationale, 2010). Enseignant depuis 2016 au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Paris et chercheur en histoire contemporaine, la diversité des récits proposés par les manuels scolaires sur les attentats du 11 septembre 2001 nous avait interpelé à plusieurs reprises lors de l'étude de ces manuels avec les étudiants et professeurs stagiaires. Les attentats du 11 septembre 2001 constituant également un « point de passage et d'ouverture » du chapitre intitulé « Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux » du nouveau programme d'histoire de terminale générale et un sujet d'étude au sein du thème « Du monde bipolaire au monde multipolaire » du programme de terminale technologique (Ministère de l'Éducation nationale, 2019), il semble utile de proposer une analyse des discours et représentations des manuels traitant du programme de 2011[2].

Enseigner le 11 septembre 2001 représente une gageure particulière pour les professeurs de lycée. Cet événement s'est avéré d'emblée particulièrement propice au développement de rumeurs, ressortant notamment du complotisme (Taïeb, 2003), en particulier chez les adolescents (Cicchelli et Octobre, 2018 ; Vidal, 2018). L'enseignement portant sur les attentats du 11 septembre 2001 constitue donc un enjeu civique majeur, dans le cadre d'un enseignement de l'histoire conçu comme un apprentissage de la pensée critique, impliquant une capacité à mettre à distance à la fois les médias mais aussi ses propres opinions (Audigier, 2018, p. 33 ; Fabre, 2018, p. 11). La fiche *Éduscol* mise à la disposition des enseignants insiste d'ailleurs

1. L'auteur souhaite remercier, à l'orée de son propos, Brigitte Morand et Marc Deleplace pour leurs conseils et leurs relectures, les uns et les autres également bienveillants et rigoureux.
2. À ce stade, il semble nécessaire de souligner, en prenant appui sur la typologie des savoirs étudiés par la didactique (Audigier, 1988, p. 5), que notre propos porte exclusivement sur les relations entre « savoirs savants » et « savoirs à enseigner ». Le questionnement des « savoirs enseignés » en relation avec les « savoirs à enseigner » dans le champ de l'histoire des relations internationales a été initié au sein du laboratoire ACTÉ par Brigitte Morand et Guillaume Serres (Morand et Serres, 2016). Il est d'autant moins possible de déduire des manuels des contenus et pratiques d'enseignement que les études conduites démontrent que le recours au manuel par les enseignants est extrêmement diversifié et n'implique pas réception systématique du récit qu'il porte (Boutonnet, 2015). En outre, le système scolaire français valorise fortement l'initiative de l'enseignant en histoire, tant sur le plan didactique que pédagogique (Ansart, 2007, p. 75-77).

explicitement sur la nécessité de procéder à une « approche historique des événements les plus récents », et non à un « commentaire sans recul » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011).

Dans cette optique, l'épistémologie semble offrir des ressources pertinentes en vue de proposer aux élèves, via les manuels scolaires, les outils d'une compréhension de l'événement. En effet, les historiens du temps présent[3] ont dès l'origine mis l'accent sur la dimension dialogique[4], entre passé et présent, de l'opération historiographique, impliquant une mise à distance intellectuelle d'un passé très proche (Garcia, 2010, p. 286-287). Toutefois, le « savoir savant » – ses sources, ses démarches, ses questionnements – n'est pas ici considéré comme modèle du savoir scolaire – ce qu'il ne saurait être (Moniot, 1993, p. 201 ; Tutiaux-Guillon, 2007, p. 191 ; Perret-Truchot, 2015, p. 10) – mais comme ressource éventuelle concourant à son efficacité (Doussot, 2011, p. 26). Dans quelle mesure les discours et les représentations portés par les manuels scolaires mobilisent-ils des savoirs et pratiques en vigueur dans les champs académiques de référence en vue de proposer aux professeurs et aux élèves une « approche historique » d'événements appartenant au temps présent et au champ de l'histoire immédiate ?

Pour répondre à cette question, nous procéderons à une étude systématique des huit manuels publiés par différents éditeurs au lendemain de la mise en place du programme de 2010. Après un inventaire des manuels proposés aux professeurs d'histoire-géographie, nous avons ensuite identifié les pages traitant du sujet d'étude « Un acte terroriste (le 11 septembre 2001) », mais également celles faisant référence à cet événement en dehors des pages consacrées spécifiquement à ce sujet d'étude, y compris la couverture. Enfin, ce corpus a été analysé en questionnant les diverses composantes du « métalangage scolaire » dont ils sont porteurs (Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012, p. 141) et qui constituent les éléments divers mais intégrés d'un récit (Deleplace, 2007, p. 41-43 ; Deleplace, 2015, p. 167 et 175) : l'appareil iconographique en tout premier lieu, puis l'ensemble de l'appareil

3. L'histoire du temps présent est généralement définie – bien que cette définition ne paraisse pas toujours satisfaisante ou suffisante – comme celle dont l'élaboration se fait en partie grâce à l'apport des témoins vivants (Garcia, 2010, p. 292-293). Si certains, tel Patrick Garcia, considèrent qu'« histoire immédiate » et « histoire du temps présent » recouvrent une même réalité, d'autres historiens, tel Jean-François Soulet, estiment que l'histoire immédiate se distingue de l'histoire du temps présent, notamment par la « contemporanéité du sujet-historien et de l'objet historique » (Soulet, 2009, p. 39-40). Pour les historiens de la période 2001-2011 et pour les didacticiens auteurs des manuels de 2011, les attentats du 11 septembre appartenaient à la fois à l'histoire du temps présent, telle que définie classiquement, et à l'histoire immédiate. Si nous avons retenu la première, plus consensuelle dans la communauté historienne, pour le titre de cet article, nous questionnons également les manuels sous l'angle de la seconde.

4. Nous entendons sous ce mot la révision d'une lecture qui construit la causalité historique en sens unique du passé vers le présent. Cette révision substitue à ce rapport déterministe un rapport dialogique dans lequel le présent interroge le passé autant que ce dernier participe de la construction du présent, lecture complexe dont Reinhart Koselleck (1990) a donné un exemple désormais classique. François Hartog (2003) a approfondi le questionnement relatif aux relations entre le passé – ou, plutôt, les passés – et le présent.

documentaire et, enfin, les textes-auteurs. Cette analyse a été conduite à l'échelle de chaque manuel, dans un premier temps, afin d'identifier les caractéristiques du récit proposé par chacun de ces manuels : causalités et acteurs historiques, chronologies, mises en images, références issues de la recherche en sciences humaines et sociales. Dans un second temps, les récits proposés par ces manuels ont été confrontés les uns aux autres, dans une optique comparative.

Si les documents – par leur sélection et leur interrogation – constituent le fondement de la pratique historienne (Prost, 1996, p. 70 et 79-82), ils constituent également un objet d'étude pour la didactique de l'histoire et un élément majeur du récit historique que proposent les manuels scolaires actuels (Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012, p. 141 et 150), en particulier dans le cadre d'une démarche inductive telle que prescrite par le programme d'histoire des classes de première ES et L. Ces documents, positionnés les uns relativement aux autres et conjointement avec le texte-auteur[5], permettent d'accéder à une compréhension analytique de l'événement, à travers l'exposition de ses dimensions intrinsèques.

LES DOCUMENTS POUR ENSEIGNER UN ÉVÉNEMENT DE L'HISTOIRE IMMÉDIATE DES RELATIONS INTERNATIONALES ET DES CONFLITS : LA PRÉDOMINANCE ICONOGRAPHIQUE ET SES SIGNIFICATIONS

La conduite de l'étude d'une question située à la croisée de l'histoire des relations internationales et de l'histoire des conflits pose un sérieux défi à l'auteur de manuel[6] souhaitant proposer aux élèves une étude documentaire. Le primat des archives publiques est un trait fondamental de l'histoire des relations internationales (Allain, 2012). Or, celles-ci, lorsque les États considèrent qu'elles concourent à la sécurité nationale, sont soumises à un délai préalable à la communication, généralement de trente ans en France, davantage pour une organisation internationale comme l'OTAN. Cependant, les historiens de l'immédiat disposent d'une abondante documentation, qui, loin de se cantonner aux sources écrites, comprend de nombreux autres types de documents (Soulet, 2009, p. 49-50). L'analyse des études relatives aux attentats du 11 septembre 2001 proposées par les manuels permet d'illustrer dans quelle mesure les sources de l'histoire immédiate fournissent à l'auteur de manuel le moyen de contourner la difficulté

5. Nous entendons sous ce terme les pages dans lesquelles l'auteur du manuel déploie *son* récit historique, en regard de celles qui mettent en scène les documents, selon une forme duale de présentation déjà ancienne des manuels d'histoire. Le texte-auteur est un constituant central de la mise en récit des événements par le didacticien auteur de manuel.

6. L'expression « auteur de manuel » désigne deux types d'acteurs en charge, au sein du sous-système de production du manuel scolaire, de la production d'un récit scolaire porté par le manuel, à savoir les concepteurs et les rédacteurs en charge de l'élaboration d'un savoir à enseigner dans sa dimension disciplinaire à partir d'un savoir savant (Rocher, 2007, p. 15-16).

que représente l'inaccessibilité réglementaire des sources diplomatiques des dernières décennies[7]. Si les témoignages oraux, y compris sous forme de transposition écrite, tout comme les documents issus d'archives privées, sont absents des corpus documentaires, des documents publics non confidentiels[8] – en particulier des discours de George W. Bush –, et des extraits de presse – sous la forme de couvertures de journaux ou de textes d'articles ou d'éditoriaux, en particulier de Jean-Marie Colombani, alors directeur du *Monde* – figurent abondamment. Les sources audiovisuelles ne sont mobilisées que par un unique manuel, sous la forme d'une capture d'écran d'une chaîne d'information en continu trente-trois minutes après le premier impact sur une tour du *World Trade Center* et d'une transcription d'une déclaration d'Oussama Ben Laden diffusée sur la chaîne de télévision Al-Jazeera. Cette quasi-absence peut, au premier abord, paraître surprenante, au regard de la pertinence de ce type de source pour saisir à la fois la dimension mondiale et la diversité des acteurs de la « relation terroriste », laquelle ne saurait se réduire à l'opposition entre un État et un groupe terroriste et comprend notamment les médias de masse et les opinions publiques (Guilhaudis, 2007, p. 57). Cependant, elle illustre avant tout le « culte de l'écrit et des archives » imprégnant la pratique de l'historien et la formation académique en histoire et, en conséquence, la « lenteur et [la] réticence » avec lesquelles l'historien – mais aussi l'auteur de manuel d'histoire – vient aux sources issues de la production audiovisuelle (Soulet, 2009, p. 181).

7. La typologie des documents est établie à partir de celle établie par Jean-François Soulet (1999, p. 49).
8. Aucun manuel n'utilise les archives déclassifiées des services diplomatiques ou de renseignements américains, dont Jean-François Soulet signale les références (2009, p. 71).

Manuels	Archives publiques	Presse (papier)	Sources iconographiques	Sources audiovisuelles
Magnard	1	2	2	
Hatier	1	3	2	
Belin	1	1	2	
Nathan/Cote	1	1	2	
Bordas	2	2	3	
Hachette	1	2	2	
Nathan/ Le Quintrec	3	2	1	
Hachette/Istra	1	1	1	2
Total	**11**	**14**	**15**	**2**

Nature des documents-sources dans les doubles pages spécifiquement consacrées aux attentats du 11 septembre 2001[9]

L'empreinte de l'histoire immédiate est également perceptible dans le recours relativement abondant à des textes émanant de spécialistes d'autres disciplines ou à des notions issues de ces mêmes disciplines (Soulet, 2009, p. 52 et suivantes). Ainsi, le manuel Hatier[10] reproduit un texte du géopolitologue Gérard Chaliand et fait usage de la notion d'« hyperterrorisme » pour qualifier les attentats de New York et de Washington, sans pour autant mentionner le politologue François Heisbourg, auteur de ce néologisme (Heisbourg, 2001). Plus explicitement, le

9. Ce tableau a été élaboré à partir d'une analyse des pages et des paragraphes consacrés explicitement aux attentats du 11 septembre 2001. La typologie employée est tirée de l'ouvrage de Jean-François Soulet (2009). Les caricatures ont été classées dans les sources issue de la presse. Les catégories « archives privées » et « sources littéraires », figurant dans la typologie de Jean-François Soulet, ne figurent pas dans le tableau car aucun document-source ressortant de ces catégories ne figure dans le corpus considéré.
10. Les manuels sont signalés par le nom de l'éditeur ou des éditeurs, suivi éventuellement du directeur de collection ou du coéditeur.

manuel Hachette convoque le philosophe Pierre Hassner et les politologues Zbigniew Brzezinski et Josef Joffe, tandis que le manuel Nathan/Cote reproduit un texte du géopolitologue Pascal Boniface et le manuel Bordas une tribune du politologue égyptien Wahid Abdel Meguid. Cependant, malgré l'innovation que représente l'intégration de ces textes issus d'autres disciplines du champ des sciences humaines et sociales, le questionnement proposé par les manuels sur ces documents demeure extrêmement classique et correspond aux analyses formulées en 2006 par Marie-Christine Baquès (2006, p. 212) : presque exclusivement factuel, il conduit au seul prélèvement d'informations, le point de vue exprimé n'étant que très rarement mis en évidence, encore moins interrogé ou confronté à un point de vue contradictoire. En particulier, le raisonnement de Pierre Hassner qui semble justifier l'attaque de l'Irak par la nature insaisissable de l'adversaire terroriste ou le parallèle établi par Wahid Abdel Meguid entre la stratégie d'Al-Qaïda et celle des États-Unis ne sont pas l'objet d'un questionnement critique. Le manuel Hatier ne propose pas de confronter la notion d'hyperterrorisme avec l'analyse de Gérard Chaliand, qui critique en creux la pertinence de la notion en invoquant la puissance et la résilience de l'État et en pointant l'inefficacité du terrorisme. L'analyse formulée par Sylvain Doussot concernant la mobilisation d'un énoncé scientifique en classe (Doussot, 2017, p. 110) semble ici pertinente en ce qui concerne les manuels scolaires : reproduits sans interrogation ni confrontation, ces énoncés scientifiques sont figés, réifiés et proposés aux lecteurs du manuel comme vérités établies.

La domination des sources du visuel, perceptible à travers le grand nombre de photographies retenues pour traiter des attentats du 11 septembre 2001, peut être expliquée par leur mobilisation courante par les historiens comme support d'étude portant sur les « émotions collectives et [les] grands moments traumatiques », en particulier les « révolutions », les « violences » et les « guerres contemporaines » (Delporte, 2008, p. 61). Elle résulte également, pour une part difficile à déterminer, d'une préférence marquée de l'éditeur de manuel scolaire pour l'illustration, au détriment du texte (Ansart, 2007, p. 75). Cependant, la réticence traditionnelle de la majorité des historiens devant l'usage des photographies comme sources (About et Chéroux, 2001) apparaît au travers du questionnement associé à ces documents, très essentiellement factuel. Le parcours des pages des manuels du corpus consacrées aux nouvelles conflictualités depuis la fin de la Guerre froide, au-delà des seules pages consacrées aux attentats du 11 septembre 2001, entre directement en résonnance avec ce double constat historiographique : la photographie domine nettement parmi les sources retenues pour donner aux élèves à *voir* cet événement ; son usage comme source de réflexion problématique demeure limité – elle ne constitue donc pas, pour cette raison, un outil pour *comprendre* et *interpréter* l'événement. Les photographies des tours du *World Trade Center* ou de leurs ruines, particulièrement présentes, illustrent ce paradoxe.

Manuels	Tour Sud sur le point d'être percutée par le second avion, la tour Nord étant déjà impactée	Tour Nord et tour Sud enflammées et/ou dégageant de la fumée	Ruines des tours du *World Trade Center*, rescapés parmi les ruines	Autre photographie représentant les attentats de New York, séquence indéfinissable	Total
Magnard			1		1
Hatier		1	1	1	**3**
Belin	1		1	1	**3**
Nathan/ Cote	1		1	1	**3**
Bordas	1	1		1	**3**
Hachette	1	1	1	2	**5**
Nathan/ Le Quintrec	1		1	1	**3**
Hachette/ Istra	2		1	1	**4**
Total	**7**	**3**	**7**	**8**	**25**

Photographies représentant le site du *World Trade Center*
le 11 septembre 2001 dans les manuels scolaires

Ces photographies représentent différents moments de la séquence ouverte par le choc du premier avion détourné sur la tour Nord et close par l'effondrement de cette même tour, après celui de sa jumelle. Dans le prolongement de cette séquence de l'attentat proprement dit sont reproduites de nombreuses photographies du site en ruines et montrant la fuite des rescapés ou l'intervention des secouristes. Trois manuels reproduisent une photographie de l'attentat en couverture (Bordas ; Hachette/Istra ; Nathan/Cote) et vingt-cinq photographies

représentant les attentats figurent dans les huit manuels, soit une moyenne de 3,125 photographies par manuel. Six manuels sur huit reproduisent trois ou quatre photographies du site du *World Trade Center* le jour de l'attentat. Globalement, une impression d'uniformité se dégage de ces photographies, qui se distinguent peu les unes des autres, si ce n'est par le moment de la séquence saisi et la proximité de l'objectif avec le lieu de l'attentat. À une seule exception (Belin), l'angle de prise de vue est toujours horizontal et à hauteur d'homme. À deux exceptions près (Hatier ; Magnard), tous les manuels comprennent au moins une photographie représentant la tour Nord atteinte par le premier avion détourné et la tour Sud sur le point d'être frappée par le second appareil. En outre, à la seule exception du manuel Bordas, tous les manuels comportent une photographie des ruines des tours jumelles ou des rescapés s'en extrayant. Enfin, aucun manuel ne produit de photographie du site avant la réalisation des attentats.

Ces constats appellent plusieurs analyses, à différents niveaux. Tout d'abord, l'uniformité des photographies retenues par les manuels renvoie à la standardisation des représentations de l'événement par les médias de masse (Chéroux, 2007) qui affecte également les manuels scolaires, par exemple dans le traitement de la Guerre froide (Morand, 2011, p. 256-257). Si l'on peut retenir la volonté de répondre aux attentes du public – ici, les enseignants et, secondairement, les élèves –, il est possible que le caractère particulier des événements du temps très contemporain, dont la particularité est d'être vécus par l'historien et l'auteur de manuel, influe sur le choix des documents. Non moins que leurs contemporains, l'un et l'autre voient l'événement s'imposer à eux par la retransmission en direct par les médias de masse, à travers sa double caractéristique de fait théâtral et au déroulement incertain (Nora, 1974, p. 287 et 295). Le ressenti émotionnel particulier n'est sans doute pas étranger au choix fait par six des huit manuels de donner à voir la situation particulièrement théâtrale de l'anticipation du choc du second avion sur la tour Sud, la tour Nord étant déjà en flammes. En outre, la proximité extrêmement forte existant entre les photographies retenues par les manuels et le premier sujet diffusé à la télévision publique française le soir du 11 septembre 2001 renforce cette intuition[11]. Enfin, la profondeur et la persistance de ce ressenti émotionnel expliquent probablement que la photographie, les couvertures de journaux et les captures d'écran de journaux télévisés aient été très largement privilégiées, au détriment d'autres sources iconographiques de l'histoire immédiate (Soulet, 2009, p. 163 et suivantes) dont la production implique nécessairement une mise à distance critique de l'événement : absence de la bande dessinée[12] et présence très

11. Ce sujet est consultable librement sur le site de l'INA (https://www.ina.fr/video/1819417002005). Il faut souligner qu'il s'ouvre, tout comme l'édition spéciale diffusée peu après la commission de l'attentat (https://www.ina.fr/video/1822139001), sur l'arrivée du second avion détourné à proximité des tours et son encastrement dans la tour Sud. Ce sujet est également marqué par un traitement privilégié des deux attentats contre les tours, au détriment de l'attentat contre le Pentagone. Les huit manuels consultés ne contiennent aucun document iconographique illustrant ce dernier attentat.
12. Certains ouvrages de bande dessinée auraient permis de conduire les élèves à réfléchir sur les différentes dimensions symboliques, matérielles et humaines des attentats commis

faible – deux occurrences seulement – des caricatures parmi les sources visuelles mobilisées par les auteurs de manuels (Magnard ; Belin).

Parmi les différentes fonctions des images produites dans les manuels (Moniot, 1993, p. 205), ces photographies des attentats remplissent très majoritairement une fonction d'information, une légende fournie – parfois d'une dizaine de lignes – accompagnant presque systématiquement la photographie afin de porter à la connaissance du lecteur les informations relatives aux attentats : date, lieu – dont la portée symbolique est mise en valeur par la mention de la hauteur des tours, de leur site, de leur fonction –, nombre de victimes des attentats. Parfois non interrogées par le questionnement soumis à l'élève, ces informations sont souvent l'objet de questions purement factuelles relatives à l'identification de la cible des attentats et à la mesure de leurs impacts humain et matériel. Cette utilisation des photographies représentant les attentats contre les tours du *World Trade Center* renvoie à un usage premier de l'image en histoire, ainsi décrit par Christian Delporte (Delporte, 2008, p. 58) :

> Les images prises sur le vif ont semblé pouvoir être approchées comme des témoignages bruts, être considérées pour leur valeur informative, la source visuelle étant alors réduite à sa dimension objective.

Sur le plan didactique, cet usage des images semble ainsi motivé par la mise en œuvre, d'une part, d'un apprentissage « des images », en ce qu'il concourt à faire acquérir à l'élève un « petit savoir iconique », et, d'autre part et seulement secondairement, d'un apprentissage « par l'image », en ce qu'il fait de l'image un support supposément transparent de connaissances, négligeant d'interroger à la fois sa construction et son contexte de production (Jacquinot, 1993, p. 71-73). Les images mobilisées par les manuels, et notamment les photographies, ainsi que leur position dans le discours porté par l'auteur de manuel, sont ainsi mises au service des finalités culturelles et patrimoniales de l'histoire scolaire, en ce qu'elles concourent à la transmission de connaissances et d'une mémoire communes (Audigier, 1993, p. 13).

Si les attentats du 11 septembre 2001 présentent toutes les caractéristiques d'une « question socialement vive » (Mével et Tutiaux-Guyon, 2013, p. 69-91), la prise en charge et la discussion des représentations des élèves relatives aux attentats n'est jamais envisagée, l'approche factuelle obérant toute perspective réflexive. Seul un manuel mentionne brièvement, dans le texte-auteur introduisant l'étude des attentats, l'existence de thèses complotistes pour leur dénier aussitôt toute véracité (Nathan/Le Quintrec) :

> Le caractère extraordinaire de l'événement a conduit certains à penser qu'il ne s'agissait pas d'un attentat, mais d'un complot ourdi par les Américains eux-mêmes pour légitimer leur politique ! Mais l'attentat a bien été commis par des terroristes salafistes et il a été salué, sinon revendiqué clairement, par Ben Laden.

contre les tours jumelles, par exemple *Mardi 11 septembre* (Henrik Rehr, Vents d'Ouest, 2003), récit autobiographique.

Ce traitement essentiellement factuel des attentats du 11 septembre 2001 résulte sans doute de la volonté de « prémunir les élèves contre un relativisme pernicieux » analogue à celle qui guidait les rédacteurs des programmes scolaires dans les années 1970-1980, soucieux de ne pas livrer passage aux allégations négationnistes concernant le génocide des juifs d'Europe (Tutiaux-Guyon, 2008, p. 121).

ÉLÉMENTS D'UNE APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE DES ATTENTATS DU 11 SEPTEMBRE 2001 : VERS UNE COMPRÉHENSION INTRINSÈQUE DE L'ÉVÉNEMENT

Toutefois, les documents iconographiques sont également, en certaines occurrences, « base[s] d'interrogation et de réflexion », autre fonction du document iconographique en situation scolaire (Moniot, 1993, p. 205). Ainsi, certains questionnements portant sur les photographies représentant les attentats conduisent les élèves à une réflexion relative aux intentions des auteurs (Hachette/Istra ; Nathan/Cote), au caractère asymétrique du conflit opposant les États-Unis et Al-Qaïda (Belin) ou à la dimension mondiale/globale de l'événement représenté (Bordas ; Hachette/Istra). Dans ce cas, la photographie constitue « un outil [...] pour appréhender avec davantage de pertinence [...] les comportements collectifs des sociétés » (Delporte, 2008, p. 59-60). Toutefois, ces questionnements portent non seulement sur la photographie représentant les attentats, mais également et simultanément sur d'autres documents.

Ainsi, le questionnement des documents permet de mettre en évidence les différentes dimensions de l'événement, préalable à la compréhension de son insertion dans le récit. La place de l'événement dans l'écriture de l'histoire a nourri de nombreux débats (Dosse, 2010), Pierre Nora ayant dès 1974 l'intuition que l'entrée dans l'ère médiatique marquerait son « retour » (Nora, 1974). Jean-François Soulet attire pour sa part l'attention sur les multiples dimensions de l'événement (Soulet, 2009, p. 47-49). Outre sa dimension « factuelle », il souligne que chaque événement est doté d'une dimension « systémique », d'une dimension « culturelle et symbolique » et d'une dimension « sérielle ». Cette dernière dimension recouvre les liens existant entre un événement et d'autres événements qui permettent de le situer dans un contexte, au-delà de son « indépendance » apparente. Si un manuel fait le choix de mettre l'accent, via un des deux planisphères introductifs du chapitre, sur la singularité des attentats de New York et Washington (Bordas), quatre des manuels qui constituent notre corpus mettent en évidence cette dimension « sérielle » de l'événement à travers la mention sur un planisphère de plusieurs autres attentats terroristes (Hachette/Istra), islamistes (Belin) ou revendiqués par Al-Qaïda (Hachette ; Nathan/Cote). Ce traitement de la dimension « sérielle » de l'événement permet de nuancer la perception des attentats du 11 septembre 2001 comme la manifestation d'un « choc des civilisations » (Huntington, 1996) en mettant en évidence que le terrorisme islamiste relève autant, sinon davantage, d'une conflictualité interne au monde musulman que d'un affrontement entre

Islam et Occident. Un seul manuel mentionne cependant explicitement dans son texte-auteur le « choc des civilisations » et l'auteur de ce concept, mais pour en imputer *mezzo voce* la responsabilité aux États-Unis (Belin) :

> Les attentats du 11 septembre 2001 provoquent un traumatisme mondial. Le président américain George W. Bush déclare alors une guerre contre le terrorisme, parfois interprétée comme un « choc des civilisations » : les États-Unis et leurs alliés interviennent en Afghanistan pour renverser le régime des talibans qui abrite Oussama ben Laden.

L'usage de documents iconographiques relatifs à ces actes terroristes islamistes permet parfois de valoriser la dimension « sérielle » de l'événement, qu'il s'agisse de la photographie d'un soldat russe portant un rescapé de la prise d'otage de Beslan (Belin) ou d'une photographie d'un restaurant détruit par un attentat-suicide en Irak (Nathan/Cote). Un manuel rappelle, en outre, au sein du texte-auteur que les attentats islamistes touchent certes les sociétés occidentales – les attentats de Madrid (2004) et de Londres (2005) sont rappelés –, mais surtout des pays où la majorité de la population est musulmane – Afghanistan, Irak, Pakistan (Belin). Toutefois, la dimension sérielle de l'événement ne constitue pas un axe privilégié du traitement des attentats du 11 septembre 2001, à l'inverse de sa dimension « culturelle et symbolique ».

Celle-ci est définie par Jean-François Soulet comme « une série de réactions et de représentations qui sont fonction, à la fois, de l'inconscient collectif et des réalités sociales et culturelles » (Soulet, 2009, p. 48). Arlette Farge souligne, pour sa part, que (Farge, 2002, paragraphe 17) :

> De quelque nature qu'il soit, l'événement se fabrique, se déplace et s'accomplit dans le large champ des émotions [...]. Pour émerger, venir à la surface de l'histoire, l'événement se doit d'être perçu et caractérisé [...]. Ce peut être la surprise de le voir survenir, l'indignation, ce peut être l'effroi qu'il suscite qui le constitue en événement.

Cette dimension de l'événement apparaît de façon très visible dans les manuels, qui tous donnent à voir les émotions suscitées par l'attentat. Sur le plan symbolique, les manuels rappellent généralement dans leur texte-auteur ou dans les légendes des documents iconographiques le symbole de la puissance économique américaine que représentaient les tours du *World Trade Center* (Hachette ; Hachette/Istra, Hatier) et établissent un parallèle avec l'attaque japonaise de la base navale de Pearl Harbor (Hachette), à l'image des médias américains à partir du 11 septembre 2001 (Chéroux, 2007, paragraphe 4), voire avec l'offensive britannique lors de la Guerre de 1812 (Hatier).

Toutefois, la dimension symbolique de l'événement, perceptible dans les émotions qu'il a suscitées, est plus généralement mise en évidence à l'aide de documents illustrant la diversité des réactions aux attentats : témoignage de Mstislav Rostropovitch (Hachette), couverture d'un organe de presse (Bordas ; Hatier ; Nathan/Cote ; Nathan/Le Quintrec), mais aussi photographies de manifestations favorables à Oussama Ben Laden au Pakistan (Hatier ; Nathan/Cote). Cependant,

le procédé consistant à juxtaposer plusieurs couvertures de périodiques en vue de mettre en évidence la communauté émotionnelle occidentale face aux attentats n'est employé que pour traiter des attentats de Madrid survenus en 2004 (Hatier). Par ailleurs, seuls deux manuels mentionnent dans le texte-auteur l'impact des attentats sur l'opinion publique occidentale, intégrant ainsi pleinement ce dernier acteur dans la « relation terroriste », « situ[ant l'événement] par rapport au système global dont il reflète le fonctionnement ou le dysfonctionnement » (Soulet, 2009, p. 47) et abordant, en cela, sa dimension systémique.

Dans une perspective plus large, plusieurs manuels choisissent de mettre en évidence la dimension symbolique des attentats du 11 septembre 2001 par la mise en regard de deux documents iconographiques en tête de chapitre, dont une photographie représentant les attentats. Trois manuels ont fait le choix de faire figurer en face de cette photographie une photographie illustrant la puissance des États-Unis en 1990-1991, lors de la crise et de la guerre du Golfe – premier sujet d'étude de la question au programme : visite en novembre 1990 de George H. W. Bush aux troupes américaines stationnées en Arabie Saoudite (Nathan/Le Quintrec), soldat américain à la posture victorieuse dans le désert koweïtien (Belin ; Hatier). Un tel positionnement réciproque de ces photographies permet de poser, par l'analyse comparée des deux images, la question de la centralité et de la vulnérabilité des États-Unis dans le système international post-Guerre froide, ainsi que celles de l'acuité de l'enjeu moyen-oriental et de la diversité des formes de conflictualité. En cela, il met en évidence la dimension systémique de l'événement, en ce que ce dernier fait figure de révélateur de certaines caractéristiques du système international contemporain.

Les dimensions de l'événement dans le récit des attentats du 11 septembre 2001 porté par les manuels scolaires[13]

Manuels	**Factuelle**	**Culturelle/ symbolique**	**Sérielle**	**Systémique**
Magnard	+	+	-	+++
Hatier	++	+++	+	++
Belin	+++	+	+	-
Nathan/Cote	+++	+	-	++
Bordas	+	+++	-	+
Hachette	+++	++	+	+
Nathan/Le Quintrec	+	+	+	+++
Hachette/ Istra	+++	++	-	+

Légende :
- : absence de la dimension
+ : dimension faiblement présente (uniquement au sein du texte-auteur ou de l'appareil documentaire)
++ : dimension présente à la fois au sein du texte-auteur et de l'appareil documentaire
+++ : dimension dominante à l'échelle de l'ensemble du récit

L'analyse du tableau produit ci-dessus conduit à formuler plusieurs constats. Tout d'abord, il apparaît que chaque étude consacrée aux attentats du 11 septembre 2001 aborde plusieurs dimensions. La dimension sérielle, seule, apparaît faiblement ou pas du tout au sein du récit porté par les manuels dans les pages et paragraphes spécifiquement consacrés à l'événement. Cependant, cette dimension est souvent prise en charge, comme nous l'avons mentionné plus haut, au sein d'un planisphère introductif présentant l'ensemble des conflits ayant eu

13. Ce tableau a été élaboré à partir d'une analyse des pages et des paragraphes consacrés explicitement aux attentats du 11 septembre 2001.

lieu dans la période post-1991. Toutefois, au-delà cette apparente homogénéité des récits portés par les manuels, il faut constater la diversité des combinaisons de ces dimensions et, en conséquence, des types de récits produits.

Émergent finalement deux types de récit scolaire relatif aux attentats du 11 septembre 2001. Dans six manuels, les dimensions factuelle et culturelle/symbolique dominent le récit, dont l'objectif semble alors de donner à voir l'événement et/ou son impact sur les sociétés, notamment occidentales (Belin, Bordas, Hachette, Hachette/Istra, Hatier, Nathan/Cote). L'événement est ici avant tout considéré comme un élément d'une culture commune à faire partager aux élèves. Cela n'empêche cependant pas deux de ces six manuels d'aborder à la fois dans le texte-auteur et dans l'appareil documentaire la dimension systémique de l'événement. Deux manuels, pour leur part, mettent clairement l'accent sur la dimension systémique de l'événement, intégrant dans leur récit des acteurs autres qu'Al-Qaïda et les États-Unis, donnant ainsi accès à une compréhension de l'événement comme manifestation caractéristique du système international post-Guerre froide (Magnard, Nathan/Le Quintrec). La spécificité de l'approche de l'événement retenue par ces deux manuels, marquée par la mise à distance critique de l'événement, explique la faible présence de photographies représentant les attentats de New York dans leur appareil documentaire – une seule pour le manuel Magnard, trois pour le manuel Nathan/Le Quintrec – et le non-recours aux textes de chercheurs en relations internationales, qui font ailleurs figure d'argument d'autorité. Cette approche systémique influe directement sur le choix des documents-sources retenus au sein de la double page spécifiquement consacrée aux attentats du 11 septembre 2001.

Manuels	Antérieure au 11 septembre 2001	11-30 septembre 2001	Postérieure au 30 septembre 2001	Non mentionnée
Magnard	1 (1998)	1 (11 septembre)	2 (2002 et 2008)	1
Hatier		4 (13, 18 et 20 septembre)	2 (octobre 2001)	
Belin		2 (11 et 13 septembre)	2 (2002)	1
Nathan/Cote		4 (11, 13, 20 et 23 septembre)	1 (2007)	
Bordas		3 (11 et 12 septembre)	2 (octobre 2001 et 2003)	2
Hachette	1 (1999)	5 (11, 13 et 24 septembre)		
Nathan/Le Quintrec		2 (12 et 19 septembre)	3 (2003, 2007 et 2009)	
Hachette/Istra		3 (11 et 12 septembre)	3 (octobre 2001, 2004 et 2008)	

Datation des documents-sources dans les doubles pages spécifiquement consacrées aux attentats du 11 septembre 2001

Le tableau suggère que la valorisation de la dimension systémique de l'événement conduit paradoxalement l'auteur de manuel à privilégier des documents relatifs aux origines de l'événement ou à ses conséquences, parfois lointaines et indirectes, et à faire ainsi de cet événement un prétexte ou un exemple au service d'une étude générale du système international des années 2000, et non l'objet d'une étude première dans le cadre d'une démarche inductive. Or cette dernière est explicitement portée par le programme qui prescrit de mettre en évidence, à partir du cas des attentats du 11 septembre 2001 et de deux autres événements, les caractéristiques des conflictualités post-1990.

Ainsi, apparait au terme de cette étude la diversité des déterminants du récit scolaire relatif aux attentats du 11 septembre 2001. À l'instar de l'historien de l'immédiat, l'auteur de manuel, en raison de la vigueur des représentations sociales relatives aux événements du passé proche et de son propre engagement dans la Cité, est exposé au risque de la subjectivité et de la partialité (Soulet, 1999, p. 45-46 ; Soulet, 2009, p. 42). S'il est acquis depuis longtemps que la prise en compte des représentations sociales des élèves constitue une dimension essentielle de la didactique (Audigier, 1988, p. 5), cette étude invite à prendre en considération les représentations sociales des auteurs de manuels comme élément central de la transposition didactique – démontrant ainsi la complexité de cette dernière, laquelle ne saurait être réduite à une simple opération de translation de savoirs savants dans la sphère de l'enseignement primaire ou secondaire. Toutefois, cette étude permet également de souligner l'abondance et la diversité des ressources de la discipline historique mobilisées au service de l'enseignement de l'histoire immédiate. La variété des documents retenus, empruntés notamment à la sociologie, à la géopolitique et à la science politique, ainsi qu'aux sources de l'histoire immédiate, fait écho à l'inégale richesse de l'analyse des dimensions de l'événement. Ainsi, loin de faire apparaître un effet de domination de l'auteur de manuel par les « producteurs de savoirs », analogue à celui s'exerçant sur l'enseignant (Doussot, 2017, p. 108-109), cette étude permet de conclure à un degré élevé d'autonomie de l'auteur de manuel vis à vis du « savoir savant ». Les différentes mises en récit de l'événement 11 septembre 2001, dans leur diversité, constituent ainsi autant de tentatives de dépasser la tension inhérente à la production de tout savoir à enseigner : rendre compte de la richesse des recherches scientifiques en tenant compte des contraintes de clarté et de brièveté propres à l'entreprise de rédaction d'un manuel scolaire (Ansart, 2007, p. 65-66). Tout à la fois dépositaire de savoirs historiographiques et de savoir-faire épistémologiques et individu inscrit dans un cadre social déterminé, l'auteur de manuel formule un récit historique original inégalement marqué par diverses modalités d'objectivation de l'événement propice à son approche critique et plus ou moins empreint de ses représentations relatives à l'événement mis en récit. Ces récits d'histoire scolaire produits sur les attentats de New York et Washington illustrent à la fois les enjeux épistémologiques de l'histoire immédiate et les enjeux didactiques de la construction d'un savoir à enseigner d'histoire immédiate.

Envisagée dans un premier temps comme une analyse des discours portés par les manuels scolaires sur les attentats du 11 septembre 2001 au prisme de

l'épistémologie, cette étude débouche finalement sur de nouvelles questions. Elle invite, tout d'abord, à interroger plus largement le positionnement de l'auteur de manuel, et plus précisément à évaluer la part des contraintes programmatiques et éditoriales, des savoirs et des savoir-faire qui lui sont propres – issus de son parcours scolaire supérieur ou de son auto-formation – et de ses conceptions pédagogiques dans le récit qu'il formule. Elle appelle, en outre, une analyse du regard porté par les enseignants usagers des manuels sur les divers récits des attentats du 11 septembre 2001. En outre, la dimension mondiale de l'événement permet d'envisager une étude comparative de son traitement par les manuels scolaires, au moins à l'échelle occidentale, en vue d'interroger l'intégration différenciée des prescriptions programmatiques, des ressources épistémologiques et historiographiques et des représentations sociales.

RÉFÉRENCES

Sources

Ministère de l'Éducation Nationale (2010) *Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales*, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, https://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html (consulté le 15 mai 2019).

Ministère de l'Éducation Nationale (2011) « Question – De la Guerre froide à de nouvelles conflictualités », fiche *Éduscol*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceeGT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConflictualites_184704.pdf (consulté le 15 mai 2019).

Ministère de l'Éducation Nationale (2019) *Programme de l'enseignement d'histoire-géographie de la classe terminale de la voie générale et de la classe terminale de la voie technologique*, Bulletin officiel spécial n° 8 du 25 juillet 2019, https://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/17/2/spe243_annexe1_1159172.pdf (consulté le 23 octobre 2019).

Manuels scolaires

Billard Hugo (dir.) (2010) *Histoire, 1re ES, L, S*, Paris, Magnard.

Bourel Guillaume et Chevallier Marielle (dirs.) (2011), *Histoire 1re, questions pour comprendre le XXe siècle*, Paris, Hatier.

Colon David (dir.) (2011) *Histoire, 1re L, ES, S programme 2011*, Paris, Belin.

Cote Sébastien (dir.) (2011) *Histoire, 1re L, ES, S, programme 2011*, Paris, Nathan.

Dalbert Christine (dir.) (2011) *Histoire 1re*, Paris, Bordas.

Lambin Jean-Michel (dir.) (2011) *Histoire, Première L, ES, S*, Paris, Hachette éducation.

Le Quintrec Guillaume (dir.) (2011) *Histoire, 1re L, ES, S programme 2011*, Paris, Nathan.

Zachary Pascal (dir.) (2011) *Histoire, 1res L, ES, S*, Paris, Hachette éducation/Istra.

Didactique de l'histoire

Ansart Pierre (2007) Manuels d'histoire et politique, dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 63-81.

Audigier François (1988) Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs, *Revue française de pédagogie*, vol. 85, 5-9.

Audigier François (1993) Documents en classe : traditions, mythes et réalités, dans Audigier François (éd.), *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, Paris, INRP, 13-24.

Audigier François (2018) L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ?, dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et

François Audigier (dirs.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 27-40.

Baquès Marie-Christine (2006) Analyser les manuels d'histoire d'un point de vue didactique, *Historiens & Géographes*, n° 394, 211-216.

Boutonnet Vincent (2015) Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 50, 2015/2-3, 225-246, https://mje.mcgill.ca/article/view/9146 (consulté le 25 octobre 2019).

Deleplace Marc (2007) Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique, *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 133-134, 33-53.

Deleplace Marc (2015) Achever la Révolution : enseignement de l'histoire et fin de l'histoire (1880-2012), *Écrire l'histoire*, n° 15, 167-176.

Doussot Sylvain (2011) *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, « Paideia ».

Doussot Sylvain (2017) Savoirs *vs* pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire, *Éducation et didactique*, vol. 11, 2017/2, 103-130.

Fabre Michel (2018) Préface, dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et François Audigier (dirs.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 7-12.

Jacquinot Geneviève (1993) Apprendre des images, du réel « reproduit » au réel « calculé », dans Audigier François (éd.), *Documents : des moyens pour quelles fins ?*, Paris, INRP, 71-80.

Mével Yannick et Tutiaux-Guyon Nicole (2013) *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Paris, Publibook, « Didactique et enseignement ».

Moniot Henri (1993) *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.

Morand Brigitte (2011) *Cinquante ans de Guerre froide vus par les manuels scolaires français*, Paris, L'Harmattan.

Morand Brigitte et Serres Guillaume (2016) « Entre prouesses et petits arrangements » : des professeurs d'histoire-géographie face au changement de prescription, *Questions vives. Recherches en éducation*, n° 26, https://journals.openedition.org/questionsvives/2005 (consulté le 23 octobre 2019).

Perret-Truchot Laëtitia (2015) « Introduction générale », dans Perret-Truchot Laëtitia (dir.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, « Paideia », 9-11.

Rocher Guy (2007) Le manuel scolaire et les mutations sociales, dans Lebrun Monique (dir.) *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 13-24.

Repoussi Maria et Tutiaux-Guillon Nicole (2012) Les recherches récentes sur les manuels scolaires : questions méthodologiques et théoriques, *Le Cartable de Clio*, n° 12, 141-152.

Tutiaux-Guillon Nicole (2007) La didactique de l'histoire en France, quel(s) horizon(s) d'attente ?, *Le Cartable de Clio*, n° 7, 185-195.

Tutiaux-Guillon Nicole (2008) Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français, dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dirs.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck Université, « Perspectives en éducation & formation », 117-146.

Épistémologie et historiographie

About Ilsen et Chéroux Clément (2001) L'histoire par la photographie, *Études photographiques*, n° 10, 8-33.

Allain Jean-Claude (2012) Les sources de l'historien, dans Robert Franck (dir.), *Pour l'histoire des relations internationales*, Paris, Presses universitaires de France, « Le nœud gordien », 87-101.

Delporte Christian (2008) L'histoire contemporaine « saisie » par les images ?, dans Christian Delporte, Laurent Gervereau et Denis Maréchal (dirs.), *Quelle est la place des images en histoire ?*, Paris, Nouveau monde, 55-64.

Dosse François (2010) Événement, dans Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt (dirs.), *Historiographies, concepts et débats*, II, Paris, Gallimard, 744-756.

Farge Arlette (2002) Penser et définir l'événement en histoire. Approche des situations et des acteurs sociaux, *Terrain*, n° 38, 67-78.

Garcia Patrick (2010) Histoire du temps présent, dans Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstad (dirs.), *Historiographies, concepts et débats*, Paris, Gallimard, 282-294.

Hartog François (2003) *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, « La Librairie du XXIe siècle ».

Koselleck Reinhart (1990) *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Nora Pierre (1974) Le retour de l'événement, dans Le Goff Jacques et Nora Pierre (dirs.), *Faire de l'histoire. I. Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, « Folio Histoire », 285-308.

Prost Antoine (1996) *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, « Points Histoire ».

Soulet Jean-François (1999) Histoire immédiate, histoire comparée, l'exemple des pays de l'Est, dans Évelyne Bevort, Samra-Martine Bonvoisin, Pierre Fremont et Josiane Savino-Blind (éds.), *Historiens et géographes face à la médiatisation de l'événement*, Paris, Centre national de documentation pédagogique.

Soulet Jean-François (2009) *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*, Paris, Armand Colin, « U ».

Géopolitique, science politique, sociologie

Chéroux Clément (2007) Le déjà-vu du 11 Septembre, *Études photographiques*, n° 20, 148-173.

Cicchelli Vincenzo et Octobre Sylvie (2018) Fictionnalisation des attentats et théories du complot chez les adolescents, *Quaderni*, n° 95, 53-64.

Guilhaudis Jean-François (2007) Terrorisme et relations internationales. Après le 11 septembre, la relation terroriste au cœur des relations internationales, *Annuaire français des relations internationales*, vol. VIII, 41-65.

Heisbourg François (2001) *Hyperterrorisme, la nouvelle guerre*, Paris, Odile Jacob.

Huntington Samuel (1996) *The clash of civilizations and the remaking of world order*, New York, Simon & Schuster.

Taïeb Emmanuel (2003) De quelques rumeurs après le 11 septembre 2001, *Quaderni*, n° 50-51, 5-22.

Vidal Dominique (2018) À propos d'une mode, le « complotisme », dans Bertrand Badie et Dominique Vidal (dirs.), *Qui gouverne le monde ?*, Paris, La Découverte, « Poche/Essais », 2018, 27-39.