



HAL
open science

Enseigner la Terreur en plurilinguisme et interculturalité : quelles implications pour l'approche historienne des relations entre France, îles britanniques et Amérique du Nord à la fin du XVIIIe siècle ?

Nicole Biagioli

► To cite this version:

Nicole Biagioli. Enseigner la Terreur en plurilinguisme et interculturalité : quelles implications pour l'approche historique des relations entre France, îles britanniques et Amérique du Nord à la fin du XVIIIe siècle?. *Le Monde Français du Dix Huitième Siècle*, 2019, Architectures suivi du dossier "Transferts et confrontations", 4 (1), 10.5206/mfds.ecfw.v4i1.8558. hal-04548273

HAL Id: hal-04548273

<https://hal.science/hal-04548273>

Submitted on 17 Apr 2024

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

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

Public Domain

Le Monde Français du Dix-Huitième Siècle

Volume 4, Issue-numéro 1 2019

Dossier « Transferts et confrontations
transatlantiques »

Enseigner la Terreur en plurilinguisme et interculturalité : quelles implications pour l'approche historienne des relations entre France, îles britanniques et Amérique du Nord à la fin du XVIII^e siècle ?

Nicole Biagioli, Université Côte d'Azur
C.T.E.L.A.

Nicole. Biagioli@univ-cotedazur.fr

DOI: 10.5206/mfds-ecfw.v4i1.8558

Enseigner la Terreur en plurilinguisme et interculturalité : quelles implications pour l'approche historique des relations entre France, îles britanniques et Amérique du Nord à la fin du XVIII^e siècle ?

Introduction

Pour illustrer les transpositions et les confrontations interculturelles entre les îles britanniques, l'Amérique du Nord et la France, nous avons choisi d'étudier l'enseignement de la Révolution française de 1789, en particulier l'épisode de la Terreur, dans le système scolaire français actuel. En effet, cette période et cet épisode marquent un tournant crucial de l'histoire de France et constituent un des principaux nœuds de l'histoire croisée des trois pays autour d'une thématique que l'on pourrait définir comme une triangulation des idées de révolution, démocratie et colonisation.

La Terreur et la Révolution de 1789

Nous avons privilégié la Terreur, parce que c'est la partie qui a fini par évincer le tout dans l'opinion publique française et étrangère, obligeant les partisans de la Révolution à justifier sa nécessité, lui aliénant certains de ses premiers partisans et renforçant ses détracteurs. Catron et Newman ont montré que le personnage de Frankenstein imaginé par Mary Shelley, « amalgame combinant l'homme-machine des Lumières avec l'homme des affects des romantiques »¹, symbolise la Terreur comme conséquence monstrueuse d'une révolution héritière de la philosophie des Lumières. L'auteur, quant à elle, considère son personnage comme une victime des idéologues qui l'ont conçu, et non comme un criminel.

Histoire mondiale et roman national

L'histoire mondiale est un genre historiographique apparu au début du XXI^e siècle en opposition avec ce que l'on a appelé le roman national, soit « le récit patriotique édifié par les historiens du XIX^e siècle qui, avec un déroulement linéaire du temps, mettent en avant la grandeur du pays depuis l'Antiquité ». ² Ses promoteurs y voient une évolution nécessaire mais qui exige une remise en cause profonde de la discipline historique. À la question « Peut-on encore écrire une histoire nationale à l'heure de la mondialisation ? », Boucheron et Delalande répondent :

À l'évidence oui, et c'est sans doute devenu une urgente obligation politique. Mais la manière de raconter cette histoire ne peut plus être identique à ce que nous faisons auparavant. Les historiennes et les historiens ne sont pas là pour reproduire les récits du passé, comme si aucune recherche ni réflexion méthodologique n'avait eu lieu depuis un siècle. Leur métier est d'écrire l'histoire, donc de la réécrire, et non de la réciter. ³

Si elle a récemment fait polémique en France⁴, c'est qu'elle a franchi la frontière qui sépare l'histoire des chercheurs de celle des pédagogues et des vulgarisateurs. En effet, en 2017 est parue *l'Histoire mondiale de la France*, qui met à la portée du grand public, sous forme d'articles brefs documentés et coordonnés, une esquisse de l'intégration de l'histoire de France à l'histoire mondiale. Boucheron, qui a dirigé l'ouvrage, dit avoir voulu « mobiliser une conception pluraliste de l'histoire contre l'étrécissement identitaire qui domine aujourd'hui le débat public ». ⁵ Il invoque comme modèle *A Nation among Nations : America's Place in World History* de T. Bender paru en 2006. Lorsqu'il dit que : « Traiter la guerre de Sécession comme une des nombreuses guerres d'indépendance qui, en Europe et dans le monde, articulaient revendication nationale et idéal de

¹ Lisa Catron, Edgar Newman, « Frankenstein : Les lumières et la Révolution comme monstre », *Annales historiques de la Révolution française*, 292 (1993), p. 209 de pp. 203-211.

² Michelle Zancarini-Fournel, *Une histoire nationale est-elle encore possible ?* (Bordeaux, et Pau : Presses Universitaires de Bordeaux, Presses Universitaires de Pau et des Pays de l'Adour, 2018), p. 13.

³ Patrick Boucheron et Nicolas Delalande, « Récit national et histoire mondiale. Comment écrire l'histoire de France au XXI^e siècle », *Histoire@Politique*, n° 31, janvier-avril 2017 [en ligne, www.histoire-politique.fr].

⁴ Julie Clarini, « Les historiens montent au front, histoire de France, la reconquête », *Le Monde*, samedi, 4 février 2017.

⁵ Patrick Boucheron, « Ouverture », P. Boucheron (dir.) *Histoire mondiale de la France* (Paris : Seuil, 2017), p. 7.

liberté, c'était infliger une blessure narcissique à un pays attaché à un récit national tenu pour exceptionnel »⁶, il pointe une des principales causes du rejet de l'histoire mondiale. Celui-ci s'est accru avec la transposition des contenus et des techniques de l'histoire mondiale dans l'enseignement scolaire, dans la mesure où l'école publique est étroitement liée à la formation et au fonctionnement de l'état-nation.

La recherche d'une alternative au roman national a suscité un autre genre historiographique, complémentaire de l'histoire mondiale : l'histoire des minorités nationales⁷ (communautés locales, groupes sociaux opprimés, colonisés, émigrés) que l'essor du roman national avait laissées dans l'ombre voire carrément censurées. Sa transposition dans les programmes scolaires relève de l'éducation à la citoyenneté et de l'apprentissage du vivre ensemble.

L'histoire mondiale à l'école : transposition ou réinstanciation ?

La transposition didactique est un des concepts fondamentaux des didactiques entendues comme disciplines de recherche qui analysent les contenus, les pratiques, les contextes et le fonctionnement des disciplines d'enseignement.⁸ Elle désigne les opérations que subit un savoir existant dans la société quand on décide de l'enseigner. Il fait alors l'objet d'un processus de décontextualisation-recontextualisation qui le découpe en unités d'enseignement, le gradue du simple au complexe et prévoit son évaluation.⁹ Mais un autre cas de figure existe, celui de la création de savoirs proprement scolaires issus des réponses originales des acteurs aux nécessités du terrain.¹⁰ Nous évoquons ces deux possibilités car nous pensons que l'histoire mondiale a donné lieu à la fois à une transposition didactique de type classique, c'est-à-dire descendante, et à une innovation beaucoup plus empirique et ascendante, qui a pris naissance dans un autre cadre que celui de l'histoire mondiale universitaire : l'enseignement de l'histoire comme discipline non linguistique en langue étrangère (désormais DNL).¹¹

Nous tiendrons compte également d'une situation intermédiaire : l'adaptation de la transposition didactique à un public particulier : celui du lycée professionnel, caractérisé par un moindre capital linguistique et culturel, un horaire plus restreint que le lycée général, et un profil d'apprentissage nécessitant des mises en situation concrètes pour s'approprier les notions. La transposition didactique du lycée professionnel relève de la créativité parce qu'en modelant les ingénieries didactiques sur les attentes culturelles et les profils cognitifs de son public, elle a contribué à inverser le sens de l'influence entre histoire savante et histoire enseignée.

L'enseignement de l'histoire en DNL a rejoint la problématique de transposition de l'histoire mondiale qui est une préoccupation des enseignants d'histoire, à partir d'une problématique qui relève de l'enseignement des langues : celle de l'apprentissage conjoint de la langue étrangère (désormais LE) et des cultures de ses pays de référence. La culture scolaire fait partie de la culture des nations développées. Aborder une LE à partir des disciplines scolaires est une façon de la pratiquer tout en la comparant avec la culture scolaire acquise dans la langue native.¹² L'enseignement d'une DNL met les élèves en position de réinstancier les savoirs appris

⁶ *Ibid.*, p. 11.

⁷ Zancarini-Fournel, *op. cit.* p. 63, et Michelle Zancarini-Fournel, *Les luttes et les rêves. Une histoire populaire de la France (1685-2005)* (Paris : La Découverte/Zones, 2016).

⁸ Yves Reuter, « Didactiques », Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, 2016, p. 69 de pp. 69-73.

⁹ Cora Cohen Azria, « Transposition didactique », Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Bruxelles : De Boeck, 2016), p. 226 de pp. 225-230.

¹⁰ *Ibid.*, p. 228.

¹¹ Les deux autres dénominations de cet enseignement sont : Content and Language Integrated Learning (CLIL) et Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE). Pour plus de détails, voir Jean Duverger : « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues », *Trema* [En ligne], 30, 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010. Consulté le 3 novembre 2019. URL : <http://trema.revues.org/137> ; DOI : 10.4000/trema.137

dans une discipline dans une autre culture scolaire et avec une autre langue.

Présentation de l'étude

Nous avons fait l'hypothèse que l'apprentissage de l'histoire en DNL conduit à une approche de l'histoire croisée des nations à la fois plus concrète et plus appropriée aux publics scolaires de la mondialisation. Pour la vérifier, nous avons comparé les leçons ayant trait à la Révolution, la Terreur et les relations entre la France, l'Angleterre et les États-Unis dans quatre manuels: un manuel d'enseignement général : *Histoire-Géographie 2^{de}* Hatier 2019, deux manuels de filière professionnelle : *Histoire-Géographie, Éducation civique 2^{de}* BACPRO Delagrave 2013, et *Histoire Géographie EMC 2^{de}* BACPRO Foucher, 2019, et un manuel de DNL : *History-Geography 2^{de} classes européennes* Hatier 2005. Les articles de l'*Histoire Mondiale de la France* traitant de la Révolution et de la Terreur, et l'article de Boucheron et Delalande, « Récit national et histoire mondiale, Comment écrire l'histoire de France au XXI^e siècle ? » nous ont servi de contrepoint tout au long de l'analyse.

Nous avons découpé notre étude en quatre parties. La première est consacrée au récit scolaire de la Révolution tel qu'il était pratiqué avant la première guerre mondiale, la deuxième aux manuels des lycées généraux et professionnels courants (c'est-à-dire écrits en français) de la réforme de 2010, soit environ un siècle plus tard, la troisième aux manuels actuels issus de la réforme de 2019, et la quatrième au manuel en anglais en usage dans les classes européennes, qui a cessé d'être édité à cause de l'abandon progressif de la filière, mais continue d'être utilisé par les enseignants.

1. L'histoire scolaire, la Terreur et le roman national français

Comme le rappelle Zancarini-Fournel : « La discipline historique s'est organisée à l'université à la fin du XIX^e siècle autour de l'universalisme républicain. [Elle est] ancrée dans le rapport privilégié entre la France et l'universel établi depuis la Révolution française par la Déclaration des droits de l'Homme d'août 1789 ». ¹³ Dès l'origine, l'histoire universitaire française a donc participé à la construction du roman national en intégrant la dimension mondiale de l'histoire dans le destin de la nation. Avec un tel départ, on comprend que la déconstruction du mythe national de la nation civilisatrice ait été et soit encore problématique. À cette époque, discours historique savant et discours historique scolaire partagent la même posture idéologique. La transposition didactique consiste en une simplification du vocabulaire et du discours permettant de transférer l'histoire savante de l'univers des adultes à celui des enfants. La Révolution devient alors un symbole d'unité nationale et de reconnaissance à l'international, garantissant la bonne conscience des générations qui se transmettent sa légende et faisant oublier sa tache originelle : la Terreur.

Deux ouvrages sont considérés comme fondateurs du roman national français, car ce sont eux qui ont le plus contribué à sa construction et à sa transmission. Le premier, paru en 1877, édité par Belin, éditeur scolaire, est *Le tour de la France par deux enfants* de G. Bruno, pseudonyme qu'Augustine Fouillée, auteur pour la jeunesse, avait emprunté à Giordano Bruno, brûlé par l'inquisition pour avoir soutenu les thèses de Copernic sur l'héliocentrisme, afin de marquer son engagement laïc et républicain. Le second, paru en 1913, édité par Armand Colin, autre éditeur scolaire, est *L'histoire de France de la Gaule à nos jours* d'Ernest Lavisse, historien savant mais aussi vulgarisateur. Le premier a eu un rôle déterminant dans la restauration de l'image de la nation après la défaite de 1870. Le second est devenu rapidement le « petit Lavisse » que tous les Français étudiaient au cours élémentaire à l'école primaire.

Tous deux ont été régulièrement réédités jusque très récemment, *Le tour de la France*, en 2012 par l'éditeur Taillandier, *L'histoire de la France* en 2014 dans une édition commentée et complétée jusqu'à l'entrée de la France dans l'Union européenne par Dimitri Casali, un des principaux détracteurs de l'histoire mondiale en France. Les deux ouvrages ont un point

¹³ Zancarini-Fournel, Une histoire nationale, op. cit., p. 28.

commun : l'appel au sentiment national. En première de couverture, le Lavisse proclame « L'histoire ne s'apprend pas par cœur, elle s'apprend par le cœur ». Dans sa postface au *Tour de la France par deux enfants*, Bardos remarque : « Julien [le plus jeune des deux héros] en arrive à ne s'intéresser aux choses que dans la mesure où elles sont françaises : 'J'aime Paris de tout mon cœur parce que c'est la capitale de la France'. Ici le livre atteint sa propre caricature ».¹⁴

Mais le *Tour de la France* fait l'impasse sur l'histoire de la France, préférant citer les ministres méritants comme Colbert plutôt que les monarques et les régimes, et surtout passe sous silence la Révolution. Le seul révolutionnaire mentionné est Mirabeau, mais seulement comme « grand orateur ». L'époque révolutionnaire n'est évoquée qu'une fois à propos de Jacquard en des termes plutôt dépréciatifs : « c'était le moment des guerres de la Révolution où les citoyens combattaient les uns contre les autres en même temps que contre les ennemis de la France ».¹⁵ C'est que « dans l'idéologie du *Tour de la France*, la guerre civile ne peut être que le plus grand des maux ».¹⁶ Soucieuse de renforcer l'unité nationale d'une France qui vient de perdre l'Alsace et la Lorraine, l'auteure préfère ne pas raviver les dissensions religieuses léguées par la Révolution. Mais 36 ans plus tard et 8 ans après la loi de séparation de l'Église et de l'État, le mal est fait. Lavisse n'hésite donc pas à prendre parti pour l'école laïque contre l'école privée catholique et monarchiste.

L'« instituteur national » comme l'a surnommé Pierre Nora¹⁷ consacre à la Révolution le livre six de son manuel. Le chapitre quinze, *Les injustices qu'il y avait en France*, tient lieu à la fois de récapitulatif, d'introduction et de plaidoyer. Il fait porter la responsabilité de la Révolution au « mauvais roi » Louis XV. Le chapitre seize traite du commencement de la révolution, marqué par la prise de la Bastille le 14 juillet 1789, que commémore la fête nationale française. Le chapitre dix-sept relate les événements qui ont conduit à la mort du roi, dont l'exécution, justifiée par sa trahison « Louis XVI, pour redevenir le maître, appela les ennemis de la France »,¹⁸ n'est pas montrée. L'illustration correspondante¹⁹ met en scène un Louis XVI ému, faisant ses adieux à sa femme et ses enfants en larmes.

Le titre du chapitre dix-huit, *La guerre et la Terreur*, reflète son argumentaire. Les succès militaires des armées révolutionnaires provoquent la coalition : « tous les rois de l'Europe s'unirent pour faire la guerre à la France ».²⁰ C'est alors que l'ennemi intérieur se déclare : « Il y avait en France des pays comme la Bretagne ou la Vendée qui regrettaient le roi. Ils se révoltèrent contre la République, mettant la patrie en danger ».²¹ La Terreur est alors la seule façon de sauver le régime : « La Convention dut mettre en prison ceux qui n'aimaient pas la République ».²² Le tribunal révolutionnaire les condamne à mort.

Le commentaire de l'illustration *La charrette des condamnés*,²³ insiste sur la présence des femmes dans la foule : « une femme hurlante montre aux condamnés la guillotine que vous apercevez au loin »,²⁴ et sur le bourreau « Un homme est debout à côté de la guillotine ».²⁵ Il donne le nombre de guillotins : deux mille cinq cents personnes à Paris, et plus dans le reste de la France. Dramatisée par son annonce (« Il se passa des choses terribles »²⁶) et sa conclusion

¹⁴ Jean-Pierre Bardos, Postface à G. Bruno, *Le tour de la France par deux enfants* (Paris : librairie Belin, 1993), p. 324 de pp. 311-331.

¹⁵ G. Bruno, *Le tour de la France par deux enfants*, postface de Jean-Pierre Bardos (Paris : Eugène Belin, 1997), p. 455.

¹⁶ Bardos, *op. cit.*, p. 315.

¹⁷ Dans le titre de la notice qu'il lui consacre dans le t. 1 des *Lieux de mémoire : La République* (Paris : Gallimard, 1984), pp. 271-273.

¹⁸ Ernest Lavissee, *Histoire de la France de la Gaule à nos jours* (Paris : Armand Colin, 2014), p. 139.

¹⁹ *Ibid.*, p. 138.

²⁰ *Ibid.*, p. 142.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

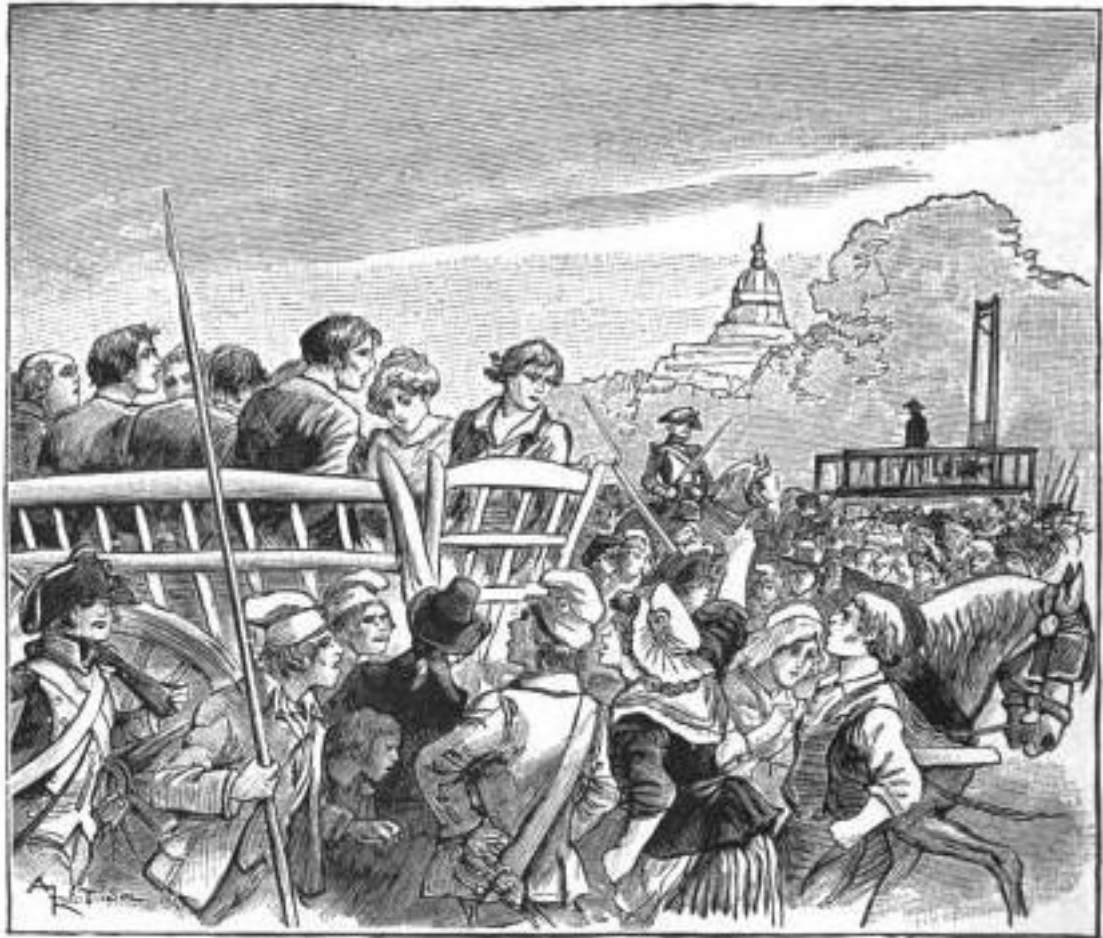
²³ *Ibid.*, p. 143.

²⁴ *Ibid.*, p. 142.

²⁵ *Ibid.*, pp. 142-143.

²⁶ *Ibid.*, p. 142.

(« On appelle ce temps-là le temps de la Terreur. Il n'y a pas eu de plus affreux moment dans toute l'histoire de France »²⁷), cette description cherche à frapper les esprits des jeunes enfants, ce qui serait inconcevable de nos jours. Lavissee partage avec Augustine Fouillée le souci de la concorde nationale, mais loin de dissimuler les fractures politiques du pays, il s'en sert au contraire pour justifier la Terreur comme une réponse au double danger, interne et externe, qui menaçait la république.



La charrette des condamnés Page : Ernest Lavissee - Histoire de France cours élémentaire, Armand Colin, 1913.djvu/152. Voir le lien :

[https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Ernest_Lavissee -](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Ernest_Lavissee_-_Histoire_de_France_cours_%C3%A9l%C3%A9mentaire,_Armand_Colin,_1913.djvu/152)

[_Histoire de France cours %C3%A9l%C3%A9mentaire, Armand Colin, 1913.djvu/152](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Ernest_Lavissee_-_Histoire_de_France_cours_%C3%A9l%C3%A9mentaire,_Armand_Colin,_1913.djvu/152)
consulté le 16/11/2019.

2. Révolution, Terreur et histoire croisée France-Angleterre-États-Unis dans les programmes d'histoire de 2010

Une centaine d'années après la parution du petit Lavissee, comment enseigne-t-on la Révolution en France ? Deux changements majeurs sont intervenus. L'histoire universitaire a évolué. Elle fait désormais partie des sciences humaines et tire sa crédibilité de vérification des faits et de l'objectivation de son discours. Le public scolaire n'est plus le même. La démocratisation de l'enseignement secondaire, avec la création du collège unique en 1975 et celle du baccalauréat professionnel en 1985 a entraîné une complexification de l'enseignement.

²⁷ *Ibid.*, p. 143.

Comme toutes les disciplines, l'histoire a adopté une démarche spiralaire qui revient sur les grandes époques en les approfondissant au primaire, au collège, et au lycée. Nous n'envisagerons que l'aboutissement du cursus : le lycée.

Première constatation : la Révolution demeure une charnière historique, qui marque soit la fin du programme de 2^{nde} (2010), soit le début de celui de 1^{ère} (2019). Dans le programme de 2010, elle est enseignée en 2^{nde}²⁸, la 1^{ère}²⁹ étant consacrée à l'étude du XX^e siècle. La France disparaît du titre du programme : *Les Européens dans l'histoire du monde*, au moment où l'histoire mondiale y entre. La période retenue va de l'Antiquité au milieu du XIX^e siècle. La Révolution y est traitée à l'intérieur du thème 5 — *Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine* dans une question intitulée *La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique*. La séquence commence par la montée des idées de liberté avant la Révolution, en décrit le déclenchement, évoque quelques journées révolutionnaires significatives, et la fait se terminer au début de l'Empire.³⁰ La Terreur n'est pas même nommée.

Le programme des lycées professionnels couvre une durée plus courte (depuis la Renaissance), mais offre une approche plus approfondie et mieux documentée de la période révolutionnaire et de l'histoire croisée. Dans le manuel *Histoire Géographie Éducation civique, 2^{nde} BACPRO* Delagrave, 2013, les rapports entre les trois pays sont abordés dans le chapitre *Voyages et découvertes XVI-XVIII*³¹ qui présente successivement la découverte de l'Amérique par Colomb, le tour du monde de Bougainville et les trois explorations de James Cook dans le Pacifique. La Révolution n'est évoquée qu'indirectement, à propos de la philosophie des Lumières et de l'abolition de l'esclavage. La philosophie des Lumières apparaît comme un facteur déclenchant de la Révolution mais s'oppose à elle par sa non-violence, « prenant pour cri de guerre, raison, tolérance, humanité » ainsi que le rappelle un extrait de *l'Esquisse d'un tableau historique de l'esprit humain*.³² L'abolition de l'esclavage s'inscrit dans une étude longitudinale du premier empire colonial français.³³ Une carte avec un code couleur permet de distinguer les implantations françaises vers 1750 de celles des autres pays européens. Un tableau de l'évolution du nombre d'habitants des colonies françaises et anglaises montre l'évidente supériorité de l'Angleterre.³⁴ Le soulèvement des esclaves de Saint-Domingue,³⁵ le 23 août 1791, fait le lien entre les philosophes qui ont dénoncé l'esclavage, la colonisation et la révolution. Un chapitre est consacré à l'abolition de l'esclavage avec le calendrier des mesures révolutionnaires qui y ont conduit. Toutefois on rappelle que, si la révolte de Saint-Domingue « entraîne la reconnaissance des droits civiques aux hommes de couleur libres (mai 1792) et l'abolition de l'esclavage (février 1794) [...] dès 1802, Bonaparte rétablit peu à peu l'esclavage, qui n'est supprimé définitivement qu'en 1848 ».³⁶

Cet événement longtemps oublié fait système avec un autre, universellement reconnu : *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (26 août 1789), décrite comme l'apport majeur de la Révolution.³⁷ Elle sert de prétexte à la présentation d'une série de réactions à la Révolution, émanant de personnalités d'autres pays européens : l'ambassadeur du roi d'Angleterre à Paris, Goethe, le roi de Bavière, toutes admiratives, tempérées toutefois par une remarque qui reprend l'argumentaire de Lavoisier à propos de la Terreur : « En Europe, les événements de 1789 ont

²⁸ Enseignement commun, Programme d'enseignement d'histoire-géographie en classe de seconde générale et technologique, Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010, pp. 3-8 de 21, Ministère de l'Éducation nationale. www.education.gouv.fr

²⁹ Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales, Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, pp. 16-19 de 101. Ministère de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr

³⁰ Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie classe de 2^{nde}, 2010, p. 5.

³¹ *Histoire Géographie Éducation civique, 2^{nde} BACPRO* (Paris : Delagrave, 2013), pp. 26-45.

³² *Ibid.*, p. 68.

³³ *Ibid.*, pp. 46-65.

³⁴ *Ibid.*, pp. 48-49.

³⁵ *Ibid.*, pp. 54-55.

³⁶ *Ibid.*, p. 54.

³⁷ *Ibid.*, p. 74.

suscité l'enthousiasme mais également la peur. Les souverains étrangers qui voient leur pouvoir menacé entrent ainsi en conflit avec les révolutionnaires ».³⁸

Quoique reprenant l'ouverture mondiale eurocentrée du programme général, le programme des lycées professionnels porte encore l'empreinte du roman national. Assimilée d'emblée à l'histoire de l'expansion européenne dans le monde, l'histoire mondiale est rapidement circonscrite à celle du *Premier empire colonial français, XVI^e-XVIII^e siècle*. Le chapitre *Les Lumières, la Révolution française et l'Europe*³⁹ dépeint la France en éclaircur de la démocratie. Les Lumières sont surtout les siennes, et font l'admiration de l'Europe : « En Europe, les ouvrages de philosophes français sont largement diffusés [...] En Allemagne et en Russie, beaucoup de familles nobles choisissent des précepteurs français pour leurs enfants [...]. Certains souverains étrangers s'entourent de philosophes et s'inspirent de leur pensée pour moderniser leurs États ». ⁴⁰ La Terreur est escamotée, la violence révolutionnaire dénoncée comme une trahison de la philosophie des Lumières, mais justifiée par les réactions des despotes étrangers. Toutefois deux amorces d'évolution s'esquissent. L'une est la prise en compte de l'histoire des minorités opprimées dans l'histoire nationale avec la révolte des esclaves de Saint-Domingue ; mais on ne leur donne pas vraiment la parole. L'autre est l'équilibrage des points de vue, celui des révolutionnaires français, illustré par *La chute en masse*, caricature représentant la débandade des monarques européens,⁴¹ et celui des antirévolutionnaires anglais illustré par la caricature de James Gilray : *Un petit souper à la parisienne : une famille de sans-culottes se reposant des fatigues de la journée*, qui montre les révolutionnaires se repaissant de têtes fraîchement guillotonnées.⁴²

Si l'on compare ce programme avec la portion de *l'Histoire mondiale de la France* qui traite de la Révolution, la concordance est frappante avec l'article de Covo, 1791, *Plantations en révolution*.⁴³ On y apprend que Saint Domingue était le premier producteur de sucre et de café au monde, on décrit les positionnements respectifs des colons, des esclaves (plus de 500 000) et des hommes libres de couleur vis-à-vis de la métropole, les circonstances de la révolte et sa principale conséquence : le vote de la citoyenneté universelle le 4 février 1794, que la révolution métropolitaine, celle du 14 juillet 1789, n'était pas arrivée à obtenir.

En revanche, il est démenti par l'article, 1789, *La Révolution globale*, de Jourdan qui explique que l'origine de la révolution française « est transnationale. Elle l'est d'autant plus que les jeunes nobles qui se sont battus aux côtés de Washington sont revenus la tête pleine de rêves ». ⁴⁴ Elle rappelle le rôle des pro-révolutionnaires étrangers vivant en France dans la propagation des idées révolutionnaires. Or ceux-ci, loin de vouloir imiter le modèle français, ont plutôt cherché à le perfectionner et à l'adapter à leur pays.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, pp. 66-85.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 70.

⁴¹ *Ibid.*, p. 72.

⁴² *Ibid.*, p. 75.

⁴³ Manuel Covo, 1791, « Plantations en révolution », P. Boucheron (dir.) *Histoire mondiale de la France* (Paris : Seuil, 2017), pp. 404-408.

⁴⁴ Annie Jourdan, « La révolution globale », P. Boucheron (dir.), *Histoire mondiale de la France* (Paris : Seuil, 2017), p. 395 de 395-403.



James Gillray, *Petit souper, a la Parisienne; -or- a family of sans-culotts refreshing, after the fatigues of the day.*
Museum number: 1868,0808.6230. Voir le lien :

https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1868-0808-6230

consulté le 16/11/2019.

3. Révolution, Terreur et histoire croisée France-Angleterre-États-Unis dans les programmes d'histoire de 2019

Dans le programme d'histoire du lycée général de 2019, la Révolution garde sa fonction de date-clef qui marque la rupture avec l'Ancien Régime. Son étude est repoussée au début de la 1^{ère} mais, couplée avec l'Empire et prolongée par l'alternance politique qui frappe *l'Europe entre restauration et révolution (1814-1848)*⁴⁵, elle perd de son identité. Elle fait l'objet d'un bref rappel des « grands principes de la modernité politique synthétisés dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen », et des « conflits et débats qui caractérisent la période ».⁴⁶ La Terreur est mentionnée, sans plus.

Cependant l'étude de la période révolutionnaire est préparée en 2^{de} par deux thèmes qui élargissent les limites de l'histoire nationale en y incluant les relations avec l'Angleterre et les États-Unis.

Le premier, est intitulé *L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du « Nouveau*

⁴⁵ B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019, annexe 2, p. 7 de pp. 1-16. Ministère de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr

⁴⁶ *Ibid.* p. 6 de pp. 1-16.

Monde ». ⁴⁷ Il rappelle la création des premiers empires coloniaux aux XV^e-XVI^e siècles et globalise les problématiques de la colonisation : vecteurs (militaires, missionnaires, marchands), commerce des esclaves, devenir des populations autochtones. L'accent est plutôt mis sur l'Amérique du Sud que sur l'Amérique du Nord. Le point de vue cesse d'être eurocentré à partir du moment où l'accent est mis sur la rétroaction des colonies sur leurs métropoles et donc sur l'histoire de l'Europe.

Le second, *Le modèle britannique et son influence*, « vise à montrer comment l'ébauche d'un gouvernement représentatif ainsi que la définition de grands principes et de droits fondamentaux inspirent les philosophes au cours du XVIII^e siècle et aboutit à la fondation d'un nouveau régime politique doté d'une constitution écrite avec la naissance des États-Unis d'Amérique ». ⁴⁸ Le revirement est total par rapport au programme précédent. L'initiative française est relativisée dans le droit fil de la mise au point de Jourdan. Citant Condorcet : « On vit alors pour première fois un grand peuple délivré de toutes ses chaînes, se donner paisiblement à lui-même la constitution et les lois qu'il croyait propres à son bonheur » celle-ci fait remarquer que « Condorcet n'évoque pas ici 1789, mais 1776-1783, quand les treize colonies d'Amérique du Nord s'émancipaient du joug britannique » ; et que « L'impact de l'évènement a été plus fort qu'on ne le pense de nos jours ». ⁴⁹ Le chauvinisme n'est donc pas seul responsable de la surexposition historique de la Révolution française : « Si 1776 perd peu à peu son aura sur le continent européen, c'est parce que la révolution qui suit, en France, est d'une tout autre envergure : 26 millions d'habitants ; une métropole de 600 000 habitants face à un jeune pays comptant une population de 2,5 millions, qui ne connaît ni féodalité, ni hérédité, ni intolérance religieuse ». ⁵⁰

L'organisation de la double page ⁵¹ qui introduit la séquence résume l'intrigue historique qui va être développée. Elle montre sur la première page une huile représentant la chambre des Communes, au XVIII^e siècle, avec au milieu le speaker et le gouvernement, et les membres assis, parti majoritaire à droite, opposition à gauche. Sur l'autre, une chromolithographie représente en gros plan un fifre et deux tambours, l'un très vieux, l'autre encore enfant, entraînant au combat les patriotes américains contre l'armée britannique. Ordre d'un côté, révolution en marche de l'autre ? Pas seulement, car la notice de la première illustration rappelle que : « En Angleterre, un Parlement partage le pouvoir avec le roi ».

Le manuel suggère que, premier pays à avoir connu l'expérience de la démocratie, l'Angleterre a été aussi la première à en avoir fait les frais. L'universalité du principe démocratique s'est retournée contre elle lorsque les colons américains ont réclamé les mêmes droits que les habitants de la métropole. Une frise chronologique couvrant la période 1660 (fin de la république de Cromwell) à 1797 (début de la présidence de George Washington) superpose les régimes anglais : dynasties des Stuarts puis des Hanovre, et les régimes américains : colonies britanniques puis républiques.

Trois médaillons la ponctuent. Le premier représente Guillaume III d'Orange et renvoie au chapitre *La « Glorieuse Révolution » et le bill of rights*, ⁵² où il est expliqué que la Déclaration des droits de 1689 a conditionné l'accès de Guillaume d'Orange à la couronne d'Angleterre après la destitution de Jacques II Stuart. Le second représente Voltaire dont le chapitre *L'Angleterre, Voltaire et le Lumières*, ⁵³ rappelle l'exil en Angleterre. Des extraits des *Lettres Philosophiques* (qui retrouvent pour la circonstance leur titre original de *Lettres anglaises*) y sont précédés par un extrait du *Traité du gouvernement civil* de Locke prouvant que ses idées ont influencé les philosophes français. Un extrait de *L'Esprit des Lois* atteste que pour définir les pouvoirs exécutif, législatif et

⁴⁷ B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019, annexe 1, p. 8 de pp. 1-16. Ministère de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr

⁴⁸ *Ibid.* p. 9 de pp. 1-16.

⁴⁹ Jourdan, *op. cit.*, p. 399.

⁵⁰ Jourdan, *op. cit.*, p. 400.

⁵¹ *Histoire-Géographie 2^{de}* (Paris : Hatier, 2019), pp. 194-195.

⁵² *Ibid.*, pp. 198-199.

⁵³ *Ibid.*, pp. 204-205.

judiciaire, Montesquieu s'est inspiré du régime politique anglais. Le troisième médaillon représente Georges Washington, premier président des États-Unis. Le chapitre qui lui est consacré⁵⁴ précise qu'il s'est battu contre la France aux côtés des Britanniques dans la guerre de sept ans — ce qui donne encore plus de poids à son engagement à la tête des troupes rebelles — et insiste sur son rôle de fondateur des institutions, comme président de la Convention qui a rédigé la Constitution de 1787.

La séquence se clôt par une double page de révision,⁵⁵ avec une carte mentale centrée sur le bipôle, *Le modèle britannique-Naissance des États-Unis*. Le lien avec l'histoire de la France, *Une répercussion en France* regroupe les aspects idéologique, politique et économique étudiés « intervention de la France dans la guerre d'indépendance, développement de l'idée de liberté et endettement de l'État français ».⁵⁶ L'avertissement, *Ne pas confondre monarchie limitée et monarchie parlementaire*, dissocie les deux formes de monarchie sans évoquer leurs rôles de situation initiale et de situation finale dans le récit de la construction du modèle britannique, ce qui aurait pu favoriser l'articulation de la conceptualisation avec la mise en intrigue historique.

L'adaptation du programme général au lycée professionnel conserve sous l'intitulé, *L'Amérique et l'Europe en révolution (des années 1760 à 1804)*,⁵⁷ l'ouverture à l'histoire croisée France-Angleterre-États-Unis. Comme dans le manuel antérieur,⁵⁸ la séquence commence par une présentation de la philosophie des Lumières⁵⁹ en huit mini-portraits au choix hautement symbolique, le premier surtout : Thomas Payne « né anglais, proclamé citoyen français et citoyen américain, pour sa participation aux révolutions française et américaine ».⁶⁰ Mais le raccourcissement de la période exclut la possibilité d'étudier l'évolution de la monarchie anglaise. Par ailleurs, si le *terminus post quem* correspond à la proclamation de la République d'Haïti le 1^{er} janvier 1804,⁶¹ le *terminus ante quem* est plus opaque. On peut y voir une trace de la Guerre de 7 ans puisque c'est en 1760 que la Nouvelle France cessa d'être française après la prise de Montréal par les troupes britanniques. De fait, un chapitre de la séquence précédente, consacré aux circulations maritimes des Européens, propose une vue de la prise de Québec par les Anglais en 1759.⁶²

Ce découpage temporel dessine une tout autre configuration de la relation entre les trois pays que celle du lycée général. L'Angleterre n'y est pas étudiée pour elle-même, mais uniquement comme adversaire commun — quoique à des moments décalés dans le temps — de la révolution américaine et de la révolution française. Il débouche sur la mise en intrigue inédite de trois révolutions successives : *La Révolution américaine (1775-1787)*,⁶³ *La Révolution française (1789-1799)*,⁶⁴ et *La révolution à Saint-Domingue (1791-1804)*.⁶⁵ La décision d'allonger la période révolutionnaire sur l'île d'une dizaine d'années (de 1794, abolition de l'esclavage dans les colonies françaises, *terminus post quem* retenu par le programme de 2010, à l'accession à l'indépendance et au changement de nom : Haïti), introduit une complexification des relations trilatérales. La légende de la carte *Les conflits pour la liberté et l'indépendance, 1791-1804*,⁶⁶ précise que les révolutionnaires de l'île se sont battus de 1791 à 1793 contre les Anglais et les Espagnols en guerre contre la France, puis de 1801 à 1804 contre la France elle-même.⁶⁷ Par une voie différente, on retombe sur la conclusion à

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 214-215.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 226-227.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 226.

⁵⁷ *Histoire-Géographie 2^{de} BACPRO* (Paris : Foucher, 2019), pp. 34-61.

⁵⁸ *Histoire Géographie Éducation civique, 2^{de} BACPRO* (Paris : Delagrave, 2013), pp. 66-67.

⁵⁹ *Histoire-Géographie 2^{de} BACPRO* (Paris : Foucher, 2019), pp. 36-37.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 36.

⁶¹ Mentionnée dans le chapitre *Toussaint Louverture, père de l'indépendance* (pp. 54-55).

⁶² *Ibid.*, p. 15.

⁶³ *Ibid.*, pp. 40-43.

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 44-51.

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 52-55.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 53.

⁶⁷ Toutefois, elle omet de dire que les Américains les ont aidés, entre 1798 et 1800, lors de la *Quasi-guerre* qui a opposé sur mer, d'abord par pirates interposés puis directement, les marines française et américaine. Les relations entre les

laquelle aboutissait le manuel général à partir de l'exemple anglais : les relations des trois pays se nouent autour de la contradiction qui amène un état démocratique à renier ses principes et à retarder l'abolition de l'esclavage ou l'accession à l'indépendance de ses colonies dès lors que ses intérêts économiques sont en jeu.

La perspective croisée est, comme pour les philosophes, confiée à des personnalités qui ont servi d'intermédiaires comme La Fayette ou Benjamin Franklin. La mise en perspective des trois révolutions se fait de façon très manichéenne en opposant à la violence révolutionnaire, représentée par une gravure montrant la main du bourreau présentant au peuple la tête de Louis XVI, l'idée d'égalité illustrée par une allégorie montrant la Raison mettant au même niveau l'homme blanc et l'homme de couleur, avec l'approbation de la Nature qui leur assure l'abondance.⁶⁸



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Les Mortels sont égaux, ce n'est pas la naissance c'est la seule vertu qui fait la différence... : [estampe] / [non identifié]. **Images de la Révolution française : catalogue du vidéodisque**, 1990, 7698-7701 = **Vidéodisque**, 7698-7701. Voir le lien : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b69502888.item> consulté le 16/11/2019.

révolutionnaires français et les républicains américains se sont détériorées après l'exécution de Louis XVI en 1793, mais surtout après l'abolition de l'esclavage, à laquelle les lobbies esclavagistes américains étaient farouchement opposés. Si les États-Unis ont soutenu la révolution de Saint-Domingue, en dépit du danger idéologique, c'est à cause des différends qui les opposaient à la France. Ils refusaient la dette qu'ils avaient contractée auprès d'elle en arguant qu'elle s'était éteinte avec la monarchie qui l'avait consentie et s'étaient rapprochés de la Grande-Bretagne, en guerre avec la France. (réf. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Quais-guerre>).

⁶⁸ *Histoire-Géographie 2^{de} BACPRO* (Paris : Foucher, 2019), pp. 58-59.

Cependant le traitement des trois révolutions est loin d'être équitable : quatre pages pour la révolution américaine, quatre pour celle de Saint-Domingue, mais huit pour la révolution française. Pour celle-ci, on revient à l'enseignement historique traditionnel (c'est-à-dire orienté vers la mémorisation). La périodisation est claire : été 1789, monarchie parlementaire, Première République, Directoire ; la mise en contexte géopolitique assurée par une carte des Républiques sœurs ;⁶⁹ le tout parachevé par une morale : « La Première république diffuse les idées révolutionnaires en Europe, mais pille également ses conquêtes, trahissant l'idéal républicain. En 1799, le général Bonaparte renverse le régime par le coup d'État de Brumaire, avec le soutien du peuple ».⁷⁰

La Terreur occupe une double page⁷¹ qui s'ouvre sur une chronologie en cinq dates : 21 septembre 1792 : proclamation de la République ; 21 janvier 1793 : vote de la mort du roi ; 2 juin 1793 : instauration de la Terreur par Danton et Robespierre ; 5 avril 1794 : procès et exécution de Danton ; 27 juillet 1794 : procès et exécution de Robespierre et de ses partisans et fin de la Terreur. Des extraits des principaux décrets montrent sa montée en puissance : de la loi des suspects à celle de Prairial qui décide que la sanction prononcée par le tribunal révolutionnaire ne peut être que la mort. L'iconographie confronte le point de vue extérieur adverse exprimé par une gravure anglaise de William Dent représentant Louis XVI la tête sous le couperet, entouré d'une nuée de diabolins révolutionnaires jouant du tambour et de la trompette et chantant le *Ça ira*, et le point de vue intérieur partisan symbolisé par une paire de boucles d'oreilles en forme de guillotine surmontée d'un bonnet phrygien qui rappelle que les femmes furent à l'origine des émeutes de la faim qui ont prélué à la révolution.

Le bilan de la comparaison des deux générations de manuels 2010 et 2019, réservés à deux publics, celui du lycée général et celui du lycée professionnel, montre que l'ouverture de l'enseignement de l'histoire nationale à l'histoire mondiale a été à la fois progressive et sélective. Progressive parce que la mondialité était plus facile à faire admettre à partir de l'eurocentrisme et de son déplacement de la Méditerranée vers l'Atlantique. Le choix de l'Angleterre et des États-Unis comme partenaires de l'histoire croisée à l'époque révolutionnaire s'est imposé plus tard. Il était commandé par les faits, dont nous avons vu qu'ils sont complexes, combinant et/ou alternant attirance et répulsion. Mais il était aussi dicté par des exigences didactiques : si le récit bifurque trop souvent vers d'autres pays et d'autres lieux sans lien direct avec l'époque et le pays décrits, il risque de compromettre l'appropriation des continuités historiques. Point de vue décentré ne signifie pas dépourvu de centre, et l'élève a besoin de savoir d'où on lui parle.

Il était enfin tributaire des objectifs éducatifs de l'institution. Les fréquentes allusions à la philosophie des Lumières et aux idéaux révolutionnaires témoignent de la valeur accordée au socle idéologique commun, et vise, au-delà des trois pays, à prouver son universalité. L'histoire des idées et, plus encore, celle des idéaux occupent une grande place dans l'histoire mondiale.

Mais l'histoire mondiale de la France enseignée n'est pas la même pour tous. L'Europe durant l'antiquité gréco-latine n'est pas abordée en lycée professionnel car elle présuppose la maîtrise de cette culture dite classique qui est l'apanage du lycée général. La filière professionnelle étant souvent un choix par défaut pour des élèves jugés incapables de poursuivre la filière générale, le manuel prévoit des rattrapages : par exemple, pour la Révolution, ou des digests, par exemple, pour les Lumières.

Nous vérifions donc notre hypothèse préalable sur la création didactique qui répond à des difficultés spécifiques d'enseignement liées à certains publics scolaires. Entre l'histoire savante et l'histoire scolaire la relation n'est pas à sens unique. Les deux roues des huit philosophes et la série des trois révolutions, qui sont des créations et non des transpositions de recherches historiques, permettent de former aux problématiques de l'histoire mondiale des élèves dont le bagage historique est léger et l'horaire d'histoire limité.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 51.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*, pp. 48-49.

4. L'enseignement des révolutions et de la Terreur dans le manuel des classes européennes

Nous abordons maintenant une situation d'enseignement qui se distingue de celles que nous venons d'analyser par le changement radical de la finalité du discours historique. Il ne s'agit plus de s'ouvrir aux histoires de pays partenaires pour mieux comprendre le sens de l'histoire nationale, mais d'étudier leurs histoires nationales de façon approfondie pour faciliter l'apprentissage de leurs langues. Le décentrement est complet car il engage non seulement le contenu enseigné, par exemple le croisement des points de vue des pays partenaires sur les événements-clefs de leurs histoires respectives, mais aussi les langues dans lesquelles on l'enseigne et les systèmes scolaires auxquelles elles renvoient. Malheureusement, cette ouverture à l'international se paye d'une fermeture sociale au niveau national. Les statistiques montrent que « La scolarisation dans une section linguistique est fortement liée l'origine sociale. Ainsi, en lycée GT, 8,7 % des élèves d'origine sociale défavorisée y sont scolarisés, contre 20,8 % d'origine très favorisée ». ⁷²

La création des sections européennes ⁷³ remonte à 1992, année de la signature des accords de Maastricht qui met le point final à la construction européenne, dont deux mesures au moins : la reconnaissance d'une citoyenneté européenne et la création d'un espace de libre circulation des travailleurs impliquent le développement de l'enseignement des langues pratiquées dans l'Union européenne (désormais U.E.). Ces sections offrent une ouverture internationale, un renforcement de la LE au collège et l'enseignement d'une DNL au lycée. Les LE concernées sont celles parlées dans l'UE : allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais, portugais plus le russe, et comme langues orientales : l'arabe, le chinois, le japonais et le vietnamien. L'anglais est la LE la plus enseignée en France et dans l'UE. ⁷⁴ C'est aussi l'une des trois langues de travail de l'UE et, dans sa version internationale, sa langue véhiculaire. À ce titre, elle est aussi utilisée dans le partenariat entre l'UE et l'OTAN qui ont 22 membres en commun.

Parmi les matières enseignées en DNL figurent l'économie-gestion, l'éducation physique et sportive, l'histoire-géographie, l'hôtellerie-restauration, les mathématiques, la physique-chimie, les sciences du vivant et de la terre. Vu son statut de pré-requis pour tout apprentissage culturel l'histoire-géographie est la DNL la plus fréquemment pratiquée. Elle est même obligatoire dans les classes internationales qui prolongent les sections européennes jusqu'au baccalauréat international (mais remplacée par les mathématiques dans les sections de chinois). L'association de l'anglais et de l'histoire représente donc une situation standard d'enseignement.

À la rentrée 2017, en France, plus de 220 000 élèves étaient scolarisés en section européenne ou de langue orientale dans un lycée (général, technologique et professionnel) public ou privé sous contrat. ⁷⁵ Un recul par rapport à la rentrée 2010, dont les chiffres affichaient 275 835 élèves. ⁷⁶ En 2018, le chiffre remonte à 264 200 élèves. ⁷⁷ Ils ne représentent toutefois que 4,7% des élèves du 2nd degré : 0,5% au collège, 13,9% au lycée général et 3,5% au lycée

⁷² Repères et références statistiques sur l'enseignement du 2nd degré, 2019, 4.16 : Les sections linguistiques dans le 2nd degré, p. 112. https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/55/8/depp-rers-2019-chap4_1162558.pdf

⁷³ Qu'est-ce qu'une section européenne ou de langue orientale ? Site EMIlanguages. <https://www.emilanguages.education.fr/questions-essentielles/qu-est-ce-qu-une-section-europeenne-ou-de-langue-orientale>

⁷⁴ Selon EUROSTAT (23 février 2017), en 2015, l'anglais, étudié par environ 17 millions d'élèves (97,3 %) est de loin la langue étrangère la plus populaire au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire. Viennent ensuite le français (5 millions d'élèves, soit 33,8 %) puis l'allemand (3 millions, soit 23,1 %) et l'espagnol (2 millions, soit 13,6 %). <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879493/3-23022017-AP-FR.pdf/0b5913c7-59c3-473b-870d-4819533a8128>

⁷⁵ Les sections européennes ou de langues orientales en lycées, mise à jour novembre 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html>

⁷⁶ Qu'est-ce qu'une section européenne ou de langue orientale ? <https://www.emilanguages.education.fr/questions-essentielles>

⁷⁷ Repères et références statistiques sur l'enseignement du 2nd degré, 2019, 4.16 : Les sections linguistiques dans le 2nd degré, p. 111. https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/55/8/depp-rers-2019-chap4_1162558.pdf

professionnel. La modicité des effectifs quand on la compare aux effectifs globaux (le lycée général compte à la rentrée 2018 1621800 élèves), explique la réticence des éditeurs à mettre sur le marché une ligne de manuels dédiée à l'enseignement d'une discipline DNL dans une Langue sur les trois années du lycée. Ce qui nous amène à évoquer la situation exceptionnelle du manuel que nous avons choisi : *History Geography 2^{de} classes européennes*, Hatier, 2005.

2005 est l'année de mise en place du *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*.⁷⁸ Celui-ci répond à l'objectif de l'UE de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux. La progression curriculaire est remodelée⁷⁹ en fonction du référentiel des niveaux de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL). L'accent est mis sur deux aspects jusque là peu développés dans l'enseignement des langues en France : la communication orale (compréhension, expression, interaction), et l'entrée dans les apprentissages linguistiques par les contenus culturels. Dans la perspective actionnelle qui est celle du CECRL, la langue est un moyen d'accéder à la culture, alors qu'auparavant l'enseignement de la civilisation servait à contextualiser la langue.

Les sections européennes se voient légitimées par cet aggiornamento dont elles avaient été un signe avant-coureur. La mention section européenne au baccalauréat est instituée en 2004. L'épreuve comporte deux parties : l'une réservée à l'évaluation du niveau linguistique, l'autre à l'évaluation du niveau en DNL. Cette perspective a sans doute emporté la décision de l'éditeur Hatier qui publie trois manuels : *History-Geography. Classes européennes. 2^{de}* en 2005 ; *History-Geography. Classes européennes 1^{er}* en 2006 ; *History-Geography. Classes européennes. T^{er}* en 2007. En 2018, cette collection fait toujours partie des ressources recommandées aux enseignants de la spécialité. Mais le manuel de 2^{de} n'est plus disponible chez l'éditeur. Toutefois son prix d'occasion sur internet (75 euros en novembre 2019) indique qu'il reste très attractif pour les enseignants. Depuis, des recueils d'exercices et des annales de baccalauréat ont été publiés, mais aucun nouveau manuel.⁸⁰ Le site de l'académie de Poitiers⁸¹ qui fournit ces informations y joint une liste de séquences clefs en main, proposées par différentes académies, conformément aux programmes de 2010. Certains intitulés reprennent ceux des leçons du manuel de 2^{de} : *The American Revolution (1763-1787)* (Académie de Versailles, 2018), dans le manuel pp. 44-45 ; *Étude de la controverse autour de la frise du Parthénon* (Académie de Poitiers, 2013), dans le manuel *A raging controversy in Europe : who does cultural heritage belong to ? The Parthenon frieze*, pp. 8-16. On peut en conclure que :

- les programmes sont restés relativement stables ;
- une véritable culture disciplinaire s'est développée autour du manuel fondateur ;
- les enseignants de cette discipline jouissent d'une certaine marge d'autonomie.

Ce dernier point se vérifie encore en 2019. Sur le site d'un lycée⁸² qui abrite une section européenne avec DNL histoire-géographie en anglais, il est rappelé que l'enseignant choisit dans les programmes officiels d'histoire-géographie les éléments qu'il veut développer en anglais, en privilégiant les thèmes en rapport avec le monde anglo-saxon. Pour la 2^{de}, l'exemple donné est *l'Histoire politique, culturelle et sociale de l'Angleterre du XIII^e au XIX^e siècle*.

Le programme traité dans le chapitre 4, *Revolutions*, du manuel de 2^{de}, est un approfondissement du programme général en vigueur en 2005 : *La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851*. C'est un triptyque, présenté en français dans l'introduction du

⁷⁸, B.O. n°23 du 8 juin 2006, relatif à l'enseignement des langues vivantes, cf. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

⁷⁹ Par le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005.

⁸⁰ Par exemple Dominique Chathuant, *History & Geography. Vocabulaire, outils, méthodes* (Hatier, 2013) et Éric Freycenet, *Histoire-Géographie. Terminales sections européennes – 32 fiches pour réussir – Cours, méthodes, sujets corrigés* (Ellipse, 2016).

⁸¹ Académie de Poitiers – Juin 2018. Ressources pour l'enseignement de la DNL histoire-géographie en anglais au lycée. [ressources_pour_enseigner_la_dnl_3_pdf_AdobeReader](https://www.academie-poitiers.fr/ressources_pour_enseigner_la_dnl_3_pdf_AdobeReader)

⁸² Lycée Marc Chagall, Reims, Section européenne anglais 2019-2020 <https://www.lycee-marc-chagall.fr/la-section-europeenne/>

manuel : *Les Révolutions du XVIII^e siècle en Angleterre, La Révolution Américaine vue par les Français, La Révolution Française vue par les Anglais*.⁸³ Le titre anglais de la Lesson 2, *The American Revolution*, est abrégé, mais on y trouve bien une comparaison des points de vue pro- et anti-révolution américaine en France. Dans un chapitre antérieur, *England in the Middle Ages*, la Lesson 1, *From the Norman Conquest to the birth of Parliament*,⁸⁴ présente la *Magna Carta* signée par Henry II en 1215 sous la pression des barons révoltés comme le premier des textes limitant le pouvoir royal. Ce symbole fournit le *terminus ante quem* du chapitre 4, dont la Lesson 1 rappelle : « Originally, English monarchs exerted a wide range of powers. Any law voted by Parliament needed King's endorsement [...]. However, since the 12th century, monarchs had been required to address Parliament before imposing any new taxes ». ⁸⁵ Ici l'Angleterre n'est pas un simple opposant narratif aux États-Unis et à la France comme dans le manuel 2^d BACPRO 2019, mais l'initiatrice d'un processus de démocratisation qui englobe les trois pays.

Parmi les objectifs de la DNL se trouve l'acquisition de la culture des pays de référence de la langue étudiée. L'enchaînement historique est donc logique, tout comme son point de départ. En revanche, en désignant comme *terminus post quem* « *The Terror episode (1793)* »⁸⁶ sans autre précision, les auteurs ont voulu concentrer l'attention moins sur les événements qui secouent la France que sur les prises de partis qu'ils déclenchent en Angleterre.

L'insistance sur le point de vue s'explique par les objectifs linguistiques de la DNL, mais rejoint aussi les objectifs de la didactique de l'histoire. Dans le CECRL, le point de vue est un indicateur d'évaluation des compétences : la compréhension de l'écrit niveau B2 (« Je peux comprendre des articles et des rapports traitant de problèmes actuels dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particulier »),⁸⁷ la production écrite niveau C1 (« Je peux développer et défendre mes points de vue en donnant d'autres arguments, raisons ou exemples appropriés »),⁸⁸ la compréhension orale niveau C1 (« Je peux suivre assez aisément la plupart des conférences, discussions et débats »).⁸⁹ Les textes authentiques de type argumentatif utilisés par les manuels d'histoire pour restituer les conflits d'opinions sont un excellent terrain d'exercice pour l'apprentissage du débat en langue étrangère. La notion de « problème actuel » qui renvoie à l'actualité de la vie courante doit être transposée dans la réalité scolaire. Une fois que les élèves ont acquis une bonne connaissance du contexte historique, l'actualité devient celle de la classe. On peut se projeter dans une situation comme si on y était et s'en approprier les enjeux en la simulant. Le chapitre se clôt d'ailleurs sur une proposition de débat : « Express yourself, MAKE YOUR OWN HISTORY, organise a debate. Following the rules of British parliamentary debates [...] debate on the topic : « The House believes that Charles 1 should [not] have been executed ». ⁹⁰ La présentation du manuel définit la rubrique *Express yourself* comme « un exercice à faire par oral ou par écrit dans l'esprit de la pédagogie anglo-saxonne : lettre, jeu de rôle, débat etc. afin d'encourager la prise de parole par l'élève ». ⁹¹

⁸³ *History-Geography. 2^{de}* (Hatier, 2005), p. 2.

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 20-21.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 42.

⁸⁶ Dans la Lesson 3, *The French Revolution seen by the British*, *ibid.*, p. 46.

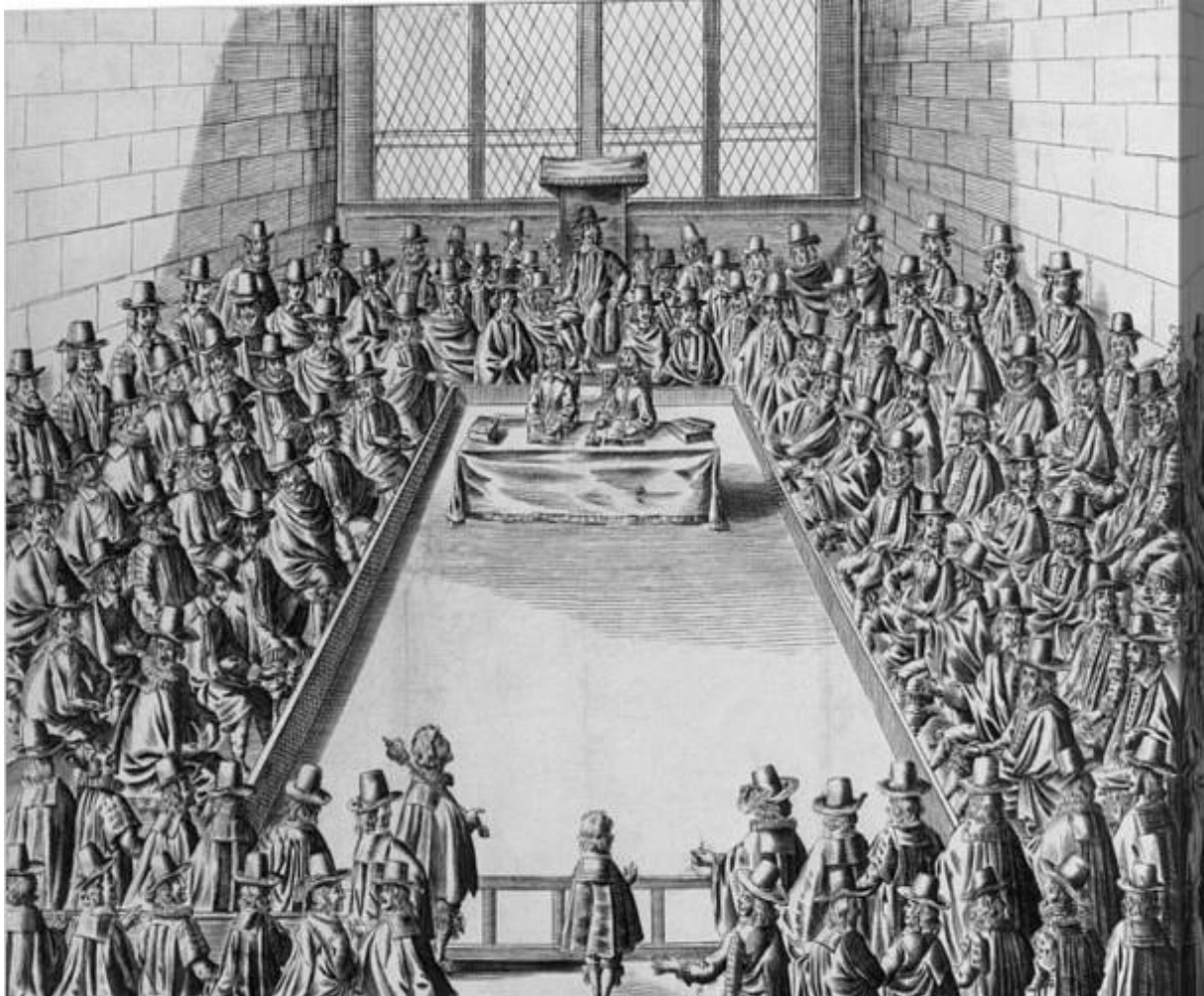
⁸⁷ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Unité des politiques linguistiques. www.coe.int/lang-CECR, p. 165.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 166.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 168.

⁹⁰ *History-Geography. 2^{de}* (Hatier, 2005), p. 51.

⁹¹ *Ibid.*, p. 5.



Parliament During The Commonwealth, 1650. Engraving Bw Photo acrylic print by French School.
Voir le lien :
<https://fineartamerica.com/featured/parliament-during-the-commonwealth-1650-engraving-bw-photo-french-school.html?product=acrylic-print>
consulté le 16/11/2019.

En histoire, les points de vue exprimés par des personnages historiques ont une double fonction. Dans un premier temps ils peuvent favoriser l'implication des élèves dans un débat, même ancien, pour peu qu'on leur donne assez d'informations pour qu'ils se projettent dans la situation, et dans un second, ils les aident à entrer dans la compréhension narrative, à rechercher les causes d'abord dans les intentions qu'ils prêtent aux personnages, puis dans les mécanismes sociaux et politiques qui expliquent leurs réactions.⁹²

La même convergence interdidactique s'observe pour deux compétences fortement associées à l'identité de la discipline historique : la problématisation et la conceptualisation. Pour les historiens, ces deux termes recouvrent des processus cognitifs. La problématisation permet la mise en intrigue des événements. La conceptualisation est un mode de généralisation par lequel on passe du fait à la cause : de la Révolution française à la révolution comme changement

⁹² Selon Lautier et Allieu-Mary : « le récit historique procéderait d'une mise en intrigue capable d'articuler ensemble la pensée sociale des élèves qui se figurent ainsi les intentions des hommes du passé, la description et l'interprétation de leurs agissements, l'évocation du contexte, mais encore des procédés d'historisation qui contrôlent cette pensée sociale », Lautier, N., Allieu-Mary, N., « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* 162 (2008), p. 110 de pp. 95-131.

politique radical, soudain et violent. Les enseignants de langue y voient des actes illocutoires : la question pour la problématisation, la définition pour la conceptualisation. En LE, et même en langue maternelle, ces actes posent des problèmes linguistiques mais également sociolinguistiques. En classe, les questions ne sont pas posées n'importe quand, par n'importe qui, ni à n'importe qui, ni n'importe comment. Les définitions obéissent à des règles différentes selon les matières, et il faut une scolarité entière pour passer de la définition par l'exemple des élèves de maternelle aux énoncés en 'être', 'désigner', 'signifier' attendus au lycée.

Dans le chapitre étudié, le mot 'révolution' est situé au carrefour de ces quatre options. Dans la *Key question* : « Did the English/American Revolutions really pave the way for the French Revolution ? »⁹³ il sous-tend la problématisation. Celle-ci est présentée comme une hypothèse à vérifier, ce qui implique un processus d'enquête, donc des réponses à de nombreuses questions ouvertes sur les événements, les territoires, les acteurs. Pour signifier que toutes ces questions se rejoignent, on a choisi un tableau de Louis-Charles-Auguste Couder représentant le *Siège de Yorktown en 1781*, bataille décisive de la guerre d'indépendance : « Rochambeau is pointing at the center of the scene, with George Washington on his left, and La Fayette on his right ».⁹⁴ Les Anglais hors champ sont évoqués par les gestes des personnages : un aide de camp lit une carte, Rochambeau pointe une direction. Mais sur la page suivante, une carte, *Two centuries of revolutions*, fournit un état des possessions britanniques en Amérique du Nord 1775 avec en incrustation une carte plus petite, *The Civil War (1642-1649)*, qui indique la répartition des territoires tenus par le roi et par le parlement. Une frise chronologique, (TIME-LINE) *The Anglo-Saxon revolutions*,⁹⁵ superpose périodisation américaine et périodisation anglaise.

Les titres du chapitre, de la carte et de la frise, répètent le mot 'revolution' au pluriel, avec et sans majuscule. Ces variations sont annonciatrices de l'effort de conceptualisation demandé au lecteur. En effet, elles brouillent la désignation des événements. Le pluriel est ambigu, puisque dans les révolutions étudiées, trois appartiennent à l'histoire d'Angleterre, contre une à celle des États-Unis et une à celle de la France. L'ambiguïté est levée dans l'introduction du chapitre par la définition de la monarchie absolue : « At the turn of the 17th century, European countries were ruled by absolute monarchs. Their power had few limits and was justified by Divine right [...]. But growing opposition to absolutism resulted in three main revolutions, which gave rise to new entities ».⁹⁶ L'ensemble des pays européens étant concerné, on quitte le niveau national pour le niveau mondial, puisque la première nouvelle entité à paraître est la nation américaine.

Cette mise au point prépare l'acquisition de la série notionnelle monarchie absolue/monarchie limitée/monarchie parlementaire/république, davantage ancrée dans la culture anglo-saxonne que dans la culture française. Tous les manuels de notre corpus reviennent fréquemment sur ces notions, faute de pouvoir les appuyer sur des exemples nationaux clairs. En effet, d'une part, la succession des faits coïncide rarement avec l'ordre dégressif de la sémantique ; d'autre part, les périodes d'instabilité politique, en particulier le passage de la monarchie absolue à la République, sont intervenues plus tardivement en France qu'en Angleterre, ce qui oblige les enseignants à attendre la période révolutionnaire pour aborder des notions dont la maîtrise est pourtant indispensable à son étude⁹⁷. C'est là qu'intervient l'histoire croisée.⁹⁸ En effet, les révolutions anglaises du XVII^e siècle, contemporaines du siècle de Louis

⁹³ *History-Geography 2^{de}* (Hatier, 2005), p. 40.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*, p. 41.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 40.

⁹⁷ C'est pourquoi le manuel *Histoire-Géographie 2^{de} BACPRO 2019* nomme, p. 46, *L'impossible monarchie parlementaire (1791-1792)*, la période pendant laquelle les efforts du roi pour restaurer la monarchie absolue et ceux de l'Assemblée pour déclarer la guerre aux pays alliés des émigrés ont eu raison de la monarchie parlementaire instituée en 1791. Mais cette tentative avortée est trop brève et trop atypique pour servir d'ancrage à un apprentissage notionnel.

⁹⁸ Ceci est confirmé par la recherche. Lautier et Allieu-Mary, *op. cit.*, p. 106, expliquent que, « pour les [élèves] les plus jeunes et les plus démunis, la monarchie absolue fonctionne comme la catégorie de référence [...]. Les plus âgés et les plus 'savants' introduisent l'idée qu'il existe plusieurs formes de monarchie en mobilisant une 'comparaison' avec

XIV, offrent une préfiguration de la révolution française et de tout le XIX^e siècle français, avec ses alternances de révolutions, républiques, monarchies (constitutionnelle, absolue) et empires.

La *Lesson 1* a donc une première fonction : retracer l'histoire des changements politiques en Angleterre au XVII^e siècle ; et une seconde : aider les élèves à acquérir les notions relatives aux types de régimes mais aussi la notion qui les subsume, le changement.⁹⁹ Elle a deux atouts pour cela. Le premier est le contenu historique qui frappe par son analogie avec le scénario de la Terreur française. L'iconographie : une gravure montrant *The Royal Oak of Britain* que les partisans de Cromwell sont en train d'abattre et une huile montrant la décapitation de Charles I, a été conçue pour faciliter le rapprochement.

Le second est le dispositif didactique propre à la DNL, basé sur le croisement des langues et des cultures et un apprentissage actionnel qui multiplie les occasions d'interventions orales et écrites. Dans chaque leçon, une Word-box construite sur le principe de l'alternance codique, tantôt traduit les termes anglais en français, tantôt les explicite et les définit en anglais. L'élève est ainsi formé à l'histoire de la langue anglaise (« grievances = wrongs »), au vocabulaire technique dans les deux langues (« a bill = un projet de loi »), à la polysémie des mots outils (« whereby : ici, parce que »), à l'étymologie (« Habeas corpus = (literally, you should have the body) in the text = the writ »).¹⁰⁰

Les activités sont orientées par la FACTFILE qui introduit la leçon. Elles varient en fonction des supports. La lecture de l'image étant plus rapide et facilitant la prise de parole, l'iconographie précède les textes.

La problématique de la *Lesson 2*, « Why did America become a symbol of democracy for France in the 18th century ? »¹⁰¹, oriente *The American Revolution*, vers l'histoire de France. Une page est consacrée à *The origins of the American Revolution : the Boston Tea Party (1773)*. Plusieurs raisons à ce choix : d'abord la reconnaissance de la place que l'épisode occupe dans la culture américaine. Un musée lui est consacré à Boston, un parti politique de droite a emprunté son nom. Ensuite son intérêt didactique. Considéré comme l'événement déclencheur de la guerre d'indépendance, il permet de différencier la révolte, ponctuelle, de la révolution processus long dont la révolte peut être un signe avant-coureur, mais pas la cause. Ici la cause est présentée comme économique : « American colonists resented not having the power to elect their own representatives to the London Parliament which decided of new taxes. In 1773, London passed the Tea Act which granted the British East India Company a monopoly on the transport of tea to America ».¹⁰² On s'éloigne des idéaux démocratiques rappelés par La Fayette dans ses adieux au Congrès « May this great monument raised to liberty serve as lesson to the oppressor and as example to the oppressed ! ».¹⁰³

Les Américains n'ont pas tardé à reproduire les injustices et les inégalités que les Anglais leur avaient infligées et qui les avaient incités à se révolter. Sur la page suivante, le schéma des institutions américaines montre que les *voters* aux élections des représentants et du président sont des *white landowners*, d'où la double demande : « Show that the Constitution is democratic. What are the limits of this new political system ? ».¹⁰⁴

La *Boston Tea party* est aussi une histoire dans l'histoire. Les patriotes se sont déguisés en

l'Angleterre. Cette comparaison assure l'appropriation de l'autre type de monarchie, le modèle parlementaire, dès lors que le pouvoir du roi est 'tempéré' ou 'partagé avec' le parlement ». On voit toutefois que les élèves français tendent à ranger sous la même catégorie deux notions que la culture anglo-saxonne distingue : monarchie limitée et monarchie parlementaire.

⁹⁹ Lautier et Allieu-Mary, *op. cit.*, p. 107 montrent qu'avant que la révolution soit assimilée à un changement, elle est d'abord reliée à la guerre et à la violence (en 5^{ème}), commence à se vider de ses traits contingents lorsqu'on la différencie de la révolte (en 3^{ème}), et n'est définie par la majorité des élèves comme un changement qu'en terminale.

¹⁰⁰ *History-Geography 2^{de}* (Hatier, 2005), p. 43.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 44-45.

¹⁰² *Ibid.*, p. 44.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 45, cité par Payne, dans l'extrait de *The rights of man* reproduit.

¹⁰⁴ *Ibid.*

Indiens pour voler la cargaison de thé incriminée. Ce subterfuge va devenir une marque d'identité nationale, comme le prouve la gravure de Duplessis-Bertaux *Indépendance des États-Unis* qui représente une allégorie de l'Amérique en Indien, caducée dans une main, lance surmontée d'un bonnet phrygien dans l'autre. Elle se tient à côté d'un monument composé d'une stèle portant l'inscription, « L'Amérique et les mers, ô Louis ! vous reconnaissez pour leur libérateur », et de trois médaillons : La Fayette, Franklin en bas et Louis XVI en haut, surmontés d'un orbe fleurdelysé, dont la croix, emblème de la monarchie absolue de droit divin, a été remplacée par un coq gaulois. Cette accumulation de symboles décrit exactement les rapports idéologiques et politiques entre les deux nations à l'époque. Mais les destins ultérieurs de Louis XVI et des Indiens d'Amérique en occultent à présent la signification. En dépit ou peut-être à cause de sa complexité, cette énigme interculturelle est un défi que seule l'histoire DNL pouvait poser.



Duplessis Bertaux del./L. Roger sculp. 1786, *Indépendance des États-Unis*. **Museum number:** 2004,0229.77. Voir le lien :

https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_2004-0229-77 consulté le 16/11/2019.

La Lesson 3, *The French Revolution seen by the British*,¹⁰⁵ offre une possibilité d'exploiter la gravure de Duplessis Bertaux pour étudier le rôle des contextes dans la construction des images politiques. Le Louis XVI libérateur de l'Amérique deviendra en peu de temps l'ennemi du peuple, puis, après son exécution, l'innocente victime de la barbarie révolutionnaire.

La leçon ne traite pas les événements de la Révolution française, mais uniquement leur reflet dans l'opinion anglaise. Elle instaure une tradition de l'histoire croisée celle de l'histoire des opinions, avec des outils comme la confrontation de Burke, *a staunch opponent*, et Paine, *a firm advocate*. L'iconographie penche lourdement du côté de Burke avec deux mugs contrerévolutionnaires, la gravure de J. Gillray *The zenith of French glory; The Pinnacle of liberty* (1793) et celle de W. Dent *Hell broke loose or The Murder of Louis* (1793). Mais loin d'adopter ce point de vue, le manuel introduit une notion déjà esquissée à propos de Cromwell, celle de contre-révolution, en évoquant *The anti-revolutionary campaign during the Terror* :

After the Terror episode (1793) the British government launched an anti-revolutionary campaign which gave an extremely biased, exaggerated and hostile depiction of the French Revolution. This propaganda was aimed as much at English supporters of the Revolution as towards the Revolution itself. The government used all means possible (prints, pamphlets, mugs, jugs, plates) to target the largest part of the population.¹⁰⁶



William Dent, *Hell Broke Loose, or, The Murder of Louis*, 1793.

Museum number: 1948,02014.450. Voir le lien :

<https://rdv-histoire.com/programme/lenfer-de-la-revolution-ou-la-revolution-aux-enfers>
consulté le 16/11/2019.

¹⁰⁵ *Ibid*, pp. 46-47.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 46.

Toutefois, cantonnée à l'étude de la propagande, cette mise au point fait l'impasse sur les mesures politiques prises durant cette période en Angleterre. C'est l'*Histoire mondiale de la France* qui nous les révèle. Mazeau introduit son article, *1794 La Terreur en Europe*, en rappelant que : « Le coup d'État associé à la chute de Robespierre le 27 juillet 1794 [...] permet aux coalisés de justifier le combat contre la France tout en réservant à cette dernière le monopole d'une politique de répression, sinon de 'Terreur', alors pratiquée par de nombreux États depuis les années 1780 ». ¹⁰⁷

En effet, la crainte de voir se propager le « complot jacobin » fait adopter une politique répressive avec le *Middlesex Justices Act* (juin 1792) qui autorise les arrestations préventives sous simple soupçon, et la suspension de l'*Habeas Corpus* (mai 1794). Bien avant la révolution française, le mot « terreur » désigne un mode de prévention des désordres sociaux par le recours aux émotions. Cette « pédagogie politique de la peur extrême » a été mise au point dans « ces laboratoires des Lumières que sont l'Angleterre, les Provinces-Unies, Naples, Genève ou les Pays-Bas autrichiens ». ¹⁰⁸ Elle se poursuit après la Terreur, notamment aux États-Unis où « en 1798, mais dans un contexte de paix, pour se protéger des migrations révolutionnaires venues d'Europe, le gouvernement fédéral américain institue des lois extraordinaires remettant en cause les droits affirmés dans la Constitution ». ¹⁰⁹

Ceci prouve que l'histoire scolaire empirique du manuel DNL a besoin du coup de pouce de l'histoire universitaire pour venir à bout du « cliché de la 'Terreur' française ». ¹¹⁰ Il lui revient toutefois d'avoir été le premier manuel à mettre à la portée d'un public scolaire cette « histoire un peu plus complexe, plus européenne aussi, des transitions ou sorties du temps ordinaire du contrat politique commun, lorsque celui-ci se trouve ébranlé par une crise exceptionnelle ». ¹¹¹

Son rôle a été fondateur non seulement pour l'enseignement de l'histoire-géographie en DNL mais pour l'enseignement général de la matière. On a déjà mis en évidence son influence sur l'évolution des programmes. Elle se constate également pour les choix iconographiques. La gravure de William Dent *Hell broke loose or the Murder of Louis* (p. 49) se retrouve p. 48 d' *Histoire-Géographie 2^{de} BACPRO Foucher 2019*, celle de la *Boston Tea party* (p. 44) p. 209 d' *Histoire-Géographie 2^{de} Hatier 2019*. Des illustrations équivalentes (même référent, mais technique, œuvre ou artiste différents) sont fournies pour la bataille de Yorktown et le Parlement anglais.

Conçu pour répondre aux besoins de l'enseignant de DNL qui doit apporter au programme général « des ajouts, des incises, des références culturelles différentes, des documents qui élargissent, approfondissent, alternent les points de vue », ¹¹² il est orienté vers l'aide à la créativité enseignante. Cette spécificité lui a valu d'échapper à deux écueils que ses successeurs n'évitent pas toujours. Le premier est « l'illusion constructiviste » ¹¹³ qui substitue à la co-construction des concepts en classe, un cours dialogué dans lequel les situations d'apprentissage concernent davantage les opérations intellectuelles simples (écoute, repérage d'un fait, d'une date, reproduction d'un modèle), que les opérations complexes (comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration) promues par le manuel DNL.

L'autre est la substitution des exercices à l'objet d'apprentissage, mécanisme de banalisation des activités qui finit par prendre pour fin les exercices, alors qu'ils ne sont que des moyens d'accéder à la maîtrise des savoirs. ¹¹⁴ Le statut original du manuel DNL lui donne la possibilité de revisiter le programme en ré-aiguillant les exercices canoniques sur une véritable démarche historique.

¹⁰⁷ Guillaume Mazeau, « 1794 La Terreur en Europe », P. Boucheron (dir.), *Histoire mondiale de la France* (Paris : Seuil, 2017), p. 414 de 414-418.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 416.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 417.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 418.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² Jean Duverger, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Trema* [En ligne], 28 (2007), mis en ligne le 14 janvier 2010. Consulté le 3 novembre 2019. URL : <http://trema.revues.org/302> ; DOI : 10.4000 /trema.302

¹¹³ Lautier et Allieu-Mary, *op. cit.*, p. 112.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 120.

Conclusion

Premier constat à l'issue de cette étude : l'histoire mondiale s'est bien diffusée dans l'histoire scolaire entre 2005 et 2019. On retrouve dans les manuels les choix qui caractérisent sa fabrique. Le premier est celui « de la chronique et de la longue durée ». ¹¹⁵ Du XVII^e-XVIII^e avec une extension rétrospective à la *Magna Carta*, début XIII^e, l'empan chronologique adopté favorise la mise en évidence de la complexité des interactions entre les nations et les opinions publiques, et permet d'engager une déconstruction raisonnée des romans nationaux.

Le deuxième « consiste à faire jouer les échelles et à varier les focales ». ¹¹⁶ Les échelles suivent la mondialisation de l'Europe au gré des colonisations, mais restent attentives aux événements locaux : *Tea party*, révolte de Saint Domingue, Terreur, exécution de Charles I. Si l'on admet avec Boucheron et Delalande que : « Jouer à la fois du local, du régional, du national et du global revient au fond à faire son métier d'historien », ¹¹⁷ on peut dire que les manuels cherchent vraiment à faire réinstancier en classe les pratiques des historiens de métier. De même pour la variation des focales : chapitres et leçons semblent avoir été conçus à seule fin de confronter et faire confronter les points de vue des acteurs historiques. Boucheron et Delalande estiment que : « Voir la France telle qu'elle est perçue par les autres est aussi une manière de dépayser les évidences », notamment celle de la « mondialisation à la française ». De cette France qui a la prétention d'éclairer le monde, il reste encore quelques traces dans les manuels, mais l'exploration systématique de l'image qu'elle avait chez ses voisins immédiats aux époques étudiées soumet ce stéréotype à une expertise critique. Pour Boucheron et Delalande, « c'est là sans doute le point de départ minimal d'une réflexion sur l'écriture d'une histoire proprement européenne de l'Europe ». ¹¹⁸

Le troisième choix « est celui des thématiques ». Boucheron et Delalande soulignent la nécessité « d'éclairer les attributs du rayonnement international, par la diplomatie, les arts, les idées ». ¹¹⁹ Les références politiques, juridiques, philosophiques foisonnent dans les manuels, et les œuvres picturales sont systématiquement utilisées comme appui.

Deuxième constat : le roman national a aussi sa place dans les apprentissages scolaires, si l'on adopte une perspective socioconstructiviste réaliste qui tient compte des résistances des élèves et des enseignants à l'introduction du travail problématisé. Lautier et Allieu-Mary suggèrent de mettre en place une construction collective du savoir. ¹²⁰ Les élèves se sentent alors suffisamment en sécurité pour donner leur avis et adopter une attitude critique. On a constaté sur ce point l'avance et l'efficacité du manuel DNL, qui multiplie les occasions de réfléchir séparément et ensemble sur les filtres culturels à travers lesquels les faits apparaissent, et sur les mots qui les véhiculent.

Le succès séculaire du roman national a aussi attiré l'attention des didacticiens de l'histoire sur la difficulté de construire les « nouveaux socles d'appartenance » européen et mondial. ¹²¹ Ils partagent cette inquiétude avec les historiens mondialistes pour lesquels : « L'objectif est à la fois de banaliser l'expérience de la construction nationale, pour comprendre ce qu'elle possède en partage avec d'autres cas nationaux, mais aussi de voir en quoi elle a, selon les époques, contribué à façonner la mondialisation et affirmé sa prétention à incarner une figure de l'universel. Le gain de connaissance est double : dépayser l'évidence et domestiquer l'étrangeté ». ¹²²

Notre analyse a fait ressortir l'importance du discours historique, du choix des événements, de l'intrigue qui les agence, du public auquel il s'adresse. Qu'elle soit tue, mentionnée, ou racontée, la Terreur est apparue comme une pierre de touche de l'historicité du

¹¹⁵ Boucheron, Delalande, *op. cit.*, p. 5.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 6.

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *Ibid.*, pp. 7-8.

¹²⁰ Cf. Lautier, Allieu-Mary, *op. cit.*, p. 117.

¹²¹ *Ibid.* p. 100.

¹²² Boucheron, Delalande, *op. cit.*, p. 6.

récit. Elle ouvre aussi des perspectives sur le rôle de l'opinion, des médias, de la mondialisation de l'information et de son corollaire : la nécessité d'apprendre les langues pour accéder à une information diversifiée et multilatérale. Mais ce n'est pas tout. Les réactions des élèves confrontés à son apprentissage ¹²³ ont révélé qu'ils s'appuient pour la conceptualiser sur des jugements éthiques qui condamnent la violence. La Terreur est donc aussi une source de réflexion sur les valeurs. Opposer sa violence à l'humanisme des Lumières est peu réaliste voire erroné car ce sont souvent les mêmes hommes que l'on retrouve dans les deux camps.

Les valeurs sont à la base du sentiment d'appartenance. France, Angleterre et États-Unis ont partagé les mêmes valeurs démocratiques et se sont battus pour elles, mais se sont aussi souvent affrontés. Il en va des démocraties comme des individus. Leurs contradictions internes résultent du conflit entre les grands principes et les intérêts particuliers. Il revient aux historiens de les mettre en évidence sans les exagérer ni les banaliser.

¹²³ Cf. Lautier, Allieu-Mary, *op. cit.*, p. 107 : « La révolution est d'abord associée à la guerre : en classe de 5^e, cela correspond à la norme du groupe. Mais pour les élèves, derrière la catégorie « guerre », c'est en fait la catégorie de sens commun de « violence » (du bruit, des gens qui s'opposent) qui permet l'expression d'une généralité ».