En Jeu. Histoire et mémoires vivantes

N° 2 | 2013
Des erreurs historiographiques

Chronique des enjeux d’histoire scolaire : à propos des erreurs historiographiques

Laurence De Cock
Chargé de cours
Université Paris Diderot
University of Paris
Charles Heimberg
Professeur des universités
IUFE, FPSE
University of Geneva

Édition électronique :
URL :
https://en-jeu.numerev.com/articles/revue-2/1619-chronique-des-enjeux-d-histoire-scolaire-a-propos-des-erreurs-historiographiques
DOI : 10.34745/numerev_1519
ISSN : 2269-2347
Date de publication : 05/12/2013

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : De Cock, L., Heimberg, Ch. (2013). Chronique des enjeux d’histoire scolaire : à propos des erreurs historiographiques. *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, (2). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1519

La problématique des erreurs historiographiques a inspiré la rédaction de cette chronique pour interroger leur place, leur influence, voire leur prégnance, dans le champ scolaire. Au fil des exemples abordés, les auteurs reviennent ici sur quelques contenus du présent volume, et aussi quelques autres problèmes. Leur texte clôt ainsi ce dossier avec la préoccupation des conséquences de ces erreurs historiographiques pour la transmission scolaire d'une intelligibilité du passé. Dans les prochains volumes d'*En Jeu*, une chronique proposera régulièrement des réflexions sur l'histoire et sa didactique à l'école.

Mots-clefs :
Didactique, Erreur historiographique, Histoire scolaire, Stéréotype savant, Faux utile

---

« La seule grande faiblesse de toute l'école était l'absence de curiosité intellectuelle ;
on n'avait pas l'idée que les idées pouvaient être excitantes, qu'elles posent des défis
et qu'on peut leur en poser. Ce qu'on nous apprenait, bien ou mal, était servi sur un plateau : voilà de l'arithmétique, voilà de la géographie, voilà de l'histoire :
tout était distribué comme des rations, jamais présenté comme des sujets de réflexion, comme quelque chose qui avait,
en son temps, provoqué des conflits d'opinion, comme un élément
d'un processus continu dans lequel, à bien y regarder, nous étions tous encore engagés. »

Richard Hoggart, scolarisé à Leeds durant l'entre-deux-guerres, in *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises,* Paris, Seuil, 2013, p. 258.

(1re édition française 1991, édition originale 1988)

En quoi la question des erreurs historiographiques est-elle susceptible d'intéresser l'histoire scolaire et les problèmes didactiques qu'elle affronte ? Ne serait-il pas préférable, dans ce « lieu de vérité » qu'est l'école, de se contenter de s'en tenir à la connaissance historique établie par les chercheurs sans aller chercher trop de complications ?

L'enseignement et apprentissage scolaire de l'histoire est caractérisé par un héritage qui pèse encore lourdement sur les représentations comme sur les pratiques. Les conférences sur l'éducation données en Sorbonne par le sociologue Émile Durkheim au cours des toutes premières années du XXe siècle incarnent en quelque sorte ce passé de l'histoire scolaire qui a tant de peine à passer. En effet, dans *L'Éducation morale,* ouvrage publié à

titre posthume qui rassemblait ses conférences, Durkheim insiste à juste titre sur la fonction critique de l'apprentissage et sur la nécessité de faire connaître à l'élève les processus qui ont mené aux connaissances auxquelles il accède. Ainsi, dans le domaine des disciplines scientifiques, « au lieu de lui donner les résultats en bloc, on lui en fera sommairement l'histoire laborieuse, on lui dira comment l'humanité n'y est parvenue qu'à la suite d'expériences, de tâtonnements, d'échecs de toutes sortes »[1]. Toutefois, dès lors qu'il s'agit d'histoire, le ton change radicalement et il n'est plus du tout question du même processus. En effet,

« Pour attacher l'enfant au groupe social dont il fait partie, il ne suffit pas de lui en faire sentir la réalité ; il faut qu'il y tienne effectivement par toutes les fibres de son être. […] C'est le rôle du maître, et c'est là encore l'enseignement de l'histoire qui lui fournira le moyen d'atteindre ce but. »[2]

En d'autres termes, pour Durkheim, si l'erreur et l'expérimentation s'affirment légitimement au centre de l'apprentissage des sciences, il n'en va pas de même *en histoire, où c'est la fabrication urgente de l'attachement et du sentiment d'appartenance qui devrait prévaloir dans les apprentissages.*

En ce début de IIIe République, on sait que Durkheim s'inscrit alors dans la lignée conventionnelle des théoriciens d'un enseignement de l'histoire mis au service de l'édification du national et du républicain. Une dichotomie se profile ainsi entre des savoirs dont il importe d'examiner précisément la construction et d'autres, en histoire notamment, qu'il s'agit de présenter comme bien établis, dans l'intérêt suprême de l'édification de la nation. Mais peut-on aujourd'hui encore souscrire sans limite à cette vision réifiée et a-critique d'un contenu scolaire non soumis aux aléas de la construction scientifique ?

QUAND ELLES PASSENT DANS LES CONTENUS SCOLAIRES, LES ERREURS DURENT TRÈS LONGTEMPS

Le premier point que nous aimerions aborder concerne la manière dont certaines erreurs historiographiques, parfois anciennes, se maintiennent avec fermeté et perdurent dans la durée après avoir été transférées dans les contenus scolaires.

Par exemple, en Suisse, l'existence sur le plateau de villages palafittiques érigés sur pilotis au-dessus des lacs s'est longtemps imposée comme une représentation allant de soi dans les manuels scolaires et les leçons d'histoire. Depuis plusieurs décennies, cet imaginaire « lacustre » a toutefois été démenti par la recherche, ce qui ne l'a pas empêché de perdurer longtemps dans les esprits[3]. Cette vision d'une prétendue civilisation lacustre remontant à quelques milliers d'années correspondait en effet à des nécessités du présent en termes d'affirmation identitaire. Elle désignait des ancêtres prestigieux provenant non pas des zones de montagne, mais des régions de la Suisse moderne et industrielle, avec cette image de la plateforme lacustre sur pilotis qui rendait compte d'une Suisse inventive, capable de faire face aux dangers extérieurs. Mais il n'y a eu ni un ensemble unitaire de ces populations, ni des

implantations au-dessus des lacs. Cette erreur historiographique était toutefois située et répondait, de manière erronée, à des questions ou des préoccupations du XIXe siècle qu'il s'agit alors de restituer.

En France, malgré l'apparente désuétude de l'expression, désormais célèbre, « Il y a 2 000 ans, notre pays s'appelait la Gaule et ses habitants les Gaulois », le récit des origines du pays reste implicitement ancré dans l'héritage gaulois si l'on regarde le montage proposé dans les programmes d'histoire du CE2, première classe à étudier officiellement l'histoire. Il est certes connu, depuis les travaux de déconstruction de nombreux historiens[4], que cette filiation a été inventée pour appuyer l'idée d'un enracinement ancestral de l'identité française appelant l'essentialisation d'une entité gauloise dont l'apogée se situe dans sa résistance proto-nationale aux conquêtes de César. Malgré tout, ce mythe des origines garde une utilité : il fournit un commencement au récit national et impulse une narration linéaire, événementielle, purement causale de l'histoire de France. Il donne donc ce sentiment sécurisant d'« avancer dans le temps » et de savoir d'où l'on part à défaut de savoir où l'on arrive. De même, l'épisode de la reddition de Vercingétorix déposant ses armes aux pieds de César garde cette dimension tragique de l'épopée que l'on suppose efficace pour l'apprentissage et la mémorisation des jeunes enfants. Il n'est ainsi pas rare que l'iconographie utilisée pour les enfants soit la même que celle des manuels anciens de la IIIe République[5].

D'autres thématiques montrent à quel point les pratiques scolaires font persister des images et des idées fausses que des savants avaient élaborées dans le passé, mais dont la remise en question scientifique ultérieure peine à parvenir jusqu'à la classe d'histoire. Le didacticien de l'histoire Antonio Brusa en est ainsi arrivé à proposer le concept de stéréotype savant pour désigner ces idées fausses, forgées il y a longtemps, puis clairement démenties, par l'historiographie[6]. Beaucoup sont issues de l'invention de la tradition[7] qui a marqué l'émergence des États-nations au cours du XIXe siècle. L'une d'entre elles concerne cette représentation, que nous avons tous eu l'occasion de rencontrer dans nos parcours scolaires, de la société féodale comme une pyramide rationnellement ordonnée, alors qu'en réalité elle n'est partiellement pertinente que pour l'absolutisme des Temps modernes. Ces cas suggèrent aussi des continuités d'ethnogenèses qui font remonter très loin dans le temps de prétendues origines des nations pour mieux les affirmer dans le présent, ce qui fait obstacle à la déconstruction des mythes nationaux dans le cadre scolaire. Ils influencent nos rapports à l'altérité par le biais de quelques images fortes, comme celles qui sont liées aux « invasions » barbares ou aux croisades, dont les représentations les plus violentes et les plus exacerbées sont aussi des inventions du XIXe siècle.

Il serait pour autant erroné d'en déduire la persistance d'un retard inhérent à la forme vulgarisée de l'histoire enseignée au sein de l'école. En réalité, la ténacité de ces « erreurs historiographiques » s'explique par le caractère spécifique de l'histoire scolaire qui a ses propres codes narratifs. Le récit scolaire de l'histoire est saturé de finalités qui combinent le cognitif, le civique et l'identitaire. Certaines avancées

historiographiques pénètrent d'ailleurs assez rapidement dans les curricula lorsqu'on estime qu'elles répondent à une attente ou à une « demande sociale ». À titre d'exemple, la notion de « violence de guerre » portée par l'anthropologie historique de l'école de Péronne a été suivie d'une réécriture de l'historiographie scolaire de la Première Guerre mondiale. Le prisme culturel s'est, de la sorte, substitué à l'approche événementielle ou sociale de la guerre. L'historiographie scolaire a ainsi épousé une tendance à appréhender un avènement de manière synchronique, quitte à masquer toute complexité derrière une modélisation à visée pédagogique.

Dans le milieu scolaire, les pesanteurs et/ou les erreurs historiographiques ne sont pas des négligences, mais elles répondent à une volonté politique de maintenir un faux utile au projet scolaire du moment.

Ce tableau nous montre bien que l'histoire scolaire peut d'autant moins se désintéresser des erreurs historiographiques qu'elle est elle-même influencée par nombre d'entre elles. Mais c'est aussi le fait que l'erreur est pleinement partie prenante du processus de construction des savoirs qui justifie un tel intérêt.

LE MYTHE DES VICTIMES JUIVES LONGTEMPS IGNORÉES ET SES ÉCHOS SCOLAIRES

Les analyses développées dans ce dossier par Sébastien Ledoux et François Azouvi ont des échos scolaires évidents qui illustrent également les hypothèses précédentes. En France, l'étude de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale a été introduite dans les prescriptions officielles au début des années 2000 pour la classe de terminale. Elle répond à la fois à l'« inflexion mémorielle » pointée par Patrick Garcia et Jean Leduc[8], mais aussi aux demandes de l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG), soucieuse du fait que de plus en plus d'élèves n'étudiaient pas cette guerre qui n'apparaissait qu'en fin d'année de la classe de première. Pour étudier cette question, le modèle refoulement/remémoration/hypermnésie a été clairement adopté par les programmes et les manuels comme grille d'interprétation de la temporalité des mémoires. Ce modèle possède plusieurs vertus aux yeux des concepteurs de programmes. La première, non des moindres, est la coïncidence avec la thèse développée par Henry Rousso et Éric Conan dans leur ouvrage *Vichy, un passé qui ne passe pas*[9]. L'historiographie développée par l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP) était alors à l'honneur, y compris aux yeux des inspecteurs généraux dont certains, comme Jean-Pierre Rioux, ont mené une carrière ancrée dans cet espace historiographique. Les programmes de terminale apparaissent donc comme le miroir exact de cette historiographie dominante et largement relayée sur les plans éditorial et médiatique. La seconde raison relève davantage de l'historiographie scolaire. Le modèle théorisé par ces deux auteurs s'est avéré efficace sur plusieurs aspects. Il recoupe une dramaturgie typique de l'apprentissage de l'histoire : celle du « dévoilement » progressif des non-dits et des progrès de la connaissance au fur et à mesure du temps. Ainsi, l'élève chemine sur un terrain d'enquête orienté vers toujours plus de lumière. Il y a là comme une « mise en intrigue » du récit de la mémoire. Par ailleurs, ce modèle est pédagogiquement efficace. En gommant les aspérités (les erreurs, les exceptions, les discours minoritaires, etc.), il

rend possible une transmission magistrale du discours sur le modèle dialectique du cheminement linéaire et continu. De ce fait, il ne s'encombre pas d'une *praxis* historienne qui amènerait possiblement les élèves à soulever des nœuds ne correspondant pas au modèle d'accueil. Enfin, ce modèle est sécurisant pour des enseignants soucieux de donner sens et logique à leur enseignement et convaincus des vertus didactiques du canevas facile à mémoriser et à retranscrire dans le cadre de l'examen.

Cette rythmique de la mémoire rencontre donc la fabrique scolaire de l'histoire encore largement campée sur le registre de l'adhésion à un savoir prescrit, puis transmis.

QUELLE CONCEPTION DE L'HISTOIRE L'ÉCOLE DEVRAIT-ELLE DONNER À VOIR ?

Cette question des erreurs historiographiques et de leur prise en compte dans les contenus scolaires met en jeu la conception de l'histoire que l'apprentissage de cette discipline devrait suggérer et donner à voir. Ainsi, les ignorer ou faire comme si elles n'existaient pas, ce serait assurément suggérer une conception lisse et peu problématisée de l'histoire. Au contraire, en traiter ponctuellement quelques exemples sans leur donner pour autant trop d'importance, cela permettrait de rendre visibles les mécanismes de la construction du savoir historien et de ne pas réduire l'histoire à des données factuelles en excluant les démarches et les méthodes qui permettent de les établir.

Distinguons toutefois quelques cas de figure dans lesquels peuvent intervenir diverses formes d'erreurs historiographiques.

Évoquer des erreurs pour montrer que l'histoire évolue sans cesse

Certaines de ces erreurs relèvent d'imprécisions ou de confusions qui n'ont pas forcément d'incidences sur l'établissement des faits en fonction des questions posées au passé à un moment donné. Prenons l'exemple d'Henriette Rémi, auteure mystérieuse d'un témoignage poignant sur les secours apportés aux « gueules cassées » au cours de la Première Guerre mondiale[10]. Son récit est abondamment cité dans un ouvrage de Sophie Delaporte qui porte sur cette thématique et qui situe implicitement ce récit dans le contexte français[11]. Or, la réédition en 2014 de cet ouvrage par les soins de l'historien Stéphane Garcia a donné lieu à une nouvelle enquête et à quelques surprises : Henriette Rémi, de son vrai nom Wille, puis Danneil, puis Ith, est une Suissesse. Elle avait été mariée à un Allemand pendant la Grande Guerre. Si la source de son récit est vraisemblablement authentique, il apparaît que les gueules cassées qu'elle a soignées n'étaient pas françaises, mais allemandes. Si ce livre de témoignage, bien postérieur, reconstruit et publié sous un nom d'emprunt, suggère qu'il s'agit d'un contexte français, c'était probablement dans le but d'assurer sa diffusion en langue française. Le texte d'Henriette Rémi a en effet été écrit en 1939 dans une intention pacifiste, pour dénoncer le retour annoncé d'une nouvelle catastrophe humanitaire. Dès lors, s'il a été cité en étant mal situé, il n'est pas sûr que cela ait pour autant une importance décisive. En effet, dans cette guerre-là, qu'il ne faut pas assimiler à la suivante, une comparaison des deux camps belligérants et des souffrances de leurs soldats à une échelle de masse, et à

travers la violence atroce de leurs blessures, est possible et même pertinente. C'est là un aspect de notre compréhension de cette guerre que le récit édifiant d'Henriette Rémi contribue à faire valoir à condition d'être bien lu pour ce qu'il est.

Évoquer des erreurs pour montrer que l'histoire est une construction

Comme dans toute science qui est une construction, l'histoire comprend des erreurs dont l'examen permet de mettre à jour des étapes et des enjeux épistémologiques. C'est le cas, notamment, avec l'affaire Olga Wormser-Migot traitée dans ce volume par Thomas Fontaine et Bertrand Hamelin, qu'ils abordent surtout sous l'angle de la réaction des historiens.

Sans reprendre ici tous les éléments que ces deux auteurs ont développés, nous pouvons souligner ici que cette affaire et cette erreur peuvent intéresser l'histoire scolaire pour mettre en évidence l'évolution de l'historiographie, le fait que nos connaissances d'histoire résultent de questions renouvelées et de modifications des postures de celles et ceux qui les posent. Ainsi, l'erreur factuelle sur l'existence ou non de chambres à gaz dans des camps nazis occidentaux, et les réactions qu'elle n'a pas toujours suscitées chez les historiens, se situent au cœur d'un double enjeu épistémologique qui mérite d'être souligné. Il s'agit d'abord de la parole des témoins et de son statut scientifique, si mal reconnu à cette époque, et qui reste encore en retrait dans le contexte de l'historiographie dominante en France[12]. Il est question par ailleurs de faire valoir la distinction, au sein de la criminalité nazie, entre les camps de concentration et les camps d'extermination[13]. Or, ces deux enjeux, vu leur importance pour la compréhension des spécificités de la criminalité nazie, ont de fait toute leur place dans les apprentissages scolaires de l'histoire. Ils donnent à voir comment l'histoire peut s'emparer d'enjeux différents et sans cesse renouvelés au cours de sa construction, ainsi que la charge politique véhiculée par certains contenus scolaires.

De fausses certitudes pour montrer qu'il reste de l'incertitude dans l'histoire

Une autre forme d'imprécision historiographique concerne justement la prétention illusoire à la factualité et à la certitude. Par exemple, quand Serge Klarsfeld prétend chiffrer de manière précise le nombre de refoulements de réfugiés juifs effectués par les autorités suisses au cours de la Seconde Guerre mondiale, cela ne le mène pas seulement à minimiser la gravité des faits en avançant des chiffres minimalistes, mais aussi à négliger différents facteurs d'incertitude liés à la destruction de nombreuses archives, aux difficultés d'identification de victimes désespérées qui ont tenté par tous les moyens de franchir la frontière, aux effets dissuasifs préalables de l'attitude des consulats, etc., sans parler d'une périodisation fine qui met en évidence une évolution marquée de la politique d'asile en fonction des différentes phases de la guerre[14]. Et là encore, montrer comment se pose aujourd'hui cette question de la détermination du nombre de refoulements permet de mieux faire comprendre la nature, les modalités et les finalités de l'enquête historienne.

Dans un tout autre registre, l'enseignement de l'histoire des trois monothéismes en

France, qui s'étale du primaire aux premières années de collège, gagnerait à se dépoussiérer de ses certitudes (les manuels montrent parfois le plan du temple de Salomon, ou encore le trajet précis des Hébreux sur une carte du Proche-Orient) pour montrer les processus de construction d'un récit de vérité que les preuves matérielles sont loin de corroborer. Au lieu de cela, et sous prétexte de « faire rêver » les jeunes enfants en les baladant dans un passé aux confins du mythologique, le récit scolaire des trois monothéismes valide des récits de fondation dominants sans en restituer l'historicité.

CONCLUSION

Comme cela a été souligné dans ce volume, la nature des erreurs historiographiques possibles est très variée. Elles peuvent concerner aussi bien des données factuelles précises que la dimension interprétative de l'histoire. Mais quoi qu'il en soit, leur prise en compte ponctuelle dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'école peut être pertinente, dans certains cas, dès lors qu'elle permet de faire prendre conscience aux élèves que le savoir historien résulte d'une construction, d'un tâtonnement, parfois de la critique et du dépassement d'une erreur ou d'un obstacle à la prise en compte des présents du passé ; de considérer aussi que le savoir historien est situé en ce sens qu'il répond à des questions sur le passé régulièrement renouvelées et dont l'évolution peut soudain mettre à jour des erreurs anciennes et insoupçonnées. C'est là toute une dimension de fabrication du savoir historien dont les élèves devraient pouvoir prendre conscience au cours de leur parcours scolaire.

---

[1] Émile Durkheim, *L'Éducation morale,* Paris, PUF, 1963 (édition originale 1934), p. 222.

[2] *Ibid.,* pp. 236-237.

[3] Marc-Antoine Kaeser, « Le "mythe lacustre" et la construction de la Suisse au XIXe siècle – Les archéologues et l'historiographie », *Le Cartable de Clio,* Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 1, 2001, pp. 21-27 ; Marc-Antoine Kaeser, *Les Lacustres. Archéologie et mythe national,* Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2004.

[4] Pour la déconstruction du roman national, on peut citer Suzanne Citron, *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée,* Paris, L'Atelier, 2008, et Christian Amalvi, *Les Héros des Français. Controverses autour de la mémoire nationale,* Paris, Larousse, 2011 ; pour l'histoire des Gaulois, voir parmi les travaux nombreux de Christian Goudineau, *Par Toutatis ! Que reste-t-il de la Gaule ?,* Paris, Seuil, 2002 ; *Regard sur la Gaule. Recueil d'articles,* Arles, Actes Sud, 2007 ; *Le Dossier Vercingétorix,* Arles, Actes Sud, 2009.

[5] Dossier « Faire de l'histoire-géographie-éducation civique à l'école primaire, quelques pistes de réflexion », http://aggiornamento.hypotheses.org/362, consulté le 2 janvier 2014.

[6] Antonio Brusa, « Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge », *Le Cartable de Clio,* Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 4, 2004, pp. 119-129.

[7] Éric Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'Invention de la tradition,* Paris, Éd. Amsterdam, 2006 (édition originale 1983).

[8] Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours,* Paris, Armand Colin, 2003.

[9] Paris, Fayard, 1994.

[10] Henriette Rémi, *Hommes sans visage,* Lausanne, SPES, 1942 ; nouvelle édition avec une postface de Stéphane Garcia, Genève, Slatkine, 2014.

[11] Sophie Delaporte, *Gueules cassées. Les blessés de la face de la Grande Guerre,* Paris, Noesis, 1996 (France Loisirs, 2001).

[12] Voir encore récemment une charge assez surprenante d'Henry Rousso contre ceux qui développeraient « une véritable idéologie du témoignage qui magnifie le témoin et la victime, sacralise leur parole, affiche une fausse humilité à leur égard laquelle masque, de mon point de vue, un populisme scientifique dont l'objectif n'est pas, comme dans tout populisme, le désir de défendre la cause des "oubliés de l'Histoire" mais bien celui plus ou moins conscient de parler – fort – à leur place ». *La Dernière Catastrophe. L'histoire, le présent, le contemporain,* Paris, Gallimard, 2012, p. 254.

[13] Cette distinction a aujourd'hui un peu évolué puisque l'usage du terme de centre de mise à mort s'est imposé pour lesdits « camps d'extermination » et que l'existence d'une chambre à gaz n'est ainsi plus un signe de caractérisation de même nature entre différentes catégories de lieux de la criminalité nazie.

[14] Voir à ce propos Charles Heimberg, *Frontière suisse et réfugiés juifs : une minimisation récurrente,* http://blogs.mediapart.fr/blog/charles-heimberg/160213/frontiere-suisse-et-refugies-juifs-une-minimisation-recurrente, mis en ligne le 16 février 2013, consulté le 2 janvier 2014.