

## L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU RISQUE DE LA CATASTROPHE

*Comment ne pas évoquer ici la figure de Klee intitulée Angelus Novus, telle que l'a décrite Walter Benjamin dans la neuvième des « Thèses sur la philosophie de l'histoire »? « Il existe, est-il dit, un tableau de Klee qui s'intitule Angelus Novus. Il représente un ange qui semble avoir dessein de s'éloigner du lieu où il se tient immobile. Ses yeux sont écarquillés, sa bouche ouverte, ses ailes déployées. Tel est l'aspect que doit avoir nécessairement l'ange de l'histoire. Il a le visage tourné vers le passé. Où se présente à nous une chaîne d'événements, il ne voit qu'une seule et unique catastrophe. [...] Il voudrait bien s'attarder, réveiller les morts et rassembler les vaincus. Mais du paradis souffle une tempête qui s'est prise dans ses ailes, si forte que l'ange ne les peut plus refermer. Cette tempête le pousse incessamment vers l'avenir auquel il tourne le dos, cependant que jusqu'au ciel devant lui s'accumulent les ruines. Cette tempête est ce que nous appelons le progrès.*

Paul RICOEUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p.649-650

A n'en pas douter, nombre d'élèves savent aujourd'hui de quoi la « catastrophe » est le nom. Au-delà de l'interjection ou de l'adjectif, de récents événements ont mis sous leurs yeux des images de terres dévastées, de populations apeurées qui pleurent leurs morts ou fuient leurs terres. Même les plus jeunes d'entre eux auront vu « Fukushima » et ses prémices en léger différé. Devant leurs écrans, rappel leur aura été fait du « Tsunami » de 2004 et de l'accident de la centrale de Tchernobyl de 1986. L'enseignant qui voudra entamer une réflexion à ce sujet avec sa classe trouvera de quoi inscrire son propos dans des représentations chaudes et contemporaines. La catastrophe est devenue omniprésente. Non seulement elle accompagne notre actualité mais aussi, voire surtout, notre avenir. Les craintes concernant l'environnement nous plongent irrémédiablement dans ce futur qui nous convoque. Cette menace s'assoit d'ailleurs de plus en plus tôt dans les salles de classe et ce souci se partage volontiers dès le début de la scolarisation. La prégnance actuelle de l'éducation au développement durable s'appuie en partie sur cette inquiétude.

### LA CATASTROPHE AU CŒUR DE L'ÉCOLE

La lecture du nouveau plan d'études romand<sup>1</sup> assume pleinement cette tendance. L'apprentissage des termes de « risque » et de « catastrophe » fait partie intégrante des objectifs de la géographie ; « risque » et « danger » traversent, eux, les sciences de la nature. En France, le maître de géographie abordera le « thème 4 - gérer les espaces terrestres » en travaillant « les espaces exposés aux risques majeurs » à partir des trois axes suivants : « l'exposition aux risques naturels et technologiques », « l'inégale vulnérabilité des sociétés » et « quelles capacités d'adaptation, quelles politiques de prévention ? »<sup>2</sup>. Un glossaire particulier s'instaure à partir duquel se découvrent, en creux, les failles anticipées de nos territoires et de nos sociétés. Il s'agit d'apprendre à nommer le danger pour le cerner. Cette pédagogie du cataclysme à venir ne se définit pas uniquement par un lexique mais prétend surtout au statut de paradigme méthodologique ; une démarche holistique<sup>3</sup> qui, de fait, entrelacera différentes disciplines du cursus et organisera le programme général de formation :

« LA PLACE DE L'ÉDUCATION EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE

<sup>1</sup> Plan d'études romand, cycle 3, version, 2.0, 27 mai 2010, Neuchâtel, CIIP.

<sup>2</sup> *Bulletin officiel spécial n°4* du 29 avril 2010. Programme de 5<sup>ème</sup> année.

<sup>3</sup> Que l'on retrouve aussi dans les programmes français de 2<sup>nd</sup>. cf. *op.cit.*

## L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LE PER

### Éducation en vue du développement durable

Enjeux majeurs de ce début du vingt-et-unième siècle, les problématiques liées au développement durable impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques.

Une *Éducation en vue du développement durable (EDD)* poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation; en particulier, elle induit des orientations en *Sciences humaines et sociales*, en *Sciences de la nature* et en *Formation générale*.

L'EDD incite et favorise les approches interdisciplinaires. Elle ne doit toutefois pas être vue comme finalité de tout apport scolaire. Si certaines connaissances et éléments culturels peuvent effectivement être réinvestis dans des analyses en vue du développement durable, ils trouvent leur bien-fondé dans l'histoire scolaire et dans les exigences sociales et professionnelles.

Dans la perspective d'une EDD, la mise en lien des connaissances et des démarches issues de différentes disciplines est associée au développement d'une attitude citoyenne qui se concrétise à l'école dans l'*Éducation à la citoyenneté*.<sup>4</sup>

L'ambition épistémologique du projet s'affirme sans circonvolutions. La conjoncture de notre « début du vingt-et-unième siècle » exige une compréhension systémique qui ne peut se satisfaire de la diversité parcellaire et de l'addition des disciplines enseignées. Ainsi, le risque ne se limite pas à n'être qu'un objet d'étude, il est encore le révélateur de la complexité du monde et de sa clef de lecture.

« Il faudra en « étudiant » le développement durable amener l'élève à lire le monde, le penser et le gérer. Contribution essentielle à « la construction d'une citoyenneté éclairée et responsable »<sup>5</sup>

La crise environnementale, parce qu'elle dessille et s'impose, s'invite dans un projet éducatif large qui, en imbriquant savoir et action, pétrit une citoyenneté qui se sera promue en contrepoint de la catastrophe. Une citoyenneté salutaire qui par l'acte précautionneux validera en même temps une complexité du monde, proposée comme la complexité même du monde, et la pensée capable de la circonscrire. L'école a clairement mis « la catastrophe au centre » pour ne pas avoir à la subir, et le danger et le risque vont faire office de pédagogie.

Cette éducation gargantuesque « induit des orientations en *Sciences humaines et sociales* ». La géographie ou les sciences de la nature, puisqu'elles disent les mots, recrutent, sans ménagement, leurs confrères. Ce projet de formation va bien au-delà des prérogatives disciplinaires dont nous pouvons avoir l'habitude et l'impératif d'action prête peu à la déroba. Cependant, les modalités de participation ne sont pas encore déterminées et s'il faut appréhender « la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques »<sup>6</sup>, l'enseignement de l'histoire n'a

<sup>4</sup> « Présentation et organisation du Plan d'études romand (PER) »  
[http://www.plandetudes.ch/cjournal/view\\_article\\_content?groupId=10129&articleId=238493&version=1.0](http://www.plandetudes.ch/cjournal/view_article_content?groupId=10129&articleId=238493&version=1.0)

<sup>5</sup> *Bulletin officiel spécial* n°4 du 29 avril 2010.

<sup>6</sup> On retrouve cette invitation à large spectre en France : « Cette logique de socle implique de poursuivre l'adaptation des programmes ; de mobiliser toutes les disciplines à l'école primaire, au collège et au lycée. Elle implique également de développer le travail entre les disciplines et les approches croisées pour comprendre un phénomène par nature complexe, et de recourir aux dispositifs susceptibles de favoriser les travaux transversaux ; » *ÉDUCATION AU*

pas encore reçu sa feuille de route. Si collaboration il doit y avoir, puisque la complexité l'exige nécessairement, le rôle qui est prévu pour elle manque de précision.

Chacun trouvera-t-il néanmoins sa place autour de la table ? L'espace qui s'est dessiné est déjà largement aménagé. La promotion, à travers le développement durable, de notions paradigmatiques n'est pas sans effets, par exemple, sur la représentation du temps qui se présentera aux élèves :

« Le risque [...] est davantage « un événement non-encore-survenu » (Beck, 2001), lequel motive invariablement l'action. Tout entier porté vers l'avenir, il repose sur une logique progressiste visant à anticiper et prévenir les crises de demain. Si la perception du temps n'est plus celle d'un passé qui fonderait le présent mais d'un futur qui probablement adviendra, la logique d'un temps linéaire prédomine. »<sup>7</sup>

Si la complexité constitutive du modèle systémique estime devoir se dégager de la simple causalité en appréciant la réalité sur le mode du réseau, il semble qu'elle réintroduise, non plus dans l'objet d'étude mais dans sa perspective, cette même linéarité. La ligne de partage des eaux entre projection et récurrence se consomme ici sous le coup de l'attente d'un effet, produit ou à produire. Le temps ne nous parvient pas d'avant mais nous accoste d'après et le « non-encore-survenu » s'impose au « survenu ». Ambitionnant une formation « citoyenne et intellectuelle », l'éducation en vue du développement durable ramène dans ses filets un rapport au temps orienté par le risque. Le *resecum* du latin médiéval qui dit l'écueil, le risque couru en mer, oblige à regarder le monde par l'ornière d'un sextant. Quel type de relation va donc se nouer à l'intérieur de la maison commune du complexe ? A-t-on vérifié les compatibilités méthodologiques et culturelles ou un voisinage poli suffira-t-il largement ?

## **LE MAÎTRE D'HISTOIRE AU CŒUR DU SYSTEME**

Qu'en sera-t-il donc de la participation du maître d'histoire à cette édification ? A quelles conditions pourra-t-il se jeter dans ces flots ? Pourquoi aurait-il à hésiter ? Nous lui ferons crédit de sa bravoure, mais il y a néanmoins ici beaucoup de présent, beaucoup d'avenir et peu de passé. L'actualité la plus brûlante et le futur le plus inquiétant déterminent le champ de cette éducation et cette temporalité n'est pas celle dans laquelle il a l'habitude de frayer. Il se demandera finalement si tout cela est bien son affaire. Son collègue géographe n'est-il pas mieux armé ? Le professeur de biologie n'a-t-il pas plus d'expériences à soumettre ? Le physicien plus d'équations et de courbes sismiques à proposer ? L'éducation à la citoyenneté plus de comportements à réfléchir ?

Néanmoins, l'invitation n'en est pas une et l'ordre de marche est péremptoire. Le principe hologrammique de la pensée complexe ne doit pas se confondre avec une auberge espagnole. La totalité systémique s'organise par les relations inclusives et dialogiques du tout et de ses parties. Embarqué dans cette chaloupe, l'enseignement de l'histoire doit s'apprêter à se dénuder de ses obsessions tout en collaborant, en son titre, à la vie de l'ensemble. Contenant et contenu s'interpénètrent ; l'un fera émerger des propriétés insoupçonnées de l'autre, qui actualisera les potentialités imprévues de l'un. Il n'est donc pas question de participer à un tableau général des savoirs, l'histoire y peignant ses personnages principaux, mais de la concevoir comme une cellule qui contient en elle la totalité de l'information génétique de cet organisme vivant et en mutation. L'éducation au (en vue du) développement durable, telle que l'école nous la présente, nécessite une

---

DÉVELOPPEMENT DURABLE, *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)*, CIRCULAIRE N°2007-077 DU 29-3-2007.

<sup>7</sup> Gaëlle CLAVANDIER, « Faire face à la catastrophe », *laviedesidees.fr*, 19 avril 2011

introspection disciplinaire qui, pour nous, s'attaquera, au risque de ne plus reconnaître l'histoire scolaire que l'on pratiquait et que l'on aimait, à la catastrophe qui est en elle.

Pourtant, le désastre et ses dérivés ne font manifestement partie ni de l'horizon d'attente de l'enseignement de l'histoire, ni particulièrement de ses objets d'étude.<sup>8</sup> Peu de catastrophes « naturelles et technologiques » à son menu. Son expertise pourrait, bien sûr, être ponctuellement requise pour évoquer la « peste noire » ou la résonance du tremblement de terre de Lisbonne, mais, malgré tout, le maître d'histoire semble n'avoir sa place qu'en périphérie de cette problématique contemporaine et durable. Mais, comme nous venons de le dire, il n'y a pas de demi-mesure, pas de strapontin. Alors courage. Considérons qu'il prenne, lui aussi, le risque de la catastrophe et veuille qu'elle participe, sur le long cours de leurs études, à la formation historique (et donc « intellectuelle et citoyenne ») de ses élèves. Deux questions vont alors se présenter à lui. Premièrement celle de savoir quelles catastrophes il pourra sortir de sa besace. Celles qui soulèvent les mers, crachent de la lave, font trembler la terre ou irradient les airs ? Ou s'exposera-t-il en détirant la notion à ce qui peut opposer les peuples dans des révolutions, des guerres ou des génocides, ce qui dévaste des économies florissantes dans des krach ou des crises, ce qui bouleverse radicalement des systèmes de valeurs et impose des régimes politiques totalitaires – quitte à élargir le domaine du « catastrophique » et participer par là à sa redéfinition ?

De la délimitation de cette zone d'impact dépendra son engagement. S'il se contente de proposer une étude contextualisée de quelques aléas environnementaux pour les livrer, comme ingrédient, à la réflexion sur les risques naturels et technologiques, il prendra rapidement congé des modalités et finalités de la pensée complexe. Il doit embarquer l'ensemble des grands événements tragiques dont il étudie les heurs et malheurs pour que sa discipline contribue réellement à l'équilibre de l'organisme. Cette dénonciation du contrat de simple prestataire de service indiquera aux élèves, vertu supplémentaire, que le prisme environnemental et technologique a, aujourd'hui, capturé l'orientation sémantique du catastrophique. Le maître d'histoire devra alors déplier la notion pour qu'elle embrasse des perspectives qui dépassent celles qui aujourd'hui subjuguent les programmes scolaires. Ne pas se recroqueviller sur les épidémies et les tremblements de terre, mais, peut-être, rapatrier les guerres, les attentats, les révolutions, les génocides,... pour les comprendre et les comparer à l'aune de la catastrophe. Se demander avec les élèves s'il y a en a eu plus qu'on ne le croit, si certains événements ne sont pas des catastrophes qui s'ignorent, si le nom ne recouvre pas toujours la chose. Dans un deuxième temps, cet espace ouvert, il s'agira d'estimer la pertinence didactique et épistémologique de cette extension du domaine du catastrophique ainsi que sa valeur heuristique. Cette notion permet-elle de mieux faire comprendre aux élèves certains pans de notre histoire ou, au contraire, n'ajoute-elle qu'une cosmétique synonymique au récit historique ? Le passage au tamis de la catastrophe des événements tragiques majeurs aiguïsera-t-il leur attention historique ? Et plus simplement, peut-on assimiler événement et catastrophe ?

### **« LA CRISE DE 29 » EST-ELLE UNE CATASTROPHE ?**

Pratiquons en proposant aux élèves, pour débiter, trois exemples, extraits de manuels scolaires, à propos de « la crise de 29 » :

« Psychologiquement, la « grande dépression » devait affecter les Etats-Unis plus durement que la guerre. Ce fut réellement l'effondrement des espoirs, la perte

---

<sup>8</sup> Les événements qui pourraient être qualifiés de « catastrophiques » (génocides, bombe atomique, épidémies) sont soit proposés entre parenthèses soit associés à d'autres qui eux ne peuvent être nommés de la sorte ou expressément reliés à une période spécifique. *Plan d'études romand, cycle 2 et 3*, version, 2.0, 27 mai 2010, Neuchâtel, CILP.

de confiance dans le grand capitalisme, dans le libéralisme économique, bref, une catastrophe nationale. »<sup>9</sup>

« La crise provoque une véritable catastrophe économique. Tous les pays, sauf l'U.R.S.S. sont atteints à des degrés divers. La production et les prix industriels s'effondrent. Le marasme agricole latent depuis la fin de la guerre, s'accroît. Le commerce international est déséquilibré. »<sup>10</sup>

« Le krach n'entraîne pas seulement la ruine des propriétaires d'actions. Il atteint le crédit et frappe l'économie. *D'Amérique il s'étend à l'Europe, spécialement à l'Europe occidentale industrielle.*

On ne prête plus aux entreprises, aux commerces qui auraient besoin d'argent frais pour poursuivre leur travail. On cesse d'aider l'étranger. On diminue les achats. On met en faillite ses débiteurs. On thésaurise son argent plutôt que de le risquer. Dans tous les Etats industriels c'est le chômage, total ou partiel, pour des dizaines de millions de salariés. L'agriculture, atteinte aussi par la surproduction, voit ses prix s'effondrer. »<sup>11</sup>

Et maintenant la question : « A partir de ces trois extraits, peut-on dire que la "crise de 29" est une catastrophe ? ». Une rapide lecture des deux premières citations entraînera d'elle-même une réponse affirmative et la confirmation que l'économique peut lui aussi relever de la catastrophe. En revanche, la troisième citation discutera la nécessité du recours à cette dénomination. La même réalité historique ne requiert manifestement pas qu'on s'y réfère absolument. La pluralité des adjectifs qualificatifs relativisera aussi la portée de la désignation : « catastrophe nationale » pour l'un, « catastrophe économique » pour l'autre, et cette élasticité nuit à sa performance qualificative. On repérera pourtant quelques similitudes dont la plus frappante est certainement le recours, dans les trois textes, à l'« effondrement » : littéralement « un glissement de terrain ». Cette réapparition du modèle environnemental aura de quoi perturber, car la compréhension de la rupture est métaphorisée, comme souvent, par le lexique des dégâts naturels. Alors pourquoi ce registre ? Cherche-t-on à signifier ou à figurer ? Il semble, en premier lieu, que la catastrophe survient à la suite de multiples crises, elle nomme leur enchaînement, leur intrication, leur convergence : une « super-crise ». Sa temporalité est ici strictement causale alors qu'on aurait pu s'attendre qu'elle se manifeste par le surgissement du « krach » du 29 octobre 1929, correspondant plus volontiers à nos représentations actuelles de la catastrophe. L'accord des trois extraits sur l'« effondrement » embarrassera les élèves car il s'attaque non seulement à la production et aux prix, mais aussi au soubassement psychologique de la nation américaine en reliant catastrophe et dépression. La mention nous rappelle, qu'à titre individuel, elle est aussi une crise existentielle. La mise en commun de cet effort comparatif provoquera plus de questions que de réponses, signe de l'intérêt de la démarche. La catastrophe n'est-elle qu'une facilité de langage pour dire une accumulation de crises (pour le coup psychologique, économique et industrielle), un stade suprême de la crise ? Se lit-elle plutôt comme le résultat d'une convergence (« bref, une catastrophe nationale »), un aboutissement ou comme une irruption fracassante (« krach »), un point de départ ? Pourquoi nomme-t-on cet événement la « crise de 29 » et non pas « la catastrophe de 29 » ? « Le glissement de terrain » n'est-il qu'une métaphore pour mieux imaginer l'événement ?

---

<sup>9</sup> J.-B. DUROSELLE, *Histoire*, Classes Terminales, Paris, Fernand Nathan, 1962, p.141

<sup>10</sup> J. BOUILLON, P. SORLIN, J. RUDEL, *Le monde contemporain*, (Collection d'histoire Louis Girard), Paris, Bordas, 1965, p.113

<sup>11</sup> G.-A. CHEVALLAZ, *Histoire générale de 1789 à nos jours*, Lausanne, Payot, 1974, p.295-296

## LES TEMPORALITES DE LA CATASTROPHE

Cette première étape aura perturbé l'auditoire et il sera temps d'exploiter ces interrogations. L'étude sémantique<sup>12</sup> du terme offrira au maître d'histoire un refuge accueillant et aux élèves les raisons du trouble. Le détour par le dictionnaire permettra de s'assurer que la classe n'est pas obnubilée par l'iconographie contemporaine, ou au moins de situer quelques-unes de ses représentations. Mais il y aura plus, car l'évolution sémantique de la catastrophe redonnera l'avantage à l'historien et diminuera l'impact des prescriptions du risque naturel à venir. Chacune des différentes définitions propose des temporalités diverses qui feront le jeu de notre didactique et scanderont la réflexion qui se développera en classe. En grec *Katastrophê* désigne un renversement qui, en tenant compte du préfixe, retourne à un état antérieur, plus profond, vers le bas. La catastrophe actualise un temps cyclique en désignant le retour du précédent. Premier moment à relever, en indiquant que la catastrophe pourrait, en s'appuyant sur ce sens antique, renvoyer à un passé qui perdure, être le signe d'un passé qui ne passe pas. Second temps, elle s'habillera du sens théâtral de dénouement tragique (« la fin et catastrophe de la comédie approche »<sup>13</sup>) et renforcera ainsi l'insertion de l'événement dans un récit qui participera à la construction de son sens. Dans ce cas la catastrophe clôt un procès et, par récurrence, lui assigne une signification. Dans son acception typiquement moderne, le fracas et l'étonnement dessinent le portrait de la catastrophe. Les causes, qui existent, n'ont pas été perçues alors que les effets, eux, s'imposent dans leur énormité. Le regard se portera vers l'après, vers la reconfiguration imposée par la brusque rupture, vers l'espace angoissé du nouveau. Troisième temps qui mobilisera la perception de l'apparition et les enchaînements historiques qui la suivront.

« La catastrophe est ce qui retourne, dans les trois valeurs du verbe. La catastrophe revient (la strophe y fait renvoi) ; la catastrophe bouleverse (les victimes en sont toutes retournées) ; la catastrophe met sens dessus dessous : la surface est enfouie, et le fond mis au jour »<sup>14</sup>

Temps cyclique, temps long, temps brusque, la crise de 29, même si elle cache son nom, peut correspondre à cette pluralité de sens. Outre la cassure du « jeudi noir », la progression vers le chaos, la remise en question du système capitaliste, les nombreuses victimes en état de choc, le renversement du spéculatif par l'économie réelle, tout un feuilletage qui se révèle une fois la terre retournée. La catastrophe peut se manier tel un outil de labour dont l'enseignant usera pour mettre à jour les couches temporelles potentielles d'un événement désastreux.

Ces différentes temporalités que convoque la définition de la catastrophe installent l'enseignant d'histoire dans un milieu plus propice à l'épanouissement de ses aspirations. Les modalités d'appréhension du phénomène s'insèrent dans un cadre qui correspond à l'organisation d'un discours historique plus habituel. L'appel d'air du risque et de ses contraintes cognitives est ainsi forcé de réduire sa voilure et n'oblige plus à se pencher presque exclusivement sur le seul demain de l'action précautionneuse et la forme environnementale ou technologique d'éclosion de la catastrophe.

De retour de ce "Grand tour" sémantique, l'enseignant complexifiera son approche. La catastrophe ne se comprend plus comme "toujours-déjà" constituée et le mode opératoire de sa rationalisation évidemment désigné. Il faudra choisir, ou choisir de ne pas choisir, un

<sup>12</sup> On retrouvera dans François WALTER, *Catastrophes : une histoire culturelle XVIe-XXIe siècle*, Paris, Seuil, 2008, p. 16-21, QUENET Grégory, « La catastrophe, un objet historique ? », *Hypothèses*, 1999/1, p 16-17 et Christian GODIN, « Ouverture à un concept : la catastrophe », *Le Portique* [en ligne], 22/2009, une réflexion sur l'évolution sémantique du terme de catastrophe.

<sup>13</sup> RABELAIS, *Pantagruel*, Livre IV, 27 cité dans *Le Grand Robert de la langue française*, 2012, [en ligne] <http://gr.bvdep.com/gr.asp>

<sup>14</sup> Christian GODIN, « Ouvertures à un concept : la catastrophe », *Le Portique* [En ligne], 22 | 2009, mis en ligne le 10 novembre 2010, Consulté le 05 mai 2012. URL : /index1993.html, p.2

angle temporel d'attaque avant de la constituer comme objet historique. Désignera-t-elle un produit, un révélateur, une régularité ? Devra-t-on examiner le passé qui la marque, le passé qu'elle dévoile, le passé qu'elle choisit ? Mais surtout, ne se reconnaîtra-t-elle pas justement à l'embrasement de ces différentes couches de temps ? La classe d'histoire sera le lieu de diffraction et de reconfiguration de la catastrophe, non pas uniquement à partir des forces et des lieux qui se sont entrechoqués, mais bien des temporalités qui se sont entremêlées.

## LA CATASTROPHE ET L'ÉVÉNEMENT

Le cours d'histoire trouvera aussi avantage à cette relativisation de la catastrophe contemporaine en réintroduisant dans le champ de cette investigation des thèmes qu'aujourd'hui celle-ci éclaire peu. La focale médiatique oriente particulièrement notre regard sur les enjeux écologiques et restreint notre sensibilité aux dangers qui leur sont associés. Nous avons déjà entamé le socle en approchant la crise économique et persèverons en sondant les crises politiques, culturelles ou sociales et les événements décisifs qui les déclenchent. Peuvent-ils, sans contrefaçon, se faire passer pour des catastrophes ? La définition a évolué et le risque d'anachronisme est grand. Néanmoins, dans un geste herméneutique et avec un grand angle, des traits présents mais encore invisibles du passé étudié à l'école se montreraient peut-être ? Cette extension du domaine de la catastrophe offrirait un nouveau regard sur un certain nombre de ruptures majeures. Cependant, avant de se lancer dans une vaste réinterprétation catastrophiste, il sera nécessaire de travailler ce lien présumé entre catastrophe et événement. Le degré de porosité entre ces deux notions devra être testé pour estimer les rapports hiérarchiques et qualitatifs qu'ils entretiendraient. Une sèche synonymie indiquerait un échec didactique évident et ce n'est que dans leur écart différentiel qu'on se satisfera d'avoir invité la catastrophe en classe.

"Tout événement majeur est-il une catastrophe ?". La référence commune du dictionnaire lèvera momentanément l'incertitude en insistant sur le recours systématique à l'événement et au dramatique pour qualifier le catastrophique<sup>15</sup> :

*« Dernier et principal événement (en général funeste) d'un poème, d'une tragédie. » ; « Malheur effroyable et brusque. » ; « Événement dramatique (sinistre ou accident) causant de nombreux morts (humains). » ; « Événement aux conséquences graves et pénibles, atteignant une collectivité. » ; Événement fâcheux, qui porte préjudice; grave difficulté ; « Événement inopportun, aux conséquences gênantes ».*

Cette entrée en scène se prolongera par l'étude de deux articles de la revue *L'Histoire* (souvent présente dans les bibliothèques scolaires) : « Dieu, l'expert et les cataclysmes »<sup>16</sup> de Jean FAVIER dans le numéro consacré aux « catastrophes naturelles depuis 5000 ans » et « Qu'est-ce qu'un événement ? »<sup>17</sup> de Michel WINOCK dans celui sur les « 10 journées qui ébranlèrent le monde »<sup>18</sup>. Ils exposent brièvement les caractéristiques des deux notions qui nous intéressent sans pour autant travailler spécifiquement leurs ressemblances ou leur différences.

<sup>15</sup> *Le Grand Robert de la langue française*, 2012, [en ligne] <http://gr.bvdep.com/?forme=f>

<sup>16</sup> Jean FAVIER, "Dieu, l'expert et les cataclysmes", *L'Histoire* n° 304, décembre 2005, p. 34-45

<sup>17</sup> Michel WINOCK, "Qu'est-ce qu'un événement ?", *L'Histoire* n° 268, septembre 2002, p. 32-37

<sup>18</sup> Nous relevons que la grande majorité de ces « journées » sont l'occasion d'un nombre de victimes parfois important : « L'incendie de Persépolis » (330 av. J.C.), « Le grand massacre des marchands romains » (88 av. J.C.), « Les Barbares à Rome » (24 août 410), « Le sac de Constantinople » (13 avril 1204), « Les Turcs assiègent Vienne » (16 juillet 1683), « La terre tremble à Lisbonne » (1<sup>er</sup> novembre 1755), « Le 11 septembre 2001 ». Dans une moindre mesure : « La Bastille est tombée » (14 juillet 1789), « La prise du palais d'Hiver » (7 novembre 1917). Seule échappe à ce constat « La chute du mur de Berlin » (9 novembre 1989). *L'Histoire*

"La catastrophe, c'est un événement naturel qui se produit sur un territoire et une société en situation de vulnérabilité. [...] Mais c'est bien la présence de l'homme qui fait de l'événement naturel un événement catastrophique. [...] Pour l'historien, la catastrophe naturelle est un événement humain, le miroir des sociétés ; et c'est en tant que tel qu'elle doit être analysée."<sup>19</sup>

"Retenons cette ambiguïté de l'événement: il détruit et reconstruit. Il surgit comme rupture, mais frayant la voie au devenir, il surprend et inquiète, mais en même temps, il annonce une nouvelle voie."<sup>20</sup>

D'emblée, les élèves seront interpellés par leur solidarité essentielle. La « catastrophe naturelle » est dénaturisée par l'humanité pour qui elle a sens et quitte ainsi le seul registre environnemental et technologique pour rejoindre le champ historique. « L'ambiguïté de l'événement » est exactement celle de la catastrophe et l'un remplace l'autre sans discrédit. La réversibilité s'opère et « toute catastrophe est un événement majeur ». D'ailleurs, dans ce même article, M. WINOCK propose quatre variables, pour évaluer le poids réellement historique d'un événement, qui ne sont pas sans rappeler les unités de mesure d'une catastrophe : l'intensité, qui apprécie l'onde de choc ; l'imprévisibilité qui déchire la linéarité causale et impose du nouveau ; le retentissement qui implique un nombre important de personnes et les conséquences dont les répliques s'échelonnent dans le temps. S'il n'y a pas de catastrophes « naturelles » mais uniquement des catastrophes humaines et que les événements majeurs se comportent comme des catastrophes, l'homothétie laisse craindre l'abandon de la réflexion au jeu lexical. Pourtant la lecture des sommaires des « catastrophes naturelles » et des « 10 journées » indique qu'ils ne partagent que le tremblement de terre de Lisbonne. L'équivalence n'est donc pas si aisée et nous savons qu'à user sans ménagement du terme de « catastrophe » la qualité même de l'explication historique perdrait son intensité et brouillerait inutilement le regard des élèves.

### **LA CATASTROPHE COMME HYPOTHESE**

Les temporalités multiples de la catastrophe et son ménage avec l'événement sont autant de raisons qui autorisent l'enseignant d'histoire à relire passé proche et lointain au prisme de la catastrophe. Pour cela, il faudra que les événements politiques, sociaux et culturels abordés aient assez de points de convergence avec les désastres environnementaux et technologiques sans pour autant s'y consumer complètement. C'est justement l'étroitesse de l'espace de rencontre entre ces deux modes de désignation de la brisure temporelle qui offrira à la classe une ressource importante de problématisations.

Par exemple : « Le pillage de Rome à l'été 410<sup>21</sup> a-t-il été une catastrophe ? » A l'évidence pour Rome, alors que pour les Goths ce résultat sera providentiel. Cette alternative axiologique est au cœur de l'événement tragique politique, social ou culturel. Ne faisant se heurter que des acteurs humains, ces « grands événements » scindent, sans délai, l'évaluation qui pourrait rapidement les qualifier : nécessité ou désastre ? Opportunité ou malheur ? C'est cette intercurrency qui « dé-catastrophise ». L'intentionnalité oblige à entreprendre la perspective d'un projet et empêche une compréhension spontanée. Cette incursion du point de vue diffère voire annule l'immédiateté de la désignation. La catastrophe, elle, impose d'emblée et d'un coup fracassant son nom, laissant peu de place aux tergiversations. Il est malgré tout possible de discuter de la nature des acteurs. Ainsi que

---

<sup>19</sup> Jean FAVIER, *art.cit.*, p.35

<sup>20</sup> Michel WINOCK, *art.cit.*, p.32.33

<sup>21</sup> Une des « 10 journées qui ébranlèrent le monde » proposées par la revue *L'Histoire*, *op.cit.*, p.42-43



le relève P. VEYNE<sup>22</sup>, en citant saint Augustin, les Goths sont des « Barbares inhumains ». Ce 24 août 410 l'humanité dans le Christ et la barbarie se sont télescopés. Ce choc dévoile une vulnérabilité existentielle qui révèle au Romain sa fragilité et celle de sa civilisation. Cette fracture dans la confiance sera un des critères dont il faudra tenir compte lors de la caractérisation d'une catastrophe.

Le lien intrinsèque entre inhumanité, vulnérabilité et l'effroi qu'elles provoquent assemble des désastres qui débordent de la sphère environnementale dans laquelle la radicalité de l'altérité est aussitôt reconnaissable. Ce rejet vers le côté obscur de certains acteurs neutralise l'ouverture interprétative d'un projet forcément funeste. La différence, que les élèves ne manqueront pas d'évoquer, est qu'un volcan ou un tsunami sont clairement d'un autre ordre, alors que les Goths, sont, en dépit de saint Augustin, des hommes. Mais la factualité se double ici de sa représentation et les causes de la catastrophe ne se trouvent pas uniquement dans la nature. Si le pillage est un événement majeur du fait des Goths, il est en même temps une catastrophe du fait de saint Augustin et c'est par son entremise que se retrouvent les trois retournements<sup>23</sup> qui mettent sens dessus dessous le rapport à Dieu, les victimes et l'histoire. Cette inhumanité discursive forgera aussi l'identité catastrophique et c'est dans ces représentations d'une des forces du tremblement qu'apparaîtront vulnérabilité et effroi.

La comparaison nous amène à comprendre la catastrophe comme un événement s'annonçant sans immédiateté de point de vue et en même temps comme déterminée par le point de vue. L'identité des entités non-humaines, objectives ou construites (surnaturelles, naturelles, technologiques, fantasmées), instigatrices de la provocation modifie la temporalité de l'attribution et le lieu de son émergence. Il faudra alors étudier le mode d'apparition et de diffusion de cette part d'inhumanité (glissement du Barbare à la barbarie) des grands événements historiques pour distinguer les étapes et les finalités de leur production : l'incendie de Rome de juillet 64, le « 11 septembre 2001 », « la prise de la Bastille », « octobre 17 » sont-ils des catastrophes ? L'objectif didactique se détournera de l'estampillage définitif, et suivra le chemin des facilités et des réticences à nommer. Pourquoi une construction sociale et culturelle du non-humain s'impose-t-elle rapidement ou pas ? Quelle est la durée de sa performativité ? A-t-on raison de parler de la « catastrophe du Hindenburg » ? Comment se fait-il que certains génocides aient mis du temps à être reconnus comme catastrophe ?

L'occasion sera trop belle de présenter aux élèves la composante narrative de l'histoire :

« L'histoire, [...] ne se construit pas en rassemblant des éléments, appelés faits, que l'on expliquerait ensuite comme un maçon construit un mur avec des briques. Elle n'enchaîne pas des explications comme des perles en un collier. [...] Le tout commande les parties. Pour comprendre la démarche de l'historien, nous allons donc désormais procéder du tout aux parties. C'est dire que nous allons partir des œuvres achevées, les considérer comme des textes accomplis et nous interroger d'abord sur leur composition, puis sur leur écriture. »<sup>24</sup>

Les élèves déconstruiront ces œuvres tragiques tout en accédant à une compréhension plus fine de la fabrication du discours historique. Les ressources explicatives internes du récit, en résistant au fracas et à la stupéfaction, dénouent l'origine du choc. Eriger la catastrophe comme pivot de l'intrigue distinguera l'événement réel du fait historique construit par

<sup>22</sup> Paul VEYNE, « Les Barbares à Rome », *L'Histoire*, op.cit., p.42-43

<sup>23</sup> Christian GODIN, op.cit., p.2

<sup>24</sup> Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 238

l'historien et, dans un même mouvement, se réduira la distance méthodologique entre objet et sujet d'étude. En interrogeant le versant « non-humain », quelques soient ses caractéristiques, du catastrophique, l'histoire gagnera, pour les élèves, en « humanité » en installant son autorité dans son dialogue avec l'immédiate brutalité du désastre.

Il est donc bien question, aujourd'hui, pour l'ensemble des sciences humaines et sociales de déconstruire l'« événement catastrophique ». Il n'y a cependant pas identité de méthode car l'objet d'étude, tel Janus, a deux visages et ne se présente pas sous le même angle. Les *disaster studies* chercheront l'humain dans la « catastrophe naturelle », alors que l'historien traquera, dans la « catastrophe historique » son lot d'inhumanité. C'est la conséquence scientifique et didactique de cette hybridation que devra intégrer l'éducation au développement durable pour que les élèves aient l'occasion d'« appréhender de manière systémique la complexité du monde »<sup>25</sup>. Mais ce métissage ne sera possible que si la catastrophe ne se réduit pas à ses aspects « naturels et technologiques » et qu'elle s'ouvre, en tant que telle, à l'ensemble des thèmes d'études des sciences humaines. C'est-à-dire que le cours d'histoire ne sera pas convoqué dans l'après-coup du désastre pour, simplement, en établir le contexte général et le schéma, même complexe, des causes et conséquences. La définition de la catastrophe ne doit donc pas être un objet que l'on regarderait à distance, mais le lieu de la réflexion de chacune des disciplines. C'est dans la catastrophe que la complexité adviendra, et pas autour. La didactique de l'histoire pourra accepter, à cette condition, d'intégrer la subjectivité de l'énonciation et ses implications méthodologiques dans ses objectifs d'apprentissage, quitte à fragiliser la frontière entre histoire et fiction, réel et construit. L'hybridation se manifestera alors au cœur de la discipline qui devient ainsi, au double sens du terme, sujet d'étude.

## LA CATASTROPHE FAIT EVENEMENT

« Faire événement présuppose deux phénomènes très différents. En premier lieu, [...] cela implique un choc, un trauma, un ébranlement qui suscite d'abord un état d'aphasie. Ce premier aspect, le plus spectaculaire de l'événement présuppose une large diffusion qui assure et assume son retentissement. [...] En même temps, [...] l'essentiel de l'événement se situe dans [...] sa trace, dans ce qu'il devient de manière non linéaire dans les multiples échos de son après-coup. »<sup>26</sup>

La relation synecdotique se consomme dans ce lexique traumatique. Travailler la catastrophe c'est aborder l'événement par sa face hyperbolique, le décrire selon ses accents les plus violents et les plus émotionnels. Travailler l'événement c'est comprendre la catastrophe dans ses potentialités, ses répliques. D'un côté, un présent éruptif et de l'autre un futur antérieur de l'ordre du contretemps. Nommer la catastrophe est de prime abord sans difficultés car elle livre tout d'elle-même sans artifice, mais dans un même mouvement, cette immédiateté obscurcit la perception de la gestation, de la temporalisation et la diversité du sens. Par l'étude des relations entre catastrophe et événement, les élèves accéderont à une compréhension de l'histoire qui ne se contentera pas de ne s'appliquer qu'à des catastrophes déjà attestées, mais d'interroger ce qu'« événement catastrophique » veut dire ; autant

<sup>25</sup> « Présentation et organisation du Plan d'études romand (PER) », *op.cit.*

<sup>26</sup> François DOSSE, « Événement » in C. DELACROIX, F. DOSSE, P. GARCIÀ & N. OFFENSTADT (dir.) *Historiographies, II, concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010. p.755

pour le nom que pour l'adjectif.

« Le tremblement de Lisbonne en 1755 [...] a accéléré une rupture culturelle, a cristallisé un changement en cours : un mouvement de laïcisation de la pensée. »<sup>27</sup>;

« la bombe d'Hiroshima est l'un des événements les plus destructeurs du XX<sup>e</sup> siècle, nous savons aussi qu'un de ses effets, outre la fin de la guerre mondiale, a été plus tard l'équilibre de la terreur entre l'Est et l'Ouest, la guerre froide restant froide en raison de l'arme nucléaire menaçant également les deux camps. »<sup>28</sup>

Et plus près de nous :

« Les signes avant-coureurs du conflit et une mauvaise atmosphère autour des Etats-Unis étaient visibles depuis un moment déjà, même si les médias n'en faisaient pas grand cas. L'été dernier, les Etats-Unis ont été exclus de la Commission des droits de l'homme de l'ONU. Puis nous avons observé une série de manifestations antimondialisation ouvertement antiaméricaines. La conférence de Durban sur le racisme, immédiatement suivie par les attentats aux Etats-Unis [le 11 septembre 2001], s'est déroulée dans un climat fortement antiaméricain. »<sup>29</sup>

« Dans un siècle, considérera-t-on les attentats terroristes du 11 septembre dernier comme un autre grand tournant de l'Histoire ? Ou bien, d'ici au 11 septembre 2101, auront-ils sombré dans un passé à demi-oublié ? [...] Les gens, bien sûr, ont l'impression que leur monde a changé à tout jamais. Mais cette impression perdurera-t-elle ? Tout dépend du développement de la guerre contre le terrorisme, ce qui montre que nous conservons une certaine capacité à déterminer notre propre avenir. »<sup>30</sup>

Si la discontinuité est la face visible, très visible, de l'iceberg, l'attention ne devra pas se détourner des ruines dont les cendres peuvent encore brûler. Une catastrophe peut ne pas devenir un événement historique même si l'éclat de son explosion s'est vu à la ronde. La continuité dans laquelle elle s'insère peut s'être signalée dès avant et tempérer la surprise de son émergence ou être en attente de sa postérité. Tout fait historique peut subir le même sort, mais aborder cette problématique par le biais de la catastrophe rendra plus incandescente pour les élèves la complexité du travail historique.

La tripartition de la transformation de l'événement élaborée par Ricoeur trouvera ici son lieu:

« 1. Événement infra-significatif ; 2. Ordre et règne du sens, à la limite non-événementiel ; 3. Emergence d'événements supra-significatifs, sursignifiants. »<sup>31</sup>

La catastrophe, lorsque elle est reconnue comme telle, impose une sidération qui ne laisse place qu'à la description du survenu, par la suite, l'invocation de la régularité pour parvenir à des trames explicatives plausibles « désévénementialise », et dans un troisième temps elle est incorporé dans une narration qui dévoile son identité originaire. Le désastre rend excessive cette métamorphose du sens car elle porte à ses limites le travail historien en problématisant la distance à laquelle il se doit de se tenir. Se suffire de la description pour respecter le drame de la catastrophe, en établir la régularité historique pour apaiser la

---

<sup>27</sup> Jean FAVIER, *art.cit.* p. 38-39

<sup>28</sup> Michel WINOCK, *art.cit.* p.35

<sup>29</sup> Interview de R. KAPUSCINSKI par A. DOMASLAWSKI et A. KACZOROWSKI, *Gazeta Wyborcza*, parue dans *Courrier international* n° 573, 25.10.2001

<sup>30</sup> Interview d'A. SCHLESINGER Jr, *The New York Times*, parue dans *Courrier international* n° 168, 05.09.2002

<sup>31</sup> Paul RICOEUR, *Raisons pratiques*, n°2, 1991, p.51-52, cité dans François DOSSE, *L'histoire*, Armand Colin, 2000, p.110

demande sociale de sens au risque de la désingulariser, en suspendre la valeur historique en attente d'événements ultérieurs pour qu'apparaisse sa pleine signification :

« l'interminable compétition entre le vœu de fidélité de la mémoire et la recherche de la vérité en histoire. »<sup>32</sup>

La catastrophe est un épïcêtre temporel et historiographique qui dit très fort et à voix basse ce que peut l'interprétation historique. L'évidence de ces difficultés se révèle lorsque les catastrophes à étudier, en particulier à l'école, sont des génocides, des massacres, des attentats. Le maître d'histoire pourra décider de placer au centre de son étude cette complexité épistémologique et éthique à dire avec justesse le sens d'une catastrophe. Quitte à prendre le risque d'instiller le doute quant à la pertinence et l'efficacité scolaire de l'histoire. Il alors aura avantage à aborder le rôle des médias (presse écrite, télévision, radio) dans la construction de l'événement dans la même perspective. Non seulement il pourra montrer du doigt le rôle qu'ils jouent dans la construction événementielle, entre description, contextualisation et régularité, pour indiquer, en contrepoint, la valeur épistémique essentielle de la durée.

La recherche de la complexité induite par l'éducation au (en vue du) développement durable n'est donc pas sans danger. Etudier la catastrophe, non plus comme un événement historique comme un autre, mais en tant que condensation des enjeux épistémologiques met à jour des incertitudes que l'école ne peut peut-être pas encore aborder. La position du maître d'histoire dans ce projet global est très instable : entre une périphérie inutile et un centre destructurant.

## LES DIFFICULTES SCOLAIRES DE LA CATASTROPHE

Les liens fructueux entre événement et catastrophe ne sont pas sans arrière-pensées. Le poids acquis par le désastre à venir avance comme le cheval de Troie d'un rapport au temps qui ne figure plus au programme.

*« Toute une école, issue de la revue des Annales, a rejeté longtemps l' " événementiel " dans l'illusoire et l'anecdote: l'évolution des sociétés ne serait pas due à des accidents, à des soubresauts, à des catastrophes [...] " Les catastrophes épidémiques n'apparaissent plus, [...] que comme l'aboutissement logique d'une expansion inconsidérée du nombre des hommes, du commerce, des raids militaires et de la colonisation. Elles sont dirigées par l'histoire globale<sup>33</sup> " ».*

L'ennemi épistémologique est débusqué et il se cachait dans l'œil du cyclone. L'attention pour l'environnement pourrait occasionner, comme dommage collatéral, celui du retour sur la scène scolaire de l'événement. Même si Braudel n'a pas réussi à faire de sa *Grammaire* le livre de chevet des Lycéens, il faut remarquer que les mutations et les permanences ont remplacé la scansion des successions dans les programmes d'histoire.

« Pour ma part, je voudrais le cantonner [l'événement], l'emprisonner dans la courte durée ; l'événement est explosif... mais il ne dure guère, à peine voit-on sa flamme. »<sup>34</sup>

Les aspérités chronologiques sont de plus en plus aplanies, au grand dam de certains, pour s'effacer devant les ruptures et les permanences. Celles-ci déroulent un récit, qui même s'il

<sup>32</sup> Paul RICOEUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p.650

<sup>33</sup> Emmanuel Le ROY LADURIE, « Événement et longue durée dans l'histoire sociale : l'exemple chouan », *Communications* n°18, Paris, Le Seuil, 1972 cité dans Michel WINOCK, *art. cit.* p. 32

<sup>34</sup> Fernand BRAUDEL, *Écrits sur l'histoire*, article « longue durée », cité dans Lucien BOURGUIGNON, *Histoire et didactique, les défis de la complexité*, Paris, CNDP, 1998

n'est plus foncièrement national, ou ne se veut plus comme tel, se doit d'exposer les grands équilibres plutôt que le pointillisme événementiel.

« [...] ces années 1960, dominées par la thématique de la longue durée braudélienne et de la structure de Lévi-Strauss, conduisent Bastide à estimer la posture savante comme poursuivant l'objectif structurel de Braudel, à l'écart de l'agitation événementielle considérée comme insignifiante. Le savant doit alors surtout restituer la logique dans laquelle l'on prétend dissoudre la singularité événementielle. La dimension perturbatrice de tout événement, [...] conduit l'homme à vouloir contrôler ce chaos potentiel afin de mieux se rendre maître de son destin. C'est pourquoi, selon Roger Bastide, l'homme n'a cessé de créer une science des événements pour les contrôler, et ce depuis les sociétés archaïques. Il distingue trois types de sciences ayant cette finalité. Les sociétés archaïques font jouer ce rôle aux nombreux dispositifs divinatoires qui s'appuient sur les fondements mythologiques de ces civilisations. Dans les sociétés historiques, depuis le peuple hébreu avec l'Ancien Testament et la Grèce antique, c'est l'histoire qui joue ce rôle de contrôle et de maîtrise en tant que science de la chronologie mettant en ordre le déroulé temporel autour d'un certain nombre de repères événementiels. Enfin, dans la société contemporaine, Bastide voit émerger une nouvelle discipline avec la prospective qui se donne pour objet de pouvoir se projeter dans le futur pour mieux y maîtriser les aléas des événements. »<sup>35</sup>

La catastrophe, traverse, même aujourd'hui, les trois étages proposés. Ses eaux charrient simultanément les injonctions discursives de l'ensemble de ces « sciences des événements ». Il suffira de lire chroniqueurs et éditorialistes pour repérer ces différents registres qui construisent le fait catastrophique contemporain. Ce retour de l'événement n'est pas conservateur dans le sens où il voudrait échapper aux progrès historiographiques mais parce qu'il retient en lui les traces de l'événement comme problème. La catastrophe est une porte d'accès plus que le retour du refoulé.

Si l'enseignement de l'histoire se situe clairement aujourd'hui dans le deuxième type de science évoqué par Bastide, nous comprenons aussi qu'il est proche du déséquilibre. D'un bord, la relégation du poids de l'événementiel nivelle très fortement « le déroulé temporel » jusqu'à faire disparaître ses saillies et d'un autre, l'éducation au (en vue du) développement durable met un pied dans la troisième science régie par le risque. Cet inconfort insiste sur les différentes vocations épistémiques de l'événement dans la volonté de maîtrise du « chaos potentiel ». « L'événement catastrophique » met en porte à faux la détermination à n'investir que la prospective, car elle requiert une catastrophe pure, débarrassée de ses enracinements.

Qui plus est, F. Dosse, dans sa double définition de l'événement,<sup>36</sup> a évoqué l'« aphasie » qui submerge. A cette perte de la parole du catastrophé s'ajoute celle de l'historien. Un exemple, très rare, en creux d'une « catastrophe historique » :

« DU MOYEN-ÂGE - ÉTAT DE L'EUROPE

Au commencement du moyen-âge, et de la société en général chez les Barbares.

A l'époque de l'invasion, tout est bouleversé, confondu; le choc de la barbarie contre elle-même a tout ébranlé, tout renversé. Les anciennes

<sup>35</sup> Roger BASTIDE, « Événement », in *Encyclopedia Universalis*, vol 6, 1968-1975, p. 823-824, cité dans François Dosse, *op.cit.* p. 5

<sup>36</sup> François, DOSSE, *art.cit.* p. 755

institutions sont tombées, sans que de nouvelles aient pu s'établir et les remplacer. Il n'y a plus de société, mais seulement un mélange d'éléments hétérogènes qui répugnent à s'unir, [...]

C'est pourtant de ce chaos que doit sortir un monde nouveau ; [...] »<sup>37</sup>

Cette description extraite d'un ouvrage destiné à l'apprentissage de l'histoire prend au sérieux le temps mort qu'est la catastrophe. Au-delà du vocabulaire utilisé, l'espace vide se dessine par la suspension du sens. On conviendra que l'enseignement de l'histoire que nous proposons ne se satisfait pas d'un tel trou noir explicatif. Non seulement pour des raisons pédagogiques et didactiques mais aussi parce que l'historiographie actuelle propose beaucoup plus de continuité que de ruptures; et si rupture il y a elle est souvent fugace. Comment respecter l'identité profonde de la catastrophe ? Insérée dans une trame explicative est-elle toujours ce qu'elle était censée être ? « Tchernobyl » doit-il être compris dans la série des catastrophes nucléaires, lesquelles constituent elles-mêmes un sous-ensemble des catastrophes écologiques, ou comme un symptôme du soviétisme déclinant ? Que veut dire « dire la catastrophe » ? Si nous réveillons la parenté qu'elle entretient avec l'événement, nous devons aussi questionner son mode d'exposition. Questionné sur la possibilité pour le « 11 septembre » de se comprendre comme un *major event*, Jacques Derrida s'interroge sur le sens de cette catégorisation :

« qu'est-ce qu'un événement digne de ce nom ? Et un événement majeur ?, c'est-à-dire plus « événement », plus « événementiel » encore que jamais ? Un événement qui témoignerait de façon exemplaire ou hyperbolique, de l'essence même d'un événement ? [...] Un événement majeur devrait être assez imprévisible et irruptif pour déranger jusqu'à l'horizon du concept ou de l'essence depuis lequel on croît reconnaître un événement comme tel. »<sup>38</sup>

L'irréductibilité de l'événement à ce qui arrive est magnifiée par la catastrophe qui, dans son rapport au « non-humain » fait surgir l'altérité de ce qui arrive. Non seulement par le choc qui rompt l'équilibre de la communauté mais aussi par l'indicible qui violemment éclate. La catastrophe nomme l'excès essentiel du réel et son caractère fondamentalement déroutant.

« D'où l'inappropriabilité, l'imprévisibilité, la surprise absolue, l'incompréhension, le risque de méprise, la nouveauté inanticipable, la singularité pure, l'absence d'horizon. »<sup>39</sup>

Cette définition, souvent par défaut, délimite l'aphasie qui frappe lorsqu'une catastrophe fait le vide. Et pourtant, en classe, le mutisme n'est pas de mise et il faudra parler. Mais ce cratère impose de saisir le risque d'une pédagogie du risque qui s'abîmerait dans une logorrhée pour masquer son angoisse. Les élèves comprendront vite, si on l'évoque avec eux, que Georges W. Bush a répondu aux attentats par le catastrophisme pour légitimer sa politique du risque. Dans ses discours *sur l'état de l'Union* du 29 janvier 2002, et devant l'académie de West Point le 20 septembre 2002, il commence par invoquer les forces du non-humain : le recours à la technologie (chimique, nucléaire), l'axe du mal, des hommes diaboliques dont la croyance radicale ne laisse aucune place à la dignité humaine. La conséquence évidente tombe dans chacune de ses harangues : « la catastrophe » est à l'horizon si une guerre préventive n'est pas menée. Cet exemple prévient du danger qui existe à vouloir couvrir l'ineffable par un appel du risque à venir. Logorrhée aussi dans la

<sup>37</sup> D. LEVI (Alvarès), *Nouveaux éléments d'histoire générale* Paris, Chez l'auteur, 1832, p. 285-286.

<sup>38</sup> Jacques DERRIDA, *Le « concept » du 11 septembre*, (*Philosophy in a Time of terror*, 2003) Dialogues à New York (octobre-décembre 2001) avec Giovanna Borradori, Paris, 2004, p. 138

<sup>39</sup> *Ibid*, p. 139.

répétition des images médiatiques qui noient dans leur flux l'émotion vraie et redoublent la stupeur dans un bégaiement trop sonore.

Cette réflexion sur l'événement de l'événement fragilise les prétentions de l'historien mais aussi celles de la prospective. La pureté de la catastrophe comprise dans son altérité et par son altérité pourrait résister à toute appropriation et ne pas trouver sa juste tonalité.

## HYBRIDATION

La complexité programmatique de l'éducation au (en vue du) développement durable prise au sérieux cerne au plus près son sujet d'étude. Si près qu'il pourrait lui échapper. Le dialogue critique porté par le maître d'histoire ne peut considérer son apport sans remise en question de l'ensemble du projet et de sa discipline. Il existe donc un risque, pour l'un et pour l'autre, à vouloir concevoir une éducation dans un cadre aussi foisonnant et interdépendant. La prévention de la catastrophe à venir ne pourra simplement être fixée au tableau noir comme une cible que l'on chercherait à circonscrire pour mieux la viser. La réciprocité des relations entre le système et ses membres, ici les disciplines scolaires, précarise les identités tout en se réclamant d'elles. C'est l'immanence du système qui effraie. La catastrophe est manifestement un révélateur qui porte aux limites les ambitions cognitives et méthodologiques des matières enseignées. Ainsi l'histoire, qui, dans cette réflexion, a dû dangereusement (?) se rapprocher de la philosophie, devrait, en tout cas pour l'instant, conserver certaines prérogatives pour entamer un dialogue quant aux raisons de sa participation.

Plus que le calcul des probabilités, la pédagogie du risque apprend à mesurer la distance à laquelle on peut se tenir de la catastrophe. Trop près et muet ou trop loin et trop bruyant. Entre aphasie et logorrhée on se tiendra au bord, investissant le balbutiement de l'écho des régimes d'historicité et de la répercussion des temporalités, entremêlant philosophie et histoire immédiate, historiographie et histoire.

Cette problématisation de la distance épistémique qu'induit la complexité est le procès de la modernité dans l'école. Il est en effet difficile d'y considérer, comme deux espèces différentes, le dualisme d'un sujet connaissant et d'un objet à connaître. En cherchant à entrelacer humain et non-humain dans et par la catastrophe, les savoirs s'obligent, ensemble, au décentrement et se perméabilisent. Nature et culture s'hybrident et les disciplines scolaires s'effacent (« comme à la limite de la mer un visage de sable »<sup>40</sup>).

Etienne HONORE

Enseignant d'histoire et de philosophie au Gymnase de Nyon  
Chargé d'enseignement de la didactique de l'histoire à la HEP/VD

---

<sup>40</sup> Michel FOUCAULT, *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, p.398.