

Pierre YERLES

POUR UNE TACTIQUE DIDACTIQUE

Une intuition sous-tend depuis plus de vingt ans la recherche-action que nous menons à l'Unité de didactique du français de l'université de Louvain en matière de formation des maîtres : l'activité de didactique est redevable d'une logique qui, sans exclure le fonctionnement actuel de la rationalité pratique, lui est à coup sûr irréductible. Qu'il soit possible, voire bénéfique, de rendre compte, en termes de rationalité pure (scientifique-expérimentale-descriptive), de telle ou telle composante ou manifestation de cette activité n'empêche nullement le discours rationaliste d'échouer — pour l'heure en tout cas — à prendre en charge la substantifique moelle de l'opération didactique, la mystérieuse alchimie relationnelle qui la caractérise, la subtile métamorphose qu'elle provoque.

Les trois métaphores convoquées ici — comme on lève une armée ? — entendent marquer dans ce discours même la rupture méthodologique voire épistémologique qu'il nous paraît indispensable d'effectuer si l'on veut ne pas se résigner, touchant à la transmission et à la perpétuation de cette activité qu'est l'acte d'enseigner, à ce qui, dans le chef de la didactique dite scientifique, bien loin d'être simplement de l'ordre d'une neutralisation méthodologique, nous paraît même relever de la supercherie. Car, à y regarder de près, c'est non seulement la considérable complexité et diversité des composantes et des modalités de l'apprentissage que s'épuise souvent à vouloir prendre en charge la rationalité scientifique didactique, mais c'est tout autant la non moins importante fulgurance qui caractérise à l'évidence l'acte d'apprentissage.

Deux urgences, dès lors, se concurrencent. Celle, certes, de ne pas faire le lit des obscurantismes et charlatanismes de toute nature en portant sur les entreprises de rationalité — toujours utiles pour autant qu'elles soient bien maintenues à leur juste place et restent conscientes de leurs limites — des accusations inopportunes et inconsidérées. Celle aussi cependant de « courir sans hésiter où le devoir (nous) oblige », à savoir ces lieux mêmes d'action *et* de réflexion *mêlées* où s'imposent d'autres sécurités et efficacités que celles de la raison raisonnante et de notre logique coutumière.

Ainsi la notion de « concepts opérateurs », proposée par le philosophe Henri Van Lier¹, nous est-elle apparue très tôt en particulière accointance avec la percep-

¹ Henri Van Lier, « Les opérateurs contemporains », feuilleton, in : *Le langage et l'homme*, Bruxelles, 1978-1981. Attirant l'attention sur une série de « mots-clés qui sont à la fois idées, images, gestes », Van Lier les appelle *opérateurs* « pour signifier que ce qui importe, c'est les déclenchements,

tion que nous avons de cette double urgence, sur notre terrain de formation, de devoir rendre compte le plus rationnellement possible de pratiques sans pour autant oublier l'énergie prescriptive ou injonctive à injecter dans l'action formative, non plus que le fonctionnement mimétique et libidinal qui la sous-tend ni que le potentiel d'énigme qu'elle conserve. « Idées-images-forces », comme on a pu par ailleurs définir le mythe, les concepts opérateurs nous sont apparus d'autant plus pertinents que, dans un même temps, ils rendaient compte des activités d'apprentissage et d'enseignement que nous *observions* mais aussi de celles que nous *pratiquions*. Dans le même temps, ces concepts traduisaient et décrivaient l'activité de nos enseignants — futurs enseignants —, des enseignants de ces derniers et la nôtre. Dans le même temps aussi, ils modifiaient, dynamisaient cette action.

Déterminante fut sans doute, à cet égard, la situation d'extranéité qui, pour diverses raisons fut longtemps et est encore en partie la nôtre dans la géographie politique de l'institution universitaire. Sans véritable « lieu propre », voué de toutes les manières à des pratiques transversales et à des combats et victoires d'occasions (ce qui est le lot de la majorité des enseignants dans leurs classes), il nous fut peut-être d'autant plus aisé de reconnaître quelques balises et repères de cette « tâche aveugle » qu'est l'action éducative.

S'est imposée à nous progressivement l'opportunité, pour notre action comme pour celle de nos élèves et des élèves de ceux-ci, d'une prise en considération en même temps intellectuelle et expérientielle de tels repères. Nous a frappé le fait que l'examen de plusieurs d'entre eux nous mettait en complicité de pensée avec un Michel de Certeau cherchant à reconnaître dans les ruses de certaines pratiques essentielles du quotidien (se nourrir, converser-lire, le dire du contage, etc.) une « intelligence » d'autant plus efficace qu'elle s'immerge, se cache et se transmet dans l'action qu'elle accompagne.

Mais l'on voit que c'est à un double déplacement épistémologique, si l'on peut ainsi parler, que nous conduit, par rapport au discours didactique « rationaliste », cette façon de penser. D'abord, elle ne cache pas le crédit qu'elle accorde, en même temps qu'à cette épistémologie de l'application qui est au coeur de la démarche scientifique classique, à une épistémologie de l'implication. Loin de chercher à neutraliser la subjectivité dans la description de l'activité éducative, elle entend en souligner la fécondité pour autant que cette subjectivité soit reconnue. Ensuite, plutôt que de nier, contre toute évidence, comme continue de le faire la pédagogie scientifique, la présence d'une part, l'intérêt d'autre part de la parole métaphorique au centre de tout discours descriptif ou normatif sur l'éducation², elle entend enregistrer, par l'usage de la métaphore, la dimension mimétique et la dimension énigmatique constitutives de l'action éducative et que ne parvient pas à prendre en compte le langage de la rationalité ordinaire.

les figures et les carambolages qu'ils suscitent ». (loc. cit.).

² Cf. à ce sujet la remarquable démonstration de Nanine Charbonnel dans le premier tome de *La tâche aveugle*, qu'elle intitule *Les aventures de la métaphore* (Presses universitaires de Strasbourg, 1991). Voir notamment son introduction : « Pour une critique de la raison éducative: pensée de l'éducation et métaphore ».

Parmi ces opérateurs, manières d'hormones psychiques³, qui ont nourri notre expérience de formation des maîtres, et que nous cherchons à mieux expliciter ces derniers temps⁴, accordons ici notre attention à celui de *tactique*, qui nous paraît particulièrement important. Et rappelons, avant d'aller plus avant, que, comme tout opérateur, il a pour nous valeur prescriptive autant que descriptive, fonction énergétique autant que d'élucidation.

C'est à Michel de Certeau que nous sommes redevables, nous semble-t-il, de la plus féconde approche réflexive de ce concept. Dans l'introduction générale qu'il propose à la passionnante recherche anthropologique qu'il a mise en place sur l'Invention du quotidien et les arts de faire, il oppose très finement, dans un développement fondateur, la notion de *tactique* à celle de *stratégie* et en détaille la compréhension par une manière de filage métaphorique très évocateur. Laissons-lui la parole :

« J'appelle "stratégie" le calcul des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (un propriétaire, une entreprise, une cité, une institution scientifique) est isolable d'un "environnement". Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un lieu propre et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte (des concurrents, des adversaires, une clientèle, des "cibles" ou "objets" de recherche). La rationalité politique, économique ou scientifique s'est construite sur ce modèle stratégique.

J'appelle au contraire "tactique" un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le subir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. Le "propre" est une victoire du lieu sur le temps. Au contraire, du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, vigilante à y "saisir au vol" des possibilités de projet. Ce qu'elle gagne, elle ne le garde pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des "occasions" »⁵.

En glosant comme il le fait la notion-image de tactique, de Certeau explore une logique de l'action, méconnue du discours scientifique, qui nous paraît particulièrement correspondre à celle de l'action pédagogique, parce que, comme elle, « articulée sur la conjoncture et sur le vouloir de l'autre »⁶. Efforçons-nous d'en détailler les composantes.

Une composante essentielle de cette logique est donc la prise en compte de l'autre comme élément indispensable du faire en question. Ce qui installe d'emblée, à l'encontre d'une certaine naïveté pédagogique, la notion d'inconnu, de surprise,

³ C'est, rappelait Julio Cortazar dans un entretien qu'il nous accordait (cf. *Le fantastique*. Didier-Hatier, 1991), la formule qu'Ortega y Gasset utilisait pour rendre compte du mythe.

⁴ Cf. par exemple « Opérateurs d'un art de faire didactique », in : *Les didactiques : similitudes et spécificités*, Ph. Jonnaert éd., Plantyn, Bruxelles, 1991, et, en collaboration avec Marc Lits, « Pour une didactique de la littérature », in : *Dialogue et Culture*, 1992.

⁵ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, 1. *Arts de faire*. Folio Essais, 1990, p. 46.

⁶ Cf. *ibid.*, p. 48.

d'inattendu au coeur même de tout projet éducatif et de toute transmission de savoir. Et l'on peut selon nous situer à deux niveaux la portée ou l'ampleur de cet inattendu que constitue l'autre.

A un premier niveau, il s'agit d'une altérité au moins en partie prévisible et, en quelque sorte, « maîtrisable ». Ce n'est pas un hasard si nous retrouvons ici le vieux mot de « maître », même s'il doit être engagé dans une perspective qui a été peu explicitée dans le discours proprement pédagogique. Entendons que ce qui est en question ici est la nécessité constante, pour l'enseignant, de modifier, adapter une part importante de son jeu, voire de son projet, en fonction de son public. Ceci implique une maîtrise, à laquelle on ne saurait accorder assez d'attention dans la formation des enseignants : celle de l'improvisation.

Attardons-nous un instant à cette notion d'improvisation pour la reconnaître d'une part constitutive du métier d'enseignement, d'autre part maîtrisable, étant bien entendu précisément que la capacité d'improviser n'exclut nullement mais bien plutôt présuppose une compétence, autrement dit un savoir et un savoir-faire dans le domaine considéré.

Dans un remarquable article au titre particulièrement signifiant, « Ordre des occasions, ordre des raisons », Louis Porcher a naguère énuméré quelques-uns des ingrédients qui rattachent de manière inéluctable l'action d'enseigner à la situation d'improvisation :

« 1) aucune classe ne ressemble à aucune autre, aucune heure de cours à aucune autre, etc. (...) ;

2) il est impossible de prévoir tout ce qui risque de se passer, et même tout ce qui va se passer pendant une séance de cours ;

3) même si, par une hypothèse d'un autre âge (espérons), l'enseignant interdisait tout, il ne supprimerait cependant pas la marge d'imprévisibilité qui est la définition même des situations non mécaniques. Il n'y a pas de cours où il ne se passe rien d'autre que ce qui était prévu (...). La gestion d'un groupe se caractérise par l'existence d'une imprévisibilité irréductible (...) ;

4) dans une pédagogie de l'autonomie, l'imprévisibilité est une composante méthodologique essentielle. C'est le principe même de l'autonomie. Un apprenant autonome, par définition, ne sera jamais totalement prévisible pour l'enseignant. Si celui-ci voulait tout prévoir, il travaillerait inévitablement contre l'autonomie de l'apprenant (...) ;

5) un enseignement est toujours un équilibre entre l'ordre des raisons et l'ordre des occasions, une prévision et une imprévisibilité :

- L'ordre des raisons, le prévu, ce sont les programmes, les horaires, les conditions externes, etc., à la rigueur les objectifs poursuivis (...).

- L'ordre des occasions est constitué de tout ce qui se produit de manière inopinée, dans le cours ou à l'extérieur du cours, et qui affecte le déroulement de l'enseignement. »⁷

⁷ Louis Porcher « Ordre des occasions et ordre des raisons », in : *Les cahiers du CRELEF*, n° 25, 1987, 2, pp. 51,-2

Porcher montre donc que, de même que l'improvisation est une composante omniprésente de tout jeu et, à des degrés divers, de tout spectacle, elle est « l'état ordinaire » de l'enseignement. De la même manière aussi que dans le jeu et le spectacle, son efficience n'apparaît que s'il y a conjointement maîtrise de la technique et flexibilité, ductilité maximale. Un tel « savoir-improviser » s'acquiert et Porcher recense de façon pertinente les quelques compétences minimales qui le constituent et qui peuvent faire l'objet d'un entraînement extrêmement précieux dans la formation des enseignants. Il cite ainsi tour à tour : « la confiance en soi, c'est-à-dire la maîtrise du « je ne vais pas savoir faire » si se passe de l'imprévu ; « l'entraînement à parler, à plaider, à discuter » ; « l'entraînement à interroger, à demander des précisions, à faire expliciter, à faire répéter » ; « l'entraînement à feindre (notamment à feindre de n'avoir pas compris, ou d'avoir compris autre chose) » ; « la concentration, c'est-à-dire l'aptitude à ne pas perdre de vue l'objectif final » ; « la coexistence avec le trac » et « l'entraînement au discours simulé »⁸,

Se retrouvent ici quelques dispositions d'esprit et aptitudes qui tournent toutes autour de *l'utilisation* de l'expression dans une situation donnée et en vue d'une fin pratique (la situation de classe et l'engagement de l'apprenant dans l'activité d'apprentissage). Ceci nous ramène bien évidemment à l'expérience millénaire de la rhétorique qui, évacuée depuis belle lurette du champ de l'enseignement et de celui de la science, est à nouveau, ces derniers temps, objet d'une réévaluation⁹

De la même façon, on n'aura nulle peine à se référer à l'art ancestral du contage — Porcher le fait également — pour lever une série de compétences qui ressortissent de l'évidente parenté de l'activité enseignante avec l'activité narrative publique : la capacité d'ouvrir une leçon comme on ouvre un récit, en captivant l'attention de son auditoire, la capacité de gérer des temps de suspens, de reprise, de fixation des repères, d'accélération ou de ralentissement du « récit », la capacité de varier les registres d'émotion, celle de « sentir » le public et de s'adapter à ses possibilités de perception et à ses sentiments, la capacité de préparer une chute, d'organiser la fin de son « récit » didactique, etc.

Il y a lieu aussi de référer à un autre art ancien, *l'ars memorandi*, et à son efficace — rythme, répétition, imprégnation —, sans pour autant s'engager dans l'aléatoire des mnémotechniques, pour s'assurer de ce minimum de mémorable éminemment opératoire dans l'activité d'enseignement, et indispensable, comme le sont des rations de survie, à la logique tacticienne. Il est bien entendu qu'il s'agit moins ici de privilégier tel ou tel contenu précis en vertu d'une prétendue essentialité de ce dernier que de reconnaître la valeur énergétique d'un fragment de mémoire, quel que soit le mémorable mémorisé. Joseph Jacotot, le fondateur de l'enseignement universel, qui affirmait non sans malice : « Tout est dans *Télémaque*. Tout est en tout. » ne s'y était pas trompé :

Sachez impeccablement quelque chose et rapportez-y tout le reste¹⁰

⁸ Cf. *ibid.*, p. 55

⁹ Voyez par exemple Yvon Belaval *Digression sur la rhétorique*, Préface de Marc Fumaroli, Ed. Ramsay, 1988.

¹⁰ Cf. Jacques Rancière *Le maître ignorant*, éd. Fayard, Paris, 1987, et Jean Vial « La mémoire et

On acceptera volontiers que ces compétences minimales, si elles n'ont pas pour effet de réduire ou éliminer le proprement imprévisible, aboutissent quasi à le maîtriser. Et ceci d'autant plus si d'autres composantes de la logique tacticienne sont également prises en considération.

La tactique, puisqu'elle profite de l'occasion et fait flèche de tout bois, ne nécessite pas d'arsenal considérable ou d'armement lourd. Bien au contraire s'accommode-t-elle davantage de ces deux « vertus » qu'Italo Calvino met en tête de ses « Six memos for the next millenium »¹¹, la légèreté et la rapidité, et de cette vertu de ruse relevée cette fois par de Certeau et qui est propre au chasseur et au braconnier. Elles vont de pair avec cette capacité d'invention qu'est la créativité et qui repose essentiellement sur une aptitude au bricolage, à la manipulation inédite, à l'usage de la variation, à la production divergente. Un canevas, une structure, une machinerie relativement simple ou rudimentaire suffisent à générer mille et un résultats dès lors que sont exploitées toutes les ressources de la combinatoire, du binôme imaginaire ou de la pensée latérale.

Qu'est-ce à dire ? Pas autre chose que ceci : comme l'on reconnaît aujourd'hui que, dans la définition des programmes d'enseignement et de formation, il convient impérativement de limiter le nombre des contenus à enseigner et de se centrer sur quelques concepts clés susceptibles d'autoriser la construction permanente et labile de toutes sortes de savoirs¹², il convient aussi de proposer, dans la formation des maîtres, des concepts-clés (en méthodologie générale, les notions d'opérateurs, d'axiomatique, de parcours, de séquences, d'ouvertures, de canevas, de bricolage, de crise, de dosage ou d'homéostasie,...), des attitudes ou/et aptitudes qui sous-tendent le savoir ou l'autorisent (aptitude à l'écoute, au questionnement, à l'improvisation, au braconnage, au réemploi,...) des « machineries didactiques » susceptibles de constituer à la fois des structures d'appui et de générer les plus nombreuses variations et inventions pertinentes (la comparaison de textes ou de fragments de textes, la transposition-adaptation, le repérage des codes, des mécanismes et des régimes de lecture,...). Deux principes fondateurs de la logique tacticienne légitiment ce programme : le principe de la « variété requise », récemment mis en évidence avec beaucoup de finesse par André de Peretti dans *Pour une école plurielle* (« Un système (...) où foisonne la variété ne peut être contrôlé que par un sous-système régulateur (...) disposant d'une variété au moins égale »¹³) ; le principe de la progression géométrique, qui ouvre à l'infiniment grand la combinatoire d'un nombre relativement limité de paradigmes (ainsi de Peretti encore a montré que la seule prise en considération de 8 pôles méthodologiques possibles — technologie, opérations, actions, relations, représentations, expression, culture et savoirs — générerait un

l'école », in *Corps écrit*, n°11, *La mémoire*, PUF, pp. 69-78.

¹¹ Cf. Italo Calvino *Leçons américaines. Aide-mémoire pour le prochain millénaire*, Trad. par Yves Hersant, Gallimard, 1989, p. 13.

¹² Cf. André Giordan : « L'école (...) doit promouvoir le savoir en tant qu'outil (...) en se centrant sur une dizaine de concepts de base interdisciplinaires » (« Le niveau monte, mais les savoirs "utiles" aussi », in : *Libération*, 2 mars 1989.

¹³ André de Peretti, *Pour une école plurielle*, Larousse, 1988, p. 199.

véritable éclatement — il l'appelle « grenade » de différenciation méthodologique et l'on sait que Philippe Meirieu s'est engagé avec bonheur dans des démonstrations similaires¹⁴).

La tactique méthodologique offre donc, à tous ces points de vue, redisons-le, l'intérêt d'une prise en compte expérimentale de l'imprévisibilité ou, si l'on préfère, de l'infinie variété du prévisible. A ce titre encore, elle en ambitionne utilement et précieusement la maîtrise. A ce titre encore, sa mise en valeur dans la formation des maîtres engage celle-ci dans une très réaliste hypothèse de victoire du jeu d'enseignement.

Il importe pourtant de reconnaître, et nous ne voulons pas y manquer, cette autre part du jeu d'enseignement qui reste irréductible à toute forme de maîtrise et que la pédagogie scientifique a peut-être trop souvent tendance à taire : cette part d'énigme en laquelle s'ancrent les implications terriblement fondatrices de l'investissement libidinal de la rencontre d'enseignement et d'apprentissage. Car on commettrait aussi une erreur considérable à vouloir minimiser la dimension d'*oralité profonde* dans laquelle continue de s'inscrire une part substantielle de l'activité enseignante et qui relie celle-ci aux pratiques les plus ancestrales (comme les sorcelleries) ou les plus modernes (comme la cure psychanalytique) autorisant la possession ou la thérapie moins par le sens que par tout ce que provoquent la *sonorité* et la *rythmique* de la voix insérées dans une performance et une écoute particulières. Dans son *Introduction à la poésie orale*, Paul Zumthor a été attentif à cette réalité essentielle et à la dimension de transfert qui, via l'oralité, reste capitale dans la pratique enseignante :

« L'enseignement, bon gré mal gré jusqu'aujourd'hui, tient pour une grande part du même modèle : moins en vertu de ce que la voix y communique, que du transfert qu'institue la relation enseignante. Peu importent les différences qui, d'un type de culture à l'autre, modifient le contenu de l'enseignement : ici, une science, et là, une sagesse ; chez nous, des matières, dans d'autres sociétés, une manière de vivre ; tantôt visant à la promotion individuelle, tantôt à la maturation collective. Le trait fondamental demeure inchangé. »¹⁵

Avec les aléas, du coup, de l'alchimie libidinale : l'enseignement n'est pas exempt de cet imprévisible qui permet ici et maintenant le transfert et l'interdit là ou demain — ou inversement.

Il est bon, à cet égard, que la formation des maîtres engage ces derniers dans la conviction que, s'ils peuvent maîtriser, dans et par l'art de l'improvisation, une part de la conjoncture et de la rencontre de l'autre, il est un niveau où la tactique didactique joue avec l'imprévisible absolu. Là se jouent le risque et la grandeur de la surprise pure ; là s'arrête, devant la liberté et le *génie* propre de l'apprenant, la fiabilité de l'entraînement prévisionnel ; là s'affronte la création véritable qu'est la relation d'éducation :

¹⁴ Cf. de Peretti, *op. cit.*, p. 193 et Ph. Meirieu *L'école mode d'emploi et Apprendre...oui, mais comment*, Ed. ESF.

¹⁵- Paul Zumthor *Introduction à la poésie orale*, Ed. du Seuil, 1983, pp. 86-87.

« Etre préparé contre la surprise, c'est être *entraîné*. Etre préparé pour la surprise, c'est être *éduqué*. L'éducation découvre dans le passé une richesse qui ne cesse de grandir, parce qu'elle y voit du non-terminé. L'entraînement considère le passé comme terminé et le futur comme à terminer. L'éducation conduit à une incessante découverte de soi ; l'entraînement, à une définition dernière de soi.

L'entraînement répète dans l'avenir un passé achevé. L'éducation continue dans l'avenir un passé inachevé. »¹⁶

La tactique didactique a comme ligne d'horizon ce principe du jeu infini lequel à la différence du « jeu fini (qui) se joue pour gagner », se joue « pour continuer à jouer »¹⁷. Les réflexions qui viennent d'être livrées participent, à dire vrai, de cette intuition que la reconnaissance conjointe du maîtrisable et de l'« immaîtrisable » convoque le didacticien à ce lieu de vulnérabilité où le risque d'échec invalide toutes les preuves de victoire. En ce sens, on peut dire d'un discours sur la tactique didactique ce que dit courageusement Maurice Bellet du discours référé à l'écoute :

« On peut penser, alors, que c'est toujours manqué. En effet, Freud disait déjà que c'est le cas de toute éducation ; elle est réussie pourvu que parents et enfants puissent accepter qu'elle ne le soit pas. Ici, je crois, de même : ce qu'on dit de l'écoute n'est jamais « réussi », ne tourne jamais en ce qui permettrait de savoir ce que c'est qu'écouter ; ce ne peut se justifier qu'à pouvoir être entendu au service de l'écoute. Mais, de cela même, on n'est pas maître. »¹⁸

Pierre Yerlès

Institut de didactique de la
Faculté de Philosophie et lettres
de l'université de Louvain

¹⁶ James P. Carse *Jeux finis, jeux infinis. Le pari métaphysique du joueur*, trad. de G. Petitdemange, Ed. du Seuil, 1988, p. 29. 2 3

¹⁷ *Ibid.*, p. 11.

¹⁸ Maurice Bellet *L'écoute*, Epi, Desclée de Brouwer, 1989, p. 189.