

Évaluation, individualisation, individuuation

Qui sait ?

Muriel Combes

Maîtres et ignorants.

En Rachâchant, le film que Jean-Marie Straub et Danièle Huillet ont tiré d'un conte pour enfants de Marguerite Duras, montre un petit garçon qui décide de ne plus aller à l'école. Sommé de s'expliquer, il déclare qu'à l'école, on ne lui apprend que ce qu'il ne sait pas.

Du point de vue du système socio-éducatif, Ernesto - c'est ainsi que se prénomme le petit garçon du conte - serait considéré comme un cas de désinsertion précoce qu'il faudrait par tous les moyens resocialiser. Et les pédagogues se porteraient sans doute volontiers au secours du vieux maître pour expliquer à Ernesto qu'aujourd'hui « l'école » n'est plus cette vieille dame indigne qui ne voit en ses ouailles qu'abîmes d'ignorance, mais s'adresse à des apprenants, à des acteurs en situation, à des personnes complètes dont on prend en considération tous les acquis, toutes les choses apprises au cours de la vie hors les murs de l'école. Et, pour peu que sa classe ou une association de son quartier ait été choisie pour participer à une expérimentation sociale, on lui proposera peut-être même, pour mieux rendre visibles à ses propres yeux toutes ces choses qu'il sait sans savoir qu'il les sait, de mettre ses compétences sur un arbre grâce à un logiciel spécialement conçu pour cela.

Mais il n'est pas sûr qu'Ernesto accepterait de se ranger aux nouveaux arguments de ses nouveaux maîtres, ni que, ce faisant, il aurait tort. A-t-il quelque chose à gagner à un retournement tel que, d'abord considéré comme un ignorant qui s'ignore et doit combler son ignorance, il soit désormais considéré comme un « sachant » qui ne se sait pas tel et doit rendre visibles ses compétences ?

Peut-être Ernesto trouverait-il précisément à redire contre cette seconde nature d'élève que constitue en lui l'école, et qui consiste à prendre l'habitude d'être mesuré, comparé, jugé, à accepter comme une évidence l'idée que le jugement fait partie de la vie. Peut-être même penserait-il que faire sortir l'école de ses murs, la rendre coextensive à toute la durée de la vie [1], c'est rendre d'autant plus efficace et redoutable son fondement qu'on le généralise tendanciellement en une évaluation permanente de tous par tous. Le refus du petit Ernesto résonne toujours comme une insurrection légitime aux oreilles de ceux qui pressentent le piège de toute habilitation : produisant/déclarant un individu expert en telle ou telle matière, l'habilitation le révèle simultanément comme ignorant de tout ce dont il n'est pas expert. Et l'on peut faire l'hypothèse que cette production d'ignorance n'est que le revers d'une certaine modalité d'accès au savoir, qui, coupant la transmission des savoirs des enjeux et des aventures dont leur constitution est inséparable, coupant les savoirs de leur propre vie, les coupe de la vie de ceux qui les reçoivent.

Polymorphe savoir

Ce que l'on entend par savoir et ignorer n'est pas fixé dans l'immutabilité de quelque ciel des idées platonicien. Les « directeurs de ressources humaines » et les sociologues du travail le savent bien, eux qui, depuis le milieu des années quatre-vingt substituent de plus en plus massivement la notion de compétence à celle de qualification. Or, si la qualification était toujours liée à un métier ou à un poste de travail - on dira qu'on est plus ou moins qualifié pour effectuer tel ou tel type d'activité -, la compétence met l'accent sur l'individu qui l'occupe. L'ignorance se dit désormais incompetence. Et le savoir ? Gagné par le flou constitutif de la notion de compétence, il se dissémine désormais en savoirs, savoir-faire et même « savoir-être ». Marcelle Stroobants, qui place ce constat à l'orée d'une recherche sur la fabrication des aptitudes [2], remarque que ce triptyque devient « la grille d'analyse et de standardisation des formations dites « qualifiantes » à partir du moment où, à la fin des années quatre-vingt, le mode de produire se transforme et sollicite « des compétences plus complexes qui se déclinent dans le registre du raisonnement, de l'habileté et du comportement » (op. cit., p. 12). Tout l'intérêt de la démarche de M. Stroobants est qu'elle fait porter la question sur le processus de constitution des aptitudes en tant que réalités indissociablement cognitives et sociales puisque leur existence même est indissociable de la visibilité qu'exige leur mise en production.

Elle refuse ainsi l'attitude communément admise en sociologie du travail, qui consiste à laisser aux sciences cognitives le soin de rendre compte de cette tripartition en savoirs/savoir-faire/savoir-être, attitude qui postule d'un seul geste la validité du partage en question et le bien-fondé de la répartition universitaire des disciplines qui fait des opérations de l'esprit l'objet des sciences cognitives et du « monde du travail » l'objet de la sociologie. D'une part, elle montre que le partage initial entre savoir et savoir-faire - la funeste catégorie de savoir-être n'étant qu'une transformation de ce dernier - ne reflète aucune différence effective entre deux réalités ; de sorte que ce partage résulte plutôt de l'inadéquation des catégories utilisées par les sociologues pour décrire l'apprentissage, catégories qu'ils reçoivent sans les questionner de disciplines bénéficiant a priori du crédit de leur scientificité. Présupposant la validité du couple conceptuel formel/informel, on commence par définir le savoir comme ce qui est susceptible d'être formalisé, puis on pose l'existence d'une espèce de savoir dont l'apprentissage serait quant à lui informel, indicible : le savoir-faire. Si l'on suit M. Stroobants, on dira qu'une telle distinction ne reflète finalement rien d'autre que l'impuissance des sociologues à expliquer la différenciation effective des aptitudes dont ils ne cessent de parler

Des compétences sans histoire

Du détour qu'elle opère du côté des sciences cognitives, M. Stroobants ramène la réponse sans doute la plus répandue à la question de la modalité de l'apprentissage d'aptitudes diverses. Cette réponse cognitiviste consiste à faire l'hypothèse d'une structure d'acquisition. La compétence, conçue au sens le plus général du terme, serait une structure indépendante de tout contenu particulier et pour cette raison transférable aux situations et aux domaines les plus divers. Soulignant que lorsqu'elles doivent définir les « nouvelles normes de compétences » les entreprises recourent à des formules englobantes, telles que : « la capacité à résoudre des problèmes », « la capacité d'apprendre à apprendre », les « aptitudes à communiquer, à travailler en équipe » ou

« l'aptitude à la pensée holistique », M. Stroobants remarque que ce « vocabulaire cognitiviste convient bien pour moderniser une demande indéterminée, non que les entreprises répugnent à énoncer leurs besoins, mais parce qu'elles n'ont pas les moyens de les prévoir » (op. cit., p. 320). S'exprimant en termes cognitivistes, les patrons retrouvent en fait les termes du vieil idéal humaniste de la « tête bien faite » (op. cit., p. 319). De quoi faire douter ceux qui ne voient, pour s'opposer au « marché », que les lumières du « savoir désintéressé », de l'efficacité de leur argument.

Il est vrai que requérir à tous les niveaux de son processus d'accumulation des têtes bien faites semble exposer le capital au risque d'un refus généralisé de l'asservissement. Pourtant, les risques d'un tel refus sont plutôt disséminés, indiquant qu'une extension de l'accès au savoir et une élévation du niveau moyen des études ne produisent pas automatiquement des effets émancipateurs. Pourquoi la surqualification du travail vivant ne signifie-t-elle pas d'emblée une émancipation collective ? Comment expliquer que l'augmentation du niveau de la formation semble même induire une intensification plutôt qu'une diminution de l'exploitation ? Certes, ce sont là de naïves questions, mais elles insistent pourtant. Le savoir n'est-il pas ce qui est supposé libérer les esprits ? N'est-ce pas pour apprendre à lire et à écrire que des ouvriers ont pris sur les nuits, temps de la recomposition de leurs forces, voyant dans cet accès au savoir l'unique voie d'émancipation de leur condition d'exploités ? [3]. La réponse à des questions naïves n'est pas nécessairement simple. Répondre à celles qui sont posées ici suppose d'éclaircir la question de l'apprentissage ; en particulier, il semble nécessaire de déplacer la question de la considération du niveau à celle du mode de la formation, et de ne pas supposer résolue cette question par l'hypothèse cognitiviste d'une structure indéterminée applicable à des situations diverses. Car en évacuant du processus d'apprentissage une dimension essentielle qui est celle de son historicité, une telle hypothèse revient en fin de compte à nier l'existence d'un véritable apprentissage. Et l'on pourrait étendre à toutes les « compétences » imaginables ce que M. Stroobants objecte à Chomsky au sujet de la compétence linguistique qui ne saurait selon lui être induite de l'environnement de l'enfant : « c'est en vertu d'une conception étroite de l'expérience que la compétence linguistique est supposée sans histoire » (op. cit., p. 265).

Toute une histoire

Dès la naissance, les petits-enfants des hommes sont pris dans des processus de régulation multiples : fixer le rythme de l'alimentation et du sommeil, apprendre à marcher, puis à parler, autant de comportements qu'il s'agit pour l'enfant d'acquérir pour entrer dans le monde humain. Mais il n'est pas certain que l'on doive parler d'« acquisition » à propos de ce processus de transformation qui se produit individu par individu au cours d'une histoire singulière confirmant chaque fois son appartenance à une « espèce ». Raconter cette histoire, c'est chercher à comprendre comment un individu construit lui-même au cours de son apprentissage les outils dont il a besoin pour apprendre et comment, ce faisant, il se construit lui-même. Décrire cela, et d'une manière plus générale décrire la manière dont viennent à exister ces réalités que l'on appelle des individus (un cristal, une plante, un homme, etc.), dont ils se constituent en faisant entrer en relation des choses qui n'ont pas elles-mêmes la forme d'êtres individués, c'est ce que n'a cessé de faire Gilbert Simondon dans ce qu'il a nommé sa philosophie de l'individuation.

Du point de vue de Simondon, tout ce qui existe sous la forme d'un être individué résulte d'une opération d'individuation qui débute sous l'impulsion d'un germe singulier placé dans des conditions énergétiques déterminées. Simondon dit souvent que toute individuation est une opération transductive, c'est-à-dire fait entrer en relation deux ordres de réalité qui étaient jusque-là séparés, en instaurant entre eux une compatibilité. Dans cette perspective, un individu est précisément ce qui relie deux ordres de réalité qui étaient incompatibles avant son existence et qu'il rend compatibles en naissant. Même la formation d'une brique par moulage - opération à laquelle Simondon consacre de très belles pages - est une transduction. La brique qui en résulte n'est rien d'autre que la mise en relation des propriétés de déformation que recèle l'argile et de l'énergie fournie par l'artisan, à travers un moule qui fonctionne comme une limite pour les forces déformatrices de l'argile. On n'impose pas de l'extérieur une forme à l'argile supposée informe, mais c'est l'argile qui prend forme à partir d'un potentiel qu'elle recèle.

La seule différence que Simondon reconnaît entre les êtres physiques et les êtres vivants n'est pas une différence de nature ou de substance, mais une différence d'allure d'individuation : alors qu'un individu physique peut épuiser son potentiel et arrêter son individuation - ainsi un cristal peut épuiser toutes les ressources de son eau-mère et se stabiliser, cesser de croître -, un vivant n'est jamais achevé. Le vivant est « théâtre d'individuations » : vivre, c'est s'individuer et individuer en soi des conduites, des affects, etc. Ainsi, l'individuation d'un vivant humain se perpétue non seulement à travers les fonctions biologiques, mais aussi à travers les fonctions psychiques : « Toutes les fonctions du vivant sont ontogénétiques en quelque mesure [...] L'individu vit dans la mesure où il continue à individuer, et il individue à travers l'activité de mémoire comme à travers l'imagination ou la pensée inventive abstraite. » [4] Insoluble aussi bien si l'on fait appel à des capacités innées enveloppées dans les individus que si l'on fait l'hypothèse d'une acquisition intégrale, le problème de l'émergence des comportements trouve dans la perspective que propose Simondon un éclairage nouveau.

Se référant à des études sur l'ontogenèse du comportement, Simondon décrit l'émergence de comportements nouveaux chez le nourrisson comme une succession d'étapes « d'adaptation aux mondes extérieurs » et d'étapes de « dédifférenciation au moins apparente des ajustements adaptatifs et de recherche de nouveaux ajustements. » [5] Selon ce schéma, l'« acquisition » de nouveaux comportements ne se fait pas selon une progression harmonieuse et continue, mais en fonction de crises au cours desquelles l'enfant cherche une nouvelle adaptation. La « réponse » qu'est l'adaptation ni ne préexiste au-dedans ni ne vient du dehors : le nourrisson doit la trouver en transformant sa propre structure, au cours de « fluctuations autorégulatrices ». C'est ainsi « qu'un enfant est capable de trouver lui-même les structures d'adaptation pour le feeding behaviour (comportement alimentaire) et pour le régime de repos et de veille, tout aussi bien si on le laisse agir de lui-même que si on lui impose des cadres définis » (op. cit., p. 55-56). Que les comportements émergent, qu'ils ne préexistent pas, innés, dans le nourrisson, ne signifie donc pas qu'ils soient inconditionnés. Autrement dit, apprendre, ce n'est ni actualiser de l'inné ni former un acquis, c'est inventer une compatibilité entre un développement intérieur et une exigence extérieure ; c'est composer ses propres forces avec celles des mondes extérieurs.

Apprendre, incorporer

Si l'émergence de nouveaux comportements ou de nouvelles aptitudes ne relève pas d'un procès d'acquisition, c'est aussi qu'elle engage l'ensemble de la problématique individuelle d'un être. En fonction d'une nouvelle situation qui survient à un moment donné de l'existence, se produit nécessairement une remise en question des anciens schèmes et une intégration des composantes de la nouvelle situation dans l'activité structurante de l'individu. Juste après avoir exposé l'exemple de l'apprentissage de la marche, et plus particulièrement signalé le moment où, parvenu à une maîtrise parfaite de la reptation, un enfant se met soudain à mal ramper, ne parvient plus à avancer, désadapté, jusqu'à ce qu'il parvienne finalement à recomposer son comportement sous la forme de la marche à quatre pattes à genoux, Simondon conclut qu'« une adaptation qui ne correspond plus au monde extérieur, et dont l'inadéquation par rapport au milieu se réverbère dans l'organisme, constitue une métastabilité qui correspond à un problème à résoudre : il y a impossibilité pour l'être de continuer à vivre sans changer d'état » (op. cit., p. 59). En suivant Simondon, on décrira l'apprentissage comme une transformation globale de la structure de celui qui apprend.

C'est bien ce que fait M. Stroobants qui, pour rendre compte de la dimension historique de la constitution des aptitudes, s'appuie sur le concept simondonien de transduction. Apprendre à lire, à déchiffrer un graphique ou un problème mathématique, apprendre à jouer du piano ou à utiliser un logiciel de traitement de texte, ou encore apprendre les gestes qu'il faut savoir faire pour devenir paludier, autant d'exemples, parmi de nombreux autres possibles, de processus d'apprentissage que l'on peut décrire en termes de transduction.

À propos des processus d'alphabétisation, M. Stroobants note que la transformation induite par l'histoire du graphisme dans les registres cognitifs « n'est ni naturelle ni réversible » (op. cit., p. 304). Mais ceci pourrait se dire de tout apprentissage : les problèmes auxquels est soumis celui qui apprend induisent en lui une transformation qui, une fois advenue, est irréversible bien que non innée, présente l'allure paradoxale d'un acquis irréversible. C'est ainsi que celui qui sait lire ne peut pas s'empêcher de lire toute expression signifiante qui se présente dans son champ de vision ; on dira que « savoir-lire » détermine un partage entre un « avant » et un « après », tel que tout lecteur « oublie » ce qu'était sa perception antérieure et comment elle s'est transformée. C'est que, comme le note M. Stroobants : « Acquérir un savoir-faire, c'est bien résoudre un problème, non pas au sens cognitiviste de l'application d'une méthode générale, mais au sens dont parlait Simondon. L'acquisition d'un savoir-faire représente une authentique transduction, c'est-à-dire une refonte des données d'une situation problématique. Il faut entrevoir, tout d'abord, l'obstacle, pour le surmonter. Et le surmonter, cela revient à transformer l'obstacle en ressource, à se l'associer » (op. cit. p. 311). Apprendre, c'est donc en quelque sorte faire corps : faire corps avec les mots est la tâche de celui qui lit comme incorporer le marais salant est celle du paludier. C'est incorporer les contraintes d'un milieu de telle sorte qu'à un moment donné, l'obstacle, ce qui faisait difficulté, a disparu, et fait partie de la solution qui a transformé le sujet. Dans cette incorporation, c'est l'ensemble de la structure psychique d'un sujet qui se trouve engagée en tant que réalité non entièrement structurée à l'avance mais se structurant de manière continue.

La fixation par l'adaptabilité

Contre l'approche cognitiviste qui, en se donnant sous forme d'une structure d'acquisition ce qui est supposé expliquer la différenciation des aptitudes rend incompréhensible le processus de leur constitution dans l'histoire d'un individu, M. Stroobants montre qu'une telle structure se constitue nécessairement en même temps que l'aptitude correspondante. Mais son analyse ne vise pas simplement à réfuter une contre-vérité répandue au sujet de la nature de l'habilitation ; car, dès lors qu'elles fondent des pratiques au sein du champ social, les contrevérités produisent autant d'effets que les vérités. Ainsi, s'il est vrai que tout mode d'apprentissage est transductif, prétendre transmettre l'adaptabilité elle-même est une entreprise « non seulement pédagogiquement inefficace mais surtout hautement discriminante » (op. cit., p. 319). Car en fondant les premiers apprentissages méthodiques généraux sur des schèmes formels décontextualisés, on ne peut qu'opérer d'emblée une sélection entre ceux dont l'environnement, les mondes sociaux et mentaux, perceptifs et affectifs, permettront un accès à ces schèmes et ceux qui ne disposeront d'aucun moyen d'y accéder. Poser des retenues pour faire une soustraction, conjuguer un verbe, lire un graphique, une carte, etc. sont autant de procédures à maîtriser pour apprendre qui peuvent s'avérer être de véritables obstacles formels autour desquels se construit ce que l'on appelle l'« échec scolaire ». « C'est de la sorte que l'ignorance et l'expertise se fabriquent et s'estampillent » (op. cit., p. 329), telle est la conclusion de l'enquête qui place à son point de départ le constat de la substitution du modèle de la compétence à celui de la qualification. La nature transductive de l'émergence des comportements et des processus d'apprentissage s'oppose - au double sens de contredit et de combat - à ce modèle de la compétence. Car l'opération la plus perverse de la notion de compétence consiste à rabattre la transductivité de l'apprentissage sur une adaptabilité générique des sujets. Une telle opération est de celles qui contribuent à l'efficacité d'un pouvoir individualisant.

En attachant solidement à l'individu des aptitudes dont l'examen de leur apprentissage révèle pourtant la nature collective [6], le modèle du savoir qui place la notion de compétence en son centre légitime l'individualisation toujours plus grande des salaires. Celle-ci repose en effet sur la possibilité de négocier avec l'employé la valeur de ses performances en cours de contrat, ce qui signifie, comme le montre Christian Marazzi [7], que le salaire n'est pas entièrement fixé dès le départ mais comporte une part de revenu dont le montant varie en cours d'exercice, en fonction de la valeur reconnue aux qualités supposées individuelles du salarié. Dès lors, apercevoir dans l'apprentissage un processus de transformation globale d'un sujet, insister sur ceci que celui qui apprend n'est jamais isolé mais qu'une telle transformation est toujours une reproblématisation par le sujet de données qui viennent du collectif, c'est rendre visible l'arbitraire total que constitue l'individualisation des salaires. Finalement, il est peut-être ainsi possible de répondre à la « naïve » question au sujet de la non-coïncidence entre généralisation de l'accès au savoir et émancipation collective. S'il est vrai que l'apprentissage est un processus transductif qui engage une transformation globale du sujet - apprendre, c'est franchir des seuils qui ne nous laissent pas intacts -, le modèle de la compétence opère à la fois l'oblitération de ce processus transformateur et sa reterritorialisation sur l'individu constitué (ses « compétences », ses « talents », etc.).

De ce point de vue, l'individualisation des salaires comme opération de contrôle des sujets au travail est une conséquence, ou plus exactement a pour condition, cette

individualisation du modèle de l'apprentissage et du processus de son habilitation. L'adaptabilité, comme nom d'une capacité formelle à appliquer des schémas abstraits à des cas différents, n'est dès lors pas seulement une manière de (mé-)connaître le processus d'apprentissage. Ce nom désigne plutôt la forme d'intelligence que l'on attend des sujets et que l'on produit en eux, à savoir une faculté à se plier à des contextes productifs divers. Or, nul n'ignore que s'adapter, c'est pour un sujet accepter avec une égalité d'humeur les diverses injonctions qui lui sont faites. De sorte que l'on peut dire que l'adaptabilité désigne finalement la fixation du potentiel de métamorphose des sujets sous la forme d'une permanente disponibilité ; miracle de la transmutation de l'or de la puissance transformatrice en plomb de la servilité. Dans le cercle enchanté de notre système socio-économico-cognitif, le carrosse commun finit toujours par se voir transformé en citrouille individuelle et la mobilité n'est encouragée qu'en tant qu'elle concourt à ne rien changer. S'interroger sur ce que l'on entend par savoir est l'une des choses à faire pour briser l'envoûtement et commencer à sortir de notre condition perpétuelle d'experts-ignorants. De cette condition, tels des barons de Münchhausen, nous sommes condamnés à nous sortir nous-mêmes en nous tirant par les cheveux. Mais c'est là finalement ce que fait tout petit enfant d'homme qui résout à partir de ses propres forces les problèmes que lui soumet son monde. C'est aussi en ce sens que nous comprenons l'optimisme d'Ernesto, répondant au maître qui lui demande comment il compte apprendre ce qu'il ne sait pas : « I-né-vi-ta-ble-ment ».

[1] Ce processus d'extension de la formation à l'ensemble des situations de l'existence est en cours, et les réformateurs du système éducatif le résument depuis une dizaine d'années par la formule de « formation tout au long de la vie ». Mais cette pénétration de la formation dans la vie n'est que la réciproque d'une pénétration de la production dans la formation, de sorte que l'on assiste plutôt à une indistinction tendancielle du travail et de la formation qui manifeste une mise en production de toutes les potentialités des vivants humains. L'école achève sa transformation, d'« atelier de la société-usine », que les analyses d'inspiration opéraïste voyaient en elle dans les années soixante-dix, en laboratoire d'une mise au travail généralisée des intelligences et autres aptitudes. À ce sujet, cf. Cristal Qui Songe, « *Dix thèses sur l'université productive* », in *Futur antérieur* n°43.

[2] *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Editions de l'université de Bruxelles, 1993. Le présent article, comme on le verra, doit beaucoup aux analyses de cet ouvrage, mais les oriente dans une perspective assez différente de celle de son auteur.

[3] Voir à ce sujet le beau livre de Jacques Rancière, *La nuit des prolétaires*, Fayard, 1981.

[4] Gilbert Simondon, *L'individu et sa genèse physico-biologique*, Grenoble, Éd. Jérôme Millon, coll. « Krisis », 1995, p. 207.

[5] Gilbert Simondon, *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier, 1989, p. 55.

[6] Que ce soit sous forme de savoirs constitués peu à peu et sédimentés dans des techniques (mécaniques ou non : l'écriture est une technique tout autant que l'ordinateur ou la caméra), ou comme suggestions, conseils de l'entourage expérimenté, tout apprentissage fait intervenir le collectif. Le sujet qui apprend n'est jamais seul.

[7] Dans *La place des chaussettes*, sous-titré « *Le tournant linguistique de l'économie et ses conséquences politiques* », Paris, Éditions de l'éclat, 1997, p. 48-49, Christian Marazzi montre que les théories économiques qui prétendent que la force de travail a un prix déterminé par le rapport entre la demande et l'offre sur le marché du travail sont invalidées dans les faits par le mode de régulation post-fordiste du rapport salarial. Il écrit ainsi qu'une part croissante du revenu salarial se détermine « sur la base du degré d'implication, du « zèle » et de l'intéressement dont il [l'ouvrier] a fait preuve pendant le processus de travail, c'est-à-dire après le moment de la négociation ».