

***L'ETUDIANT EVALUE A DISTANCE :
SUJET OU OBJET ?***

Franck Renucci,

Maître de conférences en Sciences de l'information – communication

renucci@univ-tln.fr , + 33 4 94 19 66 14

Yann Bertacchini,

Maître de conférences en Sciences de l'information – communication HDR

bertacchini@univ-tln.fr , + 33 4 94 19 66 02

Adresse professionnelle

Université de Toulon-Var ★ BP 132 ★ F-83957 La Garde Cedex

Résumé : Notre étude interroge la nature des évaluations proposées par des enseignants, en 2005/2006 aux quatre-vingt dix étudiants de la licence professionnelle à distance Tais de l'Université du Sud Toulon Var. Nous essayons de montrer en quoi une grande diversité de formes d'évaluation vise à maintenir l'acte d'éducation, dans son rôle de Tiers dans la société, et que cet acte ne peut être uniquement à la merci de quelque technique. Ainsi, des questionnaires à choix multiples, des présentations sur le web, des rapports individuels, en groupe et l'utilisation d'outils collaboratifs sont présentés et décrits par les étudiants, les enseignants et les responsables de la formation. L'enseignement repose d'autre part traditionnellement sur une relation de transfert. Que devient cette relation pour l'enseignement à distance ? En quoi la note proposée par un enseignant dans ce contexte cristallise les questions inhérentes à ce type d'enseignement ? Nous observons les conséquences, en tant que responsable d'étude de la formation et enseignant, de penser l'évaluation sous des formes diverses, d'en multiplier les points de vue. L'évaluation n'apparaît plus ainsi comme une vérité définitive, instrumentalisée avec en corollaire une réification du sujet. Il existe alors une médiation entre l'étudiant et l'enseignant, capable de nouer au sein de ce Distic le lien nécessaire à toute transmission.

Mots clés : évaluation, transfert, ead, enseignement à distance, vérité, médiation, sujet, objet, lien, transmission, tiers symbolique, Distic.

L'ETUDIANT EVALUE A DISTANCE : SUJET OU OBJET ?

« *Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle. Je n'ai pas d'autre gagne-pain et je n'ai pas d'autre dignité ; je n'ai pas d'autre manière de transformer le monde et je n'ai pas d'autre influence sur les hommes. La parole est mon travail ; la parole est mon royaume.* » (Ricoeur, 1955).

*Café pédagogique*¹ propose toute l'actualité pédagogique sur internet. Les archives mettent à disposition de nombreux articles trouvés sur le Web. Une recherche, effectuée sur les treize derniers numéros depuis janvier 2005, a permis de répertorier quatre-vingt seize articles sur l'enseignement à distance. Nous en avons retenu six qui interrogent prioritairement la question de l'humain à travers

- le niveau de formation et le rythme d'enseignement des étudiants²
- la possibilité de recevoir des parents leurs satisfactions, leurs attentes, leurs plaintes³
- l'industrialisation du tutorat⁴
- la réflexion pédagogique⁵.

Notre constat est que les réflexions portant sur l'évaluation de l'étudiant à distance sont rarement mises en correspondance avec l'humain. Les outils techniques, les dispositifs pédagogiques, les performances sans cesse accrues donnent l'impression d'une industrialisation, d'une ingénierie de l'éducation avec en corollaire une rationalisation économique. L'enseignement, l'éducation, peuvent-ils

se satisfaire d'être une structure technicienne ? Doit-on proposer un programma pédagogique se limitant à une industrialisation qui placent les acteurs, les étudiants et enseignants tuteurs prioritairement dans des perspectives de production et de rentabilité ? Où se situent les paroles des enseignants et des étudiants ? Quels rôles ont-elles à jouer ? L'humain peut-il se résumer à un comportement ? Que représente son évaluation ?

Avant d'émettre des hypothèses, nous précisons le contexte de notre étude en rappelant très rapidement les dernières décennies et le débat actuel sur l'évaluation et l'humain entre l'Inserm et les professionnels de la santé. Ce débat nous intéresse tout particulièrement car il permet de poser une question essentielle inséparable de la question de l'humain et donc de l'enseignement : existe-t-il aujourd'hui un sujet parlant ?

La crise de la culture (Arendt, 1989) se manifeste par la fragilité des valeurs ultimes de l'éducation. La modernité produisait une évolution par les contestations qu'elle suscitait. Les écrits de la fin du XX^{ème} siècle ont constaté la crise de cette modernité à travers la postmodernité. Kerlan (1998, p.81) écrit : « la brisure et l'éclatement, la décomposition, la fragmentation de ce que la modernité prétendait tenir ensemble dans une unité globale : l'individu et la société, les institutions et les acteurs sociaux, la culture et la technique, le progrès et la culture, la raison et le plaisir, l'instrumentalité et le sens ». La dégradation des systèmes symboliques porte en elle l'essor de dispositifs de médiation qui tentent de relier les choses entre elles ; c'est ainsi que l'on parle

¹ <http://www.cafepedagogique.net/index2.php>

² <http://www.ub.es/multimedia/iem/>

³ <http://www.greenville.k12.sc.us/district/survey.asp>
<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4351265.stm>

⁴ <http://www.cned.fr/colloqueifad/>

⁵ <http://www.cned.fr/ds/> ; <http://foad.univ-lille1.fr/seb/dpar/index.html>

<http://isdms.univ-tln.fr>

actuellement d'hypermodernité⁶ dont un des paradigmes est la recherche du lien.

Une convergence existe aujourd'hui entre une mise en forme qui s'appuie sur les normes, les approches qualitatives, quantitatives et les obligations de résultat qui passent par l'évaluation des conduites et des productions⁷. Un grand nombre de professionnels de la santé est choqué par cette mise en équation, qui à partir d'expertises, souhaite évaluer le sujet. La statistique croisant les contrats d'objectifs et les évolutions économiques a pour visée le bien-être de chacun. Cette instrumentalisation du sujet se retrouve par exemple dans un rapport de l'Inserm⁸ sur le thème « trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent ». Le débat est lancé maintenant lancé depuis de nombreuses années ; la tension est réelle⁹.

Nous avons interrogé de notre côté les étudiants de la licence à distance Tais de l'Institut Ingémédia¹⁰ sur les évaluations reçues pendant l'année. Ces évaluations sont établies à partir de trois types de contrôles : le projet, la production écrite et la bourse de compétence. La bourse de compétence est un outil qui permet de créer des échanges basés sur l'offre et la

demande de compétences et la fréquence des échanges génère une note. Les réponses à ce questionnaire étaient intéressantes mais nous n'avons pas choisi de poursuivre ces investigations car les réponses s'adressaient, par leurs présences ou leurs absences, au responsable pédagogique et rarement au chercheur. Nous avons cependant établi quelques constats :

- les évaluations qui correspondent au travail de groupe dans le cadre d'un projet sont appréciées ;
- les notes qui correspondent à un travail d'écriture, d'élaboration de synthèse le sont beaucoup moins ;
- les notes établies par la bourse de compétence sont jugées avec précaution ;
- les évaluations ne renforcent pas suffisamment le lien avec les enseignants, les tuteurs ;
- les étudiants ont apprécié d'être interrogés sur les évaluations.

Ces réponses ont suscité chez nous de nombreuses questions : L'étudiant à distance est-il encore sujet ou objet ? Comment manifeste-t-il son désir ? Quels sont les rôles et les responsabilités de notre enseignement ? Que devient la parole de l'enseignant ? Que représente-t-elle ? Quel peut être la position de l'enseignant ? En quoi les évaluations que l'on nous propose créent un court-circuit pour l'individu car elle néglige l'Autre, comme antériorité fondatrice ?

Nous proposons dans un premier temps de rappeler que quelque chose peut se tisser entre la parole adressée par l'enseignant et la parole entendue par l'étudiant. C'est ce qui positionnera notre notion d'humain. Nous préciserons dans un second temps en quoi le grand Autre, espace symbolique des lois et des grands récits, comme entité fondatrice, ne peut être créée par l'étudiant. A fortiori,

⁶ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Hypermodernit%C3%A9>

⁷ http://www.forumpsy.org/Resource/ALP3_22b.html

⁸ http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble_conduites/trouble_conduites_synthese.pdf

⁹: <http://www.forumpsy.org/Resource/ALP.html>

<http://www.criticalsecret.com/n14/indexF.htm>

<http://213.251.159.110/Record.htm?record=19121198146919493709>

<http://www.radiofrance.fr/chaines/france-culture2/emissions/histoirede/archives.php?annee=2005>

http://www.forumpsy.org/Resource/ALP3_60.html#Anchor-27057

<http://www.forumpsy.org/Resource/ALP.html>

¹⁰<http://ingemedia.univ-tln.fr/formation/licence-multimedia-internet.html>

<http://isdsm.univ-tln.fr>

l'étudiant ne peut se prendre pour l'Autre. Nous rappellerons ainsi comment se construit notre rapport aux autres par la médiation de l'Autre. Dans un troisième temps, nous évoquerons le rôle de l'enseignant dans l'émergence du sujet du désir à travers le commentaire que fait Lacan (1960-1961) du *Banquet* (Platon) et la position de Stiegler (2005). Nous concluons enfin en indiquant qu'à travers la parole, les lois et les refus, l'humain laisse un vide pour que les signifiants circulent. Cela est nécessaire pour la transmission et pour l'apparition du sujet.

UNE PAROLE ADRESSEE ? UNE PAROLE ENTENDUE ?

Nous proposons aux étudiants de la licence Tais des rencontres par visioconférence ou sur le campus de l'université. Les paroles échangées suscitent le désir de se retrouver. C'est ce qui s'est passé pendant cinq semaines de l'année. Le reste du temps ils effectuent leurs travaux à distance. Ils se sentent parfois oubliés. Nous avons conservé leurs mès, leurs demandes. La diversité des enseignants et des demandes fait que l'évaluation reste un moment de rencontre. Une supposée rationalisation scientifique de ces relations et la croyance des vertus du scientisme confèreraient une *désubjectivation* de l'étudiant à distance. Milner (2005) constate qu'aujourd'hui les décisions sont souvent confiées aux *choses*. La parole peut être défaillante et la décision d'une note, d'un jury pourrait alors être dans un avenir proche une affaire trop sérieuse pour la confier à un être parlant.

Le sujet *est* marqué par son incomplétude. Ainsi, l'enseignant croise la dimension subjective de l'étudiant à travers la relation éducative par le manque, le désir et toutes les demandes que l'étudiant manifeste. Le sujet est irréductible et fonde

cette relation. On entend peu l'étudiant à distance. On lit ses mès, on lui parle mais la relation est faible, on partage peu, on le connaît peu car on n'arrive pas à percevoir cette part d'inconnu qui permettrait de l'accueillir. La relation est peut-être un peu trop binaire. Il manque une mise en relation de nos failles communes et de la part d'impossible à être qui fonde nos désirs. L'étudiant à distance crée-t-il encore un sujet ?

La spécificité de l'humain, nous la retrouvons chez Lacan avec ses propos sur la science, la distinction qu'il opère entre la science et la vérité et d'autre part, quand il rompt avec la vision évolutionniste de l'homme. La vérité liée à la dimension du désir se manifeste notamment par le fantasme. C'est ainsi que l'homme qui voit le monde à travers son désir, en parlera mais ne pourra tout dire. Seule sa parole est vérité. « Le *langage*, qui est l'essence du sens comme orientation, direction et destination, est lui-même articulé par la parole, la langue et le discours. Le discours est communication ou performance, la langue est signification ou compétence et la *parole* est énonciation et elle est de l'ordre d'une in-compétence à signifier et à communiquer » (Lemelin, 2005). Le langage issu de la parole manifeste la discontinuité entre les processus du vivant et les processus que l'homme met spécifiquement en jeu. Il existe au sein de cette anthropologie le pouvoir de la parole et un inconscient. « *L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole* » (Benveniste, 1966).

Il nous semble que l'étudiant Tais n'est pas bâillonné. Il n'a pas encore grandi avec la Ritaline¹¹ qui tente de normaliser les plus agités. Il parle et sa parole ne rencontre pas les experts qui se bornent à

¹¹ <http://www.hyperactif.net/pathologies/ritaline.htm>

traduire ce que les statistiques indiquent. L'évaluation reste encore heureusement tellement imparfaite. Nous voyons des procédures se multiplier pour transformer l'homme en chose mais il reste des situations particulières que l'on ne peut pas prévoir. La figure de l'imprévu, l'inqualifiable pour le programme, celle que l'on croise tous les jours avec les étudiants est provocante et fait que dans la relation, entre les tuteurs et les étudiants, se créent des décisions que ne dictent pas les experts qui eux savent ce que veulent les choses. Les hommes politiques deviennent d'après Milner (*Ibid.*, p.21) des pédagogues « d'une pure et simple leçon de choses ; il s'agit de faire accepter à tous la conviction que personne ne peut jamais rien changer à rien ». L'ordre des choses n'est pas inéluctable. Ceux qui gouvernent, ceux qui éduquent peuvent encore à travers une décision faire entendre leur voix et engager leur parole. C'est ainsi qu'à travers l'expert, le scientisme peut s'introduire mais le « processus d'éviction du sujet épistémique échoue dans ses modes de connaissance à établir un savoir sans paroles » (Gori, Hoffmann, 2005). Nous transmettons bien plus avec ce qui nous échappe et qui peut être en contradiction avec nos propos. Le scientisme ne s'intéresse qu'aux résultats mesurables et quantifiables et exclut l'invisibilité, l'éphémère, l'immatériel, la subjectivité, la différence, l'altérité, la texture de la voix, son rythme, son énonciation.

Dufour (2001) rappelle que le sujet est soumis – par définition - à un Autre dont les figures symboliques s'appuient sur des récits multiples. Selon les formes prises, les rapports sociaux changent et par exemple « ce que nous nommons « éducation » n'est jamais que ce qui fut, institutionnellement, mis en place au regard du type de soumission à induire

pour produire des sujets. [...] L'Autre permet la fonction symbolique dans la mesure où il donne un point d'appui au sujet pour que ses discours reposent sur un fondement. L'Autre, c'est l'instance par quoi s'établit, pour le sujet, *une antériorité fondatrice* à partir de laquelle un ordre temporel est rendu possible ». Il apparaît aujourd'hui que la distance qui fonde le sujet ne cesse de se raccourcir. De plus en plus on demande à l'individu de se construire, d'être autonome. Or, l'autonomie, en tout premier lieu c'est l'intégration de règles et non pas l'absence de règles. C'est ce que nous allons tenter de rappeler à travers les fondements de nos rapports aux autres.

L'AUTRE COMME ANTERIORITE FONDATRICE N'EST PAS A CONSTRUIRE

Le rapport à l'autre qui s'est joué une première fois se rejoue. Lacan nous indique que c'est dans notre rapport à *l'imaginaire*, dans la capacité à réguler cette instance que se déterminent nos rapports aux autres. Nous rappelons les fondements de ces concepts avec les textes de Lévi-Strauss puis ceux de Lacan. Nous détaillons ensuite ces propositions afin de saisir leur incidence dans le rapport à l'autre, pour apprécier la réalité, notamment le rapport des étudiants avec leurs enseignants.

Roudinesco (1993, pp.279-290) et Bognoux (1993, pp.147-149) rappellent que la lecture de Lévi-Strauss faite par Lacan fut déterminante dans l'évolution de sa réflexion. *Les structures élémentaires de la parenté* (1949) et *L'Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss* (1950) annoncent la production littéraire de toute une génération. Le rôle du symbolique est montré : « Les symboles sont plus réels que ce qu'ils symbolisent, le signifiant précède et détermine le signifié » (Levi-

Strauss, 1958). Lévi-Strauss (1949) désigne d'autre part l'inconscient comme un lieu vide où s'accomplit l'autonomie de la fonction symbolique. L'universalisme oedipien de Freud, énoncé dans *Totem et Tabou* (1913) repose ainsi sur l'existence d'une fonction symbolique qui va organiser la société. Lacan trouve la possibilité de repenser la pensée freudienne¹² ; le *ich* se scindait en un *moi* et un *je* ; le *moi* comme lieu de l'*imaginaire* et le *je* celui de la parole. Le système de Lacan se met en place de la façon suivante : le premier élément est la *fonction symbolique* et le second la relation narcissique entre un *moi* et un *je*¹³. C'est en 1953 qu'apparaît la structure psychique composée du *symbolique*, de l'*imaginaire* et du *réel*¹⁴. Lacan propose ensuite en 1954 une fonction symbolique organisant les relations à autrui, c'est l'*idéal du moi*. Cette fonction se différencie du *moi idéal*¹⁵ qui

¹² Le 4 mars 1953, Lacan utilise pour la première fois le terme *nom-du-père*, le 8 juillet avec sa conférence *Le Symbolique, l'Imaginaire, le Réel*, il place sa réflexion avec un Retour aux textes de Freud. Le 27 septembre, *Fonctions de la parole* introduit les séminaires des années 1953-1954 et 1954-1955 consacrés aux *Écrits techniques de Freud* et au *Moi dans la théorie de Freud* et dans la technique psychanalytique.

¹³ « Qu'est ce que le moi, sinon quelque chose que le sujet éprouve comme étranger à l'intérieur de lui ? [...] Le sujet [subit] toujours ainsi une relation anticipée à sa propre réalisation qui le rejette lui-même sur le plan d'une profonde insuffisance et témoigne chez lui d'un profond déchirement originel » (J. Lacan, (1953), « Le mythe individuel du névrosé ou Poésie et Vérité dans la névrose », *Ornicar ?*, 17/18, 1979, pp.305-306. ») (Roudinesco (1993), p. 284).

¹⁴ « L'inconscient freudien était repensé comme le lieu d'une médiation comparable à celle du signifiant dans le registre de la langue. Sous la catégorie de l'imaginaire étaient situés tous les phénomènes liés à la construction du moi : captation, anticipation, illusion. Enfin, sous la catégorie du Réel était introduit ce que Freud a appelé réalité psychique, c'est-à-dire le désir inconscient et ses fantasmes connexes » (Roudinesco, *op. cit.*, pp. 288-289).

¹⁵ « L'image du Moi –du seul fait qu'elle est image, le Moi, est Moi idéal –résume toute la relation imaginaire chez l'homme. De se produire à un moment où les fonctions sont encore inachevées, elle présente une valeur salutaire assez exprimée dans l'assomption jubilatoire du phénomène du miroir, mais elle n'en est pas moins en relation avec la prématuration vitale et donc avec un

trouve son origine dans le *stade du miroir* (Le *moi-idéal* pour Freud désigne la toute-puissance narcissique). Lacan réintroduit en fait le thème de Lévi-Strauss sur la prohibition de l'inceste accompagnant le passage de la nature à la culture en faisant apparaître le **grand Autre** comme *trésor des signifiants* permettant à une fonction symbolique, l'*idéal du moi* de réguler le *moi idéal*. L'*idéal du moi* régule le *moi idéal*. **L'idéal du moi représente un ensemble de traits symboliques impliqués par le langage, la société et les lois.**

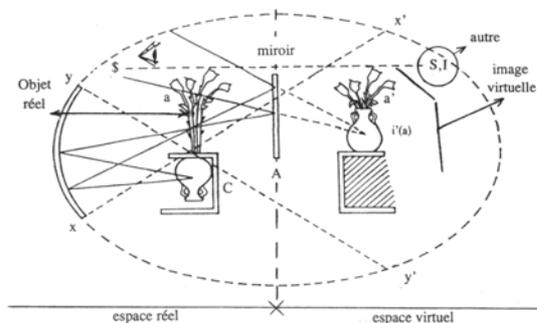
« Quel est mon désir ? Quelle est ma position dans la structuration imaginaire ? Cette position n'est concevable que pour autant qu'un guide se trouve au-delà de l'imaginaire, au niveau du symbolique, de l'échange légal qui ne peut s'incarner que de l'échange verbal entre les êtres humains. Ce guide qui commande au sujet, c'est l'idéal du moi » (Lacan, 1953-1954, p.162).

Détaillons encore dans cette partie notre réflexion au semblable. Cela nous sert pour toute la suite de notre exposé. Lacan à partir du *Séminaire I, Les écrits techniques de Freud* (1953-1954) jusqu'au début des années 1960 s'intéresse essentiellement au *symbolique*. Nous rappelons que l'enfant est captivé au départ par l'image de l'autre qui représente une position de maîtrise. Il s'identifie à cet autre et son désir devient désir de l'autre. Les premiers désirs passent par la *médiation* d'une image extérieure d'abord dans son propre reflet puis dans l'image de l'autre. Le désir est médiatisé par l'image. Une tension se crée quand l'enfant voit son désir et sa maîtrise se réaliser chez l'autre. L'autre apparaît

déficit original, avec une béance à quoi elle reste liée dans sa structure. Cette image de soi, le sujet la retrouvera sans cesse dans le cadre même de ses catégories, de son appréhension du monde –objet, et ce, par l'intermédiaire de l'autre. C'est dans l'autre qu'il retrouve son Moi idéal, d'où se développe la dialectique de ses relations à l'autre » (Lacan, 1953-1954, p.311).

comme un *moi idéal*. L'enfant souhaite le supprimer et il ne peut alors exister aucun rapport construit sur la captation spéculaire. Le *symbolique* permet en fait de réguler la relation entre le moi et le moi Idéal. *L'idéal du moi* organise cette médiation entre le moi et le semblable. **Le symbolique existe avant la vie de l'individu et c'est l'image qui le révèle.**

La fonction de l'autre est constitutive de la reconnaissance de sa propre image¹⁶. Lacan va utiliser des schémas comme métaphore pour nous permettre « d'illustrer d'une façon particulièrement simple ce qui résulte de l'intrication étroite du monde imaginaire et du monde réel dans l'économie psychique » (Lacan, 1953-1954, p.93). Le schéma optique généralisé reprend les grandes étapes du stade du miroir tout en apportant une dimension symbolique. Il a pour objet de montrer « quelle est la fonction de l'autre, de l'autre humain, dans l'adéquation de l'imaginaire et du réel » (*Ibid.*, p.160).



Le vase est l'enveloppe du corps libidinal dans sa réalité. Notre réalité nous échappe autant que notre image réelle. Les fleurs, *a*, représentent les objets de désirs rassemblés dans l'image *i'(a)* (absente sur le schéma), alors que l'œil vient situer la position du sujet « essentiellement caractérisé par sa position dans le monde

¹⁶ « L'autre a pour valeur captivante, de par l'anticipation que représente l'image unitaire telle qu'elle est perçue soit dans le miroir, soit dans la réalité du semblable » (Lacan, 1953-1954, p. 144).

symbolique, autrement dit dans le monde de la parole » (*Ibid.*). Cette image réelle n'est donc saisie par le sujet que dans son image spéculaire, sa relation à l'autre.

Le sujet n'accède pas à cette image. Il ne peut saisir que *i'(a)* l'image virtuelle, hors de lui-même dans sa relation à l'autre. C'est ainsi que l'on peut comprendre qu'une proposition émise est incomplète tant qu'elle n'a pas été reçue et donc acceptée par l'autre.

Le second point montre *notre dépendance vis-à-vis du symbolique*. Le sujet s'aliène à l'autre car il ne peut accéder à l'image *i(a)* que par l'image spéculaire *i'(a)*¹⁷ et cette dépendance ne dépend que du miroir plan *l'Autre*¹⁸. La régulation de la structure imaginaire s'effectue par la médiation du registre symbolique, ici par la médiation de *l'idéal du moi* métaphorisé par l'inclinaison du miroir. Le miroir est de bonne qualité signifie que le symbolique permet de donner une bonne image *i'(a)*. En poussant la métaphore un tout petit peu plus loin, *l'idéal du moi qui règle notre relation à l'imaginaire narcissique est déterminant dans notre vue du monde, c'est-à-dire que la même proposition peut être simulée différemment quand l'idéal du moi change*¹⁹.

Un événement peut donc être pris avec des points de vue différents dont la simulation passera par un changement de position dans l'espace. Nous comprenons bien « dans un

¹⁷ Selon le schéma optique tout se passe comme si il existe une équivalence imaginaire entre *i(a)* (libido du moi en tant que corps propre et *i'(a)* libido d'objet l'objet étant l'autre). Pourtant dans le transvasement libidinal du moi à l'autre, il existe un reste : *l'objet a* (cf. chap. 7 et 8).

¹⁸ « je trace la mise en fonction de l'Autre en tant qu'il est l'Autre du sujet parlant, l'Autre en tant que par lui le lieu de la parole vient à jouer pour tout sujet [...] nous pouvons y fixer la place de ce qui va fonctionner comme Idéal du moi » (Lacan, 1960-1961, p. 434).

¹⁹ « L'idéal du moi commande le jeu de relations d'où dépend toute la relation à autrui. Et de cette relation à autrui dépend le caractère plus ou moins satisfaisant de la structuration imaginaire » (Lacan, 1953-1954, p.161).

tel schéma l'importance de la référence symbolique (*A*) sur laquelle le sujet, dans son rapport à l'autre règle sa propre image (*moi idéal*) en fonction du modèle tout puissant de *l'idéal du moi* auquel le sujet et l'autre se trouvent tous deux assujettis » (Lambotte, 1998, p.327). Le spectateur lui-même soumis à *l'idéal du moi* vivra le récit d'un événement en fonction de son histoire. D'un plan à l'autre chaque spectateur a sa propre lecture.

La dimension par excellence de l'identification narcissique, « identification à l'autre qui dans le cas normal permet à l'homme de situer avec précision son rapport imaginaire et libidinal au monde en général » (Lacan, 1953-1954, p.144) permet au sujet d'accéder à la réalité. *Le sujet ne peut accéder à l'image réelle que par l'image spéculaire. Cette relation spéculaire est dépendante de l'Autre, miroir plan. La régulation de la structure imaginaire s'effectue par la médiation du registre symbolique. C'est la position du symbolique qui détermine le sujet comme voyant « c'est la parole, la fonction symbolique qui définit le plus ou moins grand degré de perfection, de complétude, d'approximation de l'imaginaire » (Ibid., p. 161). L'idéal du moi apporte la loi, la culture, les règles et fait médiation dans la relation duelle imaginaire. L'autre est nécessaire pour approcher de la réalité. C'est ainsi que l'Autre inatteignable est fondateur de nos relations et fonde le sujet de l'inconscient.*

Aujourd'hui, le sujet de l'inconscient est peut-être à réinventer (Zizek, 2004) ou plutôt à réaffirmer. Nous sommes sensibles à certains philosophes influencés par la psychanalyse qui dénoncent « la sauvagerie de notre temps » (Stiegler, 2005) et par Derrida. Ils demandent une réaction, une lutte. Ils défendent le désir, l'imprévu, l'incalculable, mais pensent-ils qu'un mouvement peut-être cet inattendu créé par une indifférence, un refus tel que

<http://isdm.univ-tln.fr>

peut le proposer Socrate ? Que pouvons-nous en dire en tant qu'enseignant ?

2006, SOCRATE, STIEGLER ET L'ENSEIGNANT

La position de Socrate, son refus à Alcibiade, met en mouvement le sujet de l'inconscient. C'est ainsi que s'objectent l'acte volontaire, programmé, calculé et le désir, désir de l'Autre. *Le séminaire Le transfert* (Lacan, 1961) replace au premier plan et pour longtemps, l'objet partiel dont Lacan utilisera plus tard l'absence de symétrie pour (ré)affirmer que l'être ne peut être un. *L'agalma*, objet du désir, manifeste encore la primauté de l'intentionnalité du désir tout en annonçant, avec la posture de Socrate, l'objet *a* cause du désir. Le séminaire *Le Transfert* manifeste sans doute un tournant dans l'enseignement de Lacan marqué jusqu'ici par la phénoménologie et l'intentionnalité. La situation de Socrate permet un acte imprévisible « un miracle complet de l'amour », un agir nouveau. Le commentaire de Lacan du *Banquet* (Platon) et son interprétation de l'intention, du désir d'Alcibiade, de la position de Socrate et du vide au vide centre du savoir, interroge encore notre position d'enseignant.

Que convoite ainsi Alcibiade ? Lacan indique que c'est un objet et non pas un sujet. Alcibiade pense que Socrate le possède. Alcibiade est désirant, son discours le manifeste. Il ne fait pas l'éloge de l'amour mais une déclaration publique à Socrate. C'est l'amour qui s'impose à l'éloge de l'amour. Alcibiade pense désirer un objet que cache Socrate. « Si cet objet vous passionne, c'est parce que là dedans, caché en lui, il y a l'objet du désir *Agalma* ». De cette relation à deux, entre Alcibiade et Socrate, apparaît ainsi un troisième élément que semble détenir Socrate. Alcibiade envisage cet objet

comme celui qui confère le brillant à celui qui le détient. La convoitise de cet objet n'est pas la quête de l'unité ou de l'harmonie, mais plutôt la manifestation par les propos d'Alcibiade de l'ambivalence amour-haine. Ce n'est pas non plus l'amour comme puissance unifiante que symbolise la sphère. La manifestation d'Alcibiade illustre un désir « suspendu sous forme métonymique à une chaîne signifiante » (Lacan, 1960-1961). L'*Agalma* est en visée du désir et ce qu'attend Alcibiade est un signe de Socrate.

Socrate a éprouvé du désir pour Alcibiade qui en attend la preuve. Socrate reste impassible, indifférent. La métaphore de l'amour ne se réalise pas. Très tôt Lacan énonce dans son commentaire la signification de l'amour comme une métaphore, la substitution de l'*erastes* à l'*eromenos*. Or, Socrate se refuse comme aimé parce que lui sait ce que sont les choses de l'amour et il ne sait rien d'autre. Ce non-savoir le détermine. Il sait ne rien avoir à proposer du désir d'autrui. Ce qu'Alcibiade cherche, Socrate sait qu'il ne l'a pas. Alcibiade souhaite échanger beauté contre vérité. La vérité pour Socrate n'est pas celle qu'entend Alcibiade. Socrate associe vérité à *doxa* entre *épistémé* et *amathia*. La *doxa* n'est ni science, ni ignorance. Avec ce type de discours, la *doxa* produit la dimension de la vérité à travers une opinion. Celui qui sait parle sans savoir et celui qui ne sait pas parle sans le savoir. Le désir d'immortalité de Socrate est mis en correspondance avec cette fonction majeure du signifiant, l'*atopie* de Socrate avec « le désir qui n'est plus que sa place ». Le désir d'Alcibiade, Agathon, se révèle par la rencontre entre le discours d'Alcibiade et une place du désir de Socrate laissée vide.

De la misère symbolique (Stiegler, 2005) propose de nouveaux concepts pour « lutter contre toutes les tentatives de simplification que recherchent nos consciences elles-mêmes, et dont les sociétés de contrôle [...] exploitent cette paresse naturelle ». Doit-on lutter contre le *tout est possible* ou proposer à nouveau *l'obstacle du refus* ? La liaison entre pulsionnel et désir ne s'érige-t-elle pas en rempart contre un *tout est possible* héritier d'orientations philosophiques d'une unité à conquérir ? Le désir de la philosophie actuelle, pourtant traversée par la psychanalyse, n'est-il pas de retrouver l'unité de la conscience ?

Nous rejoignons Stiegler reprenant les concepts *différance* et déconstruction de Derrida. A travers le concept de *différance*, la durée transforme et produit une révélation inconnue à l'avance. C'est ce que réalisent le temps et l'espace de l'écriture. La déconstruction est inhérente à l'hétéronomie du sujet qui reçoit sa loi de l'autre²⁰. Ainsi, Stiegler, à la suite de Derrida, précise que l'accès au sens n'est pas immédiat, il passe par un déploiement dans le temps puis par l'inscription et la combinaison d'éléments matériels.

Stiegler dénonce dans cet ouvrage la possibilité de supprimer l'inachèvement par un pouvoir calculateur qui rend possible l'impossible. Il défend ainsi le désir comme étant une « singularité que l'hyperindustrialisation tend à réduire, à éliminer » éliminant ainsi toute participation. Cependant il définit la participation comme « un passage de la puissance à l'acte, tandis que la perte de participation est une régression de l'acte à la puissance ». Nous retrouvons en fait, associée aux philosophies de la conscience,

²⁰ La déconstruction est une traduction de *destruktion* cité dans *Etre et temps* (Heidegger, 1927) dont la question centrale est le sens d'être.

la philosophie comportementale. La lutte qu'il propose, cependant distincte d'une unité de la conscience toujours à conquérir (Kant), cette lutte est cependant marquée par un passage à l'acte en tant que puissance d'élévation. Nous partageons l'idée que l'attente de ce qui est attendu est l'inattendu²¹ mais nous préférons la référence à Hölderlin faite par Bettina Von Arnim²².

Ainsi pour Stiegler, intégrer un concept c'est se transformer soi-même, c'est « faire de soi-même le théâtre de la lutte et de la forge ». Nous aboutissons peut-être aux mêmes constats mais préférons la position de Socrate, plus subversive. La position de Socrate se caractérise par ce vide, *inscientia*, le non-savoir. Cette place non déterminée manifeste l'*atopie* du désir. Elle est définie comme celle qui doit s'offrir vacante au désir pour qu'il se réalise comme désir de l'Autre. Elle est déterminée par Lacan comme l'espace de *l'entre-deux-morts*. La seconde mort, celle qui montre l'aspiration de l'homme à se détruire en ceci qu'il s'éternise se manifeste pour le héros de la tragédie grecque par *il ne savait pas*. Or Socrate sait

²¹ Stiegler fait dire à Héraclite : « Qui pour lui-même n'espère pas l'espéré, il ne trouvera pas : c'est introuvable autant qu'inaccessible [...]. Posons donc que ce dont parle ce fragment, c'est l'attente de l'inattendu et nous discuterons que ce paradoxe est celui du désir, et le principe même de l'énergie libidinale en tant que puissance d'élévation, c'est-à-dire le passage à l'acte, c'est-à-dire en fin de la participation à ce que Hölderlin nomme « le plus haut ».

²² « Pour Hölderlin, je crois qu'une puissance divine l'a inondé de ses flots, et cette puissance, c'est le langage qui a noyé ses sens sous un afflux rapide, irrésistible ; et quand les eaux se sont retirées, elles ont laissés ses sens affaiblis, la puissance de son esprit terrassée. [...] Il dit que c'est le langage qui informe toute pensée parce qu'il est plus grand que l'esprit humain, lequel n'est qu'un esclave du langage ; et que l'esprit humain n'atteindra pas l'accomplissement avant que le langage soit seul à le mettre au jour. Mais les lois de l'esprit sont métriques, cela se sent dans le langage qui jette son filet sur l'esprit pour que l'esprit, ainsi capturé, exprime le divin » (Bettina von Arnim, 1840)

que son désir d'éternité passe par « la promotion de la valeur absolue de la fonction signifiante » (Lacan, 1960-1961). Ceci « abolit ainsi la crainte et le tremblement devant la seconde mort » (*Ibid.*). Le désir d'immortalité ne passe pas par la répétition ou le beau mais par la circulation du jeu des signifiants que seule autorise une place maintenue vide.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt H., (1989), *La crise de la culture*, Gallimard.
- Augustin St., (389), *Le Maître* (De Magistro), Klincksieck, trad. fr., 1988.
- Dufour D-R., (2001), « Les désarrois de l'individu-sujet », [en ligne], <http://www.monde-diplomatique.fr/2001/02/DUFOUR/14750> . Consulté le 8 mai 2006.
- Bougnoux D., (1993), *Sciences de l'information et de la communication*, «Textes essentiels», Larousse.
- Freud S., (1913), *Totem et Tabou*, Editions Payot.
- Kerlan A., (1998), *L'école à venir*, Puf, cité par Dupuis P-A., (1999), «La singularité éducative», *Le Portique*, Numéro 4 - 1999 - Eduquer : un métier impossible ? , [En ligne], mis en ligne le 11 mars 2005. URL : <http://leportique.revues.org/document277.html> . Consulté le 8 mai 2006.
- Gori R., Hoffmann C., (1999), « La science au risque de la psychanalyse », [en ligne], <http://www.carnetspsy.com/archives/Ouvrages/Items/cp52f.htm> . Consulté le 8 mai 2006.
- Lemelin J-M., (2005), « Le rythme, le style, le genre et le récit et Du déclin de l'histoire à la montée du discours ou De la différence sociale à la différence sexuelle dans le cinéma de Denys Arcand », [en ligne], <http://revel.unice.fr/loxias/sommaire.html?id=159> . Consulté le 8 mai 2006.

- Lacan J., (1953-1954), *Le séminaire, livre I, Les écrits techniques de Freud, 1953-1954*, Le Seuil, coll. « Le champ freudien », 1975.
- Lacan J., (1960-1961), *Le transfert dans sa disparité subjective, sa prétendue situation, ses excursions techniques, Livre VIII, Le transfert*, Le Seuil, coll. « Le champ freudien », 1991.
- Lambotte M.-C., (1993), « Miroir (stade du) », *L'apport Freudien, éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*, (Kauffman P., sous la dir.), Larousse-Bordas, 1998.
- Levi-Strauss C., (1950), « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », in Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, extraits, Puf.
- Levi-Strauss C., (1958), *Anthropologie structurale*, Plon.
- Miller J-A., Milner J-C., (2004), *Voulez-vous être évalué ?*, Figures.
- Milner J-C., (2005), *La politiques de choses*, Navarin.
- Ricoeur P., (1955), « La parole est mon royaume », extraits, <http://leportique.revues.org/document263.html> . Consulté le 8 mai 2006.
- Roudinesco E., (1993), *Jacques Lacan. Esquisse d'une vie, histoire d'un système de pensée*, Fayard.
- Sloterdijk P., (1998), *Bulles, Sphères I*, Fayard, 2002.
- Zizek S., (2004), *La subjectivité à venir*, Climats.
- Stiegler B., (2005), *De la misère symbolique, 2. La catastrophe du sensible*, Galilée.