



Artigo

Lecionar o “Ensino Moral e Cívico”: uma relação com o enfrentamento? O caso Sofia

Séverine Fix-Lemaire

Resumo. Este trabalho, baseado em uma construção de caso, lança um olhar orientado pela psicanálise sobre o Ensino Fundamental na França na França, de uma disciplina nova quanto à forma, mas historicamente enraizada na Escola francesa: o Ensino Moral e Cívico. A natureza dos saberes envolvidos parece pôr certos professores diante de um dilema subjetivo entre prescrição institucional e desejo de ensinar, entre ato e inibição. Coloca-se aqui a questão das causas subjetivas que constroem um professor para o exercício do Ensino Moral e Cívico. A partir de uma análise interpretativa das falas de uma professora é possível mostrar que esta disciplina pode confrontar o sujeito a algo difícil ou mesmo impossível de suportar, em grande parte porque o obriga a passar por um ato de educação que o revela aos outros e a si mesmo. O Ensino Moral e Cívico deve então ser lido como “uma relação com o enfrentamento” (Brossais & Jourdan, 2011), um conceito que permite explicitar uma relação particular com o conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Moral e Cívico; Ensino Fundamental; impossível; psicanálise; enfrentamento.

Hacerse cargo la educación moral y cívica: una relacion a prueba? El caso Sofia

Resumen. Esta investigación, basada en una construcción de casos, plantea una orientación por el psicoanálisis a la enseñanza, en primer grado en Francia, una nueva disciplina en su forma pero anclada históricamente en la Escuela francesa: La educación moral y cívica (EMC). La naturaleza de los conocimientos involucrados parece provocar un dilema subjetivo que coloca a los profesores de escuelas entre la prescripción institucional y el deseo de enseñar, entre acto y inhibición. Por lo tanto, se trata de preguntarse que causas subjetivas provocan vergüenza para un profesor de escuela por el acto educativo en la educación moral y cívica. El análisis interpretativo de las palabras de un profesor de escuelas muestra que esta enseñanza parece colocar al sujeto frente a algo que es difícil o incluso imposible a soportar en parte porque lo obliga a pasar por un acto educativo que revela a otros y a si mismo. El EMC debería leerse entonces como una “relacion a prueba” (Brossais & Jourdan, 2011), concepto que permite dar cuenta de una relacion al conocimiento particular.

Palabras clave: educación moral y cívica; primer grado; imposible; psicoanálisis; prueba.

* Doutoranda em Ciências da Educação, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France. E-mail: severine.fix@univ-tlse2.fr

To take care moral and civic education: a relation to the test? The Sofia case

Abstract. This research, based on a construction of cases, has a look directed by psychoanalysis on the teaching, for the 1st degree in France, of a formally new discipline but historically anchored in the French School: moral and civic education. It seems the nature of the involved knowledges cause a subjective dilemma for the primary school teachers between institutional prescription and desire to teach, between act and inhibition. Therefore, it is a question of wondering what subjective causes embarrass a school teacher going through the educational act in moral and civic education. The interpretive analysis of a school teacher words shows that this teaching seems to place the subject face something that is difficult or even impossible to bear partly because it forces him/her to go through an act of education that reveals to others and to him/herself. Moral and civic education should then be read as a "relation to the test" (Brossais & Jourdan, 2011), a concept making it possible to account for a particular relation to knowledge.

Keywords: moral and civic education; first degree; impossible; psychoanalysis; test.

Prendre en charge l'enseignement moral et civique : un rapport à l'épreuve ? Le cas Sofia

Résumé. Cette recherche, basée sur une construction de cas, pose un regard orienté par la psychanalyse sur l'enseignement, dans le 1er degré en France, d'une discipline nouvelle dans sa forme mais historiquement ancrée dans l'École française : l'enseignement moral et civique. La nature des savoirs mis en jeu semble provoquer un dilemme subjectif qui place des professeurs des écoles entre prescription institutionnelle et désir d'enseigner, entre acte et inhibition. Dès lors, il s'agit de se demander quelles causes subjectives provoquent un embarras pour un professeur des écoles d'en passer par l'acte éducatif en enseignement moral et civique. L'analyse interprétative de paroles d'une professeure des écoles montre que cet enseignement semble placer le sujet face à quelque chose de lui difficile voire impossible à supporter en partie parce que cela l'oblige à en passer par un acte d'éducation qui le dévoile aux autres et à lui-même. L'EMC serait alors à lire en tant que « rapport à l'épreuve » (Brossais & Jourdan, 2011), concept permettant de rendre compte d'un rapport au savoir particulier.

Mots clé : enseignement moral et civique; premier degré; impossible; psychanalyse; épreuve.

Uma pesquisa em “Ensino Moral e Cívico” (EMC) questiona inevitavelmente a ligação entre a escola e a sociedade. De fato, a escola na França - que tem, tradicionalmente, por missão instruir, educar e socializar - ambiciona, em particular através do EMC, educar os futuros cidadãos a uma boa convivência social. Ela visa, para os alunos, à aquisição de uma consciência moral e à transmissão dos valores da República permitindo-lhes compreender, respeitar e partilhar os valores humanistas que são a base fundadora e fundamental da sociedade francesa.

Este trabalho, iluminado pela psicanálise, faz parte de um objetivo de compreensão larga, sem a pretensão de promover “boas práticas” seguindo uma lógica normativa, e de cima para baixo, que estabeleceria como um *Professeur des Écoles*¹ (PE) - que chamaremos aqui de PE - deve proceder para dar uma boa aula de EMC. Ela busca questionar e analisar a relação imposta pelo Estado, e ao mesmo tempo pessoal, que um PE estabelece com o EMC.

De fato, na escola francesa, a versatilidade, característica inerente à profissão do PE, obriga-os a lecionar todas as disciplinas escolares incluídas no programa, incluindo o EMC. Como formadora especializada na formação de PEs em EMC, desde a publicação dos programas de

¹ Nota de tradução : O *Professeur des Écoles* na França ensina a crianças de 3 a 10 anos (o equivalente, no Brasil, à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental).

EMC em 2015², tenho podido observar e ouvir, em campo, em visitas a salas de aula ou durante trocas informais, que este ensino põe alguns PEs numa situação de constrangimento profissional importante.

Quando questionados sobre isto, eles evocam diferentes tipos de dificuldades profissionais que impedem ou retardam a implementação total ou parcial do programa. Eles apresentam uma série de argumentos para justificar uma integração apenas parcial da determinação institucional.

Esta posição encontra eco em Blanc-Maximin, Audran e Fernandez (2017) que apontam para um

desconforto e uma incerteza sobretudo no que diz respeito às relações com os parceiros da escola e, em particular, com as famílias. De fato, poucas práticas de co-educação são declaradas e uma repartição tácita da educação entre os dois âmbitos é reveladora do receio existente de uma interferência das famílias nas escolas onde a perda de confiança na instituição é afirmada. (p.23)

Baron (2017, p. 92), por sua vez, aponta a presença de questões socialmente vivas (QSV) no EMC que podem levar “os professores a se arriscarem a ensinar” pois “tratam-se principalmente de questões percebidas como muito delicadas, difíceis demais de serem abordadas com os alunos no contexto supostamente "neutro" da escola e da sua atividade profissional”. Estas QSV constituiriam um forte argumento para a não implementação da parte “moral” do programa de EMC pelos professores.

De uma maneira geral a parte “cívica” do programa é relativamente implementada nas salas de aulas, enquanto que a parte “moral” é negligenciada, por incomodar, de alguma forma, bom número de PEs.

A tese defendida por Ogien (2013) sobre o ensino da moralidade na escola reflete essa observação. Ele opõe uma crítica radical a este ensino, combinando erro filosófico e ameaça política. Ao analisar essa posição, Jacomino (2013, p. 172) destaca que “impor um ensino de moralidade na escola é confundir o justo e o bem [...] Pode-se imaginar um consenso sobre o que é uma vida justa, mas como poderia o estado decidir entre as várias concepções de uma vida boa? Uma educação cívica se justifica então, mas uma educação moral, ditada pelo Estado, não”.

Causas contextuais (programa recente na sua forma atual, material pedagógico raro, formação inicial quase inexistente) podem explicar o lapso entre o ensino “prescrito” e o ensino “realizado” e as dificuldades educacionais. Mas não seria também possível considerar situar o verdadeiro incômodo - que poderia ser melhor qualificado como um enfrentamento, no sentido de “um momento de verdade onde o sujeito estabelece e verifica sua qualidade” (Terrisse, 1994, p. 87) - do PE diante do EMC, do lado de causas mais estruturais (no sentido de vinculadas à estrutura psíquica) e subjetivas específicas a cada um deles?

Surgem, então, várias questões às quais este trabalho tentará responder: Haveria algo de inconsciente em jogo na relação com esse ensino que poderia constituir um obstáculo à sua implementação por parte de alguns PEs em suas classes? Que causas subjetivas inconscientes – “verdadeiras razões” (Montagne, 2020) – poderiam explicar de onde vem este incômodo, esta resistência a lecionar esta disciplina, que no entanto é bem arraigada na história da Escola Francesa?

² *Programme d'enseignement moral et civique - École élémentaire et collège : Journal Officiel du 25-06-2015*

Este trabalho começará por apresentar a evolução curricular do EMC até o seu formato mais recente, de 2018, demonstrando a continuidade didática e histórica desta disciplina e definindo as suas características políticas e conceituais. Serão em seguida apresentados os referenciais teóricos e metodológicos desta pesquisa orientada pela clínica e pela psicanálise. Por fim, uma construção de caso será proposta, levantando hipóteses interpretativas para as dificuldades que Sofia (pseudônimo escolhido para guardar o anonimato da PE) diz encontrar no EMC, pois segundo ela é: “*é muito difícil de ensinar justamente*”³.

O EMC na França, entre tradição e inovação

O EMC, enquanto ideal de sociedade, passou por uma evolução que poderia ser qualificada como curricular no sentido de Demeuse, Strauven e Roegiers (2006, p. 11) para os quais “um currículo consiste em um plano de ação que se inspira em valores que uma sociedade deseja promover”. Sob um outro prisma, o EMC pode ser visto como a parte expressa e imaginária de certos elementos fundadores do superego freudiano, ou seja, uma parte das proibições e das obrigações explícitas ou implícitas que regem os modos de pensar e de fazer dos sujeitos de uma dada sociedade.

Desde 1833, as leis Guizot incluem a instrução moral e religiosa como a primeira matéria a ser ensinada na “Escola da República”. E assim perdurou até a construção da Escola Republicana quando as leis de Ferry (1882) adaptaram este ensino enquadrando-o na educação laica; a instrução moral e religiosa tornou-se então instrução moral e cívica. O projeto de Ferry, para o ensino da moral, pressupõe uma homogeneidade do corpo social. Baseia-se na ideia de que a moralidade, cujos valores constituiriam um fundo social em comum, pode ser ensinada já que é partilhada por todos. O ensino da moral fundamenta-se num discurso, criador de vínculo social, inspirado pelo discurso do mestre (Lacan, 1969-1970/1991), idêntico e válido para todos.

O individualismo democrático contemporâneo de maio de 68 que clamava em alto e bom som que “é proibido proibir”, expressão característica de uma inscrição social no discurso do histórico (Lacan, 1969-1970/1991), e a constatação da existência de um pluralismo de valores na sociedade francesa, levam esta educação moral a desaparecer dos programas em 1969.

Somente no final do século 20 é que a educação moral reaparece nas escolas sob outras formas. A palavra “moral”, cuidadosamente evitada nos títulos da disciplina, reaparece em 2008 com a instrução cívica e moral, levantando uma série de polêmicas que não se restringe ao âmbito da Educação nacional, inflamando a sociedade em geral. Em 2013, a lei de orientação e programação para a refundação da Escola da República cria a educação moral e cívica, que visa responder à questão surgida em meados do século 20: como ensinar uma moral para todos quando a moral não é a mesma para todos? Como lidar com o imoral ou o amoral de certas condutas individuais frente a padrões morais diversos de uma sociedade?

Estas questões remetem, em primeiro lugar, à reflexão de Lagache (2009, p. 120) ao esclarecer as pontes entre a moral e a psicanálise, alertando para o “mal-entendido segundo o qual a análise deveria livrar de toda culpa e permitir que se faça tudo o que se queira”. Em

³ Aqui, as palavras de Sofia são reproduzidas *entre aspas e em itálico* exatamente como foram ditas.

segundo lugar, remetem ao esclarecimento dos laços entre o sujeito e o coletivo de que Freud tratou em *Psicologia das massas e análise do ego* (1921/1981). A partir daí, a aposta educativa do EMC (o estudo do vínculo social “eu-mim-nós-vocês”) à luz da psicanálise, pode ser entendida de outra forma: considerando que levar em conta e respeitar a singularidade do sujeito parte de um coletivo e, vice-versa, como construir um coletivo à luz das disparidades de desejos de cada sujeito?

O EMC é obrigatório em todas as instituições públicas e privadas subsidiadas na França, desde o 1º ano do Ensino Fundamental (Alfabetização) até o último ano do Ensino Médio, logo, dos 6 aos 18 anos; uma continuidade que Kahn (2017) qualifica como “grande novidade”. O EMC é enquadrado por programas oficiais nacionais, em vigor desde início do ano letivo de 2015 e redefinidos em 2018.

As bases deste ensino são os valores e princípios definidos nos textos fundadores da República Francesa: liberdade, igualdade, fraternidade, laicidade, solidariedade, espírito de justiça e recusa de discriminação.

Quatro ideias diretrizes sustentam a filosofia desses programas, a fins de coerência e de continuidade pedagógica:

- A ideia de uma cultura moral que articula valores e saberes, considerando que os valores em jogo possuem também uma dimensão cultural da qual os alunos irão se apropriar através de obras pictóricas, gráficas, musicais e literárias pertencentes ao patrimônio da humanidade ;
- A ideia de uma moralidade sem moralismo ;
- A ideia de uma moral cívica intimamente ligada aos princípios e valores da cidadania republicana e democrática ;
- A ideia de uma moralidade deliberativa tendo por objetivo incentivar os alunos à reflexão e ao debate, através de dispositivos concebidos para tal.

O objetivo declarado deste ensino é “conjuguar num mesmo movimento a formação do futuro cidadão e a formação da sua razão crítica⁴” para que o aluno “adquira uma consciência moral que lhe permita compreender, respeitar e partilhar os valores humanistas de solidariedade, respeito e responsabilidade.” A responsabilidade é constitutiva da vida social: é a partir dela que cada indivíduo se vê como pessoa moral capaz de agir e de julgar as atitudes do outro, com base em regras estabelecidas. Assim, ela solidariza o sujeito ao seu ato, colocando-o na posição de dever responder por si. Esta noção pressupõe a liberdade do sujeito já que ele só pode ser responsabilizado por um ato que seja livre para realizar e tendo autonomia para julgar. É a partir desta perspectiva que se concebe formar o pensamento crítico dos alunos e desenvolver a sua consciência moral, entendida como a capacidade de julgar o bem e o mal, de medir e de assumir as consequências se necessário. Em outras palavras, trata-se de criar condições para que eles se entendam como sujeitos responsáveis, capazes de assumir “sua parte na desordem da qual [se queixam]” (Freud, 1905/1954, p. 23).

⁴ Eduscol : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf

Uma abordagem psicanalítica como referencial teórico

Este trabalho refere-se ao campo da psicanálise definida como compreensão e análise do psiquismo a partir do postulado da existência do inconsciente e da divisão do sujeito: “o ego [...] não é mestre em sua própria casa” (Freud, 1916-17 / 1976, p. 266).

A escolha da clínica analítica permite focar uma PE considerada como sujeito no sentido psicanalítico. O sujeito da psicanálise não é o “eu” de Descartes, nem o indivíduo da psicologia, nem o ator da sociologia. O sujeito da psicanálise é o “efeito da fala” (Montagne, 2020). Em outras palavras, ele é fundado pela parte íntima, indizível e irreduzível do ser humano em contato com outros humanos quando se falam.

Dividido entre consciente e inconsciente, o sujeito é cindido por suas estruturas subjetivas. Freud (1923/1981) estrutura o psiquismo através de três instâncias cujas relações determinam a vida psíquica do sujeito: o ego diz respeito à forma como o sujeito se imagina, se percebe na realidade social. É a representação que um sujeito tem de si mesmo. O superego, centro das normas impostas, responsável por interiorizar e lembrar proibições fundamentais (incesto e homicídio) e a relação com a Lei, instaura injunções, culpa e moralidade no sujeito. Finalmente, o id refere-se à instância instintiva; ele é o desejo todo-poderoso, expresso sem qualquer restrição. Governado pelo princípio do prazer, ele não conhece padrão nem realidade.

Portanto, trata-se de considerar que, quando o sujeito fala ou age, não necessariamente controla tudo; algo dele se revela sem que ele o saiba. O incômodo provocado pelo EMC a alguns PE não poderia então estar relacionado a um conflito psicológico entre essas diferentes instâncias?

Esse incômodo pode também se referir a uma relação com o Ideal do ego Ideal (Freud, 1914/1970), como “o que ele [o homem] projeta diante de si como seu ideal” (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 184), isto é, aquilo que remete aos modelos aos quais o sujeito busca se conformar, e ao ego Ideal elaborado por Lagache (1961), uma espécie de onipotência narcísica, representação imaginária que o sujeito faz de si mesmo para estar em conformidade com o Ideal que ele foi para seus pais. Estes dois conceitos vêm esclarecer a divisão do sujeito.

Daí surgem outras questões: o EMC não enfraqueceria o ego Ideal dos PEs que se arriscassem a ensiná-lo? E o que dizer do Ideal do ego neste ensino que obriga o PE a revelar parte da sua própria constituição aos seus alunos?

Após Freud, Lacan (1953) considera o ser humano como definido pela articulação entre três conceitos que ele denomina de “registros essenciais da realidade humana”: o Real, o Simbólico e o Imaginário.

O Real é aquilo que escapa às palavras e à representação. Inacessível, é, na sua totalidade e na sua complexidade, aquilo que existe sem que se possa prever nem evitar, o que permanece impenetrável no sujeito. Daí a fórmula de Lacan: “o Real é o impossível”; o impossível de dizer e de imaginar. O Simbólico é o acesso às palavras, à linguagem que permite ao sujeito lidar com o outro e com o mundo, o dizendo e dizendo para si mesmo. Por fim, o Imaginário refere-se a imagens, representações, fenômenos de identificação, àquilo que deriva do sentido imaginado que o sujeito dá e se dá ao mundo.

Seria então possível imaginar que o EMC provocaria no sujeito um embate entre estes registros que o incomodaria tanto a ponto do PE não conseguir lecionar esta disciplina? Quais seriam as consequências de um Simbólico “ausente” (que não pudesse dizer tudo) para lidar como Imaginário dos valores sociais?

O referencial teórico da psicanálise permite tratar a questão do sujeito em toda a sua complexidade íntima e, logo, de se interessar pela posição subjetiva de um PE, em sua sala de aula, diante dos seus alunos, na posição de lecionar o EMC. Este referencial epistemológico oferece, portanto, a oportunidade de lançar uma luz única, para além das habituais considerações didático-pedagógicas, sobre as causas do incômodo do PE para implementar o programa do EMC na sua globalidade.

A clínica no centro da metodologia

“Posicionamento metodológico ou mesmo epistemológico” para a construção dos saberes, a abordagem clínica (Revault d'Allonnes, 1989, p. 20) surge assim que se coloca “a questão do sujeito ou mais exatamente a da subjetividade, do seu lugar no campo social, de suas relações complexas com o funcionamento social”.

Blanchard-Laville (1999) apresenta o que ela chama de abordagem clínica de orientação psicanalítica que será definida por Danvers (2010, p. 110) como “uma abordagem sensível às verdades do inconsciente, ao caráter pulsional das escolhas existenciais e aos conflitos identificatórios” abrindo assim para uma melhor compreensão dos “impasses e sucessos na transmissão dos saberes e da vida escolar, por exemplo, e [indica] meios para melhorar situações difíceis”.

A clínica analítica visa produzir saberes sobre um fenômeno a partir dos relatos dos sujeitos, ouvidos e aceitos em sua singularidade. O pesquisador se interessa pela fala do sujeito sobre uma experiência precisa, pois a orientação psicanalítica considera que as palavras têm um efeito operatório que ultrapassa o efeito sintático. É, portanto, importante dar ouvidos a um PE quando este age de forma surpreendente para que ele possa falar e se ouvir falar sobre aquilo que está vivendo.

Nesta pesquisa, o enquadramento clínico permitirá que se explore a singularidade de Sofia no que diz respeito à maneira como a sua relação com o EMC fica exposta quando ela fala. A análise do que é dito por ela fará com que se possa identificar aquilo que acontece independentemente dela.

Entrevistas de pesquisa não-estruturadas (Yelnik, 2005), um tipo de entrevista derivada das entrevistas não-estruturadas, serviu como método de coleta das falas de Sofia. Trata-se de uma técnica de entrevista em que o pesquisador, usando-se de uma atitude intencionalmente a mais neutra possível, faz perguntas abertas e reformulações que levam em conta a ambigüidade das palavras (Casper, 2003) e os significantes que ele identifica, a fim de ouvir o que é dito sobre o sujeito naquilo que ele diz ao falar de si mesmo. Mobilizado na conversa e pela conversa, o pesquisador empenha-se em orientar ou induzir ao mínimo possível as respostas do sujeito, a fim de garantir que elas reflitam/representem o mais fielmente possível sua subjetividade espontânea.

O caso Sofia foi construído a partir de três entrevistas de pesquisa não-estruturadas. Elas aconteceram em sua sala de aula, na escola em que leciona, durante um ano letivo, de outubro a fevereiro, e com um intervalo de dois meses. Elas tiveram duração média de 45 minutos e foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Sofia tomou conhecimento do objeto e do âmbito epistemológico da pesquisa antes de concordar com as entrevistas. Ela foi convidada a um encontro alguns meses após a última entrevista para conversar sobre as hipóteses interpretativas identificadas durante a construção do caso; ela não aceitou o encontro.

A análise interpretativa consiste no “mal-entendido do discurso” (Lacadée, 2003), no fato de que os significantes da fala do sujeito podem afetar o entrevistador. É uma construção que resulta, como indica Montagne (2013, pp. 521-522), do

efeito do encontro na fala entre pesquisador e sujeito. Não se trata de revelar para um (que seria o “sabedor”) o significado do que o outro está experimentando. Mas de propor uma explicação causal daquilo que é experimentado. Atestando assim uma compreensão da estrutura psíquica do sujeito pelo pesquisador e da sua convicção quanto às causas e objetivos das condutas ou falas do sujeito.

A interpretação visa identificar e analisar, no discurso do sujeito, tudo aquilo de surpreendente no que ele diz ou não diz, a fim de trazer à tona manifestações de certas dimensões de seu inconsciente.

É a análise e a interpretação da fala do sujeito, conduzidas pelo pesquisador, que produzem os resultados da pesquisa. Resultados estes que convocam a subjetividade do pesquisador. Assim, para garantir a admissibilidade epistemológica dos resultados, é preciso apresentá-los a outros pesquisadores da mesma área da psicanálise a fim de validar ou invalidar a consistência teórica e conceitual existente entre o caso apresentado e a leitura em questão. Trata-se de uma “avaliação externa” (Van der Maren, 1996) em uso também em outros campos da pesquisa educacional.

A construção de casos permite demonstrar a complexidade de um sujeito em um determinado contexto e contribui para a restauração da sua singularidade. Este método de análise de dados e de apresentação de resultados opera de acordo com a fórmula de Terrisse (1999, p. 66) “um caso de cada vez, um a um”.

Flyvbjerg (2006) demonstrou a admissibilidade do caso único argumentando em particular que, nesta forma de produzir conhecimento, o sujeito não é considerado por si mesmo, mas pelo que a sua estrutura psíquica fornece como informação sobre a estrutura psíquica do sujeito em geral, no sentido de que o que ele vive de maneira singular é, não obstante, experimentável por todos os seres humanos. Decifrar o incômodo de Sofia pode levar, assim, à compreensão de outras posições subjetivas de outros sujeitos em diferentes contextos de vida, mas passando por enfrentamentos produtores de ecos psíquicos semelhantes.

O caso Sofia

Sofia é uma professora iniciante, titular do primeiro ano, “realizada” profissionalmente, “*muito feliz por finalmente fazer algo de que [ela] gosta*” embora “*por enquanto*” ela não se veja como uma “*boa professora*” porque, para ela, uma boa professora “*é necessariamente uma profissional com bastante experiência*”.

Sofia passou por uma reconversão profissional; ela está “*nesta área há pouco mais de um ano, [...] depois de trabalhar na indústria audiovisual*”.

Ela rapidamente confidenciou que estava destinada a “*seguir a estrada real traçada... por [seus] pais*”, isto é, “*prépa grande école⁵, etc., e depois, um cargo de diretoria ou algo assim numa multinacional... esse tipo de coisa*”. Em seguida, acrescenta que fez

⁵ Nota de tradução : A *prépa grande école* refere-se ao Curso Preparatório de 2 anos, feito após passar o equivalente do vestibular brasileiro, e requisito para poder integrar uma chamada Grande Escola francesa, estabelecimento de ensino superior destinado principalmente à elite intelectual do país.

um “acompanhamento psicológico” para conseguir superar essa demanda dos pais e “aceitou fazer o que [ela] gostava” porque para ela “o fato de trabalhar com crianças é claramente isso, a base”. No entanto, ela não “se via no papel da professora”; “No final das contas [ela] teria se visto mais no papel de assistente da professora no maternal do que de professora” porque “o aspecto acadêmico [a] desagradava”. Que “a visão [que ela tinha] da função professoral [...] da ascendência de quem detém o conhecimento e o transmite aos alunos que se encontram numa posição de acolhimento a esperar pelo conhecimento”, que qualifica de “imagem negativa [...] do professor”, não combinava com ela. Ela admite, no entanto, que “necessariamente adota [esta] postura às vezes”, “porque na verdade é mais fácil fazer assim”.

Algo se verifica aqui da posição de maestria que ela acaba por adotar nas aulas e da qual lhe é difícil, senão impossível, se desinvestir durante o EMC, logo quando, neste ensino, o método privilegiado do debate se impõe.

Quando ela fala sobre sua missão como professora, ela não consegue não relacionar à sua própria história. Para ela, o principal é “dar aos alunos confiança em si próprios, dar-lhes autoconfiança para se tornarem futuros cidadãos que reflitam e que também assumam as suas escolhas, que se sintam bem consigo mesmos [...] ao se libertarem do ambiente familiar ou de um contexto familiar ou social que por vezes pode ser pesado, engessado, limitante”.

A profissão que escolheu, portanto, parece remetê-la às suas próprias experiências subjetivas. Como é, então, levar em conta essas experiências subjetivas no EMC, disciplina que obriga o sujeito a falar a partir do seu próprio lugar, a declarar a sua verdade?

A sua prioridade é que os alunos “também tenham estima uns pelos outros e que não se digam entre si coisas como: eu sou burro, ou não sei fazer, ou não consigo fazer e por isso nem vou tentar; essas coisas que revelam uma má imagem de si próprios”.

Mas não seria também dela que ela fala, quando evoca o descompasso entre a imagem que um sujeito tem de si, seu ego Ideal, e a imagem que seus pais lhe transmitem a partir de suas escolhas profissionais? Em sala de aula, o EMC parece vir ampliar esse hiato, colocando-a, de fato, diante de “um impossível de suportar”.

Questionada sobre as disciplinas que gosta de lecionar e nas quais se sente à vontade, Sofia cita francês, matemática, inglês e outras disciplinas, por ordem de preferência. O EMC encontra-se ausente desta lista. Levada a esta reflexão, ela diz que não se sente confortável com o EMC porque “tem a impressão de não ter jeito para éee... ficar à vontade com o assunto e poder falar sobre ele de um modo sereno e descontraído”, que “primeiro, eu já não domino o assunto e em segundo lugar, não tenho certeza de conseguir passar a mensagem certa também porque não domino o meu assunto mas também porque pra mim também não é claro”. Um ensino que ela diz abordar “pisando em ovos” e do qual ela “tenta escapar” ou então dá “uma pequena pirueta” para “se virar como [ela] pode”. Ao longo dessas três entrevistas, Sofia explica que o EMC, “não é uma disciplina no sentido tradicional”, “é mais abstrata”. Chega mesmo a dizer que “não é essencial” e que, portanto, “não lhe é dado o mesmo peso... a mesma importância [que às outras disciplinas] de fato”. É um ensinamento que ela qualifica de “um assunto que é delicado e que de repente fica um pouco... deixado de lado, ou seja, dizemos que é importante, mas não mexemos muito e não falamos muito sobre isso porque... bem...”.

Sofia mostra-se incomodada com esta disciplina “mobilizadora”. Quanto a isso, ela diz: “Também é difícil não ter um... ponto de vista pessoal sobre... bem... hum... ser hum... totalmente objetivo quanto a essas noções. Acho que é claro que deve haver alguma subjetividade... em relação ao EMC. É necessariamente algo que a gente vê pelo nosso prisma [...] passamos adiante parte do que pensamos e... e das nossas ideias”. Isto é algo que ela já havia afirmado anteriormente nestes termos: “Vou enxergar o programa através do filtro da

minha personalidade”. Seus silêncios e hesitações aqui atestam um impossível de dizer, um sinal de que o EMC a força a uma confrontação com o Real.

Por fim, Sofia conclui que no EMC, “*é menos fácil ficar velada do que em outras matérias*” e, no final da última entrevista: “*Eu me digo que também é um tanto perigoso ser muito... hum... ser como se é fora da escola, não ser uma professora, mas ser você mesma, do seu jeito*”.

Através da ideia do perigo de “*apenas ser quem se é*” no EMC, pode-se notar que o EMC mobiliza esta PE para além do que ela é como profissional, revelando-a como pessoa, o que para Sofia representa um perigo.

O caso Sofia mostra que o EMC pode causar efeitos subjetivos que embaraçam uma PE. A natureza dos saberes em questão e a forma como devem ser transmitidos parecem reacender nela um dilema subjetivo transformando o EMC em um verdadeiro enfrentamento para Sofia. Segundo às ferramentas usadas para a análise do seu discurso, o EMC parece colocá-la diante de um “impossível de suportar”, desestabilizar sua posição de sujeito suposto saber, e fazê-la reviver algo de suas experiências subjetivas.

Um impossível de suportar

“O impossível de suportar” (Terrisse, 2009) é uma manifestação de um conflito psíquico. Experiências traumáticas vividas no passado pelo sujeito irão influenciar na sua forma de transmitir o conhecimento a ser ensinado no presente. Ou seja, trata-se do impedimento que um PE pode encontrar para manter o equilíbrio que lhe garante sustentar o seu lugar de professor quando está em situação de ensinar. Na maioria das vezes, exprime-se pela mobilização dos afetos - expressões emocionais dos conflitos internos de um sujeito - que atestam o confronto do PE com o impossível.

Sofia faz questão de oferecer uma imagem dela, professora, como sendo uma profissional neutra e humanista, preocupada principalmente em ajudar os alunos em dificuldade, voltada para eles e inteiramente dedicada a reconfortá-los, a incentivar-lhes a autoestima, e a desenvolver neles a autoconfiança. Ela se imagina no papel da “*super professora*”, a encarnação de um Ideal do ego, que se dá mesmo que “*isto venha a [lhe] custar*”. Ela quer ser uma “boa professora”. Essa noção, entretanto, opõe-se à da “professora suficientemente boa” em sintonia com o conceito de “mãe suficientemente boa” de Winnicott (1953). Como esta mãe que traz respostas equilibradas às necessidades de seu filho, Sofia seria a professora suficiente, mas não transbordante nas respostas que dá aos alunos.

No entanto, o discurso que o EMC impõe a Sofia provoca nela um confronto Imaginário/Real. Na verdade, a imagem que ela tem de si mesma, seu Eu Ideal, não corresponde ao que ela sente. Há uma lacuna entre o Imaginário e o Real que não é absorvida pelo Simbólico, porque este falha: Sofia não tem as palavras para dizer. As palavras lhe faltam, não só diante dos alunos, no EMC: “*quando me fazem este tipo de pergunta, para mim também levantam questões para as quais não tenho resposta*” como também durante as entrevistas. Solicitada a se expressar sobre sua implicação pessoal no EMC, ela fica constrangida, buscando as palavras: “*é complicado o que estou tentando dizer, também não é muito claro na minha cabeça... hum... não, mas quero dizer hum ...*”. E quando tenta falar da sua relação com o EMC, ela hesita, se recompõe, demonstrando assim seu embate com o Real; ela procura as palavras, que não vêm, expondo assim um Simbólico “ausente”: “*Tenho a impressão de que quando falo sobre isso, pra começar, não domino o meu assunto e depois, não tenho certeza de conseguir transmitir a*

mensagem certa também porque eu não entendo do assunto, mas também porque não é claro para mim e... é... é... hum... [silêncio] é... eu não sei como expressar o que quero dizer mas é hum... hum... é um pouco...”.

O EMC perturba a imagem que Sofia tem de si mesma como professora. E como ela tem a percepção disto, quer dizer que sente sem poder formular, não quer correr o risco de lecionar esta disciplina. Através deste embaraço com o EMC, ela manifesta sua recusa a se colocar numa situação de ao mesmo tempo provocar e ter de superar uma ferida narcísica: o Ideal do ego, como “substituto do narcisismo infantil” (Freud, 1914/1970, p. 98) e o ego Ideal, uma espécie de onipotência narcísica, são abalados. Acontece que o Ego Ideal de Sofia é frágil; ela tornou-se professora contra a vontade dos pais: “*eu não me autorizava a exercer esse tipo de profissão que não correspondia aos critérios elitistas do meu meio, então éee... para mim foi preciso um trabalho psicológico importante para eu concordar em fazer precisamente aquilo que eu gostava e não seguir o caminho todo traçado... pelos meus pais*” e acrescentar: “*Levei muito tempo para aceitar ée... de... talvez decepcionar meus pais para fazer algo que me agradasse a mim*”. Assim sendo, ela não pode se expor ao risco de ferir ainda mais o seu ego Ideal. Logo, como medida de autoproteção, ela se esquivava.

Para lecionar o EMC, ela teria de se revelar e se revelar de uma forma diferente da qual ela gostaria de se ver e ser vista. Neste sentido, este ensino, ao confrontar Sofia com a sua própria divisão, impede-a de manter o equilíbrio imaginário que lhe permite sustentar o seu lugar de professora e a coloca perante um “impossível de suportar”.

A posição de sujeito suposto saber

O conceito de “sujeito suposto saber”, proposto por Lacan (1966) para caracterizar a posição simbólica do analista tal como este se apresenta ao analisando durante o tratamento, rompe com a perspectiva afetiva da transferência definida por Freud (1900/2012). Esta relação em que um sujeito empresta ao outro, a priori e à medida que se encontram na fala, um conhecimento sobre o transtorno de que se queixa, constitui um pano de fundo permanente da relação professor/aluno. É um dos alicerces da legitimidade didática e, portanto, profissional, do PE.

Um PE é recrutado para transmitir conhecimento; e tem por obrigação, de acordo com o seu estatuto institucional, de ser aquele que reúne o conhecimento dos conteúdos disciplinares e do mundo escolar. O domínio do conhecimento acadêmico é de fato a garantia indispensável da capacidade de transmitir os conteúdos educacionais aos alunos, e parte da eficácia do ensino reside no fato dos alunos atribuírem (supostamente) esse conhecimento teórico ao professor; ele é “o sujeito suposto sábio” da Escola (Montagne, 2020). Porém, em se tratando do EMC, a bagagem de saberes necessários para poder ensiná-lo é tão considerável que isto constitui um dos maiores obstáculos para a implementação do programa em sala de aula.

Além disso, os alunos, assim como a instituição e os pais, assumem que o PE tem o *know-how* para “saber [como] fazer” (Montagne, 2013), como utilizar de pedagogia para a transmissão dos conteúdos disciplinares. Posicionam-no então como “sujeito suposto sabendo” planejar, animar, diferenciar, avaliar (Montagne, 2020). Porém, os métodos de trabalho prescritos para o EMC abrindo um largo espaço para debates, vão exigir novos *know-how* do PE.

Embora afirme lutar contra uma “visão [...] do professor em posição de ascendência, de quem detém o conhecimento e que o transmite aos alunos que, estes, se encontram em posição de acolhimento a aguardar pelo conhecimento”, Sofia se posiciona como “sujeito suposto

sábio/sabendo” perante seus alunos. Diz que está “*ali para ensinar, para transmitir*”, para “*facilitar o acesso deles aos saberes e ao conhecimento*” e afirma claramente o que pensa ser o seu papel de professora: “*Eu sou a mestra deles e eles estão aqui para aprender*”.

Sua “*zona de conforto*”, diz ela, é “*dominar [...], pelo menos sentir um pouco [...] que controlo a situação em vez de me deixar submergir e ser afetada pelo que acontece em sala de aula...*”.

No entanto, no EMC, é particularmente difícil para ela manter essa posição de domínio porque ela “*tem a impressão de que quando [ela] fala sobre isso, [...] [ela] não domina [o] assunto*”. No equívoco do significant, pode-se ouvir que Sofia não domina o efeito da sua fala. Em outras palavras, no EMC, suas palavras a representam perante os alunos de uma maneira diferente da que ela gostaria de ser.

Ela ressalta que o EMC “*não é uma ciência exata*” e que a dificuldade que ela tem em ensiná-lo pode estar ligada ao fato de que nesta disciplina “*não existe resposta certa e resposta errada*”, que “*pontos de vista diferentes são válidos e aceitáveis e que não se pode decidir categoricamente com precisão e dizer... as coisas são assim e pronto*”.

Além disso, durante o EMC, ela se depara com perguntas de alunos que “*têm um talento especial para fazer perguntas para as quais você não tem a resposta ou para apontar para assuntos delicados, sensíveis*” e que “*para [ela] também levantam questões para as quais [ela] não tem resposta ée... uma resposta ee...*”. Sofia sente-se embaraçada com este ensino que a coloca em uma posição de não saber e não dominar, fragilizando sua posição de sujeito supostamente sábio/sabendo. Além disso, como o EMC exige um discurso autêntico, no sentido etimológico de “*determinado pela própria autoridade*”, e veicula um discurso sobre valores que é carregado de afeto, isto expõe Sofia como sujeito suposto saber: ela imagina que ela deveria ter o conhecimento do que é certo, errado, certo, injusto, etc.; que ela deveria sabê-lo pelos e para os seus alunos e, no entanto ela acha que não sabe nada disso. O EMC abala seu lugar de sujeito suposto saber. Mas apesar disso, é inimaginável para ela deixar, mesmo que temporariamente, essa posição que representa a sustentação da sua prática profissional. Não ser capaz de manter a ilusão de ocupar a posição de um sujeito suposto saber é “*sensível*” demais para ela. Ser atingida na sua sensibilidade, ao invés de no seu intelecto, causa-lhe constrangimento.

A singularidade do EMC desestabiliza Sofia na sua posição de sujeito suposto saber e a faz dizer que o EMC é “*mais complicado... quer dizer, em todo o caso, eu, pelo menos, tenho mais dificuldade em ensiná-lo*” e que ele “*é... muito difícil de ensinar justamente*”. No equívoco da palavra “*justamente*” (que significa com justiça, mas também com precisão) significa que ela deseja ensinar tendo as respostas certas. Porém, o EMC, que a coloca na delicada posição de “*não domínio*” (Brossais & Jourdan, 2011, p. 18), nem sempre permite que ela seja o sujeito suposto saber para seus alunos. Sofia encontra-se, portanto, numa situação de impedimento com relação ao ensino do EMC.

A conversão didática

O conceito de conversão didática nasce do questionamento de Buznic-Bourgeacq, Terrisse e Lestel (2008) sobre o impacto do conhecimento trazido da experiência pessoal do professor para suas práticas profissionais ; um processo pensado como uma transformação do conteúdo de uma experiência subjetiva em conteúdo de ensino, ou em uma forma de transmissão de conteúdo, daí o termo de conversão didática, como um eco à transposição didática de Chevallard (1985) e à conversão histórica de Freud e Breuer (1895/2002).

Este conceito obriga-nos a levar em consideração o histórico de um PE - pessoal, familiar, profissional, social, bem como a sua relação pessoal com os saberes ensinados - e a considerar que as escolhas que ele faz, quanto à transmissão dos saberes, não são neutras, e sim, intimamente ligadas à sua construção estrutural e aos efeitos resultantes de suas experiências subjetivas. Tudo indica que no EMC, dada a natureza do conhecimento e as modalidades de sua transmissão - as conexões com as crenças pessoais sendo mais presentes do que em outras disciplinas - o PE constrói seu conteúdo a partir dos efeitos das suas próprias experiências subjetivas. De fato, este conteúdo se serve de seus próprios valores, da sua moral, principalmente porque o método educativo privilegiado para o transmitir - o debate - pode levar o PE a engajar a sua pessoa e não apenas os seus conhecimentos. O que leva a crer que no EMC, mais do que nas outras disciplinas, *“não é o conhecimento que se expõe, mas o sujeito”* (Blanchard-Laville, 2001, p. 101).

O EMC *“não é uma ciência exata”* que promove *“uma verdade exata”*. E Sofia já compreendeu que, para que a sua palavra no EMC seja eficaz, este ensino deve ser portador das suas convicções, da sua verdade, e que ela deve aceitar que suas experiências subjetivas transpareçam (consciente ou inconscientemente) no seu conteúdo de ensino. Winter (2012) mostrou como esse tipo de *“transmissão invisível”* impregna de modo significativo a sala de aula. Porém, assustada com a importância desse fenômeno no EMC, Sofia não consegue agir dessa maneira porque o que ela quer, ou pode, é manter o conhecimento acadêmico e neutro: *“não se pode esquecer que o cerne da questão é a matemática e o francês”*.

Lecionar o EMC, portanto, remete ao dito de Lacan (1964): *“autorizar-se por si mesmo... e por alguns outros”* (Lacan, 1973-1974, p. 75). Em outras palavras, o EMC impõe o sujeito a si mesmo; ele o força a assumir a responsabilidade de ver e de dar a ver quem é ele enquanto sujeito, a partir do efeito que suas palavras produzem sobre os outros. Um PE que fala em EMC é uma encarnação do conhecimento e, de fato, mobiliza mais do que o próprio conhecimento; ele invoca a pessoa em si, o sujeito propriamente dito. Ele engaja Sofia para além de sua função levando-a a ensinar a partir de quem ela é, e não apenas a partir do que ela sabe, e fazendo transparecer suas experiências subjetivas no seu ensino.

O EMC exige que Sofia assuma a posição de enunciação - entendida como a forma como alguém se expressa para além do que diz - para falar a partir de si, sem estar encoberto, velado, por trás do enunciado - aquilo que é dito - nem escondido, protegido pelo conhecimento. Aqui há obrigação de dizer a sua verdade e de transformar as próprias experiências subjetivas em conteúdos de ensino. Por isso, a despeito de si mesma, Sofia entra em resistência contra o EMC porque nele, *“é menos fácil permanecer velada do que em outras disciplinas”*.

Conclusão

A clínica analítica permite destacar a singularidade de uma PE sujeita a uma divisão subjetiva, e considerar que este estado constitui um elemento determinante para seus atos de professora. A resistência e relutância de Sofia em assumir o EMC, aparecem então como sendo de uma natureza diferente de, por exemplo, uma simples resistência à mudança de uma prática profissional imposta por um novo programa escolar.

O caso Sofia nos alerta para as causas inconscientes que provocam um constrangimento para ensinar o EMC. A preservação do seu ego Ideal, seu desejo de domínio e a relutância em falar/se colocar a partir de si própria, a partir do próprio desejo, demonstram o enfrentamento pela qual passa Sofia com o EMC.

Esta disciplina apresenta dois tipos de conteúdo: o conteúdo cívico (por exemplo, identificação dos símbolos da República) e o conteúdo moral (por exemplo, respeito aos compromissos assumidos consigo e com os outros). Esses conteúdos pedem modos de transmissão diferenciados. O conteúdo cívico é tratado de forma externalizada, enquanto o conteúdo moral exige um comprometimento pessoal dos professores da escola. Por este motivo, o conteúdo cívico se inscreve na ação educativa, enquanto que a transmissão do conteúdo moral se assemelha mais a um ato educativo, no sentido psicanalítico de “movimento” (Freud, 1926/1951) que é diferente de uma ação porque causa “um efeito de atravessamento” (Labridy, 1997). O ato permite evitar um conflito psíquico através da ação. O sujeito sai transformado pela realização; existe um antes e um depois do ato. Mas é o sujeito que toma a decisão pelo ato. É isto que Sofia, incomodada, não se autoriza.

O EMC é um calvário, um enfrentamento, definido como “mobilização do desejo, sempre renovado, a cada encontro entre professor, alunos e conhecimento” (Brossais & Saviournin, 2016, p. 352), que impõe uma confrontação do sujeito com a sua verdade interior mais íntima, ao colocá-lo diante do seu “ser professor” entendido como “a assinatura subjetiva de um professor [...] resultante do que ele é como sujeito, portador da sua própria história pessoal ancestral, combinada ao impacto afetivo produzido pelo encontro com os alunos” (Montagne, 2014, p. 126). Ele obriga o sujeito a se expor (pôr para fora um pouco de si) a si mesmo e aos outros, sem poder usar o conhecimento como escudo. Assumir o comando do EMC, demanda um ato educativo que força o professor a fazer uma travessia simbólica pelo qual se torna responsável e comprometendo-se para além do que sabe de si, revelando-se, como diz Sofia, aos outros e... a si mesma.

Consequentemente, a análise que se fez deste caso a partir das três ferramentas de análise (o impossível de suportar, o sujeito suposto saber e a conversão didática), permite considerar este Ensino como sendo da ordem de “uma relação de enfrentamento” (Brossais & Jourdan, 2011), conceito que demonstra como a relação com o conhecimento pode alavancar um situação de enfrentamento em certos PE.

A fala de Sofia traça um caminho para a continuidade deste trabalho em torno do conceito de “relação objetal” (Lacan, 1956-1957/1994) que lança um olhar novo sobre a noção de “relação com o conhecimento”, definida por Beillerot (1989) como relação do sujeito com seu próprio desejo. Partindo do postulado do inconsciente, essa abordagem confere ao conhecimento o valor de um objeto de desejo para o sujeito. Assim, para Beillerot (1989, p. 67), “a relação com o conhecimento é uma vinculação que não denomina o conhecimento, e sim uma ligação de um sujeito a um objeto”. Trata-se então de considerar as resistências de Sofia à EMC como o significante de uma certa relação com o EMC considerado como objecto.

Freud (1915/2004) não usou o termo relação de objeto, mas a expressão “investimento de objeto” para designar o fato de que a criança não está inicialmente em uma relação direta com o mundo mas com a mãe que representa tudo o que a criança pode desejar. Nisso, ela se torna seu objeto de desejo, satisfazendo todos os seus impulsos, mesmo para além de seu pedido.

Winnicott (1971/1975) enriqueceu a noção de relação objetal primitiva, destacando a possível utilização de objetos materiais para prolongar e garantir essa relação com o objeto de desejo fora da presença materna. Seu conceito de objeto transicional (o bichinho de pelúcia) designa aquilo o que a criança investe, instituindo-o como algo que substitui algo do vínculo com o objeto primário de desejo, que Lacan (1956-1957/1994) chamou de “objeto pequeno a”. Esta peculiaridade do investimento do desejo do sujeito por “algo” continua na idade adulta e a pulsão é, portanto, satisfeita através de profissão, hobbies, parceiro de vida, filhos, então tomados como substitutos de uma parte do objeto *a*. Portanto, não poderíamos pensar que o

EMC, mais do que as outras disciplinas, poderia confrontar um professor contra sua vontade com algo de seu objeto?

Retomando Lacan, Bouvet (1967, p. 170) especificou que, na relação objetal, “o sujeito tenta estabelecer uma espécie de negociação entre seu mundo interior e a realidade exterior interiorizada de forma a satisfazer ao máximo as pulsões, evitando angústias que poderiam resultar de um conflito entre essas pulsões e os mecanismos inibitórios do superego”. Em EMC, algum dos professores parece se debater com uma relação objetal insatisfatória e motivo de angústia.

Referências

- Baron, A. (2017). Partir des questions socialement vives en EMC. *Interlignes*, (47), 91-97.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques* (pp. 165-202). Paris : Éditions Universitaires.
- Blanc-Maximin, S., Audran, J. & Fernandez, G. (2017). L’incivilité à l’école primaire : zone d’incertitude pour les enseignants : Regards et stratégies pédagogiques d’enseignants en matière d’enseignement moral et civique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60(2), 23-36. doi: [10.3917/spir.060.0023](https://doi.org/10.3917/spir.060.0023)
- Blanchard-Laville, C. (1999). Approche clinique d’inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, (127), 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. *Recherche & Formation*, 39(1), 184-186.
- Bouvet, M. (1967). *La relation d’objet*. Paris : Payot.
- Brossais, E., & Jourdan, I. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l’épreuve. *Recherche et formation*, (66), 9-22.
- Brossais, E. & Savournin, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l’enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. In B. Marin & D. Berger (dir.). *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 352-363). Paris : Réseau national des ESPE.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l’enseignement de l’EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Éducation et didactique*, 2(3), 77-96. doi: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.366>
- Casper, M. (2003). Du « double sens » à l’équivoque : l’inconscient sur les chemins de la langue. *Cliniques méditerranéennes*, 68(2), 123-130. doi: <https://doi.org/10.3917/cm.068.0123>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Danvers, F. (2010). Clinique. *Recherche et formation*, (63), 105-116.
- Demeuse, M., Strauven, C., & Roegiers X. (2006). *Développer un curriculum d’enseignement ou de formation*. Bruxelles: De Boeck.

- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: [10.1177/1077800405284363](https://doi.org/10.1177/1077800405284363).
- Freud, S. (1951). *Inhibition, symptôme, angoisse*. (M. Tort, trad.). Paris : PUF. (Edition originale publiée en 1926).
- Freud, S. (1954). Fragment d'une analyse d'hystérie. In S. Freud, *Cinq psychanalyses* (M. Bonaparte et R. Loewenstein, trad., pp. 1-91). Paris: PUF. (Edition originale publiée en 1905).
- Freud, S. (1970). Pour introduire le narcissisme. In S. Freud, *La vie sexuelle* (D. Berger, J. Laplanche et al. trad., pp. 81-105). Paris : PUF. (Edition originale publiée en 1914).
- Freud, S. (1976). *Introduction à la psychanalyse*. (S. Jankélévitch, trad.). Paris : Payot. (Edition originale publiée en 1916-1917).
- Freud, S. (1981). Psychologie des masses et analyse du moi. In S. Freud, *Essais de psychanalyse* (P. Cotet et al., trad., pp. 123-217). Paris: Payot. (Edition originale publiée en 1921).
- Freud, S. (1981). Le Moi et le Ça. In S. Freud, *Essais de psychanalyse* (J. Laplanche, trad., pp. 219-274). Paris : Payot. (Edition originale publiée en 1923).
- Freud, S., & Breuer, J. (2002). *Études sur l'hystérie* (A. Berman, trad.). Paris: PUF. (Edition originale publiée en 1895).
- Freud, S. (2004). Deuil et mélancolie. In S. Freud *Métapsychologie. Sociétés*, 86(4), 7-19. (Edition originale publiée en 1915).
- Jacomino, B. (2013). La morale laïque est-elle une arme contre les pauvres? *Le Philosophoire*, 40(2), 171-174. doi: <https://doi.org/10.3917/phoir.040.0169>
- Kahn, P. (2017). Les enjeux de l'enseignement moral et civique. *Interlignes*, 47, 3-10.
- Labridy, F. (1997). La performance. In M-H. Brousse, F. Labridy, M-J. Sauret, & A.Terrisse, *Sport, psychanalyse et science* (pp. 41-109). Paris: PUF.
- Lacadee, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant*. Lausanne : Payot.
- Lacan, J. (1953). *Le symbolique, l'imaginaire, le réel*. (Conférence prononcée à Saint Anne pour ouvrir les activités de la Société Française de Psychanalyse). Paris.
- Lacan, J. (1964). *L'Acte de fondation de l'École freudienne de Paris*. Paris.
- Lacan, J. (1966). *Les Écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1966). *Séminaire XIV – Le fantasme*. Non publié.
- Lacan, J. (1973-1974). *Séminaire XXI – Les non-dupes errent*. Non publié.
- Lacan, J. (1991). *Séminaire XVII – L'Envers de la Psychanalyse*. Paris : Seuil. (Exposé original en 1969-1970).
- Lacan, J. (1994). *Séminaire IV – La relation d'objet*. Paris : Seuil. (Exposé original en 1956-1957).
- Lagache, D. (1961). La psychanalyse et la structure de la personnalité. *La psychanalyse* (vol.6) : perspectives structurales, colloque de Royaumont (pp. 5-147). Paris: PUF.
- Lagache, D. (2009). Psychanalyse et morale. In D. Lagache, *La psychanalyse* (pp. 120-121). Paris: PUF. (Texte original publié en 1955).
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF.

- Montagne, YF. (2013), « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37, 3, 507-541. doi: <https://doi.org/10.7202/1014756ar>
- Montagne, YF. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire: l'intérêt des groupes de parole et d'analyse de pratique (GPAP). *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, (47), 117-144.
- Montagne, YF. (2020, sous presse). Sujet, savoir et supposés; regard de la psychanalyse, perspectives en formation des enseignants. In E. Brossais et M-F. Carnus (dir.), *Savoir(s) et sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Bordeaux: PUF.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris: Grasset.
- Revault d'Allonnes, C., & Giami, A. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation*. (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse III).
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, (7), 62-87.
- Terrisse, A. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). *Quels enjeux de savoirs ?* Paris : De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Winnicott, D.W. (2006). *La mère suffisamment bonne* (M. Michelin, L. Rosaz et J. Kalmanovitch, trad.). Paris : Payot et Rivages. (Edition originale publiée en 1953).
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel* (C. Monod et J.-B. Pontalis, trad.). Paris : Gallimard. (Edition originale publiée en 1971).
- Winter, J-P. (2012). *Transmettre (ou pas)*. Paris : Albin Michel.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133-146.

Tradução e revisão gramatical: Clara Chagas

E-mail: tiakal@yahoo.com

Recebido em junho de 2020 – Aceito em setembro de 2020.