

**ENTRE ANTROPOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: A NOÇÃO DE
RITUAL DE PASSAGEM A SERVIÇO DE UM DISPOSITIVO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO**

***Between Anthropology and Sciences of education: notion of rite of passage
in the service of a device of teacher's training***

***Entre Anthropologie et Sciences de l'éducation : La notion de rite de passage
au service d'un dispositif de formation d'enseignant-tes***

NOGUEIRA-FASSE, Maryline¹

RESUMO

O presente artigo pretende expor alguns elementos do meu trabalho como doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Paris Oeste Nanterre (França), numa abordagem clínica de orientação psicanalítica. No quadro da "dimensão enigmática da atividade do investigador", apresentarei as ligações estabelecidas entre o meu objeto de investigação e o meu percurso pessoal, ligações que se cristalizam em torno da noção de "passagem". A abertura à antropologia, iniciada por Françoise Hatchuel no seio da nossa equipe, *Saber, Relação com o saber e processo de transmissão*, permitiu-me experimentar um olhar clínico de orientação psicanalítica sobre a noção de *ritual de passagem*, tal como definido pelo antropólogo Arnold Van Gennep. Este empréstimo disciplinar, investido no campo da formação dos professores do ensino básico, deu lugar à construção de um dispositivo de escrita. Alguns extratos de textos criados nestas oficinas de escrita serão apresentados, na hipótese de que um trabalho psíquico de elaboração de um "si-mesmo professor" (Blanchard-Laville) seja construído por meio do processo de escrita na perspectiva da dimensão de passagem para um outro estatuto presente nos rituais.

Palavras-chave: Ritual de passagem. Clínica. Escrita.

ABSTRACT

This article will expose some elements of my work of doctoral student in Sciences of education in a clinical approach to psychoanalytical orientation. Within the "enigmatic dimension of the researcher's activity", I shall begin by exposing the links which I was able to develop between my object of research and my personal route, links which crystallize around the notion of *passage*. The opening to anthropology, introduced by Françoise Hatchuel within our team, *Knowledge, Relation to knowledge and process of transmission*, allowed me to try a clinical look with psychoanalytical orientation on the notion of *rite of passage*, such as defined by anthropologist Arnold Van Gennep. This disciplinary loan, invested in the field of elementary school teachers' training, gave birth to a kind of writing workshop. Some of the work done within these writing workshops will be presented in the hypothesis that a psychic work of elaboration of "self teacher" (Blanchard-Laville) would be supported through the process of writing, with regard to the dimension of passage into another status, present in the rites.

Keywords: Rite of passage. Clinical. Writing.

RÉSUMÉ

Cet article exposera quelques éléments de mon travail de doctorante en Sciences de l'éducation dans une démarche clinique à orientation psychanalytique, à l'université Paris Ouest Nanterre. Dans le cadre

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Université Paris Ouest, Nanterre la Défense, França. Pesquisadora do Centre de recherches éducation-formation (CREF). E-mail: <marynofas@gmail.com>.

Tradução: Antoine Yarmola. E-mail: <ayarmola@hotmail.com>.

de la *dimension énigmatique de l'activité de chercheur*, je commencerai par exposer les liens que j'ai pu élaborer entre mon objet de recherche et mon parcours personnel, liens qui se cristallisent autour de la notion de *passage*. L'ouverture à l'anthropologie, initiée par Françoise Hatchuel au sein de notre équipe "Savoir, Rapport au savoir et processus de transmission" m'a permis de tenter un regard clinique à orientation psychanalytique sur la notion de *rites de passage* tels qu'ils ont été définis par l'anthropologue Arnold Van Gennep. Cet emprunt disciplinaire, investi dans le champ de la formation des enseignants-tes du primaire, à donné lieu à la mise en œuvre d'un dispositif d'écriture. Quelques extraits de textes issus de ces ateliers d'écriture seront présentés dans l'hypothèse qu'un travail psychique d'élaboration d'un *soi-enseignant* (Blanchard-Laville) serait étayé à travers le processus d'écriture au regard de la dimension de passage à un autre statut, présente dans les rites.

Mots clés : Rite de Passage; Clinique; Écriture.

INTRODUCTION

Ce texte présentera quelques éléments de mon travail de doctorante en Sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre. Ma recherche s'inscrit dans la démarche clinique à orientation psychanalytique telle qu'elle a été définie en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* par Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty. Cette démarche se singularise, notamment par la mise au jour de ce que l'on nomme "l'implication du chercheur" par rapport à son objet de recherche et qui intéresse, tout particulièrement, la "dimension énigmatique de l'activité de chercheur".

En effet, ce que nous nommons *l'implication* concerne les liens personnels que le chercheur entretient avec son objet de recherche et qui sont la plupart du temps exclus du champ de son étude au nom d'une objectivité scientifique posée comme un postulat. A l'inverse de cette position et au regard de la théorie de Georges Devereux (1980) nous considérons que "l'étude scientifique de l'homme doit exploiter la subjectivité inhérente à toute observation" (DEVEREUX, 1980, p. 16) et cherchons à élucider notre subjectivité. Aussi notre démarche tente d'éclaircir par quels cheminements

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende expor alguns elementos do meu trabalho como doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Paris Oeste Nanterre (França) numa abordagem clínica de orientação psicanalítica, tal que definida em 2005 na Revista Francesa de Pedagogia por Blanchard-Laville, Hatchuel e Pechberty. Essa abordagem distingue-se nomeadamente pela revelação do que chamamos o *envolvimento do investigador* em relação ao objeto da sua investigação ao qual interessa muito em particular a *dimensão enigmática da atividade do investigador*.

De fato, a noção de *envolvimento* abrange os laços pessoais que o investigador mantém com o seu objeto de investigação e que, na maior parte do tempo, fica excluído do campo do seu estudo em nome de uma objetividade científica imposta como postulado. Ao inverso dessa posição e à luz da teoria de Georges Devereux (1980), consideramos que "o investigador está envolvido de forma emocional no material com o qual se identifica" e procuramos elucidar a nossa subjectividade. Assim, a nossa abordagem tenta esclarecer os caminhos inconscientes que levam

inconscients, le chercheur en vient à s'intéresser à un thème plutôt qu'un autre. Et, nous nous intéressons, également, aux phénomènes transférentiels vis vis des personnes auxquelles nous nous adressons afin de constituer le matériau de notre recherche. Ce matériau étant constitué par des entretiens ou des observations que nous qualifions de clinique.

Dans cet article, j'insisterai plus particulièrement sur les liens que j'ai pu élaborer entre mon objet de recherche et mon parcours personnel, liens qui se cristallisent autour de la notion de *passage*. Cette notion, par une ouverture à l'anthropologie initiée par Françoise Hatchuel au sein de notre équipe, sera mise en lien avec celle de *rite de passage*. Cet emprunt disciplinaire, investi dans le champ de la formation des enseignant-e-s du primaire, a donné lieu à la mise en œuvre d'un dispositif d'écriture. Quelques textes issus de ces séances seront présentés et analysés selon l'hypothèse que ce travail d'écriture pourrait constituer l'ébauche d'un travail psychique d'élaboration d'un "soi-enseignant" (Ada Abraham, 1972-1982).

DEVENIR UNE AUTRE A LA RECHERCHE D'UN PASSAGE

C'est donc dans l'après coup que je comprends aujourd'hui comment je suis devenue "une autre pour rester moi-même", selon la belle formule de Jorge Semprun (1994, p. 292), en cherchant un passage qui me permette de tenter de donner du sens à des événements personnels que j'ai vécu de façon très violente.

o investigador a interessar-se por uma temática em vez de outra. Interessamos também pelos fenômenos transferenciais relativos às pessoas com as quais interagimos, no sentido de constituir o material da nossa investigação. Esse material é constituído por entrevistas ou observações que qualificamos como clínicas.

Neste artigo, darei especial enfoque às ligações que cheguei a criar entre o meu objeto de investigação e o meu percurso pessoal, ligações essas que se cristalizam em torno da noção de "passagem". Essa noção, através de uma abertura à antropologia iniciada por Françoise Hatchuel na nossa equipe, será conectada à noção de "ritual de passagem". Esse empréstimo disciplinar, investido no campo da formação dos professores do ensino básico, deu lugar à construção de um dispositivo de escrita. Alguns textos criados nessas oficinas serão apresentados e analisados como hipótese de poderem tornar-se a fundamentação de um trabalho psíquico de elaboração de um "si-mesmo professor" (ABRAHAM, 1972-1982).

TORNAR-SE OUTRA NA PROCURA DE UMA PASSAGEM

Percebo hoje como me tornei "uma outra para continuar eu-mesma", segundo a linda fórmula de Jorge Semprun (1994, p. 292), ao procurar uma passagem que me permitisse tentar dar sentido a acontecimentos pessoais que vivi de forma extremamente violenta.

Mon travail universitaire a commencé à la suite d'événements qui me plongèrent dans une crise dont je doutais longtemps de l'issue, elle fut un véritable déchirement, au sens où il me fallut me séparer d'une part de ce qui constituait mon identité. Je devais faire le deuil des représentations de ma famille, celle que j'avais construite avec mon mari, celle de mon couple et surtout celle de moi-même. En effet, plutôt que de répéter une séparation que j'avais déjà vécu avec le père de ma fille, je préférais protéger nos trois enfants d'une deuxième rupture des liens familiaux. De plus, les forces de destructions se déchaînèrent lorsque j'appris que le père de ma fille, qu'elle voyait régulièrement, était atteint d'un cancer. Il n'était alors plus question de douter sur le devenir de mon couple et de cette fragile famille recomposée, il fallait tenir ma place de mère, de belle-mère et de femme aussi. Je fus assailli par une tristesse dense où tout se mêlait dans une confusion d'émotions, un sentiment d'échec profond, une perte d'estime de moi, je me sentais terriblement seule. Pendant de longs mois qui me semblèrent interminables, je fus habitée par l'image obsédante d'un long tunnel noir sans issue, sans passage, dans lequel j'étais prise, comme un animal dans un piège.

Ainsi, il y a une dizaine d'année lorsque je pris le chemin de l'université, poussée par un désir d'études que rien n'aurait pu endiguer, je commençais de façon inconsciente un long travail de reconstruction d'une autre moi-même. Dans le feu des événements je n'étais pas consciente de chercher un passage vers une autre version de moi, j'étais seulement guidée par l'intensité de mes émotions et ma volonté de sortir de cette impasse.

O meu trabalho universitário começou no segmento de acontecimentos que me fizeram mergulhar numa crise da qual não conseguia vislumbrar saída e que me separou de parte da minha identidade. Tinha que me resignar com a perda das representações da minha família, da representação construída com meu marido, da do meu casal e, principalmente, da de mim-mesma. De fato, antes de repetir uma separação que já tinha experimentado com o pai da minha filha, escolhi proteger os nossos três filhos de uma segunda quebra dos laços familiares. Além disso, recebi outro golpe; o pai da minha filha que mantinha com ela uma relação de proximidade, tinha um cancro. Já não havia espaço para duvidar do futuro do casamento dessa frágil família recomposta. Era preciso manter-me no meu lugar de mãe, de madrastra e de esposa. Uma tristeza profunda tomou conta de mim num rodopiar de emoções confusas, de sentimento de falhanço, de perda de autoestima. Sentia-me profundamente só. Durante longos e intermináveis meses fui habitada pela visão de um terrível túnel sem fundo, sem passagem, no qual ficava presa, tal como um animal na armadilha.

Assim, movida por um desejo de estudar imparável, regresssei à universidade há cerca de dez anos. Iniciei, sem o saber, um longo caminho de reconstrução de um outro eu-mesmo. Presa no fogo dos acontecimentos, não tinha consciência de estar à procura de uma passagem para uma outra versão de mim mesma, estava unicamente guiada pela intensidade das minhas emoções e pela minha vontade de sair

Je bénéficiais également de mon parcours avec un psychothérapeute qui m'avait permis de "trouver les invariants d'une stabilité structurelle" (HATCHUEL 2009, p. 47) et ainsi de ne pas céder aux forces de destruction. J'avais trouvé le passage, sans en être tout à fait consciente, me permettant de continuer à assumer mes choix, à préserver ce qui était construit tout en changeant profondément la manière d'occuper mes différentes places.

Je peux comprendre, aujourd'hui, comment cette expérience personnelle d'une transformation identitaire est directement liée à la notion de "passage", et à mon intérêt pour la notion anthropologique de "rites de passage". En effet, ces notions ne tardèrent pas à envahir ma réflexion, dès l'écriture de mon master 2 et vinrent s'imposer comme objet de recherche lors de mon projet de thèse.

Ces liens établis entre mon travail universitaire et mes problématiques personnelles n'ont été possibles qu'après un travail d'élaboration au sein d'un cadre groupal propre à la clinique à orientation psychanalytique. Cette démarche offre à chacun des membres la possibilité d'élaborer son lien avec l'objet et les personnes constituant le matériau de sa recherche. Cette élaboration repose sur la prise de conscience d'émotions, de sentiments, de représentations qui touchent le vécu du chercheur à travers des échanges avec le groupe. Elle nécessite donc de la part des participants, authenticité, engagement voire courage, et partage auquel s'ajoute une relation de confiance, basée sur le respect de la confidentialité, et le non jugement qui sont à la base de notre travail.

desse beco. Beneficiei também do meu percurso com um psicoterapeuta que me ajudou a "descobrir os invariantes de uma estabilidade estrutural" (HATCHUEL, 2009, p. 47), e assim não vergar frente às forças destrutivas. Tinha encontrado a passagem, sem estar totalmente consciente disso, que me ia permitir continuar a assumir minhas escolhas, preservar o que estava construído, transformando por outro lado a forma como eu ocupava os meus diferentes lugares.

Hoje entendo como essa experiência pessoal de transformação identitária está diretamente ligada à noção de *passagem* e ao meu interesse pela noção antropológica de *ritual de passagem*. De fato, essas noções invadiram minha reflexão desde a altura da redação da minha dissertação de mestrado e se impuseram com naturalidade como objeto de investigação no meu projeto de tese [de doutoramento, n.d.t].

Esses vínculos entre meu trabalho universitário e minhas problemáticas pessoais só se tornaram possíveis depois de ter sido realizado um trabalho de elaboração num quadro grupal próprio da clínica de orientação psicanalítica. Essa prática permite a cada um dos seus membros elaborar o seu vínculo com o objeto e as pessoas que constituem o material da sua pesquisa. Essa elaboração está baseada na consciencialização de emoções, de sentimentos, de representações que têm eco na vivência do investigador, reveladas através das trocas com o grupo. Ela necessita, portanto, de autenticidade, envolvimento ou até mesmo coragem e partilha a que devemos acrescentar uma relação de confiança, na base do respeito, da confidencialidade e do não julgar, requisitos que formam a base do nosso trabalho.

La recherche de cette position authentique vise également l'exploration de son rapport au savoir. Je pus, ainsi, établir des liens entre la reprise de mes études et la crise que je traversais. J'éprouvais la spécificité de la démarche clinique dans laquelle "les blessures de l'enfance, les pertes et les douleurs peuvent, à force de travail, trouver peu à peu une place vivante, c'est à dire cesser d'obtenir le rapport de chacun et chacune au monde" (HATCHUEL, 2009, p. 64). Ces liens entre mon vécu personnel et le choix, ainsi relativisé, de mes problématiques de recherche m'ont permis à la fois d'enrichir ma réflexion sur le passage et de distancier, autant que faire se peut, mes affects liés à cette problématique. En effet, ce lien subjectif à mon objet de recherche ne manque pas de parasiter ma pensée. Ce témoignage de mon expérience que l'on nomme *implication* en clinique, tente d'exposer en quoi la problématique étudiée me touche profondément et ce que j'en comprend à travers mon expérience. Ce travail pourrait s'inscrire dans ce que Mireille Cifali (1998, p. 293-313) décrit de "cette lutte constante où alternent un «être dedans» et la nécessité d'un «être dehors».

Dans la démarche clinique à orientation psychanalytique "sont exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi" (CIFALI, 1998, p. 293-313). Cette mise au jour nécessaire de certains processus inconscients et de la façon dont ils nous guident, nous permettra à la fois d'avancer dans la connaissance de nous-même mais aussi d'être un peu mieux alerté sur ce qui passe dans

A procura dessa postura autêntica visa igualmente à exploração da nossa relação com o saber. Pude, assim, estabelecer ligações entre a retomada dos meus estudos e a crise que estava a atravessar. Constatei a especificidade da prática clínica na qual "as feridas da infância, as perdas e as dores podem, com muito trabalho, encontrar aos poucos um lugar de vida, ou seja, deixar de obstruir a relação que cada um e cada uma nutre com o mundo" (HATCHUEL, 2009, p. 64). Esses laços entre a minha vivência pessoal e a escolha assim relativizada das minhas problemáticas de investigação facultaram-me tanto o enriquecimento da minha reflexão sobre a passagem, como distanciar, tanto quanto possível, os meus afetos ligados a essa problemática. De fato, esse vínculo subjetivo ao meu objeto de investigação vem parasitar o meu pensamento. O testemunho da minha experiência, que, em clínica, chamamos *envolvimento*, tenta expor o porquê da minha forte ligação emocional à problemática, assim como o entendimento que dela tenho. Este trabalho poder-se-á inserir no que Mireille Cifali (1998) descreve da "luta constante onde alternam um 'ser interior' e a necessidade de um 'ser exterior'".

Na abordagem clínica de orientação psicanalítica "exige-se ao mesmo tempo uma descentralização e um retorno sobre si mesmo" (CIFALI, 1998, p. 293-313). A necessária exposição de certos processos inconscientes e da forma como nos governam permite-nos melhorar o nosso autoconhecimento e ficarmos mais bem informados dos mecanismos em jogo no encontro com o outro. Mais ainda, esse caminho

la rencontre avec l'autre. De plus ce cheminement ne nous "empêche pas de formuler parfois des hypothèses valables pour plus d'un" (CIFALI, 1998, p. 293-313), ce qui s'est produit pour nous-mêmes pourrait s'avérer recevable pour d'autres.

Par ailleurs, cette question de la transformation vient faire écho à des problématiques qui m'interpellent fortement dans ma pratique professionnelle. Je suis, en effet, maître-formatrice, enseignante dans une classe maternelle de petite et moyenne section et formatrice d'enseignant-e-s du primaire. Ainsi, dans ce cadre spécifique à la clinique qui nous permet: "d'élaborer et [de] remanier jour après jour une fiction de nous-mêmes qui fasse sens et nous relie à l'ensemble de nos éprouvés" (HATCHUEL, 2009, p. 49), j'élaborais une réflexion qui me donnait accès à une meilleure compréhension de mes choix professionnels en accédant à mon propre rapport au savoir. Je formulais des hypothèses sur mon choix de rester en maternelle, cette "petite école", qui me libérèrent d'un sentiment d'infériorité. Je compris les liens entre les deux pôles de mon activité professionnelle, puisque ce double statut me confronte avec la même intensité à la problématique du passage. Entrer à l'école maternelle constitue, en effet, pour les jeunes enfants, un changement dans leur vie et un moment essentiel dans la construction de leur identité. Pour les enseignant-e-s, du premier degré, en formation initiale, l'enjeu n'est pas moins important, il s'agit aussi de construire son identité, professionnelle cette fois, et de passer d'une posture d'élève à celle d'enseignant-e.

"não impede que se formule, por vezes, hipóteses válidas para outros" (CIFALI, 1998, p. 293-313); o que foi produzido para nós poder-se-á revelar válido para outros.

Além disso, a questão da transformação reflete problemáticas da minha prática profissional. Sou professora-formadora; ensino crianças dos primeiros anos do pré-escolar e sou formadora para professores do primeiro ciclo. Assim, nesse quadro específico de clínica que nos permite "elaborar e aperfeiçoar dia após dia uma ficção de nós-próprios que faça sentido e nos una ao nosso sentido" (HATCHUEL, 2009, p. 49), estruturei a reflexão que abriu as portas a uma melhor percepção das minhas escolhas profissionais acedendo à minha própria relação com o saber. Formulei hipóteses acerca da minha escolha de ficar na pré-primária, esta "pequena escola", hipóteses essas que me libertaram de um sentimento de inferioridade. Percebi as ligações entre as duas vertentes da minha atividade profissional, pois confronto-me com a problemática da passagem com uma igual intensidade nesse duplo estatuto. Integrar a pré-primária constitui de fato uma grande mudança na vida das crianças menores e um momento essencial na construção das suas identidades. O desafio não é menos importante para os professores do primeiro ciclo em formação inicial, pois estes têm de construir uma identidade, profissional nesse caso, e efetuar a transição da postura de aluno para a postura de professor.

Par le retour sur ces années passées, il me semble discerner que toute ma réflexion fût orientée par la problématique de la place, celle du passage ne venant que couronner le tout en aboutissant à tenter de comprendre les phénomènes en jeu dans le passage d'une place à l'autre, les différentes places que nous occupons et la façon dont nous habitons ces places.

L'une des causes importantes de ma douleur, lors de cette crise, fût probablement que ces événements réveillèrent en moi un sentiment d'exclusion. Celui-ci se déclinant à travers l'angoisse diffuse de ne pas avoir de place, ou de ne pas être à ma place. Cette difficulté me renvoie tout d'abord à une scène de mon enfance où ma mère me racontait combien elle avait eu de difficultés à accepter ma venue au monde. Ce récit maternel a fragilisé mon sentiment d'avoir une place dans ma propre famille. Et, les hasards de la génétique ajoutèrent encore un fil à ce réseau qui se constituait autour de mon sentiment de n'être pas à ma place. Mon père, né d'une mère française et d'un père portugais, est brun aux yeux marrons, mon frère et ma mère également. Pour ma part, mes yeux clairs et mes cheveux châtons, n'indiquent en rien mes origines portugaises. Un doute m'a donc toujours habité quant à la légitimité de ma place, face à ces trois paires d'yeux marrons, enfant je ne comprenais pas pourquoi j'étais différente. Je questionnais souvent ma mère afin de savoir s'il n'y avait pas eu une erreur à l'hôpital où je suis née. Ainsi, ce que j'éprouvais lors de cette crise de ma vie d'adulte, venait en écho à des souffrances infantiles où je me sentais non désirée, mal aimée, exclue.

Através desse regresso ao passado, percebo que a totalidade da minha reflexão foi orientada pela problemática do lugar. A problemática da passagem acrescentou-se com naturalidade a fim de tentar perceber os fenômenos em jogo na passagem de um lugar para outro e os diferentes lugares por nós ocupados assim como a forma como os vivemos.

Uma das maiores causas da minha dor, nessa crise, foi provavelmente a reaparição de um sentimento de exclusão que se exprimiu através da angústia de eu não ter lugar ou de eu não estar no meu lugar. Essa dificuldade reporta-me a uma visão da minha infância em que a minha mãe me contava o quanto difícil foi para ela aceitar a minha chegada a este mundo. Fragilizou sem dúvida o meu sentimento de pertença à minha própria família. Os acasos da genética encarregaram-se de acrescentar água ao moinho do meu mal-estar: o meu pai, filho de um casal luso-francês, tem o cabelo e os olhos escuros, tal como a minha mãe e o meu irmão. Os meus olhos claros e o cabelo castanho sempre me pareceram, por isso, alheios a essa família. Sempre me acompanhou a dúvida, sozinha no meio desses três pares de olhos castanhos. Não entendia o porquê da minha diferença. Perguntava muitas vezes à minha mãe se não teria havido um engano no hospital onde nasci. Assim, o que senti na minha vida adulta veio como uma resurgência dos meus sofrimentos infantis: uma criança que se sentia mal-amada, não desejada, excluída.

Je poursuivis donc mon travail universitaire avec beaucoup d'intérêt et le sentiment fort réconfortant, pour moi, d'y avoir trouvé une *place*. Je m'engageais dans cette tâche avec une énergie proportionnelle aux bénéfiques narcissiques que j'y puisais, valorisée par des résultats encourageants, écoutée, guidée dans un travail d'écriture clinique qui me permit de travailler à la reconstruction d'une autre moi même.

J'investissais donc l'université à la fois comme un espace de séparation d'avec mon foyer douloureux et en même temps comme un espace de liaison, puisque me rendre à Nanterre, le soir, après ma journée de travail ou bien le samedi, me permettait de maintenir les liens familiaux. Ce paradoxe du lien et de la séparation me permet de penser que j'investissais l'université comme un "espace transitionnel", tel qu'il a été défini par Winnicott (1975, p. 30). Pas seulement dans sa dimension de lieu comme le laisse entendre le terme *espace* mais plutôt dans une perspective de *processus* et de *mouvement* comme précisé par ses traducteurs. En effet, cette aire spécifique théorisée par le célèbre psychanalyste anglais, inclut également une dimension créative importante. Et, si les Sciences de l'éducation m'ont permis de trouver cette *aire transitionnelle* c'est surtout par le biais du cadre spécifique offert par la clinique. En effet, cette démarche et plus précisément les modalités d'écriture qu'elle propose permettent, et même nécessitent, une dimension créative en ce qu'il s'agit à la fois d'une re-création en même temps que d'une expression de sa singularité. L'objet clinique

[...] n'est pas tant l'événement ou la situation en tant que tels que le processus à l'œuvre, il n'est pas tant la trace elle

Prosseguí no meu trabalho universitário com grande interesse e com o sentimento reconfortante de lá ter encontrado um "lugar". Envolvi-me nesta tarefa com uma energia proporcional aos benefícios narcisistas que ia retirando; era valorizada pelos meus resultados, ouvida e guiada num trabalho de escrita clínica que me permitiu iniciar a reconstrução de uma outra "eu-mesma".

Conferi à universidade o estatuto, não só de espaço de separação do meu doloroso ambiente doméstico, mas também de espaço de ligação, pois viajar até a cidade de Nanterre, à noite, após um dia de trabalho ou no sábado, permitiu-me manter os laços de família. Esse paradoxo entre laço e separação permite-me pensar que apreendi a universidade como um "espaço tradicional", tal como Winnicott (1975, p. 30) o definiu, não somente na sua dimensão de lugar, como o deixa entender a palavra "espaço", mas também numa perspectiva de "processo" e de "movimento" como precisaram os seus tradutores. De fato, essa superfície específica teorizada pelo célebre psicanalista inglês inclui uma importante dimensão criativa. E se as Ciências da Educação me permitiram descobrir essa "área tradicional", fi-lo sobretudo através do quadro específico trazido pela clínica. Essa prática, e em particular as modalidades de escrita oferecidas, permite e até necessita de uma dimensão criativa, pois trata-se de uma recriação e expressão da sua singularidade. O objeto clínico

[...] não é tanto o acontecimento ou a situação em si, mas o processo em curso, não é tanto a pegada isolada, mas a

même que le tracé qui se dérobe parfois ou se fraye un chemin singulier. Le commencement n'est donc que construction d'un commencement, en fait, cheminement d'une pensée personnelle et d'une élaboration (GIUST-DESPRAIRIES, 2004, p. 26).

Les études me permirent également d'investir les savoirs en tant qu'objet au sens psychanalytique du terme.

C'est à dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis comme tel à des projections et des fantasmes. Le désir y joue donc un rôle essentiel [...] et le désir de savoir rejoint souvent d'autres désirs: désir de se réaliser ou d'atteindre et d'obtenir ce que l'on pense que le savoir apporte (par exemple la reconnaissance et l'amour de l'autre). Car le premier désir qui nous porte est le désir du désir d'autrui, désir d'être désiré et donc reconnu comme être de valeur, dans une tentative permanente pour refouler le doute et l'angoisse (HATCHUEL, 2005, p. 44).

On peut voir, ici, comment la perspective psychanalytique du rapport au savoir éclaire ma motivation à reprendre des études en tentant de combler ce que je vivais comme une perte d'amour et d'estime de moi. J'ajouterai au désir de savoir, le désir de penser qui "résulte d'une rencontre renouvelée avec ce qui résiste à nos représentations et à nos expériences. [...] Désenchantement ou vacillement qui relancent l'intime nécessité d'une image, d'une formulation". (GIUST-DESPRAIRIES, 2004, p. 150). La réalité extérieure résistant fortement à mes représentations, j'étais effectivement désenchantée et je percevais expressément ce désir de penser.

pista que ela deixa e que por vezes se esquivava ou segue um caminho inesperado. De facto, o começar só é construção de um começar, o caminhar de um pensamento pessoal e de uma elaboração (GIUST-DESPRAIRIES, 2004, p. 26).

Os estudos facultaram-me também a possibilidade de abordar o saber como objeto na aceção psicanalítica da palavra.

Ou seja, um suporte do investimento afetivo e pulsional, como tal submetido a projeções e fantasias. O desejo tem nele um papel essencial [...] e ao desejo de conhecimento juntam-se muitas vezes outros desejos: desejo de realização ou de conseguir e obter o que pensamos ser trazido pelo conhecimento (por exemplo reconhecimento e amor). O primeiro desejo que nos move é o desejo do desejo de outrem, desejo de ser desejado e assim reconhecido como um ser com valor, numa constante tentativa de reprimir a dúvida e a angústia (HATCHUEL, 2005, p. 44).

Pode entender-se aqui como a perspectiva psicoanalítica da relação com o saber ilumina minha motivação para voltar a estudar, ao tentar colmatar o que era vivido como uma perda de amor e de autoestima. Acrescento ao desejo de conhecimento o desejo de pensar, o qual "resulta do reencontro com o que resiste às nossas representações e às nossas experiências. [...] Desencanto ou abalo que ativam a íntima necessidade de uma imagem, de uma formulação" (GIUST-DESPRAIRIES, 2004, p. 150). A realidade exterior, tendo forte tendência em resistir às minhas representações, estava de fato desencantada e entendia expressamente esse meu desejo de pensar.

C'est ainsi qu'animée par un intérêt qui me paraissait purement professionnel, aveuglée dans cette recherche de mon propre rite de passage, je me plongeais dans les études et ne tardais pas à éprouver un intérêt profond pour les pratiques rituelles.

UNE NOTION ANTHROPOLOGIQUE EN FORMATION DES ENSEIGNANT-E-S

Les rites de passage ont particulièrement retenu mon attention, dans la mesure où ils accompagnent les sujets dans les phases par lesquelles ils changent de statut social ou professionnel. Je me passionnais donc pour ces rites dits de *passage* et j'investissais leur connaissance dans la perspective qu'ils pourraient nous aider à penser certains principes en formation. Je tentais de comprendre en quoi ces cérémonies peuvent offrir un étayage psychique dans un mouvement de transformation identitaire.

L'ouvrage faisant référence à propos des rites de passage, a été rédigé par Arnold Van Gennep et édité dans sa première version en 1909. Elle porte sur des sociétés "où l'on constate une plus grande prédominance du sacré" (VAN GENNEP, 1981 [1909], p. 2), qualificatif qui nous paraît préférable au vocable *traditionnelles*. Ces rites concernent tous les changements de saisons, et marquent également chaque étape du développement de l'identité des individus. L'auteur propose pour la première fois une nomenclature de ce type de rites et nous dévoile l'importance de ces pratiques qui portent sur la moindre occupation ou préoccupation humaine.

Au chapitre des rites *d'initiation*, concernant entre autres "les classes,

Foi assim que, animada por um interesse que me parecia puramente profissional, e cega na procura do meu próprio ritual de passagem, mergulhei nos estudos e despertei rapidamente para um profundo interesse pelas práticas ritualísticas.

UMA NOÇÃO ANTROPOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Interesso-me pelos rituais de passagem na medida em que estes acompanham os sujeitos nas fases em que mudam de estatuto social ou profissional. Apaixonei-me, então, por esses rituais ditos de "passagem" e estudei-os numa perspectiva em que nos podiam ajudar a pensar certos princípios no ramo da formação. Tentei perceber de que forma essas cerimônias podem oferecer uma estruturação psíquica aquando dum movimento de transformação identitária.

A obra de referência no domínio dos rituais de passagem é da autoria de Arnold Van Gennep e a sua primeira edição data de 1909. Esta trata de sociedades "onde se pode constatar uma maior predominância do sagrado" (VAN GENNEP, 1981 [1909], p. 2), qualificativo que achamos mais apropriado que o termo de *tradicionais*. Esses rituais acompanham todas as mudanças de estação, assim como cada etapa do desenvolvimento da identidade dos indivíduos. Pela primeira vez, ficou assim redigida uma nomenclatura da tipologia de rituais que nos revela a importância dessas práticas, que se referem a todas as ocupações e preocupações humanas.

No capítulo dos rituais *de iniciação*, relativo entre outros às "classes,

castes et professions” (VAN GENNEP, 1981, p. 96), l’auteur souligne la dimension corporelle, parfois rattachée à une certaine théâtralité de la cérémonie. Cette incarnation du rituel dans le corps du novice m’est apparue comme l’une des spécificités essentielles du rite de passage. Van Gennep insiste sur ces pratiques corporelles, plus particulièrement en ce qui concerne le passage de l’enfance à l’adolescence. Les rites s’accompagnent, alors, presque toujours de mutilations ou de marques physiques:

[...] faire sauter une dent (Australie, etc.), couper la dernière phalange du petit doigt (Afrique du sud), couper le lobe de l’oreille ou perforer le lobe, le septum, ou (à) pratiquer des tatouages ou des scarifications ou (à) tailler les cheveux d’une certaine manière (VAN GENNEP, 1981, p. 102).

Pour l’auteur, l’une des fonctions essentielles de ces marques corporelles est que l’on

sort l’individu mutilé de l’humanité commune, par un rite de séparation (idée de section, de percement, etc.) qui automatiquement l’agrège à un groupement déterminé de telle manière que l’opération laissant des traces indélébiles, l’agrégation soit définitive (VAN GENNEP, 1981, p. 103).

Les rites nous apprennent, également, que la dimension groupale est primordiale. Elle représente, à mon sens, un élément fondamental dans les phénomènes d’étayage à la construction identitaire. En effet, les rites concernent le partage de valeurs, la régulation des relations et des comportements, ainsi que des interdits et des prescriptions qui sont autant de liens reliant les

castas e profissões” (VAN GENNEP, 1981, p. 96), o autor sublinha a dimensão corporal da cerimônia – por vezes acompanhada de certo grau de teatralidade. Essa encarnação do ritual no corpo do noviço apareceu-me como uma das especificidades essenciais do ritual de passagem. Van Gennep (1981) insiste nessas práticas corporais, mais especificamente no que toca à passagem da infância à adolescência. Os rituais estão quase sempre acompanhados de mutilações ou marcações físicas:

[...] extrair um dente (Austrália, etc.), cortar a última falange do dedo mindinho (África do Sul), cortar ou furar o lóbulo da orelha, o septo, ou praticar tatuagens ou escarificações ou cortar o cabelo de uma certa forma (VAN GENNEP, 1981, p. 102).

Para o autor, uma das funções essenciais dessas marcas corporais é que

o indivíduo mutilado está extraído da humanidade comum através de um ritual de separação (ideia de corte, de furação, etc.), que automaticamente o incorpora num determinado agrupamento, de tal maneira que as marcas da operação, sendo indeléveis, fazem com que a incorporação seja definitiva (VAN GENNEP, 1981, p. 103).

Essas traças marcam de forma física o sujeito, inscrevem na pele a sua nova identidade e ajudam-no, provavelmente, a “entrar na pele” de um outro, novo. Eu faço uma ligação entre essas práticas ritualísticas corporais e o conceito de “eu-pele” na aceção de Didier Anzieu (1995 [1985]). Com efeito, “a pele tem uma importância fulcral, fornece ao aparelho psíquico as representações

sujets entre-eux et les soutenant dans la définition de leur identité. La marque corporelle est aussi l’empreinte du groupe, elle est définitive et ne permet pas de retour en arrière.

Ces traces marquent physiquement le sujet inscrivant sa nouvelle identité sur la peau, l’aidant ainsi, probablement, à *entrer dans la peau* d’un autre. Je rattacherai ces pratiques rituelles corporelles au concept de *moi-peau* au sens de Didier Anzieu. En effet, «la peau a une importance capitale, elle fournit à l’appareil psychique les représentations constitutives du moi» (ANZIEU, 1995 [1985], p. 95). Le moi étant entendu au sens psychanalytique, c’est-à-dire l’une des trois instances principales du psychisme. L’auteur insiste sur le rôle essentiel de la peau dans l’élaboration du moi tout au long de l’enfance puisque «le pré-moi corporel [est un] précurseur du sentiment de l’identité personnelle et du sens de la réalité, qui caractérisent le moi psychique proprement dit» (ANZIEU, 1995, p. 57). Il souligne également le rôle de la peau dans les pathologies dermatologiques des enfants mais également dans celles des adultes. Ainsi, la peau continue tout au long de la vie, à être en lien avec le psychisme. Anzieu précise que «toute activité psychique s’étaie sur une fonction biologique.

Le Moi-peau trouve son étayage sur les diverses fonctions de la peau» (ANZIEU, 1995, p. 39). Nous pouvons, dès lors, considérer qu’en marquant la peau d’un sujet on marque donc également son psychisme et par là même son identité profonde. Cette fonction d’identification de la marque, laissée lors du rite de passage, trouverait dans le corps un support identificatoire aidant le sujet dans sa dynamique de transformation, le passage est ainsi balisé, la peau

constitutivas do Eu.” (ANZIEU, 1985-1995, p. 95). Entenda-se aqui o Eu num sentido psicanalítico, ou seja, uma das três instâncias do psiquismo.

O autor insiste no papel essencial da pele na elaboração do Eu no decorrer da infância, pois “o pre-Eu corporal [é] precursor do sentimento da identidade pessoal e do sentimento da realidade, sendo estes os determinantes do Eu psíquico propriamente dito” (ANZIEU, 1995, p. 57). Sublinha igualmente o papel da pele nas patologias dermatológicas das crianças como também dos adultos. A pele continua ao longo da vida a estar vinculada ao psiquismo. Anzieu (1995, p. 39) precisa que “cada e toda a atividade psíquica se constrói a partir de uma função biológica. O Eu-pele está estruturado pelas diferentes funções da pele”. Podemos considerar, assim, que, ao marcar a pele de um indivíduo, marcamos também o seu psiquismo e, por extensão, a sua identidade profunda. Essa função de identificação que reveste a traça deixada no ritual de passagem encontra no corpo um suporte que ajuda o indivíduo na sua dinâmica de transformação; a passagem encontra-se assim sinalizada, a pele atua como “ elo de ligação com o psiquismo” (RIOULT, 2006, p. 191-200).

Essa reflexão, aliada à minha experiência dos efeitos da escrita clínica aquando da minha formação universitária, levou-me a orientar o meu trabalho de formadora dos futuros professores à volta da escrita. Desde então, exprimo a hipótese de que um trabalho de escrita durante a formação inicial pode igualmente assumir essa função

joue le rôle d'un "trait d'union avec le psychisme" (RIOULT, 2006, p. 191-200).

Cette réflexion, alliée à l'expérience des effets de l'écriture clinique lors de ma formation universitaire, m'a incité à orienter mon travail de formatrice, auprès des futurs enseignant-e-s autour de l'écriture. Dès lors, je fais l'hypothèse qu'un travail d'écriture en formation initiale pourrait assurer également cette fonction identificatoire par l'effet d'une inscription. De plus, le choix de proposer un travail écrit me paraît répondre à ce caractère définitif, "marqué", inscrit dans le corps du texte, comme peut l'être la marque inscrite sur le corps du novice. Cette caractéristique de la marque et de l'écrit, comme point fixe et relativement durable, venant, me semble-t-il, constituer un repère identitaire d'autant plus précieux que la construction d'une identité enseignante se déploie, aujourd'hui, dans un contexte social et professionnel où règne incertitudes et fluidité. Cette "vie liquide" (BAUMAN, 2006) décrite comme "précaire, vécue dans des conditions d'incertitude constante" où parmi les peurs figurent celle "de ne pas tenir le rythme des événements en mouvement constant" ou celle de "rater l'instant qui nécessite un changement de cap avant d'arriver au point de non retour" (BAUMAN, 2006. p. 7) instaure un climat peu propice à la constitution de points de repère. De plus, à ce climat d'incertitude vient s'ajouter la fragilité des institutions dans leur «capacité d'intégration" et qui demande de plus en plus aux "individus qu'ils trouvent en eux même les ressorts de leur action au sein de l'espace social» (DELORY-MOMBERGER 2009. p. 14). De plus, l'écriture permet par la trace matérielle qu'elle laisse, de revenir sur son écrit, de le modifier peut-être ou bien de reprendre contact avec des ressentis qui nous ont habités à un moment, et d'estimer alors le chemin parcouru. Il me

identificatória, através do efeito de uma inscrição. Mais ainda, a escolha de propor um trabalho escrito parece-me responder ao carácter definitivo, "marcado", inscrito no corpo do texto como a marca no corpo do novico.

Essa característica da marca e da coisa escrita como ponto fixo e relativamente duradouro vem constituir um referencial identitário muito mais precioso uma vez que a construção de uma identidade professoral se desenvolve hoje num contexto social e profissional em que reinam incertezas e fluidez. Essa "vida líquida" (BAUMAN, 2006) descrita como "precária, vivida em condições de constante incerteza", em que vivem os medos de "não conseguir acompanhar o ritmo dos acontecimentos em constante movimento" ou de "perder o momento que necessita uma mudança de rumo antes de chegar ao ponto de não retorno" (BAUMAN, 2006, p. 7), cria um ambiente pouco propício à construção de referenciais. Mais ainda, a esse clima feito de incertezas vem acrescentar-se a fragilidade das instituições no que toca à "capacidade de integração" e no que requer cada vez mais dos "indivíduos que estes encontrem neles próprios a motivação da sua ação no espaço social." (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 14). Acrescenta-se que a escrita permite, pelo traço material que deixa, reler ou talvez modificar, ou ainda retomar contato com sentimentos antigos e dessa forma avaliar o caminho percorrido. Sinto que os escritos constituem em todos os cenários bases sólidas para um indivíduo à procura de referenciais.

semble que les écrits constituent, dans chaque cas de figure, des points d'ancrage pour un sujet en recherche de repères.

VERS UNE FICTION DE SOI

De plus, la mise en place d'un dispositif d'écriture en formation souscrit à l'hypothèse du rapport au savoir défini par Jacky Beillerot (2000, p.39-57), fondateur du secteur *Savoirs et rapport au savoir* au sein de notre centre de recherche (CREF), comme "un processus par lequel un sujet, à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers". Ainsi, l'écriture m'apparaît favorable à la recherche d'un cadre permettant cette part de formation assumée et produite par le sujet. Je fais donc l'hypothèse que cette activité de création qu'est l'écriture permettrait aux étudiants de sortir de cette dépendance, de prendre cette part de sujet indispensable dans l'appropriation d'un savoir, d'autant plus essentielle qu'il s'agit, entre autres, d'un savoir sur soi.

Dans ce domaine, Carmen Strauss-Raffy (2004, p.23) a pu "mettre en lumière les potentialités de l'écriture lorsqu'un sujet devient véritablement auteur". Cette dimension de la création m'est apparu fondamentale dans ma réflexion sur les modalités d'une formation plus constructive pour les sujets au regard de la théorie de Donald Winnicott (1975) et plus précisément du concept "d'aire transitionnelle". Cette aire construite dès les premiers mois de la vie, nécessaire à la création, pourrait être réinvestie dans cette proposition d'écriture et en constituer un nouvel avatar, un espace où l'étudiant éprouverait la possibilité de se dire dans son expérience et d'élaborer une *fiction de soi* au sens de Françoise Hatchuel. Cette proposition est envisagée par l'auteure,

RUMO A UMA FICÇÃO DE SI-MESMO

A elaboração de um dispositivo de escrita no quadro da formação subscreve a hipótese da relação ao saber tal como é definida por Jacky Beillerot (2000, p. 39-57), fundador do setor *Saberes e relação com o saber* no nosso centro de investigação (CREF): "um processo pelo qual um sujeito, na base de conhecimentos adquiridos, produz novos e singulares conhecimentos". Assim, a escrita aparenta ser benéfica na procura de um quadro que permite essa parte de formação assumida e produzida pelo sujeito. Coloco, então, a hipótese segundo a qual a escrita como atividade criativa permite aos estudantes libertarem-se dessa dependência e tomarem essa parte do sujeito indispensável na apropriação de um conhecimento, quanto mais essencial que se trata, entre outros, de um autoconhecimento.

Nesse domínio, Carmen Strauss-Raffy (2004, p. 23) conseguiu "identificar as potencialidades da escrita quando o sujeito se torna num autor". Essa dimensão da criação pareceu-me fundamental na minha reflexão acerca das modalidades de uma formação mais construtiva para os indivíduos, na aceção da teoria de Donald Winnicott (1975) e em particular do conceito de *área transicional*. Essa área, construída nos primeiros meses de vida e necessária à criação, será investida nessa proposta de escrita e dela ser um novo *avatar*, um espaço onde o estudante possa contar com a sua experiência e possa construir uma "ficção de si-mesmo" na aceção de Françoise Hatchuel (2009). Essa proposta está a ser equacionada pela autora,

[...] dans une perspective où l'identité n'est pas une donnée mais un processus [...] [intéressant] une succession de "personnages" que nous construisons au fil des situations dans lesquelles nous nous trouvons et une capacité à relier ces différents personnages. La fiction de soi résiderait alors dans l'histoire que nous parvenons, ou non, à en construire. (HATCHUEL, 2009, tome 1, p. 130)

Cette notion m'apparaît pertinente dans le cadre de la formation dans la mesure où elle "se construit avant tout comme un récit adressé, et que nous passons une bonne partie de notre vie à devenir l'auteur-e et à ne plus la laisser s'écrire par d'autres" (HATCHUEL, 2009, p. 65). Le temps de la formation professionnelle pourrait constituer l'un des moments clés de cette fiction de soi puisqu'il s'agit de tenter cette émancipation du sujet vers une posture moins dépendante, indispensable au face à face avec l'enfant et que la position d'auteur-e pourrait favoriser.

Tous ces éléments me permettent de penser l'hypothèse selon laquelle l'élaboration de textes narratifs concernant la sphère scolaire pourrait participer à un travail de connaissance de soi en mettant en perspective passé et présent à la fois dans une dimension personnelle et professionnelle. C'est pourquoi, il m'a semblé alors opportun de tenter, une recherche d'ancrages subjectifs, qui participeraient à l'élaboration d'une "fiction de soi" à un niveau professionnel.

PRESENTATION DU DISPOSITIF D'ÉCRITURE

Ces expériences ont eu lieu dans un Institut Universitaire de Formation

[...] numa perspectiva em que a identidade não é um dado mas sim um processo [...] [respeitante a] uma sucessão de "personagens" por nós construídas ao longo da nossa vivência, assim como uma capacidade em interligar estas diferentes personagens. A ficção de si-mesmo residirá então, na sua história, mesmo que a consiga ou não construir" (HATCHUEL, 2009, p. 130).

Essa noção é pertinente no quadro da formação na medida em que "se constrói antes de tudo como uma narração dirigida, e que passamos grande parte da nossa vida a tornarmos o seu autor e a não deixar mais esta ser escrita por outros" (HATCHUEL, 2009, p. 65). O tempo da formação profissional pode constituir um dos momentos-chave dessa ficção de si-mesmo, pois trata-se de tentar essa emancipação do sujeito em direção a uma postura menos dependente, indispensável no face a face com a criança em que a posição de autor pode ser favorável.

Todos esses elementos me permitem construir a hipótese segundo a qual a elaboração de narrações relativas à esfera escolar pode fazer parte de um trabalho de autoconhecimento, colocando em perspectiva o passado e presente numa dimensão tanto pessoal como profissional. Por isso me pareceu oportuno tentar uma procura de referentes subjetivos que pudessem fazer parte da elaboração de uma "ficção de si-mesmo" a nível profissional.

APRESENTAÇÃO DO DISPOSITIVO DE ESCRITA

Essas experiências decorreram num Instituto Universitário de Formação

des Maîtres, en 2009, l'année précédant leur fermeture. Les futures enseignant-e-s sont en dernière année de formation et les trois séances d'écriture, répartis dans l'année, sont incluses dans un cours de "Formation générale". Parmi les éléments essentiels du cadre proposé dans ce dispositif de formation je tiens à souligner, tout d'abord, l'importance de la posture de formatrice qui m'a été transmise lors de ma propre formation universitaire. En effet, je porte toute mon attention à tenter de me dégager d'une relation d'emprise, au profit d'une relation d'accompagnement des futurs enseignant-te-s vers une position plus adulte, plus responsable, moins dépendante selon ce qui est possible pour chacun.

L'écriture dans le cadre de l'atelier n'est jamais imposée, mais proposée. L'invitation est faite d'écrire de façon spontanée, «comme ça vous vient, de la façon la plus libre» afin de différencier ce travail de toute performance littéraire. Il s'agit de tenter d'amener à cette forme d'écriture dite *clinique* dont l'une des spécificités est qu'elle ne se soucie pas de *la vérité* mais s'attache à *l'authenticité*, c'est à dire à une recherche de ce qui fait sens et vérité pour le sujet dans toute l'épaisseur de sa singularité et de sa sincérité. Les consignes sont délibérément larges laissant place à l'interprétation, mais le texte doit être écrit à la première personne. Enfin, suite aux séances d'écriture, la possibilité de lire son texte est offerte, à la séance suivante. Ces moments de lecture laissent apparaître une vive émotion de la part des participants, aussi bien du côté de celui ou celle qui lit son texte que de la part des auditeurs qui font preuve d'une très grande

des Professeurs [do ensino básico, n.d.t.] em 2009, no ano precedente à extinção dos institutos. Os futuros professores e professoras estão no último ano de formação e as três sessões de escrita, repartidas ao longo do ano, fazem parte de um módulo de "Formação geral". Entre os elementos essenciais do quadro proposto neste dispositivo de formação, gostaria de referir a importância da minha própria postura de formadora tal como me foi transmitida quando da minha formação universitária. Com efeito, dedico toda a minha atenção ao meu afastamento de qualquer relação de poder para desenvolver uma relação de acompanhamento dos futuros professores na direção de uma postura mais adulta, mais responsável, menos dependente, conforme as capacidades de cada um.

A escrita, no quadro da oficina, nunca está imposta, mas sim proposta. O convite é feito para se escrever de forma espontânea, "como vos ocorre, da forma a mais livre possível" de forma a diferenciar isto de qualquer exercício literário. Trata-se de tentar levar os formandos até essa forma de escrita dita clínica, da qual uma das especificidades é a de não dar importância à *verdade*, mas sim à *autenticidade*, isto é, procurar o sentido e a verdade *para* o sujeito, em toda a espessura da sua singularidade e da sua sinceridade. As diretivas são voluntariamente espontâneas, deixando espaço para a interpretação, mas o texto deve ser redigido na primeira pessoa. A seguir às sessões de escrita, é oferecida a possibilidade de cada um ler o seu texto na sessão seguinte. Esses momentos de leitura deixam transparecer uma forte emoção nos participantes, que

qualité d'écoute. Ce partage avec le groupe de pairs me semble essentiel en ce qu'il replace le groupe dans sa fonction d'appartenance. La dimension groupale restant un élément essentiel dans la possibilité d'une transformation de soi comme nous l'avions souligné précédemment. En effet les éléments donnés à partager par chacun au cours de ces différents récits peuvent fournir matière à la construction du soi enseignant, à travers la mutualisation de représentations, l'élaboration d'un idéal professionnel, et plus largement de la constitution d'un sentiment d'appartenance au corps enseignant. Il s'agit, alors, probablement de constituer les premiers composants de son roman professionnel et de soutenir *une fiction de soi* comme enseignant-e.

Chaque session porte sur un thème différent. Tout d'abord, le parcours, ensuite le souvenir d'école et enfin un moment d'enseignement.

PREMIER ATELIER: LE PARCOURS.

Le premier thème proposé est celui du parcours, ce retour vers l'origine du choix, ou non, de la profession d'enseignant-e pourrait constituer la recherche, dans son histoire, d'un *point d'origine* sur lequel le sujet viendrait s'appuyer pour construire un sens à son parcours.

L'un des textes les plus singuliers, présenté par l'auteur sous le titre: "Ce qui m'a amené à être enseignant ou chronique d'un raté chanceux" révèle un style humoristique, soulignant, plus encore, le décentrement et le potentiel créatif que recèle l'exercice d'une écriture de soi. Le texte retrace son parcours en remontant au point d'origine le plus lointain et le plus fort: sa naissance: "Il

mostram uma grande qualidade de escuta. Essa partilha com o grupo de pares é essencial, pois volta a colocar o grupo na sua função de pertença. A dimensão grupal, como já salientamos, é um elemento essencial na possibilidade de autotransformação. De fato, os elementos partilhados por cada um nessas narrativas podem fornecer matéria à construção do *ser-se professor*, através da mutualização de representações, da elaboração de um ideal profissional e de forma mais abrangente, da constituição de um sentimento de pertença à comunidade do corpo professoral. Trata-se provavelmente, então, de constituir os primeiros componentes da sua novela profissional e os alicerces de "uma ficção de si-mesmo" como professor.

Cada sessão trata de uma temática diferente. Inicialmente o percurso, depois a memória da escola e por fim um momento de ensino.

PRIMEIRA OFICINA: O PERCURSO

A primeira temática proposta é a do percurso. O regresso à origem da escolha, ou não, da profissão de professor pode constituir a procura de um "ponto de origem" sobre o qual o sujeito se apoia para construir um significado para o seu percurso.

Um dos mais singulares textos, com o título "O que me levou a ser professor, ou crônica de um falhado sortudo", revela um estilo humorístico sublinhando ainda mais o descentramento e o potencial criativo contido no exercício de uma escrita de si-mesmo. O texto relata o percurso do autor desde o ponto de origem o mais longínquo e o mais forte, que consiste no seu nascimento: "São

est 4 heures 52, j'ouvre les yeux, je crie, il fait froid. On me pose sur le ventre maternel [...]. Première tété mon père et ma mère m'expliquent comment faire. Zut, je suis tombé dans une famille d'enseignants !!!!!". Ainsi il se raconte, et raconte aux autres, l'origine de sa profession d'enseignant: "À force qu'on m'explique toujours quoi faire, comment et pourquoi, j'ai commencé à faire de même avec les autres". Il y voit une sorte de conditionnement, une imitation inévitable du comportement de ses parents, comme si il n'avait pas vraiment eu le choix, l'expression "à force" venant souligner cette représentation d'une transmission un peu brutale.

Il joue aussi avec l'image de lui-même en tant qu'enseignant: «Problème: je ne suis pas équipé Je suis contre l'autorité, fainéant et narcissique" ce qui en dit long sur sa représentation d'un enseignant idéal, mais j'entends, également, qu'il n'est pas fait pour ce métier, il n'a pas les compétences requises, selon lui. Cette inadéquation du personnage à sa destinée d'enseignant me semble représentative de "l'hétérogène" mentionné par Ricoeur (1990, p. 168), ce "raté chanceux" se décrit comme n'ayant pas les compétences requises mais il sera pourtant enseignant. Ne serait-ce pas une façon de trouver de la cohérence avec de l'hétérogène ?. Il raconte ensuite son évolution: "je commence à changer de voie", ainsi, il se met: "à travailler le CRPE [Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles]. Et là miracle: je vais aux oraux (après quatre tentatives)». Ce qui me paraît intéressant dans cet extrait c'est qu'on voit aisément comment la fiction est construite, car le "miracle" est en fait le fruit de travail et de persévérance, puisque pendant quatre

quatro e cinquenta e dois, abro os olhos, grito, tenho frio. Colocam-me por cima da barriga maternel [...]. Primeira mamada, o meu pai e a minha mãe explicam-me como fazer. Bolas, caí numa família de professores!!!!" Assim vai contando-se, e aos outros, a origem da sua profissão de professor: "De tantas as vezes que me explicaram, à força, o que fazer, como e por que, que comecei a fazer o mesmo com os outros". Ele vê nisso uma forma de condicionamento, uma imitação inevitável do comportamento dos seus pais, como se não tivesse verdadeiramente tido escolha e usando a expressão "à força" sublinhando uma transmissão algo brutal.

Ele brinca também com a sua imagem de professor: "Problema: não sou equipado, sou contra a autoridade, preguiçoso e narcisista", o que diz muito acerca da sua representação do que será o professor ideal, mas ouço também que não foi feito para essa profissão, que não tem as competências requeridas – pensa. Essa inadequação da personagem ao seu destino de professor parece-me representativa do "heterogêneo" mencionado por Ricoeur (1990, p. 168), este "falhado sortudo" descreve-se como não tendo as competências, mas, no entanto, torna-se professor. Não será isso uma forma de encontrar coerência a partir de algo heterogêneo? A seguir, conta a sua evolução: "começo a mudar de orientação", põe-se "a trabalhar o CRPE [Concurso de Recrutamento de Professores das Escolas]. Milagre: estou selecionado para as provas orais (após quatro tentativas)". O que me parece interessante nesse extrato é que se pode facilmente ver a forma como a ficção está construída, pois o "milagre" é de fato fruto do trabalho e da perseverança, voltando ele a

années il se représente au concours. Mais cette réalité est presque gommée et ne fait l'objet que d'une précision entre parenthèses. En conclusion, dans sa dernière phrase, il nous dit: "je fais quand même un métier que je veux depuis tout gosse et dans lequel je m'éclate". Le texte déploie l'évolution du personnage comme un trajet au cours duquel il passe du conditionnement filial à un plaisir personnel. Comme dans les contes, tout est bien qui finit bien, la fiction de soi, ici, s'approprie le "happy end".

L'ensemble des récits - une dizaine sur ce thème - présentent la particularité de remonter souvent loin dans le temps, parfois jusqu'à la naissance comme nous venons de le voir. Trois d'entre eux remontent à l'enfance et trois autres partent de la période du collège ou lycée. Retrouver l'origine du désir professionnel et de son cheminement reste un thème massif présent dès l'introduction des textes. La variété des origines de ce désir me paraît tout à fait intéressante à partager tant elle remet en cause le mythe de la vocation à être enseignant-te. Paradoxalement, à travers cette occasion de ré-écrire son parcours, chacun semble s'approprier tout d'abord la possibilité de retisser les fils d'une histoire de façon à ce que le motif final laisse voir que l'on est fait pour ce métier. Une grande partie des "histoires" s'achèvent sur l'amour du métier, selon des formulations plus ou moins idylliques: "Je retourne au paradis", "je suis sûre que c'est vraiment le métier qui me correspond et que j'aime faire", "je ne regrette pas ce choix aujourd'hui, et je prends énormément de plaisir à ce que je fais actuellement", "je vis avec beaucoup de remise en question mais qu'est ce que j'aime mon métier".

apresentar-se ao concurso quatro anos seguidos. Essa realidade está quase apagada e só transparece entre parênteses. Ao concluir, na sua última frase, diz-nos: "mesmo assim, tenho a profissão que quero desde novo e na qual estou a bombar". O texto apresenta a evolução da personagem como se fosse um percurso ao longo do qual passa do condicionamento filial ao prazer pessoal. Como nos contos de fada, tudo acaba bem; a ficção de si-mesmo apropria-se aqui do "happy end" [em inglês no original, n.d.t.].

Todas das narrações, dez nessa temática, apresentam a particularidade de recuarem longe no tempo, por vezes até o nascimento, como acabamos de ver nesse caso. Três delas voltam à infância, enquanto três outras se iniciam na fase do colégio ou liceu. Reencontrar a origem do desejo profissional e do seu percurso, permanece um tema forte presente desde a introdução, nos textos propostos. A variedade das origens desse desejo parece-me muito interessante, pelo fato de por em questão o mito da vocação para se tornar professor. De forma paradoxal, nessa oportunidade de reescrever o seu percurso, cada qual se apodera da possibilidade de voltar a tecer a teia, de forma a que o padrão final mostre que se está mesmo feito para essa profissão. Grande parte das "histórias" acaba com o amor à profissão, com formulações algo idílicas: "retorno ao paraíso", "tenho a certeza de que essa é a profissão com que me identifico e que gosto de ter", "não me arrependo hoje dessa escolha, e tenho muitíssimo prazer em fazer o que faço atualmente", "vivo com muitas dúvidas, mas, porra, eu gosto mesmo do meu trabalho".

DEUXIÈME ATELIER: LE SOUVENIR.

La deuxième consigne: "raconter un souvenir d'école" est donnée après lecture de trois textes tirés de "Mémoire de maîtres, Paroles d'élèves" recueil constitué de souvenirs d'écoliers. Ce dispositif est issu de séances mises en place par Claudine Blanchard Laville et Frédéric Teillard et auxquelles j'ai participé en tant qu'étudiante lors de mon Master 2. Ce dispositif m'a paru approprié à la formation des enseignant-e-s qui ont un travail particulier à faire dans la distanciation de leur vécu d'élève. L'hypothèse qui soutient cette proposition d'écriture est qu'il s'agirait de prendre du recul par rapport à l'écolier qui nous habite pour mieux faire place à celle de l'enseignant-e en devenir.

Dans cette nouvelle série de textes sur le souvenir, la "marque" est un thème très présent. Deux d'entre eux ont pour titre: "un moment marquant", et je relève les expressions: "ça m'a marqué" "ils m'ont tous marqué", "ce qui m'a le plus marqué", "et c'est resté", "mon prof de C.M. 2 qui m'a beaucoup marqué", on peut lire en conclusion d'un autre écrit: "on a tous un professeur qui nous a marqué".

Ce qui se dégage le plus massivement de l'ensemble des textes s'apparente à la description de phénomènes d'identification, fortement liés à la naissance du désir d'être enseignant. L'une des étudiantes écrit: "j'étais très fière de lui dire que j'étais devenu une Mme R", tel un clone de ce professeure, cette auteure nous parle, à travers l'évocation de cette femme, d'une de ses figures d'identification de façon tout à fait claire et le souvenir de cette femme soutient fortement son désir d'être enseignante. Cette

SEGUNDA OFICINA: A MEMÓRIA

A segunda diretiva, "contar uma memória da escola", é dada depois de ler três textos extraídos de *Memória de professores, palavras de alunos*, coletânea de memórias da escola. Participei nesse dispositivo, da autoria de Claudine Blanchard Laville et Frédéric Teillard, como estudante durante o meu mestrado. Pareceu-me apropriado para a formação de professores, pois estes têm de efetuar um trabalho especial de distanciamento das suas vivências de alunos. A hipótese colocada por trás dessa proposta de escrita consiste na necessidade da distanciação do aluno que está em nós para melhor dar lugar ao professor em fase de gestação.

Nessa nova série de textos, a "marca" está muito presente. Dois textos partilham o mesmo título: "um momento marcante", e consigo destacar as expressões: "isto marcou-me", "todos eles me marcaram", "o que mais me marcou", "e isto ficou", "o meu prof. do quinto ano que me marcou muito", e podemos ler em conclusão de outro texto: "todos nós temos um professor que nos marcou".

O que mais transparece no conjunto dos textos parece ser a descrição de fenómenos de identificação, em forte ligação com o nascimento do desejo de ser professor. Uma das estudantes escreve: "estava tão orgulhosa para lhe dizer que me tornei uma Sra R", tal como um clone desta professora; esta autora fala de uma das suas figuras de identificação de forma perfeitamente clara, e a memória desta mulher vem apoiar o seu desejo de se tornar professora. Esta identificação parece basear-se, no mínimo, em dois atributos da

identificação, parece se construir sobre ao menos dois atributos de Madame R., o fato de ela ensinar a ler e escrever e o fato de ela ter conseguido “fazer crescer”.

Um outro texto, de algumas linhas, começa com esta frase: “Um dos lembranças mais marcantes de meu ano de C.P. trata de um hábito que eu adquiri, pois queria imitar a minha professora”. Trata-se novamente da professora do primeiro ciclo, a que ensina a leitura e a escrita; essas matérias essenciais parecem confortar os processos de identificação nos futuros professores. Nesse caso a identificação passa pelo corpo: “ela tinha o hábito de roer as unhas durante as aulas, por isso passei a fazer o mesmo”. A utilização do termo *même* vem provavelmente para enfatizar esse desejo de ser-se *la même*.

Esses também são lembranças de uma relação que dá confiança “eu sei que você me deu confiança em mim e minhas capacidades”, outra pessoa escreve: “eu me lembrei de que naquele momento esse professor me ajudou a ganhar confiança em mim e minhas capacidades” pode ser também de capacidades para se tornar professora. É possível perceber como essas lembranças estruturam desejos e referenciais de identidade e podem dar início à constituição de um “ser-se professor”.

Para outras pessoas, o lembrança é dolorosa, os textos são então curtos e precisos, há uma tensão neles. Esses depoimentos são de uma humilhação, de uma gafe ou de uma reflexão dolorosa infligida pelo adulto. A leitura, quanto a ela, toma todo seu sentido em constituindo uma espécie de contra-exemplo do tipo de comportamento a ser seguido em uma sala. Podemos ligar esta etapa do dispositivo ao fenômeno de co-identificação no seio de um grupo de pares.

Senhora R.: o fato de ela ensinar os alunos a ler e escrever e o fato de ela ter conseguido “fazer crescer”.

Outro texto com algumas linhas começa desta forma: “uma das lembranças mais marcantes do primeiro ano diz respeito ao hábito que adquiri, pois queria imitar a minha professora”. Trata-se novamente da professora do primeiro ciclo, a que ensina a leitura e a escrita; essas matérias essenciais parecem confortar os processos de identificação nos futuros professores. Nesse caso a identificação passa pelo corpo: “ela tinha o hábito de roer as unhas durante as aulas, por isso passei a fazer o mesmo”. A utilização do termo “mesmo” sublinha com toda a probabilidade esse desejo de ser-se “a mesma”.

São também lembranças de uma relação benéfica para a autoconfiança: “sei que vocês me fizeram ganhar confiança em mim própria e nas minhas capacidades” de me tornar professora. Entendemos como essas lembranças estruturam desejos e referenciais de identidade e podem dar início à constituição de um “ser-se professor”.

Noutros casos a lembrança é dolorosa; os textos tornam-se curtos e precisos, movidos por alguma tensão. São os depoimentos de uma humilhação, de uma gafe ou de um reparo doloroso infligido pelo adulto. A leitura disso dá o seu pleno sentido ao constituir uma espécie de contra-exemplo do tipo de comportamento a ser seguido em uma sala. Podemos ligar esta etapa do dispositivo ao fenômeno de co-identificação no seio de um grupo de pares.

TROISIÈME ATELIER: SE SENTIR ENSEIGNANT-E.

Enfin, pour le dernier volet, la consigne est ainsi formulée: "Raconter un moment où vous vous êtes senti enseignant-e". Je propose ce travail en référence au contexte social actuel, qui, comme nous l'avions signalé au début de notre présentation se caractérise par une certaine faiblesse des institutions, dans leur «capacité d'intégration" et qui demande de plus en plus aux "individus qu'ils trouvent en eux même les ressorts de leur action au sein de l'espace social" (DELORY-MOMBERGER 2009, p. 14). C'est dans une visée à contribuer à cette institutionnalisation fragilisée que j'ai invité chacun à écrire sur un moment où il s'est senti enseignant-e, toujours de la façon la plus libre.

Les textes parlent de situations de réussite pédagogique, de paroles d'élèves ou de formateurs. L'une des auteur-e-s raconte "la première fois", devant ses élèves, elle se dit: "Voilà, ça y est, maintenant il faut se jeter à l'eau", cette image du grand bain, me semble liée à l'idée d'un baptême initiatique. C'est aussi la représentation d'une situation à risque, peut-être celui d'aller là où l'on perd pied, où l'on perd ses repères, où il faut apprendre à nager. L'auteure poursuit "À ce moment là, j'ai mis mon costume d'enseignante et au premier "maîtresse" j'ai su que j'étais à ma place". Ce texte, pourtant très court, m'apparaît comme un concentré de légitimation, après le bain initiatique, arrive le costume qui facilite l'incarnation du statut. Je perçois l'image d'une personne qui se taille un uniforme à sa façon, selon son besoin et surtout au moment où elle en a besoin. Un costume fantasmé, mais un costume tout de même, sans nul doute le corps, une fois encore,

TERCEIRA OFICINA: SENTIR-SE PROFESSOR(A)

Enfim, para a última etapa, a diretiva está formulada da seguinte forma: "contar um momento em que se sentiram professor(a)". Costumo propor esse trabalho em referência ao contexto social atual, que se caracteriza, como assinalamos no início deste artigo, por uma certa fragilidade das instituições no que toca à sua "capacidade de integração" e que requer cada vez mais dos "indivíduos que estes encontrem neles próprios a motivação da sua ação no espaço social" (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 14). É na ótica de contribuir para o melhoramento dessa situação que convidei a escrever, sempre de forma mais livre possível.

Os textos falam de situações de sucesso pedagógico, de palavras de alunos ou de formadores. Uma das autoras conta a sua "primeira vez"; frente aos seus alunos, esta reflete: "já está, agora é preciso atirar-se para a água". Essa imagem do banho parece-me estar ligada à noção de um batizado iniciático. É também a representação de uma situação de risco; risco talvez de ir onde já não se tem pé, onde se perde as bases, as referências, onde é preciso aprender a nadar. A autora continua: "neste momento, vesti o meu fato de professora e, à primeira vez que ouvi "professora", soube qual era o meu lugar." Esse texto, apesar de muito curto, aparece-me como sendo um concentrado de legitimação: após um banho inicial, veste o "fato", a pele, que permite a encarnação do estatuto. Vejo uma pessoa que veste uma pele conforme a sua necessidade e no exato momento em que precisa. Uma pele imaginária, fantasiada, mas que não deixa de ser uma pele: o corpo

manifeste son importance. Elle entre alors dans "sa" peau de personnage-enseignant. Et c'est lorsque l'élève la nommera "maîtresse", que la confirmation de sa place sera établie. Les derniers mots: "j'ai su que j'étais à ma place" illustrent ce thème de la place qui revient régulièrement dans cette troisième série de textes. Il est question, parfois de paroles d'élèves ou d'une formatrice: "elle va me dire [...] si je suis à ma place", "je me sens à ma place", "j'avais vraiment trouvé ma place dans ma classe". Dans ce dernier extrait, la redondance du pronom possessif me semble souligner à quel point il est important de s'appropriar sa place, elle est donnée par l'institution mais "nos sociétés exigent aujourd'hui de délier les deux", comme l'a remarqué Françoise Hatchuel (2015, p. 90-100)

Cette préoccupation de la place, pourrait indiquer, également un déplacement, une autre manière de se placer dans la classe, peut-être même une nouvelle place, celle d'un enseignant en devenir.

CONCLUSION

Ces quelques expériences d'écriture en formation ne sont qu'une ébauche du dispositif qui mériterait des approfondissements et des précisions. Cependant à la lumière de la démarche clinique à orientation psychanalytique et tout particulièrement de la mise au jour de l'implication du chercheur vis-à-vis de son objet, toute étude me paraît révéler une part de cette *dimension énigmatique de l'activité de chercheur*. En effet, cette réflexion montre comment le désir de penser un objet scientifique masque en partie le désir de se penser de la part du chercheur.

manifeste a sua importância uma vez mais. Ela entra na "sua própria" pele de personagem "professora" e o seu lugar fica confirmado quando é chamada "professora" pelo aluno. As últimas palavras "soube que estava no meu lugar" ilustram este tema do lugar, recorrente nessa terceira série de textos. São palavras de alunos ou de uma formadora: "ela vai dizer-me [...] se estou no meu lugar", "sinto-me no meu lugar", "tinha verdadeiramente encontrado o meu lugar, na minha sala". Neste último extrato, a redundância do pronome possessivo parece-me sublinhar o quanto é importante a apropriação do lugar. Dado pela instituição, falta ainda definir a sua própria forma do habitar desse lugar, uma vez que as duas coisas estão desligadas, como frisou Françoise Hatchuel (2015, p. 90-100).

Essa preocupação com a noção de lugar pode talvez indicar também uma *deslocação* [*dé-placement*, no original, n.d.t], uma outra forma de ocupar o lugar na sala, talvez mesmo um novo lugar, o de um professor em gestação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas poucas experiências de escrita constituem o rascunho de um dispositivo que necessita aprofundamento e pormenorização. Contudo, à luz da abordagem clínica com orientação psicanalítica, destacar o papel do envolvimento do investigador no seu objeto de estudo parece-me revelar uma parte da *dimensão enigmática da atividade do investigador*. Esta reflexão ilustra como o desejo de pensar um objeto científico esconde, em parte, o desejo do investigador de se pensar ele-mesmo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. **Le monde intérieur des enseignants**, Paris: Erès, 1982.
- ANZIEU, Didier. (1985). **Le Moi-Peau**, Paris: Dunod, 1995.
- BEILLEROT, Jacky. Le rapport au savoir. In: MOSCONI, Nicole; BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (dir.). **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris, L'Harmattan, 200. p. 39-57.
- BAUMAN, Zygmunt. **La vie liquide**. Rodez: Le Rouergue-Chambon, 2006.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; HATCHUEL, Françoise; PECHBERTY, Bernard. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 151, p. 111-162, avril-juin/2005.
- CIFALI, Mireille. Clinique et écriture: une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. **Raisons éducatives**, Genève, v. 1-2. p. 293-313, 1998.
- DELORY-MOMBERGER Christine. **La condition biographique**. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 1998.
- DEVEREUX, Georges. **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Paris: Flammarion, 1980.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence. **Le désir de penser construction d'un savoir clinique**. Paris: Téraèdre, 2004.
- HATCHUEL, Françoise. **Savoir, apprendre, transmettre**. Une approche psychanalytique du rapport savoir. Paris: La découverte, 2005.
- HATCHUEL, Françoise. **Du rapport au savoir à la fiction de soi: penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain**. Tome 1 et 3 Note de soutenance. Habilitation à diriger des recherches. 2009.
- HATCHUEL, Françoise. Les rituels des espaces de marge pour construire sa place. **Recherches en Education**, Nantes, n. 8, p. 90-100, sept.2015.
- RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Le seuil, 1990.
- RIOULT Catherine. De près et de loin les scarifications comme écriture. In: ASSOUN Paul-Laurent; ZAFIROPOULOS, Markos (dir.), **Psychanalyse et sciences sociales Universalité et historicité**. Paris: Économica Anthropos, 2006. p. 191-200.
- SEMPRUN, Jorge. **L'écriture ou la vie**. Paris: Gallimard, 1994.
- STRAUSS-RAFFY Carmen. **Le saisissement de l'écriture**. Paris: L'Harmattan, 2004.
- VAN GENNEP, Arnold. (1909) **Les rites de passage étude systématique des rites**. Paris: Picard, 1981.
- WINNICOTT, Donald Wood. **Jeu et réalité l'espace potentiel**. Paris: Gallimard collection Folio essais, 1975.

Data da submissão: 12/01/2016

Data da aprovação: 13/02/2016