

Artigo

Escrever-como-sonhar a prática profissional de um coordenador da ULIS: a repetição de uma realidade não sonhada

Konstantinos Markakis

Resumo. Para minha pesquisa de doutorado, explorei a relação de certos coordenadores das ULIS Colégio (Unidades Localizadas para a Inclusão Escolar - em colégios) com suas próprias práticas profissionais na França. No âmbito do projeto nacional para uma escola inclusiva, os coordenadores das ULIS são professores especializados que oferecem um ensino adaptado a alunos reconhecidos como portadores de necessidades especiais. Eles também implementam o PPS (Projeto Personalizado de Escolarização), concebido para cada aluno, em estreita colaboração com os outros professores e atores médico-sociais. A partir de uma abordagem clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação e da formação, quis explorar como os professores especializados que ocupam essa função complexa vivenciam seu cotidiano no plano psíquico. Nessa perspectiva, realizei entrevistas de pesquisa clínica com quatro profissionais. Aqui, exponho o dispositivo de análise das entrevistas implementado no a posteriori e o lugar particular da escrita como modalidade de elaboração psíquica. Inspirado no trabalho de T. Ogden (1994, 2005), o termo "escrever-como-sonhar" designa o devaneio [*rêverie*] subjacente ao processo de escrita nesse dispositivo, o que permite a representatividade do vínculo entrevistador-entrevistado em relação à prática profissional. Para ilustrar esse ponto, apresento a análise de uma única entrevista com um coordenador de uma ULIS. Mostro precisamente o caminho que me levou à hipótese da atualização de uma realidade "insonhável" (Ogden, 2005) na entrevista, em relação ao vínculo do coordenador com os demais professores do colégio.

Palavras-chave: entrevista de pesquisa clínica; escrita e pesquisa; professor especializado em educação inclusiva; relação com a prática profissional.

Escribir-como-sonar la práctica profesional de un coordinador ULIS: la repetición de una realidad no soñada

Resumen. Para mi investigación de doctorado, exploré la relación de ciertos coordinadores universitarios de ULIS (unidad localizada para la educación inclusiva) con sus propias prácticas profesionales en Francia. Como parte del proyecto nacional por una escuela inclusiva, los coordinadores de ULIS son docentes que ofrecen enseñanza adaptada a alumnos con discapacidad reconocida. También implementan el PPS (proyecto de escolarización personalizada), diseñado para cada alumno, en estrecha colaboración con otros docentes y actores médico-sociales. Desde un enfoque clínico orientado psicoanalíticamente en ciencias de la educación, quise explorar cómo los profesores especializados que ocupan esta función experimentan su vida cotidiana en el nivel psíquico. En esta

* Profesor-doutor em Ciências da Educação e Treinamento, Université Paris Nanterre, França. E-mail : k.markakis@parisnanterre.fr

perspectiva, realicé entrevistas de investigación clínica con cuatro profesionales. Aquí expongo el dispositivo de análisis de las entrevistas y el lugar particular de la escritura como modalidad de elaboración psíquica. Inspirado en el trabajo de T. Ogden (1994, 2005), el término "escribir-como-soñar" designa la ensoñación que subyace al proceso de escritura, que permite la representabilidad del vínculo entrevistador-entrevistado en relación con la práctica profesional. Para ilustrar este punto, presento el análisis de una sola entrevista con un coordinador de ULIS. Precisamente muestro el camino que me llevó a la hipótesis de una realidad "no soñada" (Ogden, 2005) que puede afectar la colaboración del entrevistado con los demás profesores de su facultad.

Palabras clave: entrevista de investigación clínica; redacción e investigación; docente especializada en educación inclusiva; relación con la experiencia profesional.

Writing-as-dreaming the professional practice of an *ULIS* coordinator: the repetition of an undreamt reality

Abstract. For my PhD research, I explored the relationship of certain ULIS college coordinators (localized unit for inclusive education) to their own professional practices in France. As part of the national project for an inclusive school, coordinators of ULIS are teachers who offer adapted teaching to pupils recognized as having disabilities. They also implement the PPS (personalized schooling project), designed for each pupil, in close collaboration with other teachers and medico-social actors. From a psychoanalytically oriented clinical approach in educational sciences, I wanted to explore how specialized teachers occupying this function experience their everyday life on the psychic level. In this perspective, I conducted clinical research interviews with four professionals. Here, I expose the device of interviews analysis and the particular place of writing as a modality of psychic elaboration. Inspired by the work of T. Ogden (1994, 2005), the term "writing-as-dreaming" designates the reverie underlying the process of writing, which allows representability of the interviewer-interviewee link in relation to the professional practice. To illustrate this point, I present the analysis of a single interview with a ULIS coordinator. I precisely show the path that led me to the hypothesis of an "undreamt" reality (Ogden, 2005) that may affect the interviewee's collaboration with the other teachers of his college.

Keywords: clinical research interview; writing and research; teacher specialized in inclusive education; relationship to professional experience.

Écrire-rêver le rapport à la pratique professionnelle d'un coordonnateur d'ULIS college: la répétition d'une réalité intrêvée

Résumé. Pour ma recherche doctorale, j'ai exploré le rapport de certains coordonnateurs d'ULIS collège (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) à leurs propres pratiques professionnelles en France. Dans le cadre du projet national pour une école inclusive, les coordonnateurs d'ULIS sont des enseignants spécialisés qui proposent un enseignement adapté auprès des élèves reconnus en situation de handicap et mettent en œuvre le PPS (Projet personnalisé de scolarisation), conçu pour chacun d'entre eux, en collaboration étroite avec les autres enseignants et acteurs du médico-social. À partir d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation, j'ai souhaité explorer comment les enseignants spécialisés occupant cette fonction complexe vivaient leur métier sur le plan psychique. Dans cette perspective, j'ai mené des entretiens cliniques de recherche avec quatre professionnels. Ici, j'expose le dispositif d'analyse des entretiens mis en place dans l'après-coup et la place particulière de l'écriture comme une modalité d'élaboration psychique. Inspiré des travaux de T. Ogden (1994, 2005), le terme « écrire-rêver » désigne la rêverie sous-tendant le processus de l'écriture dans ce dispositif, qui permet la représentabilité du lien interviewer-interviewé en rapport avec la pratique professionnelle. Pour illustrer ce propos, je présente l'analyse d'un seul entretien avec un coordonnateur, en restituant le chemin qui m'a amené à l'hypothèse de l'actualisation d'une réalité « intrêvée » (Ogden, 2005) dans l'entretien en rapport avec son lien aux autres enseignants du collège.

Mots-clés: entretien clinique de recherche ; écriture et recherche ; enseignant spécialisé à l'école inclusive ; rapport à la pratique professionnelle.

Neste artigo, reflito sobre a escrita como uma modalidade de elaboração psíquica para o pesquisador, que sou, inscrito em uma abordagem clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). Tendo um percurso analítico e experiências de oficinas de escrita (Bréant, 2018; Lecœur, 2018), defendo a hipótese de que um trabalho equivalente ao do sonho¹ pode se operar no processo de escrita, dando uma certa visão sobre a dimensão inconsciente² da experiência de um encontro (Ogden, 2012). Aqui, tento circunscrever e descrever o espaço de escrita que estabeleci para analisar o meu material de pesquisa e para examiná-lo à luz dos desenvolvimentos teóricos psicanalíticos.

Para minha pesquisa de doutorado, inscrita no campo da escola inclusiva, pus ao trabalho a relação dos coordenadores das Unidades Localizadas para a Inclusão Escolar em colégios (ULIS Colégio) com as suas práticas profissionais na França. Desde a lei de 11 de fevereiro de 2005 “para a igualdade de direitos e de oportunidades, a participação e a cidadania de pessoas com necessidades especiais”, a escolarização em meio comum tornou-se acessível a todos os alunos reconhecidos como portadores de necessidades especiais. Dentre as diferentes modalidades de escolaridade, há uma que permite ao aluno cursar uma parte do programa escolar correspondente à sua faixa etária e beneficiar-se de um ensino ministrado por um professor especializado dentro de um dispositivo coletivo, antes chamado de UPI (Unidade Pedagógica para a Integração Escolar). A circular de 18 de junho de 2010 substituiu as UPI pelas ULIS, em uma perspectiva inclusiva e uma abordagem mais territorializada, que reforça a colaboração dos atores que acompanham a escolaridade dos alunos (Midelet, 2019; Masse, 2021). Segundo a circular de 21 de agosto de 2015, relativa aos dispositivos das ULIS, a profissão de coordenador de uma ULIS Colégio³ deve ser exercida por professores especializados e se insere no projeto da Educação Nacional⁴ para uma escola inclusiva, que acolherá crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais. Essa circular especifica melhor a função do dispositivo e as missões dos coordenadores, que são, na maioria das vezes, professores especializados provenientes do corpo de ensino primário ou secundário. Eles propõem um ensino adaptado, levando em conta as necessidades educacionais especiais de cada aluno. De modo mais geral, eles assumem a responsabilidade de implementar o Projeto Personalizado de Escolarização (PPS), o que envolve estabelecer o contato com os professores das turmas “comuns”, com os profissionais que acompanham cada aluno fora do âmbito escolar, assim como os pais e os responsáveis legais. A mesma circular também atribuiu ao coordenador a função de pessoa de referência junto à comunidade educacional na qual trabalha. Nesse

¹ Segundo a concepção freudiana, o sonho pode ser entendido como uma situação que encena aquilo que foi recalcado. Ele é, “portanto, também uma projeção, a exteriorização de um processo interno” (Freud, [1917] 2009, p. 126). No âmbito analítico, os pensamentos que nascem a partir dessa cena podem dar um certo acesso à realidade inconsciente do sujeito. (Nota de tradução: todas as citações que não indicarem a referência bibliográfica da tradução publicada em português foram feitas pela tradutora. Para as citações cuja tradução adotada foi a publicada em português, o ano de publicação e a página estão entre colchetes no corpo do texto, logo após a referência original do autor do artigo. A referência completa da edição traduzida se encontra após as referências bibliográficas usadas pelo autor deste artigo.)

² “[O inconsciente] É constituído por conteúdos recalçados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente-consciente pela ação do recalque (Laplanche e Pontalis, 1997, p. 197) [2001, p. 235].”

³ O colégio francês corresponde ao primeiro nível do ensino secundário (Nota de tradução: equivalente ao período de 5ª à 8ª série no Brasil).

⁴ Nota de tradução: O termo “Educação Nacional” na França corresponde às diretivas do Ministério da Educação Nacional e da Juventude (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*).

sentido, ele pode ser levado a aconselhar e apoiar os professores não especializados – prioritariamente os que acolhem os alunos das ULIS –, propondo ajustes pedagógicos.

Meu questionamento quanto a essa profissão tem as suas raízes entre os anos 2011 e 2015, durante os quais ocupei um posto de AVS-co (Auxiliar de Vida Escolar - Coletivo⁵) dentro de uma ULIS Colégio, destinada a alunos atingidos por transtornos das funções cognitivas. Esse trabalho me colocava em estreita colaboração com o professor especializado responsável pela coordenação do dispositivo. A partir dessa posição, fui tocado pelas tensões emocionais e relacionais em todos os níveis dessa função institucional. Como salienta Julia Midelet (2019), o dispositivo de uma ULIS é concebido como um espaço de transição, que demanda dos coordenadores um trabalho de engenharia dentro de uma rede de parceria complexa. A meu ver, a profissão de coordenador de uma ULIS Colégio encontra-se em um cruzamento entre diversos movimentos relacionais que emanam dos alunos, dos professores do colégio, dos pais e dos outros profissionais que acompanham os jovens fora do estabelecimento escolar. Inserindo-me na linha de trabalhos clínicos de orientação psicanalítica, quis explorar como os coordenadores das ULIS Colégio vivenciam a sua profissão no plano psíquico.

Segundo essa perspectiva, a noção da relação com a prática é tratada aqui de forma conjunta com o postulado do inconsciente em sua acepção psicanalítica. O pesquisador clínico visa pensar a realidade psíquica do “sujeito profissional” ou, como afirma Claudine Blanchard-Laville: “pelo menos o conflito entre a sua realidade psíquica e a realidade externa que ele encontra no campo” (2019, p. 64). Para isso, analisei o encontro com quatro coordenadores das ULIS, no âmbito de entrevistas clínicas de pesquisa (Yelnik, 2005). Nesse encontro com cada sujeito profissional, o entrevistador convida o entrevistado a falar da vivência do seu campo profissional e o acompanha na elaboração do discurso mais espontâneo possível. A entrevista é gravada, transcrita e analisada em um segundo momento. Como a demanda (Markakis, 2020) pertence ao pesquisador nesse tipo de dispositivo, ele elabora a sua própria experiência da entrevista, o modo como o encontro com o profissional foi vivido e ressoou no seu próprio psiquismo, através de uma análise dos elementos contratransferenciais. No processo psicanalítico, a contratransferência é considerada como o “Conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste” (Laplanche & Pontalis, 1997, p. 103) [2001, p. 124]. No processo de pesquisa em ciências humanas, Georges Devereux afirma que a análise das reações do pesquisador, a saber “suas angústias, suas estratégias de defesa, de pesquisa, suas ‘decisões’” (1980, p. 19) [2018, p. 7], é a mais rica de sentido em relação à situação de interação. Como diz Chantal Constantini, o analista “não busca nem demonstrar nem provar, mas propor uma interpretação, uma clarificação sobre os funcionamentos operantes em uma situação vivida, sobre uma relação com (com a escola, com o saber, com as crenças, com a autoridade, etc.) ou sobre uma representação de. Trata-se de se apoiar em uma singularidade para identificá-la como potencialmente agindo em qualquer situação próxima” (2019, p. 246). Esse tipo de análise se realiza no “a posteriori”, uma temporalidade psíquica onde “Há experiências, impressões, traços mnésicos que são ulteriormente remodelados em função de experiências novas, do acesso a outro grau de desenvolvimento” (Laplanche & Pontalis, 1997, p. 33) [2001, p. 55].

Neste artigo, apresentarei o âmbito no qual pude remanejar a experiência de cada encontro singular e a maneira como a escrita tornou-se para mim a principal ferramenta de elaboração dos movimentos contratransferenciais no a posteriori de certas entrevistas. Em

⁵Desde 2017, falamos da profissão de AESH (Acompanhante de Alunos Portadores de Necessidades Especiais).

seguida, ilustrarei minhas afirmações através dos elementos de análise de uma entrevista com um coordenador de uma ULIS Colégio. Por fim, proponho a noção de “escrever-como-sonhar a relação com a prática profissional” para evocar o que está subjacente à escrita sobre o encontro entre o pesquisador e o profissional.

Escuta atenta e escrita intuitiva no *a posteriori* do encontro singular

Para analisar os elementos contratransferenciais das quatro entrevistas transcritas com sujeitos diferentes, pus em prática um trabalho periódico e o chamei de: escuta atenta e escrita intuitiva no *a posteriori*. A abordagem é detalhada na minha tese (Markakis, 2019): para cada encontro, reservava todos os dias durante duas ou três semanas, em função da duração da entrevista, um tempo de no mínimo uma hora para trabalhar sobre uma sequência de cinco minutos. Aqui, tentarei explicitar o âmbito e o tipo de trabalho, assim como os termos empregados para qualificá-lo.

A regularidade do processo instaurava uma temporalidade ritmada, necessária à elaboração psíquica da experiência. Como afirmam Albert Ciccone e Alain Ferrant, a regularidade do âmbito analítico permite a ritmicidade que “garante uma base de segurança, dando – como qualquer ritmicidade de experiências – uma ilusão de permanência, de continuidade. Tal continuidade segura permite elaborar as experiências de separação, de descontinuidade. A descontinuidade só é maturativa em um fundo suficiente de permanência” (2006, p. 97). Pareceu-me importante transpor, na medida do possível, essas qualidades da temporalidade analítica para o dispositivo de análise dos elementos contratransferenciais do pesquisador. Este “macrorritmo”, como o chamam os dois autores, permitiu-me focar nos “microrritmos [que] estão mais ligados às trocas no interior da sessão [da entrevista, nesse caso], às alternâncias entre fala e silêncio, ao fluxo verbal de um e de outro e aos movimentos do corpo” (Ciccone e Ferrant, 2006, p. 98). Nesse contexto, escutava a gravação e a interrompia para escrever em consonância com o discurso.

De fato, qualifiquei essa escuta de atenta, pois tentei mobilizar uma certa “atenção flutuante”, em sua dupla meta, descrita assim por Jean Guillaumin: “1) a procura consciente de coerência de pensamento [...] 2) a busca obscura, espontânea e involuntária da identidade de percepção, à procura de uma economia igualmente lógica, porém simples e mais massiva, das excitações perceptivas e dos traços mnésicos” (2003, p. 19). Por outro lado, o tipo de escrita mobilizada era muito próximo do primeiro rascunho que tenta pôr em palavras o sentimento durante a escrita em uma oficina (Lecœur, 2018). Como pude escrever em outros textos (Markakis, 2020 e 2021), essas propostas de escrita me levaram a explorar o meu gesto de pesquisador-aprendiz na minha maneira de conduzir a entrevista e de escutá-la no *a posteriori*. Nesse sentido, parece-me necessário insistir no adjetivo “intuitiva”, que escolhi para qualificar essa escrita.

Nesse tempo de análise, a escrita não buscava nem justificar nem argumentar, mas recitar a experiência e transformar os seus sentimentos em traços escritos. No âmbito do tratamento, Jean-Bertrand Pontalis defende um lugar especial da escrita para o analista: “não é expressar ou comunicar, nem mesmo dizer, menos ainda [...] ‘produzir texto’. É querer dar forma ao disforme, algum assento para o mutável” (1990, p. 110). Segundo o psicanalista, escritor e

pesquisador, a escrita pode ser o meio para formalizar, em um certo ponto, o indizível: “O que é, assim, *inscrito* demanda a ser *escrito*. Eu opero, então, uma translação. Com certeza, essa translação, como qualquer tradução, não sai sem perdas, mas também podemos encontrar um ganho nessa passagem de uma língua estrangeira, estrangeira até mesmo para aquele que a fala, a uma língua compartilhável.” (Pontalis, 2012, p. 109). Trata-se, de fato, de buscar, através da escrita, o que descreve a vivência no plano psíquico. Pois, como afirma Wilfred Ruprecht Bion, os fenômenos da vida psíquica “não podem nem ser vistos, nem tocados; a angústia não tem nem forma, nem cor, nem cheiro, nem som” (1974, p. 33). Ele propõe, então, o termo “*to intuit*” [intuir] para substituir o de observar, tocar, ver, sentir, ouvir, provar. Apoiada nesses avanços, Simone Korff-Sausse defende uma escrita a serviço da elaboração: “Pensamentos selvagens, em busca de um recipiente que poderá pensá-los [...] São as palavras não ditas, ainda não formuladas, os elementos beta emergentes da matriz do proto-mental, que nos impulsionam para a escrita” (2010, p. 392). Tal processo se desenvolvia no meu dispositivo de análise e me levava a captar pensamentos não elaborados e a transformá-los em traços escritos.

Assim, o termo de escrita intuitiva engloba, para mim, diferentes tipos de escrita, que tentam dar uma certa forma à dimensão emocional da experiência da entrevista. Circunscrevi, então, um espaço de escrita, próximo ao concebido por Françoise Hatchuel, onde a elaboração da relação com “o interlocutor interno” permite que as coisas se escrevam “para si antes de serem endereçadas ao outro” (2013, p. 64). Pode se tratar da escrita de uma imagem que formaliza o sentimento, de uma lembrança longínqua em ressonância com os dizeres do sujeito, de uma vivência pessoal ou profissional associada a um momento da entrevista, etc.; pode, também, se tratar de levar em conta a impossibilidade de escrever sobre um momento da entrevista. Para cada entrevista, tal trabalho foi realizado de maneira periódica e sistemática. Se a experiência analítica e a minha formação com uma abordagem clínica me convenceram da importância de circunscrever a elaboração psíquica em uma temporalidade regular, a minha participação às oficinas de escrita me ensinou a vivenciar por escrito sensações e afetos. Sem dúvidas, são essas capacidades que tento mobilizar durante a análise das gravações. Em um momento posterior, analisava os escritos produzidos à luz da literatura psicanalítica, estruturando uma interpretação heurística susceptível de atualizar os mecanismos subjacentes na entrevista em relação à situação profissional. Obviamente, essas interpretações foram debatidas e revisadas no âmbito da supervisão do meu trabalho de tese.

Veremos, em seguida, a evolução da apreensão de um encontro com um coordenador de uma ULIS, que chamarei de Julien para preservar o seu anonimato. Previamente a essa análise, proponho alguns elementos contextuais e certas especificidades desse encontro.

Elementos contextuais do encontro com Julien

Para realizar as entrevistas com os coordenadores, por um lado, mobilizei minha rede de contatos e, por outro, enviei mensagens a vários colegas da região parisiense que tinham uma ULIS no seu local de trabalho. O endereço eletrônico de Julien me foi passado por intermédio de uma coordenadora de uma ULIS com quem eu mantinha vínculos profissionais e amicais. Efetivamente, tinha lhe pedido para falar com os seus colegas (que ela encontrava no âmbito de reuniões ou de formações profissionais e que eu não conhecia) sobre o fato de que estava coletando depoimentos para a minha pesquisa de doutorado. Assim, eu lhe escrevi um e-mail

explicando que a entrevista se inscrevia no meu processo de pesquisa de doutorado e evocando as regras de confidencialidade e de anonimato.

O encontro com Julien ocorreu no ano de implantação de uma ULIS no colégio em que ele trabalhava enquanto coordenador. As questões acerca da abertura do dispositivo estão muito presentes no seu discurso, como veremos adiante. Alguns estudos mostraram que o ano de implantação de uma ULIS corresponde a um momento institucional importante, pois a questão das necessidades especiais se coloca para o conjunto da comunidade educacional (Savournin *et al.*, 2019 et 2020). Com relação às práticas dos professores do colégio, “dilemas” – ou seja, dificuldades provenientes de contextos variados e de prescrições contraditórias (Thomazet *et al.*, 2014) – levam a concessões mútuas dentro da equipe pedagógica. Nesse contexto, dificuldades relacionais podem se acentuar dentro da equipe educacional, reforçando o sentimento de isolamento em alguns professores (Gremion *et al.*, 2020). O papel do coordenador de uma ULIS como pessoa de referência assume, assim, todo o seu sentido, pois ele é solicitado a fim de apoiar os membros da equipe pedagógica na perspectiva da escola inclusiva (Masse & Thomazet, 2019). Como destacam Laurence Leroyer e Julia Midelet, o professor especializado que exerce a função de pessoa de referência se encontra em uma posição de “mediador protetor entre a instituição e a ou as pessoas da situação” (2021, p. 198), no sentido de que deve dedicar uma atenção especial às preocupações e às questões dos outros profissionais, ligadas às problemáticas levantadas pelo acolhimento de alunos reconhecidos como portadores de necessidades especiais. Alguns trabalhos apoiados na teoria psicanalítica mostraram a complexidade das dinâmicas, compostas por experiências psíquicas [*épreuves psychiques*] (Ployé, 2013 e 2020; Barry, 2018), que se forjam nas relações entre os profissionais dentro da escola.

Abordarei aqui a relação de Julien com esse tipo de trocas com os outros professores do colégio. Para desenvolver esse fio condutor, farei primeiramente uma narração do desenrolar da entrevista, com trechos de suas falas, e, em seguida, uma análise do que pude pensar no a posteriori.

O encontro com Julien

Encontramo-nos em uma estação de metrô próxima ao seu domicílio, onde Julien quis me receber para a entrevista. No caminho, ele me explicou que preferia fazer a entrevista na sua casa, pois não gostaria de permanecer na escola fora do seu serviço. Ele fez, em seguida, muitas perguntas sobre a tese e a sua atitude gerou em mim um sentimento de dever tranquilizá-lo a qualquer preço.

Instalamo-nos na sua casa e lhe propus que falasse livremente da sua experiência como coordenador de uma ULIS. Julien começa pela abertura da ULIS e enfatiza o conflito com os outros professores, que ocupa em torno dos vinte primeiros minutos da entrevista: “*Eu sei por experiência, já tive a oportunidade de abrir uma turma em um colégio, que os outros professores podem recusar*”. Essa potencial recusa o incomoda e ele fala, então, da seguinte maneira: “*Tento não trazer isso dizendo: ‘Será que você pode acolher um aluno?’ Eu lhes digo: ‘Estou pensando em incluir um aluno em tal turma e sei que você está lá’ [...] em geral, eles não ousam me dizer: ‘Ah, acho que não’.* Eu os ponho contra a parede. *É um pouco desonesto da minha parte, mas considero que eles não têm que recusar*”. Julien fala da tendência dos

professores em recusar as inclusões, o que lhe parece “*injusto em relação à lei*”. Ele se expressa com uma certa agressividade em relação aos outros professores e se instala, longamente, em um discurso de queixa que me questiona e me incomoda ao mesmo tempo; mas também sinto a necessidade de tranquilizá-lo, reprimindo essas interrogações e consentindo a sua fala com uma certa docilidade.

Julien considera que muitos professores reagem a uma proposta de inclusão baseando-se em falsas representações: “*Há muitos estereótipos [...] Eles realmente acham que vão acolher alunos de tipo Raymond, entende, autistas, é isso*”. Ele repete, então, que o diálogo serve para explicar aos professores o que é um transtorno cognitivo, pois eles têm representações que os remetem a “Raymond”, personagem do filme *Rain man*, que data dos anos 80. Por isso, Julien prepara uma apresentação no início do ano para “*explicar o que é a ULIS [...] o que é esperado dos professores*”. Todavia, “*explicar*”, no discurso de Julien, supõe uma certa imposição de um ponto de vista, trata-se de “*corrigir*”, como diz ele, as falsas representações. Isso se ilustra várias vezes no seu discurso. Limite-me, aqui, a citar o trecho a respeito do conflito em reunião quanto à inclusão de um aluno: “*Tive que batalhar um pouco por causa desse aluno que enchia o saco, né [...] Fui ver a vice-diretora que me disse: ‘Mas cabe a você explicar.’ Precisava dela naquele momento e não... Bom, ela devia ter me ajudado, acho*”. Vemos que a explicação não é um ponto de vista compartilhável a serviço da troca, mas tenho a impressão de que ela toma a dimensão de uma realidade que deve se impor.

Durante cerca de quinze minutos, Julien fala do acompanhamento junto aos alunos, para voltar ao modo no qual eles são acolhidos em meio comum perto do fim da entrevista. Nesse momento, Julien aponta que a inclusão é uma noção recente, associando-a à profissão do seu pai: “*Meu pai era professor em turmas de aperfeiçoamento [...] ele tentava fazer coisas, né, mas havia tantas barreiras [...] bem, ele lutava contra os moinhos, de verdade*”. Julien acredita, então, que um dos objetivos da inclusão seria mudar o olhar sobre as necessidades especiais. No final da entrevista, Julien dá uma imagem representativa da maneira como busca encarnar a profissão de coordenador: “*Sou uma espécie de fusível entre muitas coisas, muitas entidades de fato, a entidade médica, a entidade familiar, a entidade escolar*”.

Elementos da elaboração durante a escuta atenta e a escrita intuitiva

Para implementar a análise da escuta atenta e da escrita intuitiva, levei nove dias, trabalhando a cada dia em sequências de cinco minutos de entrevista, durante uma hora. Nos primeiros dias desse trabalho, sentia, de novo, esse incômodo do início da entrevista, que se traduzia em uma dificuldade em ficar atento e em uma tendência a não aguentar mais o dispositivo. Para permanecer concentrado, forçava-me a repetir suas frases por escrito, sem poder elaborar psiquicamente sobre a sua fala. Ao cabo de alguns dias de trabalho sobre essa entrevista, cheguei a escrever com um certo alívio que havia algo de “chato e incômodo” no discurso de queixa de Julien. Assim, experimentei um efeito do a posteriori que me permitiu vivenciar um afeto reprimido durante a entrevista e pensar que o movimento de repetir suas frases por escrito punha, de alguma forma, em cena a minha própria docilidade em relação a ele. O efeito aliviante decorrente disso fluidificou novamente minha capacidade associativa durante o trabalho sobre as sequências seguintes.

No final dessa análise, a imagem do pai que luta contra os moinhos me levou a escrever sobre um absurdo quanto à insistência nessa batalha. Dito de outra maneira, imaginei a visão infantil sobre um pai (associado a Dom Quixote) cujo envolvimento profissional gerava interrogações que a racionalização oprimia. No plano pessoal, eu a associei a realidades que me foram apresentadas na infância como verdades inquestionáveis e me perguntei se os traços de tais experiências eram subjacentes às imagens às quais Julien me remetia. No início do filme *Rain Man*, que Julien evoca, um jovem toma conhecimento, após o falecimento do seu pai, de que grande parte da sua herança foi atribuída a um estabelecimento psiquiátrico. Ele descobre, assim, a existência de um irmão mais velho, Raymond, portador de autismo e paciente do estabelecimento em questão. No plano emocional, essa história ecoa como uma realidade imposta que deixa perguntas não respondidas, ou até mesmo não feitas, um vazio, ou seja, um “porquê” infantil associado a emoções fortes que não foram expressas.

Podemos associar essa realidade emocional ao modo como Julien usa a explicação para impor uma realidade, sem conseguir suportar o fato de que as emoções associadas a essa realidade podem ser evocadas. A explicação, tal como a ouço no discurso de Julien, torna-se assim um “fusível” que interrompe a sobrecarga da corrente emocional entre as entidades e as perguntas que buscam ser feitas. Se concedermos uma certa pertinência a essa hipótese, não há um vazio, uma repetição do impensado no vínculo com os outros?

A transmissão de uma realidade não sonhada [*undreamt*]

Durante o exame das minhas elaborações escritas à luz da literatura psicanalítica, fiz o vínculo entre a experiência do início da entrevista e a do clínico que vivencia os efeitos de um “material não simbolizado”, como descreve acuradamente Vincent Di Rocco: “A vivência subjetiva do clínico oscila entre o transbordamento e o vazio, entre a invasão e a retirada. O sentimento de que seu próprio mundo interno se torna intangível se impõe, drenando as associações de pensamentos ou o surgimento de intuições” (2017, p. 171). A noção do vazio suscitou meu interesse. De fato, podemos pensar que a experiência de um vazio se encarna no que pude escrever quanto ao seu discurso “chato e incômodo”. A conjunção desses dois adjetivos descreve bem um vazio no discurso, um “nada a compreender”, mas também a existência de algo que suscita o incômodo.

Donald Woods Winnicott, por sua vez, considera que o “vazio primário quer dizer apenas: antes de começar a se encher. E para que esse estado tome um sentido, é preciso um grau certo de maturidade. O vazio que ocorre em um tratamento é um estado que o [...] paciente está tentando experimentar, um estado do passado que não pode ser lembrado, a não ser que, no presente, seja experimentado pela primeira vez.” (2000, p. 214-215). Como nos indica o autor, “a dificuldade vem do fato de o paciente temer aquilo que o vazio tem de terrível, e a sua defesa através de um vazio sob controle, organizado, não comendo ou não aprendendo” (2000, p. 215). Por esse viés, podemos compreender melhor a proposta de Thomas Ogden de que a identificação projetiva desempenha um papel primordial no tratamento analítico. O paciente projeta o seu “vazio”, sua realidade psíquica “insonhável”, no analista para que uma dialética possa se instalar: “projeter e ‘recipiente’ entram numa relação de estar-em-um (*at-one-ment*) e estar separado simultaneamente, na qual a experiência do bebê recebe uma forma da mãe, sendo que (nos casos normais) a forma que a mãe dá já foi determinada pelo bebê. A mãe permite a si mesma ser habitada pelo bebê na sua ‘contraidentificação’ (Grinberg, 1962) com o bebê, e,

nesse sentido, é criada pelo bebê ao mesmo tempo em que o está criando (dando forma)” (2014, p. 47) [1996, p. 41]. No encontro com Julien, o vazio pode ser representado no sentimento de incômodo que eu reprimia para consentir a sua fala. Da mesma forma, pode-se pensar que se tratava do mesmo vazio quando eu não conseguia mais aguentar o meu dispositivo e elaborar sobre essa entrevista. A partir do momento em que esse vazio foi experimentado pela escrita, minha escuta atenta se fluidificou de novo e pude me concentrar no seu discurso.

Além disso, associei esse vazio no nosso vínculo ao que Julien relata sobre a colaboração com seus colegas. Mais especificamente, perguntei-me se ele fazia com que se produzisse (pelo menos em alguns casos) um vazio de comunicação, tentando impor uma explicação ou pôr os seus colegas “contra a parede”, como ele mesmo diz. Por esse viés, o mecanismo da compulsão de repetição apresenta aqui um interesse particular. Segundo Sigmund Freud, a compulsão de repetição não diz exclusivamente respeito ao âmbito analítico, mas também a “todas as outras atividades e relações que ele [o analisando] tem simultaneamente na vida” (1914, p. 201). Blanchard-Laville reabilita esse postulado, relativizando o aspecto patológico na prática de ensino: “a partir do momento em que postulamos a existência do inconsciente no ser humano, eis então que o vemos submetido à compulsão de repetição. Com certeza, há [...] uma questão de grau ou de força de pregnância dessa compulsão” (2001, p. 183-184). Para Ciccone, o paradoxo desse mecanismo consiste no fato de que a repetição constitui, ao mesmo tempo, a lembrança e o seu evitamento: “A repetição é a tradução em atos do que foi esquecido e recalçado, e do qual o sujeito não tem nenhuma lembrança. Quando repete, o sujeito não tem consciência de que se trata de uma repetição. Porém, se a repetição evita a lembrança, ela também é uma *maneira de se lembrar*.” (2012, p. 119). Podemos associar esse mecanismo à experiência não sonhada que o sujeito busca ao mesmo tempo vivenciar e evitar, segundo Ogden: “Sem estarem conscientes disso, eles estão buscando ajuda para sonharem sua experiência não sonhada e insonhável. Os sonhos não sonhados desses pacientes persistem imutáveis [...] como aspectos da personalidade nos quais a experiência é de antemão impedida de elaboração psicológica” (2012, p.26) [2010, p. 21]. Assim, proponho a hipótese de que uma realidade insonhável corre o risco de se atualizar na relação de Julien com as problemáticas levantadas pelos professores. Nas trocas com seus colegas, Julien pode ter uma posição que tenta oprimir a expressão subjetiva vinculada a situações concretas, através da imposição de uma lei ou de uma explicação.

A título de conclusão: escrever-come-sonhar a relação com a prática profissional

Se uma das missões dos coordenadores das ULIS consiste em acolher os questionamentos dos outros professores do colégio e apoiá-los na perspectiva inclusiva (tirando as contradições institucionais que representam um freio à implementação dessa colaboração), pode ser também que questões psíquicas se reativem para o sujeito profissional durante as situações de trocas com os seus colegas. A partir da entrevista com Julien e da análise dos meus próprios elementos contratransferenciais, proponho a hipótese de que a experiência de um vazio (ou seja, de uma realidade emocional excluída do pensamento, insonhável) se atualiza na relação do sujeito com essa situação de trocas com os outros professores do colégio. No discurso do sujeito, associei o uso da lei e da explicação, que parece impedir a expressão da realidade subjetiva do outro, a uma forma de ato de repetição desse vazio.

Contudo, deve-se ressaltar que a entrevista foi realizada em um determinado momento da temporalidade do entrevistador e do sujeito entrevistado. O interesse do estudo dessa singularidade consiste na formulação de uma hipótese que nos permite imaginar como certos mecanismos psíquicos podem ser reativados, reproduzidos e reconfigurados na dinâmica relacional da situação profissional do sujeito. A análise contratransferencial do encontro singular, ou seja, dos movimentos psíquicos do pesquisador na dinâmica relacional, tal como foi desenvolvida no âmbito da entrevista, visa formalizar a representação de uma organização psíquica, potencialmente não sonhada e agindo no sujeito profissional com relação à sua prática. Como essa análise baseia-se ao mesmo tempo na realidade intersubjetiva vivida durante a entrevista e na realidade intrapsíquica do pesquisador, defendo a proposta de Blanchard-Laville na qual os elementos identificados não são completamente externos ao pesquisador que os formaliza; cada profissional “apresenta uma organização psíquica que poderia ter sido ou ser a nossa” (2013, p. 70).

Para mostrar o caminho que me levou à hipótese desenvolvida acima, apresentei aqui o dispositivo da escuta atenta e da escrita intuitiva, implementado para analisar os encontros singulares, no âmbito de entrevistas clínicas de pesquisa em ciências da educação. O termo dispositivo deve ser entendido no sentido de uma ferramenta de pesquisa que permite a elaboração dos elementos ditos contratransferenciais do pesquisador (Geffard, 2019). No âmbito desse dispositivo, pude experimentar afetos reprimidos durante a entrevista e me dar conta de minhas próprias reações diante do sujeito profissional encontrado. Com o termo “escrever-como-sonhar a relação do sujeito com a sua prática profissional”, tento, então, circunscrever um processo que formaliza, através da escrita no a posteriori, os elementos contratransferenciais do pesquisador, que contribuem para a apreensão dos mecanismos psíquicos operantes. Em congruência com uma abordagem clínica de orientação psicanalítica, esses elementos constituem a base de uma hipótese heurística sobre os mecanismos inconscientes que movem o encontro na entrevista clínica de pesquisa. Nesse contexto, um engajamento na escrita, tal como evocado por Ogden, parece-me necessário: “Existe uma forma característica do trabalho psicológico/literário envolvido na criação e na manutenção de uma conexão viva entre as pessoas reais [...] e os ‘personagens’ na história escrita, e entre o fluxo da experiência vivida e o ‘enredo da história escrita’ que se desdobra” (2021, p.140).

Vários autores, que são ao mesmo tempo psicanalistas e pesquisadores (Anzieu, 1981; Gantheret, 2010; Pontalis, 1990), fazem referência a um trabalho psíquico equivalente ao do sonho, ou seja, a encenação da experiência na escrita. Na mesma perspectiva, Ogden descreve da seguinte maneira a dialética entre a escrita e a experiência: “O escrever está me sonhando existir tanto quanto eu estou sonhando a escrita existir. Não se trata de um estado inteiramente agradável no qual estar; existe uma sensação de ter perdido o controle sobre a mente” (*Ibid.*) [2010, p. 149]. Por esse viés, o autor sugere a implementação da “atividade onírica inconsciente desperta” (2010) - concebida como uma barreira semipermeável, um limite mais ou menos poroso entre a vida consciente e o inconsciente – que permite a produção dos “pensamentos-do-sonho”, ou seja, formas que põem em contato sensações e emoções e que se prestam à interpretação.

Como afirma Tamara Bibby após os trabalhos de Ogden, o devaneio [*rêverie*] é um processo que permite dar uma forma pensável à experiência afetiva, mas: “Não é nem como uma conversa distraída que se perde em seus meandros e não leva a lugar nenhum, nem como uma conversa centrada sobre *algo*. A diferença é importante, na medida em que é uma forma de

comunicação difícil; o ‘devaneio’ [*rêverie*] não significa que não há atenção ou esforço” (2016, p. 37). Por minha parte, o dispositivo da escuta atenta e da escrita intuitiva me permitiu me concentrar nas sequências da entrevista, assim como nas minhas sensações e emoções, e lhes dar uma forma estruturante, através do processo de escrita no a posteriori. Nesse processo, a experiência da entrevista é moldada pela consideração do estado psicoafetivo daquele que a redige: a associação a outras experiências, a evocação de imagens e/ou de lembranças que tornam figuráveis os afetos, mas também os bloqueios na escrita; dito de outra maneira, trata-se de um processo subjacente à formatação escrita da experiência de um encontro singular, mobilizando os elementos contratransferenciais do pesquisador e explorando as ressonâncias. Nessa perspectiva, eu a vínculo à atividade onírica inconsciente desperta que encarna, me parece, a escrita sobre o encontro. Ela também opera na tecelagem dos vínculos com a teoria e na estruturação de uma hipótese interpretativa, desenvolvida a partir dos aportes teóricos. Inspirando-me no termo “falar-sonhar”, que Ogden concebe no âmbito do tratamento, proponho o termo “escrever-como-sonhar a relação com a prática profissional” para explorar a atividade onírica subjacente à escrita no âmbito de pesquisas clínicas de orientação psicanalítica em ciências da educação, com foco nas práticas profissionais.

Referências

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris: Gallimard.
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (82), 9-25. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>
- Bibby, T. (2016). Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre. *Cliopsy*, (15), 27-43. <https://doi.org/10.3917/cliop.015.0027>
- Bion, W.-R. ([1970] 1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris: Payot.
- Blanchard-Laville, C. (2019). Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien. Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, (52), 61-77. <https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0061>
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.lavil.2013.01>
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse: Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, (151), 111-162. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Bréant, F. (2018). Transmettre la capacité à rêver sa recherche. *Cliopsy*, (20), 111-128. <https://doi.org/10.3917/cliop.020.0111>

- Ciccone, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente*. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cicco.2012.02>
- Ciccone, A. et Ferrant, A. (2006). Les échos du temps : le rythme, le tempo et la mélodie de l'affect. Dans: B. Chouvier et R. Roussillon (dir.) *La temporalité psychique. Psychanalyse, mémoire et pathologies du temps* (p. 93-109). Paris: Dunod.
- Costantini, C. (2019). Entretien. Dans: A. Vandeveld Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p.243-247). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0243>
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Devereux, G. (2018, 14 de dezembro). Da angústia ao método nas ciências do comportamento (G. I. Binkowski, trad.). *Revista Lacuna*, n. 6, p. 7.
- Di Rocco, V. (2017). La représentation qui rend fou... Psychopathologie du processus représentatif dans les états psychotiques. *Cliniques Méditerranéennes*, (95), 167-178. <https://doi.org/10.3917/cm.095.0167>
- Freud, S. ([1917] 2009). *Métapsychologie*. Paris: Folio.
- Freud, S. ([1914] 2004). Remémoration, répétition et perlaboration. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, (9), 13-22. <https://doi.org/10.3917/lcpp.009.0013>
- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent. Psychanalyse et écriture*. Paris: Éditions de l'Olivier.
- Geffard, P. (2019). À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue Cliopsy. *Cliopsy*, (21), 63-77. <https://doi.org/10.3917/cliop.021.0063>
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F. (2020). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (65), 171-181. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0171>
- Guillaumin, J. (2003). *La psychanalyse, un nouveau modèle pour la science?* Paris: L'esprit du temps.
- Hatchuel, F. (2013). Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne ». *Cliopsy*, (10), 53-66. <https://doi.org/10.3917/cliop.010.0053>
- Korff-Sausse, S. (2010). Le psychanalyste « écrivain ». Écrire la psychanalyse avec W.R. Bion. *Revue française de psychanalyse*, (74), p. 389-400. <https://doi.org/10.3917/rfp.742.0389>
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1997). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Laplanche, J & Pontalis, J. (2001) *Vocabulário da psicanálise* (P. Tamen, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Lecœur, C. (2018). Restaurer une relation vivante avec l'écriture. *Empan*, (110), 79-85. <https://doi.org/10.3917/empa.110.0079>
- Leroyer, L. et Midelet, J. (2021). Personne ressource pour l'éducation inclusive, situations de travail, positions et postures professionnelles. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (92), 187-201. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0241>

- Markakis, K. (2021). Representable forms of the professional experience in adapted teaching for pupils with mental disabilities in France: A single encounter analysis. *Psychoanalysis, Culture and Society*, (26), 84-98. <https://doi.org/10.1057/s41282-021-00211-x>
- Markakis, K. (2020). Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation. Analyse de la construction d'un espace psychique. *Cliopsy*, (23), 27-41. <https://doi.org/10.3917/cliop.023.0027>
- Markakis, K. (2019). *Écrire-rêver l'expérience des coordonnateurs d'Ulis au collège. Monographies de rencontres singulières dans le cadre d'entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Nanterre.
- Masse, F. & Thomazet, S. (2019). Coordonnateur d'Ulis école: exercer dans l'école inclusive comme personne ressource: Quelles réalités? Quelle évolution de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (86), 225-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0225>
- Masse, F. (2021). Innovations ordinaires de coordonnateurs d'Ulis école au cœur de dispositifs étayant des élèves autrement capables. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (92), 71-86. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0071>
- Midelet, J. (2019). Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (85), 71-86. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0071>
- Ogden, T. ([1994] 2014). *Les sujets de l'analyse*. Paris: Les éditions d'Ithaque.
- Ogden, T. H. (1996). *Os sujeitos da psicanálise* (C. Berliner, trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ogden, T. ([2005] 2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves introuvés et des cris interrompus...* Paris: Les éditions d'Ithaque.
- Ogden, T. H. (2010). *Esta arte da psicanálise: sonhando sonhos não sonhados e gritos interrompidos* (D. Bueno, trad.). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Ployé, A. (2020). De quoi l'inclusion est-elle le nom? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation. *Psychologie Clinique*, (50), 36-48. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050036>
- Ployé, A. (2013). Collaborer à des démarches d'inclusion au collège: analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (63), 23-36. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0023>
- Pontalis, J.-B. (2012). *Le laboratoire central*. Paris: Éditions de l'Olivier.
- Pontalis, J.-B. (1990). *La force d'attraction*. Paris: Le Seuil.
- Savournin, F., Brossais, E., Chevalliers-Rodrigues, É. et Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire. De l'intérêt d'une articulation recherche-formation? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (65), 27-44. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>
- Savournin, F., Brossais, E., Chevalliers-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et Léonardis (de), M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (85), 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes

professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>

Winnicott, D.-W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris: Gallimard.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, (50), 133-146. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>

Tradução: Júlia Poubel Araújo de França

E-mail: j.translations@protonmail.com

Recebido em junho de 2021 – Aceito em agosto de 2022.