



De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation

Claudine Blanchard-Laville

Plusieurs types de pratiques de recherches pluridisciplinaires sont d'abord mis en perspective dans cet article. Sont ainsi discutées les notions de multiréférentialité, d'interdisciplinarité, de transdisciplinarité et de métadisciplinarité. Il s'agit ensuite de témoigner de la pratique que nous mettons en œuvre dans nos propres équipes de recherche et que nous nommons la co-disciplinarité ; nous décrivons en particulier les conditions spécifiques de construction d'un espace de co-pensée pour un groupe de recherche et nous étudions les obstacles à la réalisation effective d'un travail co-disciplinaire dans cet espace.

AVANT-PROPOS

Dans le texte qui suit, je souhaite faire part de ma réflexion à propos d'une conception de la recherche qu'il serait peut-être possible de développer avec profit en sciences de l'éducation.

C'est, d'une part, la lecture d'un article de Georges Vigarello, intitulé *Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ?* qui m'incite à cette proposition, d'autre part, et surtout, l'expérience de la conduite de plusieurs recherches avec des équipes interdisciplinaires (1).

Pour entrer dans le vif du sujet, je reprendrai quelques éléments de l'article de Georges Vigarello. Dans ce texte, il annonce d'emblée qu'il n'y aurait pas de spécificité épistémologique de la discipline sciences de l'éducation. La création de cette discipline tiendrait davantage de son objet que de ses méthodes ou de son positionnement épistémologique. Pour lui, cette discipline s'est construite sous la pression d'une demande sociale, voire économique, qui la légitime mais qui, en même temps, la rend tributaire de cette demande qu'elle ne peut pas toujours satisfaire. À ce titre, les sciences de l'éducation ne présentent pas d'originalité : elles se trouvent dans le même cas que

d'autres disciplines, comme les sciences médicales par exemple, les sciences politiques, l'urbanisme, à devoir « savoir faire converger sur un même objet des vecteurs différents ». Pour cet auteur, s'il n'y a pas spécificité épistémologique, il est à retenir néanmoins qu'un des points délicats résulte du fait que les sciences de l'éducation sont confrontées à des normes et à des valeurs et surtout, à des pratiques. En conclusion de son article, l'auteur nous engage dans deux voies en parallèle : d'une part, accroître les travaux « spécialisés, qui apporteront la part vivante de chaque science », d'autre part, faire « se multiplier les travaux multiréférenciés (au sens de Jacques Ardoino) ».

Si je souscris aux propos de Georges Vigarello dans cet article, j'aimerais engager un débat pour, d'une part, montrer que la perspective multiréférenciée, pour aussi séduisante et par certains côtés convaincante qu'elle apparaisse au premier abord, ne va pas de soi, tout au moins dans le domaine de la recherche (2), et d'autre part, proposer une solution alternative. Je souhaite témoigner d'un style de travail de recherche qui, même s'il part du même constat que celui de Jacques Ardoino, à savoir celui de la nécessaire intelligence multiréférentielle des données, n'en bifurque pas moins légèrement par rapport à ses suggestions.

En effet, je partage la conclusion de Georges Vigarello et mes propres recherches montrent que je suis engagée, en tant que chercheuse, dans les deux directions préconisées : d'une part, je privilégie un éclairage très spécialisé en promouvant l'approche clinique d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999) ; d'autre part, je poursuis un travail interdisciplinaire avec des équipes choisies en fonction des recherches conduites ; je dirais d'ailleurs que je peux d'autant mieux me consacrer à cette spécialisation que j'ai l'assurance de pouvoir entrer en synergie par ailleurs avec des chercheurs porteurs d'autres approches, tout aussi spécialisées que la mienne, qui viennent compléter ma propre approche dans les recherches collectives interdisciplinaires que nous menons ensemble.

Ainsi, à partir de cette expérience, je souhaite proposer à mon tour que la recherche en sciences de l'éducation puisse poursuivre deux objectifs concomitants : d'une part, s'engager dans des voies très spécialisées à partir d'approches théo-

riques spécifiques, d'autre part, et en même temps, chercher à promouvoir des recherches supportées par des équipes interdisciplinaires. Mais c'est au niveau de la conception d'une forme particulière d'interdisciplinarité que j'aimerais apporter ma contribution. En effet, comme le souligne aussi Georges Vigarello dans son texte, il faut se méfier du côté idyllique du « rêve *interdisciplinaire* » et travailler à identifier les obstacles que cette direction de travail rencontre pour une mise en œuvre effective. Mon expérience me prouve que ce rêve est très difficile à accomplir mais que, à partir de conditions appropriées, il est possible d'inventer un mode de travail qui pousse l'interdisciplinarité au maximum des possibilités de son fonctionnement : c'est ce que nous nommons la *co-disciplinarité*.

DE LA MULTIRÉFÉRENTIALITÉ À LA CO-DISCIPLINARITÉ

Multiréférentialité

Je voudrais tout d'abord rendre justice à la réflexion que mène Jacques Ardoino depuis longtemps en sciences de l'éducation sur une notion voisine de l'interdisciplinarité, celle de multiréférentialité (3). Dans son texte de 1990, il distingue trois sortes de multiréférentialité, une multiréférentialité de compréhension davantage réservée à l'écoute des intervenants, une multiréférentialité interprétative exercée aussi au niveau de l'analyse de pratique des situations et une multiréférentialité explicative plus interdisciplinaire, et orientée vers la production de savoir. À plusieurs reprises, dans ses textes (1992, 1996), en ce qui concerne la recherche, il est amené à concevoir l'idée d'équipes de recherches interdisciplinaires. Ainsi il indique : « on conçoit sans peine qu'un groupe interdisciplinaire ait plus de chances que des chercheurs opérant individuellement, de multiplier des éclairages en maintenant les niveaux de chacune des compétences spécialisées voulues par une telle approche. Mais encore faut-il que ces chercheurs ne se trouvent pas simplement juxtaposés. Même convenablement organisés par un projet commun de recherche, ils doivent encore se montrer suffisamment *polyglottes* pour pouvoir effectivement comprendre et parler, un peu eux-mêmes, les langages disciplinaires de leurs coéquipiers. Sinon, on en resterait à l'état du man-

teau d'Arlequin ». Un peu plus loin, il insiste : « en supposant toujours que chacun des membres de telles équipes de recherche soit suffisamment polyglotte pour pouvoir s'articuler aux démarches comme aux discours de ses partenaires ».

Je ressens nos expériences de dialogue interdisciplinaire comme poursuivant la ligne avancée par Jacques Ardoino, mais en revanche, je me sépare de ses conceptions sur la question du chercheur polyglotte. D'une part, je ne crois pas à la réelle faisabilité par un seul chercheur d'une recherche multiréférenciée, et d'autre part, je crois que la capacité à être polyglotte de tout un chacun au niveau de la recherche ne peut être que limitée. C'est sans doute sur ce point-là précisément que mes tentatives se différencient de la perspective défendue par cet auteur. Je crois que, dans nos équipes interdisciplinaires, une certaine familiarité des chercheurs avec les concepts des autres chercheurs s'acquiert progressivement au cours du travail mais j'estime que cette familiarisation ou cette compréhension empathique ne devient pas une authentique nouvelle compétence de chercheur. Dans les espaces de recherche que j'anime, je préfère m'orienter vers l'idée que les chercheurs développent une capacité d'empathie profonde allant jusqu'à une possibilité de compensée — je développerai cette notion dans la deuxième partie du texte —, mais cela ne veut pas dire que chaque chercheur est requis de parler le langage disciplinaire des autres. Pour ce qui est de la recherche, dans l'état actuel de spécialisation nécessaire des chercheurs, je ne crois pas à la possibilité qu'un chercheur soit authentiquement polycompétent ou *polyglotte et capable à lui seul de parler plusieurs langues disciplinaires*. De nos jours, la formation d'un chercheur demande un tel engagement et un tel approfondissement permanent qu'il me paraît inenvisageable de lui demander de poursuivre ne serait-ce que dans deux voies à la fois (4).

C'est ainsi que, pour ma part, j'ai la conviction que c'est par le biais d'équipes interdisciplinaires que ces travaux multiréférenciés doivent voir le jour. Mais alors, il s'agit de développer chez les chercheurs de ces équipes autre chose qu'une capacité polyglotte. Nous allons voir plus loin ce que cela suppose pour que de tels groupes arrivent à produire effectivement ensemble, sur un temps suffisamment significatif et sans un coût subjectif trop élevé pour les chercheurs.

Pluridisciplinarité, interdisciplinarité

Si je m'appuie sur une communication récente présentée (5) par un des enseignants du département de sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Bernard Terrisse, qui se réfère lui-même au *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre pour ses définitions, « la contribution d'une ou de plusieurs disciplines à l'étude d'un problème ou d'un objet peut se situer sur un continuum selon le degré d'interaction ou de fusion de ces disciplines comme suit :

Monodisciplinarité → Pluridisciplinarité → Interdisciplinarité → Transdisciplinarité. »

Pour cet auteur, la *monodisciplinarité* ou *unidisciplinarité* est l'étude d'un problème ou d'un objet par une seule discipline. La *pluridisciplinarité*, c'est l'étude d'un problème ou d'un objet par des spécialistes de quelques disciplines, sans qu'il y ait de concertation. Il s'agit d'approches parallèles tendant à un but commun par addition de contributions spécifiques. « L'*interdisciplinarité* implique à l'inverse qu'il y ait interactions et enrichissement mutuel entre des spécialistes, tant au niveau des connaissances que des méthodes. Il y a interpénétration féconde et dynamique des savoirs entre les disciplines ». Ces définitions rejoignent celles développées par Monique Morval (1995) quelques années auparavant dans un texte que j'avais été amenée à analyser dans l'épilogue de l'ouvrage *Variations* (Blanchard-Laville, 1997).

À ces trois notions se rajoute la notion de *transdisciplinarité*. Pour Bernard Terrisse, il s'agit du niveau le plus élevé du continuum. « C'est l'étude d'un problème ou d'un objet par des spécialistes de diverses disciplines *qui transcendent leurs réflexions au-delà de leurs domaines respectifs et des points de rencontre de ceux-ci en visant la fusion des savoirs et des méthodes, favorisant ainsi l'émergence d'une nouvelle discipline englobante et dépassant les disciplines constitutives.* »

Les termes de « fusion des savoirs » et de « discipline englobante » utilisés par cet auteur me paraissent source de grande confusion. Nous verrons d'ailleurs que l'esprit de la co-disciplinarité va à l'encontre de ces fantasmes de fusion et d'englobement. Bernard Terrisse constate d'ailleurs que, au bout du compte, les objectifs d'interdisciplinarité sont atteints de manière extrêmement variable selon les cycles d'études et les secteurs de recherche dans son université. La conclusion de son exposé l'amène à souligner que les sec-

teurs des sciences humaines et de l'éducation semblent plus propices que d'autres à l'interdisciplinarité et il remarque que la multidisciplinarité et la transdisciplinarité, qui correspondent à une époque où l'esprit humain s'aperçoit de la complexité des phénomènes à étudier, permettent « l'avancement accéléré des connaissances dans la mesure où aucune discipline ne prend le pas sur l'autre, dans la mesure aussi où les acteurs savent transcender les querelles idéologiques et les rivalités personnelles [...] » (c'est moi qui souligne). Notons que c'est bien là que le bât blesse lorsqu'il s'agit de passer de la pluridisciplinarité à une effective interdisciplinarité et que, en ce qui concerne la transdisciplinarité, cet auteur ne propose aucun élément concret pour sa mise en œuvre, sinon des mises en garde qui ne donnent aucune piste pour une quelconque réalisation.

Transdisciplinarité

Le problème est posé par Alain Caillé dans son introduction de *La Revue du MAUSS* consacrée entièrement à cette problématique et intitulée *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter- et transdisciplinarité* : « comment penser le mode d'articulation entre des disciplines aux limites incertaines et fluctuantes qui, tout à la fois, doivent pour exister affirmer la nécessité de leurs frontières, leur naturalité, mais aussi, tout autant — pour demeurer fécondes — s'ouvrir aux points de vue des autres disciplines et le réfracter en leur sein ? ». Dans cette introduction, Alain Caillé nous fait partager son point de vue : il est séduit par les propositions qu'Edgar Morin fait dans son article intitulé *Sur la transdisciplinarité*, mais, en même temps, et cela rejoint mon sentiment personnel, il remarque que le problème dans l'article « n'est pas tant dans ce qu'il dit que dans ce qu'il ne dit pas ».

En effet, dans son article, après avoir rappelé la fécondité de la spécialisation disciplinaire qui n'est plus à démontrer, Edgar Morin rappelle que l'ouverture et la rupture des frontières sont devenues nécessaires et qu'ainsi une histoire « parallèle » s'inscrit en marge de l'histoire officielle de la science, celle des « inter-trans-poly-disciplinarités ». Outre que certaines notions migrent d'un champ à l'autre, au prix parfois de contresens, certains schèmes cognitifs se transportent d'une discipline à l'autre et ces circulations constituent des antidotes salutaires à la clôture et à l'immo-

bilisme. Il y a pour lui des cas d'hybridation féconds qui font confluer des recherches et brisent ainsi l'isolement des disciplines. Il faut à notre époque concevoir, indique-t-il, des liaisons et des solidarités entre les disciplines. Pour autant, Edgar Morin « avoue » que le problème est de « trouver la voie difficile de l'articulation entre des sciences qui ont chacune leur langage propre et des concepts fondamentaux qui ne peuvent pas passer d'un langage à l'autre ». Dans un paragraphe intitulé *La perestroïka scientifique*, il reprend tous ces termes qu'il qualifie de « polysémiques et flous » pour indiquer que l'interdisciplinarité pourrait vouloir dire « échange et coopération » et que la transdisciplinarité se caractériserait par « des schèmes cognitifs qui traversent les frontières ». Il conclut son texte en proposant d'« écologiser » les disciplines, c'est-à-dire de « tenir compte de leur contexte culturel et social » et propose une réflexion « métadisciplinaire » pour savoir comment les disciplines naissent, se sclérosent et se métamorphosent pour finir par cette recommandation : « il faut qu'une discipline soit ouverte et fermée », en invoquant une fois de plus son cher Pascal qui nous invite à aller des parties au tout et du tout aux parties.

Métadisciplinarité

Nous constatons avec Alain Caillé que si l'analyse d'Edgar Morin est pertinente et ses intentions louables, peu de propositions concrètes concernant la transdisciplinarité sont avancées. Ainsi, Alain Caillé n'hésite pas, à cause des dérives possibles vers « la quête de l'unité synthétique de toutes les sciences, un cosmopolitisme ou un universalisme abstraits et indéterminés », à proposer carrément que l'on renonce au vocable de transdisciplinarité et que l'on parle, à la rigueur, de *métadisciplinarité*, s'il s'agit d'interroger les disciplines dans leurs fondements paradigmatiques cachés. Il propose alors de reprendre la notion d'*interscience* de Marcel Mauss et d'aller vers des *associations, des ententes ou des traités de paix à la fois exigeants mais précaires et révocables* (c'est moi qui souligne).

Reste, nous dit-il, la transdisciplinarité proprement dite, où s'ouvre un débat plus épineux et nettement plus conflictuel : pour lui, la visée d'une construction de métadiscipline englobante est une sorte de pathologie du projet transdisciplinaire. Jusque-là, nous le suivons, mais alors quelle serait

l'essence non pathologique de ce projet ? Une « possibilité de transférer utilement certains concepts, mais surtout un moyen privilégié de repérer et de comprendre le fonctionnement des paradigmes structurant nos activités mentales ». La transdisciplinarité serait une manière d'interroger justement nos manières — scientifiques — de penser et en particulier la nôtre propre. Interroger pour le chercheur son propre rôle dans la construction de l'observation qu'il conduit et ainsi interroger la vérité de sa propre découverte. *Ce méta-point de vue permettrait de mieux connaître ses propres contraintes et limitations de chercheur et ainsi ouvrirait un espace paradoxal de liberté créatrice, en élargissant à une réflexion sur l'épistémè propre à la culture et à la période dans laquelle le chercheur travaille.*

Le potentiel heuristique de la transdisciplinarité permettrait ainsi de dévoiler l'emprise des paradigmes qui nous font penser, et de révéler « ce quelque chose que je ne pense pas et qui oriente la manière que j'ai de penser ». Il faudrait alors chercher à en décortiquer les effets. Dans ces dernières propositions, j'entends des éléments qui rejoignent les réflexions que je conduis depuis longtemps, sans avoir recours à une dimension transdisciplinaire. Être vigilants sur ce qui est à la racine de nos convictions — soi-disant scientifiques — de nos points aveugles et de nos méconnaissances, c'est une attitude que j'ai acquise en m'interrogeant d'abord avec Gerald Holton (1981) sur mes « themata » de chercheur puis, dans la ligne des recommandations de Georges Devereux et de la posture clinique, en analysant de manière continue mon contre-transfert de chercheur (Blanchard-Laville, Chevallard, Schubauer-Leoni, 1996).

Il est possible que le voyage transdisciplinaire soit en ce sens salutaire mais il ne me semble pas absolument nécessaire pour effectuer une réflexion épistémologique sur sa propre activité de chercheur. Quand à cette guerre entre les disciplines, espérons que nous allons *Vers un armistice* comme l'écrit André Green dans le titre d'un petit article de 1998 où il évalue l'évolution du dialogue entre les neuroscientifiques et les psychanalystes depuis une quinzaine d'années. Même s'il n'est pas possible de concilier les points de vue, il invite tout au moins ces derniers à parler ensemble, et ce, dans le respect mutuel des différences, puis il termine en identifiant que la vraie ligne de partage aujourd'hui n'est plus « entre

neurobiologistes et psychanalystes, mais entre réductionnistes et penseurs de l'hypercomplexité ». Je crois ou je veux croire qu'à l'image de ce que décrit André Green pour ce domaine bien précis de la controverse entre les neurosciences et la psychanalyse, on peut, à l'heure actuelle, sentir une sorte de frémissement des communautés scientifiques vers des tentatives d'échanges plus respectueux qu'auparavant et qui donne bon espoir à nos essais de dialogue interdisciplinaire.

Co-disciplinarité

En résumé, je suis convaincue moi aussi que les risques de dérives pathologiques de la transdisciplinarité sont tellement convoqués par le vocable lui-même qu'il semble plus sage d'y renoncer et de s'en tenir à la notion d'interdisciplinarité dans un premier temps. Par ailleurs, je suis persuadée que ce que nous essayons de faire vivre dans nos équipes de recherche mérite une dénomination nouvelle (6) pour témoigner du fait que nous mettons en œuvre effectivement des procédures pour favoriser ou, je dirais même, pour rendre réellement productif le travail interdisciplinaire en profondeur.

Ainsi, c'est pour rendre compte au plus près de notre propre style de fonctionnement et pour en désigner la caractéristique forte, que nous avons eu envie de proposer ce vocable : la *co-disciplinarité*. Si nous recourons à l'étymologie, nous notons que le préfixe « co » renvoie à « cum » qui signifie « avec », et qu'ainsi ce préfixe apparaît *plus adéquat pour qualifier ce style de travail que le préfixe « inter »* (entre) contenu dans interdisciplinaire (7). En effet, plus que d'un tissage de liens entre les disciplines convoquées, il s'agit d'évoquer une co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude.

Mais alors il faut insister sur les conditions nécessaires à instaurer, nécessaires mais toujours insuffisantes, pour que puisse vivre et se poursuivre ce type de travail co-disciplinaire. Dans un groupe de recherche concernant un domaine non encore stabilisé des Sciences Humaines, la position de chacun(e) des chercheurs(es), dès lors qu'elle n'est pas partagée par tous(tes), est sans arrêt questionnée et, dans l'état actuel d'avancée du débat scientifique, cette position est loin d'être dépersonnalisée. Du questionnement d'un sujet épistémique à propos de sa position à une question directe au sujet lui-même, il y a un risque de

glissement. Il en découle pour les chercheurs dans nos équipes des sensations exacerbées de crainte de perte de place, d'instabilité, pour ne pas dire d'insécurité identitaire, et ainsi, d'inévitables revendications peuvent se faire jour par moments, des demandes de reconnaissance et d'existence entraînant des mouvements d'humeur, des attaques et des mouvements défensifs, dont on a du mal à démêler à chaque fois s'ils réfèrent véritablement au débat épistémologique ou s'ils concernent prioritairement les enjeux identitaires des personnes. Dans ces circonstances, il va de soi que les relations interpersonnelles entre les membres du groupe constituent le réseau indispensable sous-jacent pour que l'équipe tienne et que des qualités de respect, de modestie, une volonté de coopération sont des *caractéristiques minimales* pour les chercheurs qui souhaitent participer à un travail de cette sorte, mais que cela est loin de suffire lorsque l'aventure présente de tels risques. C'est sur ce point que je veux particulièrement insister dans la suite de ce texte.

Ce sont ces difficultés et les conditions à réaliser pour tenter de les surmonter que je vais examiner maintenant.

DE LA CO-PENSÉE À LA CO-DISCIPLINARITÉ : LES CONDITIONS PSYCHIQUES

J'ai pensé depuis le début de ces aventures interdisciplinaires et je suis, au fur et à mesure de nos expériences présentes, de plus en plus convaincue que, même dans un groupe de recherche, il n'est pas possible de faire abstraction du groupe psychique sous-jacent, alors même que la visée du groupe de recherche est bien celle de la production de savoirs scientifiques et non celle de la production d'un travail psychique. Les développements des théorisations concernant les mécanismes qui régissent la groupalité psychique sont aujourd'hui bien connus. Il me paraît indispensable de tenter d'en tirer profit. C'est mon hypothèse centrale quant à la faisabilité du travail interdisciplinaire. Et je voudrais insister sur un point : à mon sens, c'est le travail continu d'élaboration concernant le groupe psychique latent qui sous-tend le groupe de recherche qui est le seul à même de préserver et de maintenir des conditions effectives de partage interdisciplinaire. C'est ce que je vais essayer de montrer dans les paragraphes qui suivent.

Les phénomènes psychiques que je vais décrire sont entremêlés les uns aux autres. Pour la clarté de la démonstration, j'opérerai un découpage un peu artificiel comme si les difficultés étaient stratifiées alors même qu'elles sont imbriquées les unes dans les autres. Mais cela permettra de considérer les paliers que j'évoquais précédemment et auxquels il est peut-être possible d'accéder sans prétendre à tous les coups arriver à un travail co-disciplinaire proprement dit.

Les groupes à petits effectifs

L'équipe de recherche interdisciplinaire est à la base constituée d'un petit groupe de personnes. Or, dès que quelques personnes se réunissent, elles forment ce que la psychosociologie clinique a dénommé *un groupe restreint* et les difficultés commencent. Wilfred Rupert Bion nous a montré que, dans un petit groupe, se superposent deux types de fonctionnement, le fonctionnement du *groupe de base* lié à l'état émotionnel primitif du groupe et le fonctionnement du *groupe de travail*. La coexistence de ces deux groupes peut entraîner un certain niveau de conflit. L'activité du groupe de travail peut ainsi être troublée par le groupe de base. En s'attachant à l'étude du groupe de base, Bion a identifié trois sortes de mentalités de groupe : ce sont comme des émotions primitives fondamentales qui déterminent la configuration psychique adoptée à son insu par le groupe. Elles se mettent en place à titre défensif, pour parer aux angoisses d'ordre psychotique toujours agissantes dans un groupe restreint (Grinberg, Sor, Bianchedi, 1996). Bion les appelle des *basic assumptions*, ce que l'on traduit traditionnellement par *hypothèses de base*. Ces « *tonalités émotionnelles de base* », pour reprendre la manière de traduire « *basic assumptions* » adoptée par Jean-Claude Rouchy dans son ouvrage sur le groupe (1988), décrivent différentes formes de régression dans le groupe.

Il peut donc être opportun de chercher à savoir, par une élaboration appropriée, *élaboration au sens de travail sur les contenus psychiques*, sous la pression de quelle configuration psychique le groupe se situe et du même coup, de la faire éventuellement évoluer dans un sens qui préserve davantage les capacités de production scientifique.

René Kaës (1996), quant à lui, nous fournit des éléments complémentaires quant à la construction du *lien intersubjectif dans un groupe*. Il nous permet tout d'abord, à la suite de Piera Aulagnier,

de comprendre qu'un petit groupe se réunit sur la base d'un *contrat narcissique*, lequel est forcément doublé d'un *pacte dénégatif* fondateur. Le contrat narcissique règle le rapport de l'individu et de l'ensemble : chaque nouveau membre investit l'ensemble comme porteur de la continuité. Réciproquement, et à cette condition, l'ensemble soutient une place pour le nouveau venu (8). En ce qui concerne le pacte dénégatif, René Kaës propose cette notion pour qualifier le travail de l'inconscient nécessaire à la formation du lien intersubjectif qui serait en quelque sorte la contreface complémentaire du contrat narcissique. « Le pacte dénégatif décrit ce qui dans tout lien de couple, de groupe ou d'institution, est voué d'un inconscient et commun accord à être l'objet soit d'un refoulement, soit d'un déni, d'une dénégation, d'un désaveu ou d'un rejet. *Il recouvre ce dont il ne doit pas être question pour que le lien se construise et se maintienne* ».

C'est ainsi que, dans nos équipes, nous jugeons utile de travailler à saisir de quoi pourrait être fait ce pacte dénégatif, pour ne pas le laisser œuvrer souterrainement au risque de l'explosion du groupe. Pour autant, rien ne garantit que le travail d'élaboration mené soit suffisant pour lutter contre les forces de déliaison mais *a contrario*, ce dont on peut être sûr, c'est que, s'il n'est pas fait du tout, le groupe est grandement exposé.

Penser ensemble

L'équipe interdisciplinaire est constituée par un petit groupe de personnes et nous venons de voir le type de problèmes qui en résultent. Mais ces personnes ne se contentent pas de se réunir pour faire groupe, elles souhaitent réfléchir ensemble ; les difficultés s'accroissent. À quelles conditions peut-on penser ensemble dans un petit groupe ?

Il y a à comprendre comment « se négocient les tensions entre système de pensée personnelle et système de pensée commune et partagée », selon la formulation de René Kaës.

Disposer soi-même d'un appareil à penser qui fonctionne, ce n'est déjà pas si facile, lorsque l'on sait tous les avatars possibles qui risquent d'entraver sa construction et son fonctionnement (Blanchard-Laville, 1996). Ensuite, le maintenir actif dans un groupe où d'autres appareils à penser ont aussi à fonctionner sans être empêchés, voilà un programme difficile. Il ne s'agit pas que certains

« squattent » l'espace à leur profit. Pour que la confiance s'instaure il est nécessaire d'avoir eu l'expérience que ses propres pensées aient survécu à l'attaque ou à l'indifférence. Pour certains sujets qui ont eu à vivre des expériences négatives, quelquefois d'ailleurs traumatisantes à ce niveau-là, le travail de restauration est long et difficile.

De plus, il faut savoir que l'apparition d'idées nouvelles dans un groupe réveille les fantasmes de ce que Bion appelle le sentiment de « *changement catastrophique* », issus de la peur et du sentiment de catastrophe liés au changement, contre lesquels s'érigent de puissants mécanismes de défense. Pour Florence Bégoïn-Guignard, il est déclenché par toute transformation du mode d'approche de la réalité susceptible de produire une véritable croissance psychique. « Le changement catastrophique est toujours de nature disruptive, en ce qu'il amène des événements caractérisés par la violence et la subversion du système établi, en contact avec l'invariance du mode de fonctionnement psychique ». Par exemple, l'envie chez un des participants du groupe peut fonctionner comme un contenant hostile à toute idée nouvelle, soit en la vidant de son sens, soit en l'idéalisant au point qu'elle perde toute valeur comme facteur de croissance ou de changement. Les idées nouvelles menacent la stabilité de la structure du groupe, le changement que ces idées propose est alors combattu. Le groupe a donc besoin de se constituer en appareil de transformations de ces fantasmes, autrement dit doit assurer ce que René Kaës appelle la *fonction conteneur*, qui est la fonction transformatrice associée à la fonction contenante du groupe.

Enfin, il s'agit aussi de parer aux disqualifications perverses qui peuvent survenir et qui attaquent les *liens de pensée*. Les *disqualifications perverses* (Racamier, 1987) subtilement adressées au travail par certains participants dont la structure psychique présente une faible tolérance à la multiplicité des points de vue, peuvent suffisamment attaquer le groupe pour « saboter » le travail de production. « Si les porteurs de ces agressions disqualifiantes réussissent à fomentier une résonance négative avec les marques de leur scénario pervers, ils paralysent le groupe [...] pris pour proie » (Sirota, 1995). Une attaque perverse viole l'espace intermédiaire nécessaire à tout travail de pensée.

Lorsque tous ces phénomènes sont mis bout à bout, même s'ils ne se produisent pas tous en

même temps, on peut comprendre que de nombreuses menaces pèsent sur le fonctionnement de la pensée en groupe et sur le fonctionnement de la pensée de chacun des chercheurs dans le groupe. On conçoit le travail nécessaire pour construire un espace dans lequel chacun des chercheurs puisse s'aventurer à accueillir des pensées nouvelles, souvent étranges justement, sans s'agripper à des routines de pensée convenues ; pour qu'une certaine sécurité identitaire dans le groupe soit atteinte. Il s'agit d'exercer une vigilance continue quant à l'élaboration des « écrasements concurrentiels » toujours prêts à resurgir et à produire leur travail de sape. Cette qualité de l'espace pour penser, qui est toujours et en permanence à construire sinon à reconstruire, vise à permettre à chacun d'être créatif et fécond au plus près de son soi de chercheur.

Le travail de co-pensée

Nous avons jusque-là examiné les entraves à ce que le groupe puisse penser ensemble. Un pas de plus est à faire si l'on veut que cet espace permette un certain *travail de co-pensée* (Widlöcher, 1994).

Nous reprenons cette expression utilisée par plusieurs auteurs pour désigner un espace dans lequel « nous ne pensons pas nécessairement la même chose mais où la même chose nous fait penser » et où, en pensant à ce que cette chose nous fait penser, il y a « des chances que communiquer à l'autre ce que je pense le fasse penser d'une manière qui éclaire et enrichit sa propre vie psychique », selon les propos de Daniel Widlöcher (1997). Pour cet auteur, « co-pensée ne signifie pas identité, mais transfert de pensée ». Il utilise cette notion pour tenter de décrire la communication d'insights qui s'effectue entre un analysant et son analyste dans cet espace dans lequel chacun est « travaillé » par un univers mental étranger avec lequel il partage des heures de co-pensée. Pour lui, le dialogue psychanalytique repose sur « l'altérité foncière des deux appareils psychiques qui s'informent mutuellement mais fonctionnent de manière autonome ». Ce dont il s'agit est moins une réciprocité d'influence qu'une commune élaboration mentale. Le terme de co-pensée est plus approprié que celui de communication intersubjective dans la mesure où il met l'accent sur cette production commune. L'esprit de la co-pensée ne conduit pas à une réciprocité des interprétations mais à l'existence d'une construction commune

du sens à partir d'une expérience psychique partagée ; partage du travail interprétatif et non réciprocité. Sans comparer le groupe de recherche ni avec la situation analytique ni avec la situation de thérapie, la *notion de travail de co-pensée* permet de rendre compte de la nature de l'espace que nous essayons de construire. Dans le cas de certaines équipes, il s'agit d'un palier de travail intermédiaire qui donne des résultats appréciables sans aller jusqu'à la co-disciplinarité (9).

Produire co-disciplinairement des savoirs nouveaux

Or, si le groupe a réussi à trouver les conditions favorables pour penser ensemble, nous ne sommes pas au bout de nos peines car le défi à relever est encore plus fort lorsqu'il s'agit de vouloir produire des savoirs de recherche nouveaux à partir de paradigmes disciplinaires différents ou tout au moins à partir de cadres de références théoriques très distincts.

J'ai déjà indiqué à plusieurs reprises que, dans ce cas, si l'on suit Georges Devereux, en utilisant sa conceptualisation en termes de *contre-transfert du chercheur*, nous constatons que devant l'angoisse procurée par les données, les appareillages théoriques et méthodologiques se constituent pour les chercheurs en système défensif vis-à-vis de ces angoisses. Si l'on suit cette conception, il est clair que, dans une recherche co-disciplinaire, chaque analyse produite par l'un des chercheurs du groupe vient présenter aux autres chercheurs ce que leur propre système théorique leur avait permis justement d'éviter soigneusement de voir et d'affronter, à leur insu, bien entendu. On comprend ainsi que les productions des autres chercheurs du groupe viennent faire effraction dans le système défensif de chacun et que ce nouveau corpus, qui n'est plus seulement le corpus empirique commun à étudier, mais l'ensemble des analyses de ce corpus faites par les autres membres de l'équipe, viennent réveiller chez chacun des angoisses profondes ; les analyses des uns mettent sous les yeux des autres ce que leurs propres analyses avaient tout fait pour occulter.

Ainsi les difficultés continuent de s'accroître. Les chercheurs doivent alors faire appel à ce que Paul-Claude Racamier appelle la *tolérance à l'ambiguïté*. Pour lui, il s'agit d'une « vertu psychique » qui permet de supporter que coexistent deux hypothèses antagonistes entre lesquelles il n'y a pas à

décider, à trancher. Je m'abstiendrai ici de replacer ce concept dans la théorisation de cet auteur, simplement j'évoquerai que, pour lui, « l'essentiel de l'ambiguïté tient à ces deux qualités : la coexistence de deux propriétés différentes, voire contraires ou logiquement incompatibles, mais symétriques et de valeurs égales. Le caractère indécidable de cette coexistence est le fait que cette indécidabilité n'est aucunement mise en question : *le choix n'est pas à faire* ». Notons que dans le cas de nos recherches, nous aboutissons à des résultats de ce genre : lorsque nous effectuons un travail co-disciplinaire sur un même corpus, nous nous trouvons en présence d'hypothèses interprétatives différentes, quelquefois contradictoires, dont les valeurs de vérité sont liées à la cohérence argumentative de chaque paradigme et où rien ne permet de trancher entre elles. Ainsi, il est fait appel à la capacité de tolérer l'ambiguïté de tous les chercheurs du groupe.

Pour Paul-Claude Racamier, l'objet ambigu par excellence est l'objet transitionnel. Il est indéniable qu'à un certain niveau, l'espace du groupe de recherche doit pouvoir se constituer en *espace transitionnel* au sens de Winnicott, c'est-à-dire permettre que « coexistent, sans crise ni conflit, le déjà-là et le non-encore advenu, l'héritage et la création ». Chacun des chercheurs doit avoir pu explorer les bénéfices de l'expérience intersubjective de tolérance et de confiance : « celle de l'illusion d'une continuité entre la réalité psychique et la réalité externe, entre ce dont on hérite et ce que l'on trouve et crée ». L'espace transitionnel permet l'exploration des objets, des autres et de Soi, dans un entre-deux où fluctuent les limites entre le dedans et le dehors, entre le mien et le non-mien (Kaës, 1994).

Enfin, signalons une difficulté supplémentaire dans le cas des recherches qui s'effectuent à partir de l'observation de séquences vidéoscopées de classe. Nous sommes alors exposés aux difficultés soulevées par *l'observation clinique* au sens large. Il est évident que devant le spectacle d'un(e) enseignant(e) en action avec sa classe, fût-il filmé et non observé sur le vif, nos pulsions voyeuristes et nos fantasmes concernant la scène primitive ne peuvent manquer d'être fortement sollicités. De là à ce que notre pulsion de savoir soit fortement activée également, il n'y a qu'un pas déjà franchi par Freud qui fait dériver en partie la pulsion épistémophilique de la pulsion de voir (Freud, 1962) mais, de là à ce qu'en même temps, des angoisses soient réveillées chez chacun ainsi que des senti-

ments de culpabilité par rapport à un imaginaire de transgression, ce n'est pas niable non plus. À ce niveau, c'est la capacité de la matrice groupale à développer sa *capacité de rêverie* au sens de Bion pour transformer cette matière psychique en productions scientifiques qui permet que nous accomplissions ce travail clinique en profondeur sur un temps suffisamment long pour aboutir à la production de textes écrits. La capacité de rêverie est cette fonction de la mère imaginée par Bion qui lui permet de désintoxiquer les éléments expulsés et projetés en elle par le bébé, de les métaboliser et de les convertir en éléments plus digestibles avant de les lui rendre. C'est une activité qui permet de donner des significations aux éléments émotifs bruts. Le groupe doit accomplir tout un travail psychique de métabolisation, en sachant qu'il est difficile de supporter dans un tel groupe des personnes qui refusent ce travail, car le travail psychique qui n'est pas effectué par les uns est forcément supporté par les autres (*cf.* la loi de conservation du travail psychique de Racamier, 1992). Cette question apparaît de manière plus cruciale s'agissant d'un corpus vidéo mais n'est pas totalement absente lorsqu'il s'agit d'analyser un entretien clinique retranscrit.

Exposer le travail en public : communiquer, publier

Enfin, dernière étape et non des moindres, nos productions effectuées, il s'agit de les communiquer à un public élargi par rapport à l'audience habituelle de l'équipe. Il faut alors supporter l'épreuve de la mise en scène publique par communications interposées ou par publications d'articles ou de livres. Les travaux de Gérard Mendel (10) nous renseignent sur la manière dont *l'appropriation de l'acte-pouvoir collectif* — pour un groupe de travail, faire une conférence ou des communications publiques, des publications d'articles ou d'ouvrages — peut entraîner une culpabilité inconsciente conduisant à des passages à l'acte en forme de clivages dans le groupe, selon les lignes de fragilisation primitives. Nous avons pu amplement vérifier le bien-fondé de cette hypothèse à partir des turbulences, crises et fractures que nous avons nous-mêmes eu à vivre à l'intérieur de nos équipes à chaque événement public.

C'est pourquoi, à ce niveau, tout un travail préalable et postérieur aux « sorties publiques », communication ou publication, de l'équipe de

recherche est nécessaire pour tenter de prévenir ces fractures potentielles. Encore une fois, nécessaire sans qu'aucune garantie ne puisse nous prémunir contre la force de déchaînement du négatif que cela peut engendrer. Ce que j'espère faire sentir à travers ce texte, c'est que rien ne peut apporter de garantie que l'équipe « tienne », mais que, ce qui est sûr, c'est que si ce travail psychique n'est pas tenté et si la vigilance n'est pas extrême à ce niveau, les équipes qui veulent accomplir un véritable travail co-disciplinaire courent à tous les coups vers la rupture, les scissions ou en tout cas la crise, sauf à en rester à un travail commun de pure surface.

L'élaboration psychique

En fonction de toutes ces réflexions, nous tentons d'instituer dans nos équipes des procédures qui tiennent compte de tous ces éléments. Elles vont de l'échange et de la confrontation régulée des productions écrites, à l'attention portée aux différents tempos des auteurs-chercheurs, en passant par la mise en place de différents rituels de convivialité et des modalités de travail en sous-groupes. Ces différentes institutions médiatrices (11) permettent de relayer et de soutenir la médiation première et indispensable qui exige de chacun mais surtout des animateur(ice)s de l'équipe un travail d'élaboration psychique en continu. Élaboration au sens de travail psychique autour des difficultés rencontrées et des processus de groupe à l'œuvre en permanence. Il s'agit bien d'un travail favorisant la possibilité de donner du sens aux tensions toujours en train d'émerger et ainsi de les réguler sans entrer dans des conflits ou des rapports de force pour savoir qui pourrait l'emporter. Ce travail d'élaboration psychique s'apprend avec l'expérience, il n'est pas connu d'emblée par tous les participants. Il peut être pris en charge par la ou les animateur(ice)s mais alors, il rencontre assez vite des limites. Pour ma part, je suis aujourd'hui persuadée que si l'on veut aller jusqu'à une production co-disciplinaire, toute l'équipe doit accepter d'affronter ce travail dans des séances régulières d'élaboration collective. Notre expérience nous a conduits pour le moment à ne pas avoir recours à un(e) animateur(ice) extérieur(e) pour animer ces séquences. C'est une question qui reste en suspens pour nous : peut-on garder le contrôle de cette élaboration à l'intérieur de l'équipe elle-même ou serait-il plus efficace ou plus prudent, mais aussi plus engageant et sans

doute plus « coûteux » pour tout le monde de faire appel à un tiers externe par rapport au groupe ?

Ainsi nous travaillons effectivement sur le registre psychique du groupe, pour instaurer un espace pour penser (Resnik, 1994) dans lequel puisse se déployer, dans une sécurité relative, la dynamique de production co-disciplinaire et pour tenter de préserver cet espace dans le temps. Si l'on veut pouvoir conduire ce type de travail, les chercheurs de l'équipe doivent s'engager à soutenir ce dispositif pour la durée de la réalisation des projets. Ils acceptent alors des réunions de travail, assorties de manière systématique, à la fin de chaque journée de travail, d'une séance d'élaboration collective à propos du rapport personnel de chacun au travail co-disciplinaire effectué et vécu pendant la réunion. Ainsi, par ces séances, le groupe a des chances de pouvoir se constituer en *groupe de transformations psychiques* au sens de René Kaës, autrement dit de pouvoir assurer une fonction à la fois contenante et désintoxiquante, pour tenter de faire face à toutes les menaces que nous venons de répertorier et qui attaquent le travail de pensée et de production en groupe. La vigilance doit être constante. Aucun répit n'est possible, l'élaboration est toujours à faire, jamais acquise. C'est le prix à payer pour ce type de fonctionnement.

Pour conclure sur le travail co-disciplinaire proprement dit, je soulignerai que, malgré ces aménagements concrets du dispositif de recherche et l'avancée de notre réflexion sur les conditions de faisabilité d'une production co-disciplinaire, nous restons absolument conscients que cette modalité de travail, même si nous arrivons à la maintenir vivante dans un groupe réel pour un temps limité, grâce aux efforts de théorisation et d'élaboration concomitants de chacun des participants et du collectif, est extrêmement précaire et comporte de nombreux risques d'attaques aux liens. Nous retrouvons ici les ententes, les associations et les traités de paix à la fois exigeants, provisoires et précaires auxquels faisait allusion Alain Caillé. Les forces de déliaison à l'œuvre dans les groupes sont si constantes qu'il est sans doute utopique de croire pouvoir les juguler définitivement. Néanmoins, pendant le temps où ce travail est rendu possible, nous pouvons témoigner de l'extraordinaire puissance de démultiplication des intelligences ainsi réunies et de la créativité collective au bénéfice de la production de savoirs (12).

Claudine Blanchard-Laville
Université Paris X

NOTES

- (1) Du côté des recherches sur l'analyse des pratiques enseignantes, nous avons commencé en 1987 un premier travail interdisciplinaire qui a été publié dans l'ouvrage *Regards croisés sur le didactique. Un Colloque épistolaire*. Par la suite, une équipe modifiée engageait une nouvelle recherche qui a abouti à la publication de l'ouvrage *Variations sur une leçon de mathématiques*. L'équipe en partie renouvelée s'est ensuite attachée à poursuivre ce type de recherche. Un ouvrage est en préparation à partir du rapport déposé à la bibliothèque de l'INRP *Approches co-disciplinaires des pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves*, recherche sélectionnée par le Comité national de Coordination de la Recherche en Éducation (CNCRE).

Du côté de la recherche sur la formation des enseignants, nous avons effectué une recherche en continu depuis 1995 avec une équipe interdisciplinaire qui s'est très légèrement modifiée au cours des années. J'ai été responsable ou co-responsable de toutes ces équipes.

- (2) Je ne discuterai pas dans ce texte des questions de formation. Dans le domaine de la formation et de l'enseignement, les questions de transdisciplinarité et d'interdisciplinarité nécessitent une tout autre réflexion, à mon avis. Sans doute, au niveau de l'enseignement supérieur surtout, les questions de formation et de recherche sont liées. Mais ma réflexion se limite pour le moment à la question de la recherche.

On peut, sur les questions d'enseignement, consulter les travaux de Basarab Nicolescu sur la transdisciplinarité. Pour cet auteur physicien au CNRS, le mode de connaissance transdisciplinaire constitue une question de survie de l'université dans le siècle futur. Ses travaux plaident pour une mise en réseau des disciplines scientifiques au niveau de l'enseignement supérieur, pour une « réticulation » de ces disciplines, comme par exemple, dans le projet du génome humain. Il dirige d'ailleurs le Centre international de Recherches et études transdisciplinaires.

- (3) Jacques Ardoïno fait référence le plus souvent à l'analyse de situations éducatives ou formatives et dans ses textes, ce qui relève de l'analyse des pratiques et ce qui relève de la recherche n'est pas toujours distingué.
- (4) Quelques chercheurs arrivent à soutenir cette double compétence, mais, à mon sens, dans leurs recherches, l'un des paradigmes est dominant, cependant que l'autre est dans

une position de prestataire de services. C'est ce que nous cherchons à éviter dans la mise en œuvre de la co-disciplinarité.

- (5) Monodisciplinarité et interdisciplinarité dans l'enseignement et la recherche à l'Université du Québec à Montréal, communication présentée au Colloque L'interdisciplinarité, à la frontière de l'université et de la cité, à l'université de Neuchâtel en septembre 1997.
- (6) Nous avons cru avoir recours à une dénomination nouvelle mais en fait, sous ce vocable, Guy Palmade a promu dans son ouvrage de 1977 *Interdisciplinarité et idéologies* une notion proche, qui ne semble pas avoir été reprise par d'autres chercheurs par la suite.
- (7) Nous avons gardé l'expression *disciplinarité* bien que cela mérite une autre réflexion car il ne s'agit pas toujours de différentes disciplines au sens institutionnel du terme et à strictement parler, mais plutôt de différents cadres de référence théoriques.
- (8) Il va de soi que tous les concepts psychanalytiques évoqués dans cette partie s'appréhendent difficilement à partir de leur seule définition et que c'est en les raccordant à un vécu émotionnel personnel qu'ils prennent véritablement sens.
- (9) C'est ce que nous avons mis en œuvre dans la recherche sur la formation initiale des enseignants : cf. ouvrage à paraître *La formation initiale des enseignants : un temps d'entre-deux*.
- (10) Cf. son ouvrage *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, aux éditions de La Découverte, 1992.
- (11) On peut consulter le travail que Françoise Hatchuel a proposé concernant la nécessité de ces règles de travail et de ces institutions dans l'équipe co-disciplinaire, notamment dans la communication intitulée *Clinique et co-disciplinarité* que nous avons effectuée ensemble au Congrès d'actualité de la recherche de Bordeaux.
- (12) Un ouvrage est en préparation qui témoignera des résultats obtenus par ce mode de travail, et en particulier pour rendre compte à la fois des avancées dont chaque chercheur bénéficie tout en restant à l'intérieur de son cadre disciplinaire et des avancées collectives obtenues en ce qui concerne l'analyse du *corpus* étudié.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOÏNO J. (1990). – L'analyse multiréférentielle des situations sociales. *Psychologie clinique*, n° 3.
- ARDOÏNO J. (1992). – L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives dans l'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Pratiques de formation. Analyses*, n° 25-26 (Paris 8).
- ARDOÏNO J. (1996). – Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur. In : Ouvrage collectif, *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*. Paris : L'Harmattan.
- BÉGOÏN-GUIGNARD F. (1985). – Limites et lieux de la psychose et de l'interprétation. Essai sur l'identification projective. *Topique*, n° 35-36.
- BION W.R. (1965). – *Experiences in groups. Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF (Londres, 1961, trad. fr. E.L. Herbert).
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1989). – Questions à la didactique des mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 89, octobre-novembre-décembre.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1990). – *Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l'Éducation sur l'enseignement des mathématiques*. Note de synthèse. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation. Université Paris X-Nanterre.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHEVALLARD Y., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1996). – *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. Les conceptualisations théoriques de W.R. Bion. In : C. Blanchard-Laville, J. Beillerot, N. Mosconi (dir.) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, avril-mai-juin.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2000). – **La formation initiale des enseignants : un temps d'entre-deux**. Paris : L'Harmattan (à paraître).
- BLANCHARD-LAVILLE C., HATCHUEL F. (1999). – **Clinique et co-disciplinarité. Atelier Clinique et enseignement des mathématiques**. Cédérom du Congrès d'Actualité de la Recherche et Éducation et Formation, AECSE, Bordeaux.
- DEVEREUX G. (1980). – **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Paris : Flammarion.
- GREEN A. (1998). – Vers un armistice ? **Perspectives Psychiatriques**, vol. 37, n° 2.
- GRINBERG L., SOR D., DE BIANCHEDI E. (1996). – **Nouvelle introduction à la pensée de Bion**. Lyon : Éditions Césura.
- HOLTON G. (1981 pour la traduction française). – **L'imagination scientifique**. Paris : Gallimard.
- KAËS R. (1993). – **Le Groupe et le sujet du groupe. Éléments pour une théorie psychanalytique du groupe**. Paris : Dunod.
- KAËS R. (1994). – **La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes**. Paris : Dunod.
- KAËS R. (1996). – **Les fondements de la vie psychique dans le lien social dans l'ouvrage collectif. Crises : le sujet à l'épreuve du social**. Actes du 14^e forum professionnel des psychologues. Éditions Hommes et perspectives.
- LEGENDRE R. (1993). – **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montréal, Qc.-Paris : Larousse.
- MENDEL G. (1992). – **La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse**. Paris : La découverte.
- MORIN E. (1997). – Sur la transdisciplinarité. Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité. *Revue du MAUSS*, n° 10.
- BASARAB N. (1996). – **La transdisciplinarité**. Paris : Éditions du Rocher.
- PALMADE G. (1977). – **Interdisciplinarité et idéologies**. Paris : Anthropos.
- RACAMIER P.-C. (1987). – De la perversion narcissique. *Gruppo*, n° 3.
- RACAMIER P.-C. (1992). – **Le génie des origines. Psychanalyse et psychoses**. Paris : Bibliothèque Scientifique Payot.
- RESNIK S. (1994). – **Espace mental. Sept leçons à l'Université**. Toulouse : Érés.
- ROUCHY J.-C. (1998). – **Le groupe, espace analytique. Clinique et théorie**. Toulouse : Érés.
- SIROTA A. (1995). – Agressions perverses dans les groupes de formation et leur endiguement. In : L'agressivité dans les groupes, *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 24, Toulouse, Érés.
- TERRISSE B. (1997). – Monodisciplinarité et interdisciplinarité dans l'enseignement et la recherche à l'Université du Québec à Montréal, Communication présentée au Colloque **L'interdisciplinarité, à la frontière de l'université et de la cité**, à l'université de Neuchâtel en septembre 1997.
- VIGARELLO G. (1998). – Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation*, n° 31, p. 1-2.
- WIDLÖCHER D. (1994). – **Les nouvelles cartes de la psychanalyse**. Paris : Odile Jacob.