



HAL
open science

Processus de transmission et de construction d'identités disciplinaires.

Monique Landesmann

► **To cite this version:**

Monique Landesmann. Processus de transmission et de construction d'identités disciplinaires.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00803171

HAL Id: halshs-00803171

<https://shs.hal.science/halshs-00803171>

Submitted on 21 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°33- Atelier 38: construction identitaire

Processus de transmission et de construction d'identités disciplinaires

Monique Landesmann, Professeur de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM, Mexique.

Résumé

Nous explorons dans cette communication les liens entre les processus de transmission et la construction d'identités disciplinaires chez des enseignants de la Facultad de Psicología de l'Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Nous y analysons en particulier les processus de filiation puis de désaffiliation avec la théorie du behaviorisme durant leur formation professionnelle puis au cours de l'initiation de leur carrière comme enseignant dans une université de récente création et dans un cursus qui se présentait alors comme innovateur et totalement intégré par une seule théorie: le behaviorisme. Nous en concluons l'existence d'un lien étroit entre les processus de construction des identités disciplinaires et les processus de transmissions.

Mots clés : transmission, identités disciplinaires, psychologie, filiation, université.

Introduction

Le but de cette communication est d'explorer les liens entre les processus de transmission et la construction d'identités. À partir d'une recherche sur la construction des identités disciplinaires des enseignants de l'École de Psicología de l'Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) je me suis posée les questions suivantes : Comment les processus de transmission ont contribué à la construction des identités disciplinaires de ses professeurs ? Quels ont été les différents processus et stratégies de la transmission qui ont joué un rôle clef pour la construction des identités ? Quels en ont été leurs limites ? À partir de l'analyse de données empiriques (entretiens approfondis et entretiens collectifs) et du cadre théorique de la recherche, une première approche de réponse aux questions sera présentée ainsi que quelques hypothèses préliminaires pour poursuivre l'exploration du thème.

Antécédents de la recherche et définition de la problématique.

En 1999, une grève de 9 mois a paralysé notre université, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La crise institutionnelle que cette grève déclencha mit en évidence non seulement la vulnérabilité institutionnelle de la UNAM mais aussi celle de ses acteurs, en particulier de ses enseignants et chercheurs, dans la mesure où l'institution constitue un support important à l'identité de ses sujets (Kaës, 1987) . La souffrance qui nous signifiait la menace à l'intégrité, cohésion, voire la survie¹ institutionnelle nous amena, une fois le conflit terminé², à nous interroger sur le lien particulier des enseignants avec leur institution, c'est à dire sur leur identité institutionnelle.

Pour l'exploration de ce lien nous avons pris comme champ d'étude le cas d'enseignants appartenant à deux générations différentes de l'École de Psychologie de la « Facultad de Estudios Profesionales Iztacala »³ (ENEP-I) qui appartient à la UNAM. Notre objet de recherche était alors les transformations de l'identité institutionnelle de ces enseignants (période 1970-2003). Nous avons alors reconstruit leurs itinéraires socio-familiaux, scolaires et professionnels à partir de différents dispositifs de recherche : des entretiens approfondis, des entretiens collectifs au cours desquels des membres des deux générations ont reconstruit l'histoire de l'École de Psychologie et la consultation à des sources primaires et secondaires.

L'analyse des données nous a révélé un phénomène qui a beaucoup attiré notre attention, à savoir la dynamique de construction de l'identité disciplinaire des professeurs, au cours de leur formation universitaire et ensuite professionnelle comme enseignant. De manière plus concrète, il s'agissait de leur processus d'affiliation à la psychologie et particulièrement à l'un de ses courants théoriques, le behaviorisme, puis de leur désaffiliation à ce dernier. Ces professeurs avaient construit, au cours de leurs itinéraires de formation et ensuite comme enseignant, une très forte identification avec le behaviorisme. Puis, non seulement une rupture s'établit avec ce cadre de pensée, mais ils changèrent d'adhésion disciplinaire, menant des études de doctorat dans d'autres disciplines comme la sociologie, la psychanalyse, la pédagogie, et autres. Il semblerait qu'une « reconversion » identitaire se serait produite par rapport à la discipline ou à l'un de ses cadres de pensée théorique. À ce sujet, le signalement suivant de Noriega⁴ (1995), un spécialiste de l'épistémologie de la psychologie, justifiait nos inquiétudes lorsqu'il posait le problème des psychologues qui passent du behaviorisme à la psychanalyse, de la psychanalyse à la thérapie structurale systématique, de la Gestalt au behaviorisme et vice-versa et dans toutes les directions possibles.

¹ La communauté universitaire se montra très divisée durant le conflit. Il y eut beaucoup de rumeurs de fermeture de l'institution.

² La grève dura 9 mois et se termina par l'entrée de la police à la Cité Universitaire

³ En 1975, il eut un processus de décentralisation de la UNAM. Ils se sont créés alors 5 nouveaux campus hors de la Cité Universitaire qui réunissait jusque là les différentes facultés et instituts de recherche de la UNAM. Chacun de ces campus se situait dans la périphérie de la ville. La ENEP –Iztacala se situe dans le nord-ouest de la ville, dans un quartier industriel.

⁴ José Antonio Noriega, travaille principalement dans le contexte de l'université mexicaine et nous ignorons si son affirmation s'en remet seulement à ce contexte ou un contexte plus ample.

C'est ce phénomène que nous avons voulu interroger dans son rapport au processus de transmission. C'est à dire, la contribution des processus de transmission à la construction des identités disciplinaires. Nous nous proposons donc d'explorer, à partir de nos données, l'état de ce rapport dans deux moments particulièrement significatifs : l'étape de l'affiliation et l'étape de la désaffiliation disciplinaire. Nous prendrons en compte tous les dispositifs de données construites jusqu'à présent.

L'affiliation avec l'experimentalisme et le behaviorisme.

L'étape de formation professionnelle durant la licence

Nous prendrons le cas de membres de la génération qui ont commencé leurs études de psychologie à partir de 1970 et qui, à leurs conclusions (1975), ont commencé leurs carrières comme professeurs dans la nouvelle École de Psychologie de la ENEP-Iztacala. Nous avons reconstruit cet itinéraire de l'affiliation tout en explicitant les contextes institutionnels et disciplinaires sans lesquels les processus analysés ne pourraient se comprendre.

Lorsque les étudiants commencèrent leurs études à la Faculté de Philosophie et Lettres, à la UNAM⁵, la psychologie était en plein processus d'institutionnalisation. Les psychologues de la Faculté livraient alors une lutte pour l'autonomie de la discipline, particulièrement par rapport aux médecins, aux psychiatres et aux philosophes. En 1960, le cursus de psychologie décernait pour la première fois le diplôme de psychologue avec la reconnaissance officielle de la UNAM. Mais ce n'est qu'en 1973 qu'y sera fondée la Faculté de Psychologie. D'autres luttes se donnaient dans le champ disciplinaire universitaire, entre autres, la confrontation entre les psychanalystes et les expérimentalistes. Jusque là, les psychanalystes avaient dominé l'enseignement de la psychologie à la UNAM. Cependant, les expérimentalistes commencèrent à gagner du terrain dans le champ universitaire, particulièrement en réussissant à augmenter leur présence dans le cursus de formation professionnelle des psychologues, en occupant des positions clefs dans l'administration de la nouvelle Faculté, et en y créant une maîtrise de psychologie générale expérimentale et de psychophysiologie, entre autres stratégies de conquête de l'espace universitaire. Ils formulèrent un profil professionnel⁶ qui n'avait pas été établi auparavant et qui contribua à définir une identité professionnelle du psychologue qui constitua une offre identitaire beaucoup plus attirante pour les étudiants que celle d'assistant de psychiatre, jusque là une des principales perspectives professionnelles accessibles. Ceci fut particulièrement important pour les étudiants qui étaient à la recherche d'une identité professionnelle offrant une certaine garantie pour la réussite d'une mobilité sociale, aspiration de la plupart de leurs familles.

⁵ À la UNAM, avant la création de la Faculté de Psychologie, l'enseignement de cette discipline se faisait dans le « Collège de Psychologie » de la Faculté de Philosophie et Lettres.

⁶ Dans les années 70, sous l'énorme influence de la technologie éducative venant de l'Amérique du nord, les cursus devaient définir le profil professionnel des psychologues en y décrivant les objectifs d'apprentissage et fonctions professionnelles que les psychologues devaient atteindre au cours de leur formation.

Les expérimentalistes développèrent également des stratégies de formation singulières et particulièrement efficaces pour générer leur adhésion et affiliation à la psychologie expérimentale et au behaviorisme. Ils formèrent des groupes de formation, appelés groupes « pilotes » qui opérèrent de manière parallèle au cursus scolaire et qui avaient une orientation expérimentaliste. Ces groupes comprenaient un nombre réduit d'étudiants (de 25 à 30), ce qui représentait une condition de privilège par rapport aux énormes groupes du début de la massification universitaire des années 70. Ils avaient aussi un accès privilégié à des laboratoires bien équipés. En général, ils comptaient avec la participation de professeurs qui jouissaient déjà d'un certain prestige dans le champ de la psychologie universitaire et qui générèrent une forte identification chez les étudiants. Dans ces petites cellules se développaient des relations très intenses entre ses différents membres qui partageaient non seulement des intérêts scolaires sinon politiques et culturels. Ceci contribua à la formation d'un sentiment d'appartenance très poussé. Il s'agissait d'un espace de socialisation dans lequel les étudiants du groupe partageaient pratiquement tout (activités scolaires, pratiques professionnelles, politiques, culturelles et sociales⁷), équivalent aux structures de plausibilité de Berger et Luckman (1996). Par ailleurs, les étudiants réalisaient des recherches et des travaux pratiques hors de l'espace universitaire dans des hôpitaux, des prisons, des laboratoires où ils appliquaient les théories du behaviorisme avec lesquelles ils commencèrent à construire une forte identification. En même temps ils commençaient à forger leur identité professionnelle. Il faut dire que le mouvement de 1968 avait généré chez eux un fort engagement avec les idéaux de changement social. Hors, une des idéologies qui était transmise dans l'enseignement du behaviorisme était justement que cette théorie était « capable de tout changer » et pourrait contribuer au changement social. Une des phrases célèbres qui servait de légitimation « scientifique » à l'imaginaire du changement social était « la consigne de Watson ⁸ » telle qu'un des professeurs la formulait : « *donnez moi deux enfants, à l'un j'en ferai un criminel et à l'autre un sage, donnez moi seulement la possibilité de manipuler son environnement... ceci était la consigne de Watson avec laquelle on nous a lavé le cerveau* ». Pour les futurs professeurs « *le behaviorisme se présentait comme une utopie de transformation, de développement... la science allait aider à faire sortir le pays de la pauvreté* », « *le behaviorisme prétendait changer tout, tout pouvait changer : les gens, le social...* » « *le behaviorisme était lié politiquement – au moment politique post 68- car ceux d'entre nous qui étions en faveur du behaviorisme, nous voulions le changement* »⁹. (Landesmann, 2009 p. 83)

Le behaviorisme, avec son offre utopique chargée d'illusions, donnait la possibilité de cicatriser les blessures de ce qui était vécu comme un échec du mouvement de 1968 et le traumatisme social qui signifiait la répression du 2 octobre à Tlatelolco.

⁷ Ce fut une époque où à la Cité Universitaire il y avait encore un grand activisme politique après le mouvement de 1968 et aussi la promotion de beaucoup d'activités culturelles : musique, cinéma, théâtre.

⁸ John Broadus Watson (1878-1958) Professeur de Psychologie expérimentale et comparative qui établit les bases du behaviorisme ou psychologie du comportement sous l'influence de Pavlov.

⁹ Citations obtenues dans les entretiens individuels.

Nous pouvons très brièvement synthétiser et interpréter les caractéristiques et conditions socio historiques et institutionnelles de ce processus de transmission d'un courant théorique dans la formation des étudiants de psychologie. D'un côté, nous avons les trajectoires sociales d'étudiants qui venaient de famille porteuses d'aspirations, voir de mandats de mobilité sociale et, par ailleurs, la mémoire du mouvement de 1968 et son imaginaire de changement social frustré par la manière dont s'était terminé le mouvement. Ceci créa les conditions pour que les étudiants se sentissent interpellés par la théorie behavioriste, par son discours scientifique et utopique très prometteur¹⁰, favorisant de fortes identifications avec cette théorie mais aussi avec ses prestigieux leaders qui en étaient porteurs.¹¹ Les processus de formation et de socialisation qui revêtirent presque des caractéristiques de socialisation primaire, telles que les décrivent Berger et Luckman (1996) en raison de l'intensité émotionnelle de ce processus, du rôle des autres signifiants, de son développement dans un espace jusqu'à un certain point marginal dans la faculté, et contribuèrent aussi de manière significative à l'affiliation théorique.

L'initiation comme enseignants et la mise en marche d'une nouvelle École de Psychologie.

En 1975, ces « adeptes » du behaviorisme furent recrutés en raison de leur identification avec la théorie, par un de ses principaux leaders, pour former une École de Psychologie dans les 5 nouveaux établissements de la UNAM, dans la périphérie de la zone métropolitaine de México, dont la ENEP-Iztacala. La création de cette École offrit les conditions pour un renouvellement des cursus et de l'organisation universitaire. Un an après son inauguration, un nouveau cursus de la psychologie fut approuvé. Il présenta les caractéristiques suivantes, selon la perspective des professeurs. *Il s'agissait d'un projet qui fut annoncé comme celui qui allait résoudre tous les problèmes de la psychologie traditionnelle, soit une école behavioriste en contenu et méthodes pédagogiques, « la source de la psychologie scientifique » avec des laboratoires équipés convenablement avec la possibilité d'effectuer des recherches, et avec, pour les étudiants, une formation qui mettait l'accent sur la pratique.* (Taracena, op.cit p. 15). L'engagement vis-à-vis des classes les moins favorisées de la société constituait aussi une des valeurs ancrée dans la conception du cursus. Ce projet, qui essayait d'être complètement behavioriste depuis le début¹², montra à nouveau un fort caractère utopique interpellant de nouveau les professeurs embauchés qui avaient plus ou moins terminé leurs études dans la Faculté de Psychologie de la Cité Universitaire et qui maintenant désiraient initier leurs carrières d'enseignant. Dans de telles conditions, l'affiliation à la théorie behavioriste se trouva renforcée par l'identification avec le projet éducatif et la création d'un nouvel établissement.

¹⁰ Un des exemples du mythe du behaviorisme est signalé dans la thèse de Elvia Taracena (p. 12) : « On entendait parler d'hôpitaux psychiatriques où l'on faisait parler des psychotiques en utilisant des techniques vraiment scientifiques quand les traitements psychiatriques traditionnels étaient mis en échec, où des débiles mentaux apprenaient à lire et où des enfants hyperactifs devenaient calmes sans l'utilisation de médicaments »

¹¹ Ici nous nous en remettons au texte de Freud (1981) sur l'identification et au rôle du leader qui occupe la place de l'idéal du moi générant des identifications verticales et horizontales. La théorie peut aussi jouer ce rôle.

¹² Il ne pourra pas l'être tout à fait puisqu'une des conditions pour être approuvé officiellement a été l'incorporation d'une matière de psychologie sociale

« On était tous d'accord et très impliqués : on 'croyait' à cette approche 'scientifique' . Nous nous considérions comme de 'jeunes'¹³ scientifiques en formation, qui avec leurs connaissances allaient résoudre les problèmes de l'éducation et contribuer à résoudre les problèmes sociaux du Mexique » (Taracena, op.cit p. 15)

Comme l'a signalé Lidia Fernández (1998), la première étape de construction d'un nouveau cursus, dans un établissement qui vient d'être créée, et qu'elle intitule la « période inaugurale », se caractérise normalement par un grand enthousiasme de la part des acteurs, une intense activité et d'importantes difficultés, ceci dû aux grandes exigences que suppose tout projet d'innovation. Ces difficultés ne manquèrent pas dans le cas étudié, parce qu'une partie des professeurs responsables de la mise en marche n'avait parfois pas terminé leurs études de licence et par conséquent manquait totalement d'expérience professionnelle et d'enseignement ; d'autre part, l'école s'était ouverte à peine 3 mois après son décret de fondation. Mais l'enthousiasme pour le nouveau projet, la croyance dans ses vertus et potentialités s'imposèrent sur les difficultés ou comme le signale Kaës (1987), il s'établit momentanément un pacte de négation qui faisait taire les différences et les difficultés.

Ce processus de massification nous a donné l'occasion de commencer, très jeunes à donner des cours, nous terminions à peine nos études de licence et déjà nous étions assistants de professeur. Une des particularités du groupe était cette passion pour faire les choses et avoir cru dans un rêve utopique et travailler 24 heures sur 24. (Landesmann, op.cit p.111)

Le fait est qu'au cours de cette période inaugurale, que les acteurs baptisèrent « Nous nous aimions tant » ou bien de la « grande famille », il s'établit une formation groupale de type communautaire, dans le sens où l'a utilisé Weber (Dubar, 2000) et qui se caractérise par des « relations sociales basées sur le sentiment subjectif (traditionnel ou émotionnel) d'appartenir à une même collectivité » : les liens qui se construisent à l'intérieur de cette formation sont le résultat de l'identification collective et émotionnelle avec un même leader charismatique, et de plus porteur et garant de la théorie behavioriste dans le cas étudié. Cette formation groupale intégrait tous les aspects de vie des enseignants, non seulement relatifs à la vie universitaire, comme ce fut le cas à la Cité Universitaire mais aussi à la vie quotidienne familiale :

Au sujet de l'idéologie du changement. Je crois qu'elle traversait toutes les institutions, non seulement au niveau politique mais aussi dans la vie quotidienne où nous y investissions aussi l'idée de changement. Nous avions à Iztacala, à l'époque de la grande famille, une communauté d'enfants, de repas ; nous préparions les repas entre plusieurs, pour tous les autres, et ceux-ci passaient ensuite ramasser la nourriture. Ensuite, nous mangions tous ensemble...Ceux d'entre nous qui avaient des enfants, nous nous réunissions tous les week-end avec tous les enfants pour que les autres puissent partir en vacances... (Landesmann, op.cit p.113).

¹³ Ce témoignage s'effectue plusieurs années après la crise du cursus de Psychologie d'Iztacala. C'est pourquoi, Taracena (1985) dans la reconstruction de son itinéraire, signale, au moyen des signes un processus de distancement par rapport à ses croyances originales »

Précisons que non seulement l'idée du changement constituait un moteur de transformation des relations et des formes d'organisation. Les exigences même du projet, où les professeurs devaient travailler « 24 heures 24 », obligeaient certainement à de nouvelles formes d'organisation de l'espace familial et du quotidien pour assurer le succès du projet.

Le leader, le groupe et les signifiants partagés (la théorie unique, Iztacala comme espace de l'utopie, l'idéologie du changement, les mythes de la fondation) constituaient une matrice d'identification (Kaës, 1987) qui liait les sujets entre eux et étaient leur base, le soutien de leur affiliation avec l'institution disciplinaire, le behaviorisme.

De manière simultanée, la transmission s'effectua entre les jeunes professeurs et les étudiants qui, à partir de 1975, commencèrent leurs études dans la nouvelle École, frustrés de ne pouvoir les faire à la Cité Universitaire. Pour les convaincre de ne pas désertir, il fallut faire appel aux nouvelles vertus du cursus ce qui se traduira par une accentuation de la mythification du projet.

Je me rappelle que nous avons commencé avec le cursus de Cité Universitaire et tout d'un coup, Emilio (le fondateur du projet) appela tout le monde et demanda aux étudiants qui voulaient continuer leurs études avec le même cursus traditionnel de la Cité Universitaire et ceux qui voulaient s'inscrire dans notre nouveau cursus avec telles et telles caractéristiques, de faire un choix '... Je me rappelle une série de caractéristiques merveilleuses et tout le monde disait : ' Ah, celui-ci, c'est bien sûr notre choix'. (Landesmann, op.cit p. 109)

Une condition de la transmission, dans des conditions adverses, fut non seulement la mythification du projet mais aussi la construction d'un imaginaire d'excellence éducative et de supériorité par rapport aux cursus de psychologie des autres universités et particulièrement celui de la Cité Universitaire. Un exemple de cette mythification était l'usage de l'expression qui circulait alors de « Izta-Harvard ». Le modèle éducatif, les croyances envers le behaviorisme et son fondement idéologique furent retransmis aux jeunes générations qui formaient partie de la « grande famille », d'autant plus que les différences d'âge entre professeurs et élèves n'étaient pas importantes. Rappelons aussi que pendant la période post 68, il y eut une remise en cause de l'autoritarisme et une demande de démocratisation des rapports à l'intérieur de l'université. Une situation qui n'était pas conflictuelle pour les jeunes professeurs, dûe au fait qu'ils n'avaient pas encore construit leurs autorités ni pédagogique ni professionnelle. Ce qui n'était pas le cas des fondateurs et leaders du cursus.

Mais l'euphorie générale ne dura pas longtemps comme nous le verrons maintenant.

Crise à l'intérieur du cursus et processus de désaffiliation du behaviorisme.

En effet, peu de temps après la mise en marche du nouveau cursus, le projet éducatif et son modèle rentrèrent en crise. Cette dernière fut le résultat d'une condensation de divers phénomènes complexes d'ordre psychosocial, politique, épistémologique et pédagogique, qu'il est impossible de reconstruire ici.¹⁴ Nous en signalerons seulement ses principaux

¹⁴ Voir à ce sujet Landesmann, M ; Hickman, H. y G. Parra. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México D.F., Juan Pablos

moments pour en extraire ensuite quelques hypothèses. Mais ce qui semble fondamental de souligner, en premier lieu, c'est que les problèmes qui se présentèrent dans le processus de transmission de la première génération de professeurs à la première génération élèves (les héritiers d'une certaine façon) joua un rôle clef dans la désaffiliation de la théorie behavioriste et dans la redéfinition de l'identité disciplinaire.

Peu de temps après la fondation de l'École (vers 1978), les promesses du behaviorisme rencontrèrent des obstacles pour leur accomplissement. Lorsque les professeurs réalisèrent avec leurs élèves des travaux pratiques dans les communautés (écoles, hôpitaux, quartiers pauvres etc.) ils se rendirent compte de l'énorme complexité des phénomènes qu'ils devaient étudier. Dans le travail des communautés : *« on se rendait compte qu'il y avait des problèmes qui dépassaient complètement l'explication stimulus-réponse, ou qu'il y avait des facteurs culturels, émotionnels, sociaux, impossibles à maîtriser. »* .. *« Nous commençons à sortir dans la rue, nous travaillions dans les jardins publics et nous nous confrontions avec tous les problèmes sociaux et nous ne savions pas quoi faire »*. ... *« le modèle ne donnait pas de soi »* (Taracena op.cit p : 169).

Les limitations du modèle pour résoudre les problèmes qui se présentaient dans les travaux pratiques qui se réalisaient dans la communauté, atteignaient la réalisation de ce qui constitue la tâche primordiale de l'institution, c'est à dire l'enseignement et mais aussi les rapports entre professeurs et élèves. Ce qui était alors perçu comme un échec du modèle, n'aidait pas à la construction d'une autorité pédagogique des enseignants à peine dans un état naissant. De plus, cet échec pouvait miner une des bases de la constitution du lien avec le behaviorisme à savoir son pouvoir de changement social, qui était aussi un des soutiens de l'identité disciplinaire des professeurs.

Cependant, dans un premier temps, les professeurs *« trop enfermés encore dans leurs conceptions – du behaviorisme- »* essayèrent d'adapter les principes comportementalistes à la réalité qu'ils observaient **sans remettre en cause la théorie**¹⁵, ce qui semblait alors difficile. Rappelons que les périodes de mise en marche des nouveaux projets se caractérisent par une certaine rigidité et un contrôle des remises en cause (Fernández, 1998) :

« J'essayai d'améliorer ou de changer la méthodologie, en gardant, malgré moi, le même type d'explication (behavioriste). La plupart du temps, je montrai mon désaccord de manière très émotive et les discussions se terminaient pour moi avec un sentiment de frustration et d'impuissance, le sentiment de ne pas avoir les éléments pour réaliser une critique plus à fond. Bien que j'ai eu des difficultés pour exprimer mes arguments et trouver des alternatives, je situe ce moment-là comme étant celui d'une rupture importante de ma part avec le behaviorisme, en tant que théorie à utiliser dans ma vie professionnelle (Taracena, op.cit. p.18)

¹⁵ C'est moi qui souligne

Dans ces circonstances, un groupe de professeurs demanda des séminaires de sociologie et d'épistémologie. Il fit appel à une approche marxiste pour une meilleure compréhension des phénomènes sociaux rencontrés dans les communautés et qui en même temps permettait de soutenir l'illusion groupale originale de contribuer au changement social. Il voulait adopter un cadre pluraliste dans le cursus. Cependant, leurs demandes furent vécues comme une trahison au projet de la part du leader, coordinateur de la licence et fondateur du modèle. Ce qui affecta une autre base de l'affiliation disciplinaire : l'identification au leader.

Comme le signale Freud (1981), la perte d'identification au leader se traduit aussi dans un affaiblissement des identifications horizontales entre les sujets. Les liens avec ces leaders étaient déjà atteints par une division progressive de la communauté des professeurs, de la «grande famille», entre ceux qui réclamaient une plus grande pluralité et les responsables de l'enseignement des travaux pratiques dans les communautés enclins à inscrire la psychologie dans le champ des sciences sociales et les autres qui se considéraient loyaux au leader et au behaviorisme, enseignant plutôt dans les travaux pratiques de laboratoire et enclins à inscrire la psychologie dans le champ des sciences expérimentales. La division de la «grande famille» en deux groupes et la perte de la cohésion interne mina à son tour un des autres soutiens de l'identité disciplinaire des professeurs.

Finalement, la remise en question de la théorie behavioriste qui constituait la seule théorie du cursus et lui donnait une forte cohésion avait atteint la légitimité de ce dernier: «*Nous voulions un changement dans le cursus et aucun des professeurs du champ expérimental ne voulaient ce changement souhaitant conserver l'homogénéité du behaviorisme*».

La rupture avec le behaviorisme ne fut pas chose facile. Comme nous l'avons vu auparavant, dans un cas particulier de Taracena, les professeurs faisaient des efforts énormes pour continuer dans le cadre du behaviorisme en essayant de modifier les méthodologies de travail plus que la théorie même. La stigmatisation d'anti-behaviorisme, de trahison au leader et au projet d'innovation qui étaient à la source de tant d'illusions et d'étayage identitaire de base individuel et collectif, rendaient difficile la rupture avec le courant théorique de base. Par ailleurs, les professeurs manquaient encore d'une solide formation professionnelle pluridisciplinaire puisqu'ils étaient été formés, en grande partie dans le behaviorisme, à la Faculté de Psychologie. Les possibilités de trouver des alternatives au modèle fondateur avec de solides arguments étaient donc limitées. Le caractère autoritaire du coordinateur et la rigidité de pensée étaient aussi des obstacles importants.

D'autres circonstances vinrent précipiter les ruptures. D'un côté, il y avait la remise en question du modèle de la part même des étudiants qui suivaient des cours avec des psychologues de formation marxiste et des psychanalystes et qui commencèrent à construire une vision différente de la psychologie en réclamant des réponses aux contradictions qu'ils trouvaient dans le cursus. Puis, il y eut l'émergence d'un ample mouvement dans la UNAM en vue de la création d'un syndicat de professeurs qui n'existait pas encore. Ce mouvement généra une forte politisation des professeurs, une demande de démocratisation des rapports au sein de l'université. De cette façon, s'ouvraient des alternatives pour penser d'une autre manière la psychologie, c'est à dire la possibilité de

trouver d'autres explications aux phénomènes psychologiques. Par ailleurs, la politisation donnait aux professeurs l'impulsion pour défendre leurs idées et se confronter aux positions autoritaires au sein de l'École de Psychologie.

Cependant, les confrontations étaient déjà allées trop loin, ce qui se traduit alors par un rappel à l'ordre de la part du doyen de l'institution. Le mouvement syndical échoua. Beaucoup de têtes roulèrent ; le changement de cursus ne fut pas possible. La débandade commença pour ceux qui avaient remis en cause le modèle et le cursus. Plusieurs des exilés politiques qui venaient d'Amérique du sud d'orientation marxiste retournèrent dans leur pays à la fin des dictatures militaires. Une partie des autres professeurs en profita pour consolider leur formation en allant faire des études de doctorat dans d'autres disciplines : la pédagogie, la sociologie, la psychanalyse entre autres. La désaffiliation commençait.

Quelques réflexions et hypothèses en guise de conclusion.

Les processus de construction des identités disciplinaires que nous avons décrits sont étroitement liés aux processus de transmission qui se sont donnés dans les différentes étapes de formation des psychologues et de leurs trajectoires comme enseignants. Selon la position que les sujets occupent dans le processus de transmission, comme étudiants et « récepteurs¹⁶ » ou bien comme enseignants et selon les moments de l'histoire de la discipline -la psychologie- et de l'institution- la UNAM et la ENEP-Iztacala- nous avons identifié 3 étapes dans ce rapport entre identités disciplinaires et transmission. Nous pouvons caractériser chacune de ces étapes par le contenu de la transmission, ses stratégies, caractéristiques, enjeux et conditions institutionnelles et ses effets sur les processus d'affiliation-désaffiliation.

La construction de l'affiliation disciplinaire

Durant le processus de formation professionnelle, l'affiliation au behaviorisme de la part des étudiants peut se comprendre par le contexte d'institutionnalisation de la discipline et la nécessité de légitimation du courant de la psychologie expérimentale qui chercha à mettre en place des stratégies de transmission nouvelles, proches d'un processus de socialisation primaire qui fut aussi un mécanisme de distinction et de recrutement de futurs professeurs de la ENEP-Iztacala. L'idéologie qui sous-tendait la théorie, proche de l'imaginaire mobilisé durant le mouvement de 1968 et la constitution de structures de plausibilités – attirantes dans un moment de haute conflictualité pendant la période post-68 au sein de la UNAM- constituèrent un pôle d'identification puissant pour l'affiliation disciplinaire. Donc, deux enjeux se rejoignirent dans ces processus : la légitimation de la théorie de la part des leaders-enseignants et la construction d'identités professionnelles de la part des étudiants. Ce qui se transmet fut non seulement un savoir mais aussi une culture disciplinaire ; c'est à dire des attitudes, des croyances, des symboles, des normes de

¹⁶ Nous sommes loin de partager cette idée de réception passive dans la transmission. Nous nous identifions plutôt à l'idée que les sujets sont loin du récepteur passif, ils transforment et réinventent la culture, les savoirs etc. (Jean Wemaere et Jean Claude Ruano-Borbalan 2002)

conduites, des mythes, des idoles, qui contribuèrent à la force idéologique de la discipline, et donna la cohésion, l'identité et le sens d'appartenance à ses membres (Becher, 2001). Il semble difficile de délimiter ce qui était de l'ordre de la transmission pédagogique - de transmission d'un savoir- de l'ordre d'un processus de socialisation et aussi de l'ordre de transmission d'un héritage, d'une culture.

Durant la mise en marche du projet alors que les professeurs occupaient une nouvelle position dans le binôme de transmission dans la nouvelle institution, l'affiliation se soutint et se renforça. Une nouvelle école constitua donc une condition pour développer un cursus organisé autour d'une seule théorie, le behaviorisme et la psychologie expérimentale en consolidant ainsi sa légitimation, évitant toute compétition avec d'autres théories. L'illusion de l'innovation pédagogique et institutionnelles et du cursus de psychologie contribuèrent à la forte implication et l'engagement des enseignants dans le projet et la théorie. Lors de la fondation furent posées les nécessités propres du processus de transmission de l'héritage aux jeunes générations et de légitimation du nouveau projet, « le doute n'est pas admis, le corps de connaissance et les manières de faire doivent être transmis comme une vérité objective, puisque n'importe quelle mise en cause minerait la force du modèle institutionnel et le succès de son institutionnalisation. » (Parra, 2009, p. 198). Donc, l'un des enjeux de la part des fondateurs du projet et des nouveaux enseignants fut l'efficacité du modèle – pédagogique, théorique, et du cursus – qui constituait le soutien de leur identité comme enseignant, garant de leur autorité pédagogique et aussi de la légitimation et reproduction du modèle. Et de nouveau, ce qui se transmet ou chercha à se transmettre ce fut principalement ce modèle, les savoirs et la culture disciplinaire. Les processus de transmission aux jeunes générations se donnèrent dans des conditions différentes de celles de la formation professionnelle des enseignants à la Cité Universitaires : en effet ceux-ci n'étaient pas des leaders et ils n'avaient pas encore d'autorité pédagogique construite. Ils s'impliquèrent énormément dans le processus de transmission mais se formaient en même temps que les étudiants.

La désaffiliation disciplinaire

Le processus de désaffiliation a été le produit d'obstacles importants qui se donnèrent dans le processus de transmission aux jeunes générations dans un contexte institutionnel turbulent. La remise en cause de la théorie chez les enseignants et les élèves, c'est à dire de l'objet de la transmission compliquèrent cette dernière. Comment transmettre un savoir qui est remis en cause ? Comment s'en approprier de la part des élèves ? Le modèle pédagogique ne put résoudre ni compenser l'effondrement du fondement idéologique et l'inefficacité pratique de la théorie. Les pertes de croyances, des utopies, des mythes et de l'identification avec les leaders qui donnaient de la cohésion à la communauté, contribuèrent à sa fragmentation et l'affaiblissement de leur sentiment d'appartenance disciplinaire qui constituait, comme nous l'avons vu, un élément important de l'identité disciplinaire.

Les exigences de la légitimation, un des enjeux des leaders fondateurs, accentuèrent les positions de rigidité et d'autoritarisme de la part des leaders et devinrent un obstacle à la construction de l'autorité pédagogique des enseignants en essayant de restreindre leurs recherches d'ouverture pluridisciplinaire. Pour certains professeurs, la loyauté aux leaders et au behaviorisme ne posa pas problème et l'affiliation disciplinaire n'en souffrit pas. Pour

d'autres, dans un contexte institutionnel de lutte pour la syndicalisation et pour la démocratisation des rapports institutionnels, un des enjeux fut leur identité professionnelle comme enseignant, la construction de leur autonomie et aussi d'une formation disciplinaire, nouveau garant d'une autorité académique qu'ils chercheront à réaliser en faisant des études de doctorat dans d'autres disciplines et d'autres institutions.

Bibliographie:

Berger y Luckman (1996) *La construction sociale de la réalité*, Colin.

Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.

Dubar, C. (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.

Fernández, L. (1998). « Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa », en I. Butelman (comp). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paídos

Freud, S. (1981), *Psychologie des foules et analyse du moi*, *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot tomo XVIII, Buenos Aires, Amorrortu

Kaës, R *et al* (1987). *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.

Landesmann, M ; Hickman,H. y G. Parra. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México D.F., Juan Pablos.

Noriega, J.A et Claudia Gutiérrez (1995) « *Introducción a la epistemología para psicólogos.* » México, Universidad Iberoamericana y Plaza y Valdés

Parra, G. (2009) El papel de la transmisión en la formación de las identidades generacionales: la relación entre fundadores- adherentes y herederos. En Landesmann, M ; Hickman,H. y G. Parra. (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. México D.F., Juan Pablos.

Taracena. E. (1985), « Le behaviorisme au Mexique et l'enseignement de la psychologie. Analyse d'un cas » Thèse doctorale, université de Paris VIII-Paris

Wemaere, J. et J.C.Ruano-Borbalan (2002) *Sciences humaines*, Hors Série n° 36 mars-avril-mai.

