

UNIVERSITÉ PARIS III
L'Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
Instituto de Ciencias de la Educación

2005

N° national 0116886A

THÈSE

Doctorat

Discipline: SC. DE L'EDUCATION

Cecilia NAVIA

**L'AUTOFORMATION ET LA FORMATION DES
ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU MEXIQUE.**

Contribution à l'analyse de l'autoformation des enseignants du
primaire aux marges du système éducatif (culture, expérience et
interaction formative). La situation dans l'Etat de Durango, Mexique
(2002-2004)

Thèse co-dirigée par
Monsieur le professeur Michel BERNARD
Madame le Dr. María Teresa YURÉN

Soutenue le 26 janvier 2005

Jury:

Pour la France:

M. Michel BERNARD. Professeur des universités émérite. Directeur de recherches Paris 3

M. Pierre-Marie MESNIER. Maître de conférences. Université Paris 3

M. Jacques RUBENACH. Maître de conférences. Directeur de recherches. Université Paris 13

Pour le Mexique:

M. Julieta ESPINOZA. Professeur de l'Universidad Autónoma del Estado de Morelos

M. Aurora ELIZONDO. Professeur de l'Universidad Pedagógica de México.

M. Teresa YURÉN. Professeur de l'Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Rapporteurs :

Pour France: Jean P. DOUMENGE. Professeur des universités. Université Paul Valéry,
Montpellier

Pour Mexique: Eduardo ALMEIDA. Professeur de l'Universidad Iberoamericana de Mexico

Dédiée à mes fils: *Iván Cumana et Alberto Romero*

et à mes parents : *Vicky Antezana et Wálter Navia*

Remerciements

À Madame Teresa Yurén, ma tutrice et enseignante de l'Université Autonome de l'État de Morelos, pour sa qualité humaine, pour son accompagnement respectueux des nécessités, désirs et espoirs de mon projet de formation, et aussi pour son exigence académique. À Monsieur Michel Bernard, mon tuteur de l'Université de Paris III, pour son ouverture vers de nouveaux horizons et élèves, la richesse de ses contributions académiques et la confiance qu'il a eu en moi. Je me sens en dette envers tous deux.

Je remercie aussi les enseignants du doctorat, Madames Stella Araújo-Olivera, Carmen Carrera, Brigitte Albero, Rosa María Torres et Monsieur Marcio Costa. Je remercie le soutien en France du Monsieur Jaques Rubenach, du Madame Isabelle Cherqui ainsi que du Monsieur Pierre Landry.

Aux enseignants et aux enseignantes qui ont pris part à la recherche et qui m'ont fait confiance pour parler de leur vie et de leur formation. Également les fonctionnaires et les coordinateurs de l'Université Pédagogique Nationale et du Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), pour partager avec moi leur connaissance de leurs institutions.

À mes fils, Alberto et Iván, à mes sœurs et frères, Mónica, Verónica, Beatriz, Jaime, Mauricio y Javier et à mes parents Vicky y Wálter, pour leurs encouragements humains et leur appui. A Juan Romero, pour son appui et compréhension. À mes amis Adelina Castañeda, Alicia Lugo, Amalia Nivón, Miguel Angel Godínez, Alicia Aldaba, Rosa de Lima Moreno, Sybil Chavanel je les remercie pour leur compagnie, pour leur amitié et leur solidarité. À tous ceux qui ont été près de moi, mes camarades d'étude. À Amelia Álvarez, ma traductrice de français, qui a travaillé avec professionnalisme et une grande solidarité.

Je remercie également le Programa Nacional de Superación del Personal Académico l'Association National d'Universités et Institutions d'Education Supérieur (ANUIES), du Mexique, pour m'avoir accordé une bourse pour développer mes études, par médiation de l'Université Pédagogique Nationale. Je remercie aussi l'Université Pédagogique de Durango pour l'autorisation accordée pour effectuer les études.

Table des matières et listes

Remerciements	3
INTRODUCTION	7
01. Le domaine de la recherche	8
02. La problématique	10
03. Les objectifs visés	13
04. L'approche théorique	14
05. Conditions du déroulement de la recherche	15
<i>1^{er} PARTIE : PRESENTATION DE L'ETAT DE LA QUESTION, DE L'APPROCHE THEORIQUE ET DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE</i>	
CHAPITRE 1. ETAT DE LA QUESTION	
<i>Introduction</i>	18
<i>1.1. L'exploration préliminaire</i>	18
1.1.1. La formation permanente	18
1.1.2. Le champ de l'autoformation	22
1.1.3. Les origines de l'autoformation	24
1.1.4. L'autoformation en Europe et en France	26
1.1.5. L'autoformation dans les pays anglo-saxons	30
1.1.6. L'Autoformation en Amérique latine	31
<i>1.2. L'autoformation dans le champ de la formation des enseignants</i>	32
1.2.1. Recherches faites au Mexique	32
1.2.2. L'ouverture institutionnelle dans les espaces de formation d'enseignants	39
1.2.3. L'autonomie professionnelle	40
1.2.4. Autoformation et subjectivation	41
CHAPITRE 2. REFERENTS THÉORIQUES	
<i>Introduction</i>	45
<i>2.1. Approches théoriques pour l'analyse de l'autoformation</i>	45
2.1.1. Dimensions de l'autoformation	45
2.1.2. Production de soi	48
2.1.3. Pratiques autoformatives	51
<i>2.2. Détermination des référents théoriques</i>	55
2.2.1. Métaphore, communication et analyse du discours	57
2.2.2. Culture: discours régulé et dérèglement contextuel	63
2.2.3. Identité professionnelle	66
2.2.4. Discipline, travail et action	70
2.2.5. Incertitude et formation	71

CHAPITRE 3. LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ET LA DEMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

<i>Introduction</i>	75
3.1. La problématique de la recherche	75
3.2. Considérations épistémologiques pour aborder la recherche	78
3.3. Décisions sur le cadrage	82
3.4. Définition de l'objectif	84
3.5. Critères pour la détermination des cas et la population sur laquelle porte la recherche	84
3.6. Réduction, systématisation et analyse des données	90

2^e PARTIE : DESCRIPTION DU SCENARIO DE LA RECHERCHE, ANALYSE ET INTERPRETATION

CHAPITRE 4. LA SCENE EDUCATIVE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

<i>Introduction</i>	96
4.1. Système Éducatif mexicain	96
4.1.1. Antécédents historiques	97
4.1.2. Caractérisation du Système Educatif Mexicain	98
4.1.3. Evaluation	101
4.2. Contexte des interviewés : L'Etat de Durango	105
4.2.1. Description de l'Etat de Durango	105
4.2.2. Conditions culturelles	106
4.2.3. Situation éducative	108
4.3. Accord National pour la Modernisation de l'Education de Base et Normale	109
4.4. La scène : La Licence en Éducation Plan 94 (LE'94)	112
4.4.1. Moment constitutif. « Reformulation curriculaire des Licences pour Enseignants en service »	115
4.4.2. La proposition curriculaire	117
4.4.3. Stratégies	118
4.4.4. Acteurs	119
4.5. La scène: Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice	120
4.5.1. Compétences et objectifs	121
4.5.2. Stratégies	122
4.5.3. Acteurs	125

CHAPITRE 5. RECONSTRUCTION DE LA FORMATION D'ENSEIGNANTS COMME DOMAINE DE PRATIQUES

<i>Introduction</i>	127
5.1. Pratiques de formation en contexte institutionnel	127
5.2. Aide aux enseignants	130
5.3. Réseau d'élèves	135
5.4. Recours à la mémoire : les premiers enseignants	139
5.5. Réseau institutionnel	145
5.6. De la formation formelle à la pratique	150
5.7. L'expérience et l'innovation : Brèches générationnelles	154
5.8. Equilibre: ni être ici ni être là-bas	156

CHAPITRE 6. DE LA DISCIPLINE COMME ÉLÈVE À LA DISCIPLINE COMME ENSEIGNANT

<i>Introduction</i>	158
6.1. La formation disciplinaire	158
6.2. Un moment de la formation disciplinaire : l'école	161
6.3. Espaces de restriction de l'autoformation dans la scène de travail	171
6.3.1. Métaphores de la peur	172
6.3.2. Peur à la critique	175
6.3.3. Peur à être réprimé	178
6.3.4. Peur à la communication	181
6.3.5. Peur à être autodidacte	188
6.4. La qualification comme un instrument de contrôle	190
6.4.1. Evaluation de l'apprentissage et de la discipline scolaire	191
6.4.2. Système de prix et de punition	194
6.4.3. De la relation de prix punition à la relation de stimulation sanction	200
6.5. Une effet de la formation disciplinaire	207

CHAPITRE 7. INCERTITUDE ET FORMATION

<i>Introduction</i>	211
7.1. Transits de l'incertitude	211
7.1.1. Espaces de l'anonymat	213
7.1.2. Les erreurs commises	217
7.1.3. Les cécités du savoir	219
7.1.4. L'institutionnalisation de l'erreur	221
7.2. Transits de la formation	226
7.2.1. Dimension affective	226
7.2.2. Inachèvement	231
7.2.3. Être endormi	234
7.2.4. Être éveillé	237
7.2.5. Du réveille à l'expression	243

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

<i>Introduction</i>	249
1. Les dispositions à l'autoformation : l'expérience	250
2. Les interactions formatives : la co-formation	252
3. Les limites imposées par le contexte	252
4. Espaces de l'autoformation aux marges du système	256
5. Perspectives de recherches complémentaires	260
6. Recommandations	261
Bibliographie	263
Annexes	
1. Guide de l'entrevue en profondeur	275
2. Structure catégorielle initiale pour l'analyse du discours de la formation d'enseignants en éducation primaire	277
3. Cadre des codes pour les interviewés	278
4. Tableau d'analyse de trajectoire de la formation	281
5. Exemple d'itinéraire biographique	282
6. Listes de figures et tableaux	285
7. Index des sigles	287

Introduction

Les temps et les espaces de la formation des enseignants se construisent de manières plurielles et complexes. Sont-ils construits au niveau des systèmes de formation formelle ou non formelle ? Les enseignants sont-ils les acteurs centraux des processus de formation ?

Les temps actuels sont marqués par des incertitudes et changements constants dans le contexte économique, socioculturel et politique qui influencent de diverses formes le métier de l'enseignant, ses expériences, ses interactions et sa culture formative.

L'action des enseignants se soutient dans un cadre des relations de pouvoir, par une culture qui normalise, par des discours qui contraignent les sujets, à la fois qui les constituent et à la fois sont constitués par eux.

Malgré ces contraintes auxquelles sont soumises les enseignants, nous considérons que celles-ci n'existent pas sans lutte pour sortir des espaces de restriction de la liberté des sujets.

A partir de cette supposition, il est nécessaire d'explorer la formation des enseignants, les perceptions que les maîtres ont du processus de formation, et chercher quelle place occupe sa relation avec le savoir, avec les autres et avec les instances de formation. De la même façon, il est intéressant de dévoiler les pratiques d'autoformation que les enseignants mettent en jeu dans leur processus de formation, c'est-à-dire, valoriser dans quelle mesure le sujet s'approprie de son processus de formation.

Il est important de souligner que dans les projets de formation, soit initial, soit continue, la capacité d'autoformation des maîtres ne doit pas être relégué à sa capacité d'autodidaxie, qui est en général comprise comme une activité solitaire, mais aussi inclue des processus de médiation, avec d'autres, avec des recours divers et avec de nouvelles formes de relation avec le savoir.

Le système éducatif dans lequel sont insérés les enseignants au Mexique, est un système très normalisé, dans lequel sont présents des espaces de pouvoir qui ont tendance au contrôle de l'action enseignante de même qu'à sa formation. Les enseignants peuvent voir de façon normale, les restrictions de leur liberté d'action professionnelle. D'autre part, des conceptions politiques et sociales des différents acteurs en jeu, qui entrent en tension, sont présentes. Dans ce contexte, penser à l'autoformation peut représenter pour l'enseignant un

affrontement à un jeu de tension, puisque d'un côté on essaie de promouvoir des espaces formatifs plus autonomes et d'un autre côté, dans le système éducatif sont présentes des formes de contrôles, de sous-estimation de la formation expérientielle de l'enseignant. Dans ce cadre l'enseignant peut prendre des décisions comme de se permettre d'être l'auteur de sa formation et par conséquent, d'assumer le désir de s'approprier son processus de formation.

Pour nous approcher au problème de recherche nous sommes partis du questionnement initial : « Comment se pose la question de l'autoformation des enseignants de primaire dans l'État de Durango? »

01. Le domaine de la recherche

Notre intérêt est d'aborder la recherche de l'autoformation des enseignants de l'école primaire. Il s'agit de la formation des enseignants qui sont soit en formation initiale soit en formation continue.

Nous comprenons que la promotion de processus d'autoformation chez les enseignants peut leur permettre de récupérer leurs expériences de vie et de formation pour mieux se comprendre eux-mêmes comme enseignants, ou comme apprenants, pour se reconnaître comme des sujets capables de produire des connaissances pour améliorer leurs pratiques. Mais, si le système éducatif paraît suggérer aux enseignants d'assumer des pratiques autodidactiques et autoformatives, nous trouvons cependant des contraintes pour y arriver.

La formation d'enseignants fait l'objet de nombreuses recherches mais peu de recherches ont été conduites sur les dispositions et les contraintes des enseignants pour s'approprier leur processus formatif propre. Les recherches se sont centrées plus vers des processus hétéroformatifs et n'ont pas considéré l'importance de la direction des leurs processus formatifs de la part des enseignants mêmes, ainsi que l'importance de leurs interactions et de leurs expériences formatives, dans un sens autoformatif.

Nous considérons qu'il est important d'expliquer les processus de formation des enseignants par rapport aux dispositions et contraintes qui limitent les possibilités des enseignants pour entreprendre un processus autoformatif.

En tenant compte du fait que les enseignants s'autoforment soit dans des espaces formels soit dans des espaces non formels et informels, notre intérêt est d'expliquer comment

se réalise cette formation en relation avec l'action enseignante du maître et comment elle est ancrée dans le scénario éducatif.

Au long de leur trajectoire formative, les enseignants ont eu d'une manière ou d'une autre, des préoccupations pédagogiques et des intentions formatives, qui sont articulées ou confrontées avec des dispositions et contraintes de la scène éducative et de sa culture. En conséquence, la formation des enseignants se déroule dans un cadre de limitations de son exercice professionnel et de sa formation, ce qui implique la présence de conflits et de négociations diverses.

Toutefois nous pouvons dire que quelques enseignants trouvent des espaces possibles pour l'autoformation aux marges du système éducatif.

Quelques recherches ont été faites au Mexique sur la formation d'enseignants, mais aucune sur l'autoformation d'enseignants.

En France le champ de l'autoformation a été grandement exploré, mais pas sur le thème de la relation dans laquelle la culture des maîtres contribue à la création des dispositions des enseignants pour entrer dans le processus d'autoformation.

Faire des recherches au Mexique sur l'autoformation d'enseignants dans la scène éducative, peut apporter des nouvelles connaissances, soit dans le domaine de la recherche, soit dans le domaine de l'intervention éducative. Ceci peut permettre d'expliquer les portées et les limites des dispositifs de formation d'enseignants, ainsi que les possibilités réelles qu'ont les enseignants, insérés dans un réseau de sens et significations, d'assumer la direction de leur formation, par soi, pour soi, avec d'autres et par rapport à leur contexte. Il s'agit par conséquent de trouver des explications à partir d'un processus à visé de théorisation, le concept d'autoformation, mis en relation avec les expériences et les interactions formatives d'enseignants dans les contextes particuliers.

Le concept d'autoformation apparaît, ou est repris, dans le contexte actuel à partir d'une nouvelle façon de penser le concept de formation, en opposition avec le concept de l'hétéroformation, qui paraît encore présent d'une manière dominante dans les modèles pédagogiques de formation, et en particulier dans la formation enseignante.

Au Mexique, on peut souligner les travaux qui sont développés par Teresa Yurén qui a un regard éducatif et philosophique. En Amérique Latine on a trouvé les travaux développés par Paolo Freire, qui selon mon point de vue se constituent comme l'un des travaux fondamentaux ainsi que fondateurs de l'autoformation. Aussi le travail développé par Walter Navia, avec une approche philosophique et communicative.

Plusieurs auteurs ont travaillé sur l'autoformation en France, desquels on peut souligner les travaux de Joffre Dumazedier, Philippe Carré, Gaston Pineau, Bernard Honoré, Pierre Landry, Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF), Hélène Bézille, Brigitte Albero, Michel Bernard, parmi d'autres auteurs, qui ont constitué en grand partie le champ de recherche soit théorique soit d'intervention de l'autoformation.

La recherche de Tremblay, *L'autoformation pour apprendre autrement* (2003) fait une caractérisation approfondie des autodidactes. Tremblay distingue l'existence des principes d'apprentissages liés aux notions de méta apprentissage, à la stochastique, au cadre organisateur et au réseautage. Pour l'auteur, une meilleure connaissance de l'autodidaxie peut constituer une piste pour une meilleure connaissance de l'autoformation, compris comme « l'apprentissage par soi même en situation formelle, non formelle et informelle dans une diversité de moyens formels ». Dans cette formulation, est présente la figure d'un autodidacte qui n'est pas nécessairement seul dans le processus de formation, mais qui fait usage, à différents moments, d'un ensemble de ressources, de même qu'il établit des contacts avec d'autres.

La recherche de Bézille sur les autodidactes, nous donne une approche des représentations et des pratiques des autodidactes, qui nous permet de faire des distinctions importantes entre ce que signifie être autodidacte, comme une représentation identitaire, et ce que représente l'autodidaxie et l'autoformation.

Nous privilégions dans cette thèse la recherche de l'expérience et sa dimension formative ; nous considérons aussi l'importance de la dimension de l'interaction des enseignants avec leurs élèves, leurs professeurs, leurs pairs, et autres acteurs éducatifs, comme une dimension importante de la formation ; finalement la culture qui est partagée, reproduite, transformée par des enseignants, occupe une autre dimension que nous avons proposé comme une troisième dimension fondamentale de la formation.

Les enseignants concernés par notre recherche, sont des enseignants de l'école primaire, qui sont, soit en formation initiale, soit en formation continue.

02. La problématique

La formation des enseignants est effectuée dans des espaces chargés de sens et de significations, qui orientent les pratiques de formation d'enseignants. Les institutions

éducatives, en charge de la formation initiale et continue des connaissances d'enseignants, promeuvent davantage de formations hautement prescriptives et hétéroformatives.

Les espaces de formation d'enseignants ne sont pas seulement ceux des institutions éducatives dédiées à la formation d'enseignants. Ces espaces se construisent de manière importante tout au long des expériences de travail d'enseignants et en rapport la façon, avec laquelle, les enseignants font face à leur pratique enseignante et entrent dans un processus de réflexion et de distanciation.

Dans ce processus de formation, les enseignants établissent certaines relations pédagogiques avec les élèves, construisent un idéal du maître et de son travail dans la salle de classe, établissent des interactions formatives avec leurs pairs et avec d'autres agents éducatifs, tout cela dans le cadre d'une culture qui conditionne l'action d'enseignant. De la même façon, sont présents un ensemble de règles, de normes d'interaction, de formes de validation, qui marquent leur pratique et limitent leurs espaces de liberté et d'autonomie.

Ainsi la formation ne se produit pas dans des espaces déterminés : des espaces institutionnels, une école, une classe, ou face à un enseignant, ou grâce à une action didactique pédagogique. La formation se construit avec l'action même du sujet, mais pas seulement comme une action personnelle, mais dans de multiples espaces, temps et relations, c'est-à-dire, dans un contexte socioculturel et politique.

D'autre part, en établissant une relation avec des dispositifs de formation qui intègrent des éléments autoformatifs, les enseignants répondent dans divers sens : soit avec des actions de passivité, de résistance, soit par des compromis et en vivant des processus de transformation. Toutefois, la formation se fait dans des situations de conflit et de questionnement de soi-même et du contexte autour duquel se développe la formation propre et aussi la pratique propre enseignante.

Dans les dernières années, des dispositifs de formation d'enseignants, bien que promouvant des pratiques de formation autodidactiques et hétéroformatives, n'ont pas considéré les conditions réelles d'enseignants et de la culture des maîtres ni celles du système éducatif propre, qui ne favorise pas des processus d'autonomie et d'autoformation.

En reconnaissant la non neutralité des politiques éducatives, nous reconnaissons, à partir des critiques des divers auteurs, que l'ouverture à des processus autoformatifs de la part du système éducatif, paraît cacher des intentions orientées plus à déléguer les responsabilités de l'Etat sur la formation aux enseignants eux-mêmes.

Bien que les enseignants se soient formés dans un contexte institutionnel hautement hétéroformatif et en dépit des contraintes qui limitent ses dispositions pour assumer la direction de leur processus autoformatif, certains enseignants mettent en place des processus formatifs avec des pratiques liées à l'autodidaxie et à l'autoformation.

Pourtant, en considérant la formation comme un processus qui est effectué comme un chemin de subjectivation, qui est un "chemin faisant » et l'autoformation comme le fait de se charger de la formation elle-même, notre recherche part de la question :

« Quels facteurs et comment opèrent-ils pour la conformation des dispositions favorables à l'autoformation chez les enseignants de l'école primaire ? »

1. Quels facteurs de l'expérience personnelle et professionnelle d'enseignants mobilisent l'enseignant dans le sens de l'autoformation ?
2. Quelles sont les stratégies et les espaces que construisent les enseignants pour s'auto former?
3. De quelle manière l'interaction et la relation avec les autres ont une influence pour favoriser ou empêcher l'autoformation ?
4. De quelle manière la culture des maîtres et le système de formation d'enseignants restreignent-ils les possibilités d'autoformation ?

Cette recherche a été développée dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants de l'école primaire au Mexique. Le contexte de la recherche date des années quatre-vingt-dix quand a été signé « L'Accord National pour La Modernisation de l'Education de Base et Normale » (ANMEBN) par le Ministère d'Education Publique, le Syndicat National et les Gouvernements des Etats du Mexique. A ce moment se sont dessinés ces dispositifs:

- La "Licence en Éducation Plan 94 (LE'94), proposée par l'Université Pédagogique Nationale où se développe cette licence aux enseignants, qui ont un poste mais n'ont pas de diplôme.
- Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), proposée par le Ministère d'Education de Mexique, qui offre une formation continue des enseignants de préscolaire, primaire et de secondaire.

On a mis l'accent sur les maîtres du primaire qui ont été inscrits dans les deux dispositifs. Cependant, les résultats de cette recherche peuvent s'étendre aux divers programmes de formation permanente d'enseignants en général, et plus précisément aux programmes d'Amérique Latine et Mexique.

La thèse privilégie les propositions suivantes :

Pr. 1.- Les facteurs qui influencent la conformation des dispositions favorables à l'autoformation chez les enseignants sont: les expériences de subjectivation et les interactions avec d'autres.

Pr. 2.- La culture des maîtres et son interdépendance avec le système éducatif -à tendance hétéroformative- pose des obstacles et des limites à l'autoformation d'enseignants.

Pr. 3. Sauf quelques moments et espaces favorables à l'autoformation proposée par des dispositifs de formation d'enseignants, la formation est construite aux marges du système, voire dans l'anonymat et la clandestinité.

03. Les objectifs visés

Dans cette recherche je privilégie l'analyse des dimensions de la culture, l'interrelation des sujets en formation avec « d'autres » et l'autoformation du sujet par rapport à son projet de formation et de vie. Elle vise donc les objectifs suivants :

1. Réaliser une analyse reconstructive critique sur les pratiques de formation du système éducatif mexicain et plus précisément de la formation permanente d'enseignants d'éducation primaire.
2. Montrer quelles possibilités on peut développer pour stimuler l'autoformation chez les enseignants de l'école primaire.

Cette recherche qui suit à comme objectif de reconstruire, à partir de l'analyse du discours, la trame de significations et de sens d'enseignants en ce qui concerne leur formation, les conséquences que la culture a sur elle, leur expérience et leur relation avec d'autres, et des facteurs qui produisent des dispositions favorables à l'autoformation.

04. L'approche théorique

La recherche que nous faisons a été développée comme une recherche à activité théorique. En suivant les idées développées par Schlanger (1983) une théorie se constitue avec l'intention d'expliquer un état de choses, d'événements. Aussi comme la présence des capacités et de motivation du chercheur, « c'est avec des éléments idéels dont il dispose- ou qu'éventuellement il invente- que le théoricien élabore sa théorie » (p. 15-16). C'est parce que, comme d'autres auteurs comme Denzin (1994), on partage avec Schlanger (1983), que le travail du théoricien dans la théorisation, est proche de la pratique du bricoleur ; il est aussi l'activité de jouer avec des idées.

La procédure d'explication consiste à insérer l'explicable dans le cadre idéal que constitue l'explicateur. L'explication désigne à la fois un processus et le résultat de ce processus, constitue, pour Schlanger, le premier comme la procédure de l'explication et le deuxième, comme le résultat.

Par le développement de cette recherche nous n'avons pas recensé de théories fondées sur l'autoformation pour asseoir la recherche. On comprend, en étant d'accord avec Carré (1997) et Albero (2000), que l'autoformation se constitue maintenant comme un champ émergent et pourtant n'a pas développé des théories fondées, pour constituer une discipline de recherche scientifique.

Considérant les derniers aspects cette thèse a une visée exploratoire, et pour fonder l'activité théorique sont retenus les concepts suivants:

Pour la formation, nous partageons la définition de Favre (1994), dans le sens qu'implique une transformation de l'être, parce qu'en elle c'est l'être lui-même qui est en jeu, dans sa forme et dans sa transformation. Dans la recherche, la formation est analysée comme étant un processus de construction du sujet dans un « chemin faisant » (Bernard,).

L'autoformation est définie comme le processus par lequel le sujet se charge de la direction de sa propre formation, dans laquelle intervient une intentionnalité dans sa formation qui engage tout l'être, en réorientant sa vie et par conséquent son existence.

Ce processus est effectué par soi, pour soi, mais à son tour, il établit des interactions avec d'autres et avec le monde où il se construit et aussi le construit.

Nous considérons de grande importance de remarquer des distinctions du sujet en relation avec leur formation. Le sujet qui est lié à l'autodidaxie est celui qui se construit sa propre formation hors des institutions ; le sujet qui est lié à l'autoformation est celui qui a une capacité personnelle de se former quelque soit le cadre dans lequel il se trouve ; et, finalement, le sujet qui est lié à l'hétéroformation est celui qui se forme vers une formation surtout transmissive des savoirs. Cela implique une intervention faible du sujet dans la direction de son processus de formation.

05. Conditions du déroulement de la recherche

La cotutelle nous a montré une confrontation entre deux modes de pensée et deux conceptions de la recherche et de thèses différentes, elle se constitue aussi comme espace d'opportunités pour des étudiants, des chercheurs, et leurs universités.

La thèse est inscrite dans le cadre de convention de cotutelle entre l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, en France et l'Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), au Mexique. Si nous reconnaissons l'existence des différences en rapport avec les conditions sociales, économiques et politiques des deux pays, nous pouvons dire que les deux institutions de la convention de cotutelle appartiennent aux systèmes public d'éducation, mais que par leurs histoires, leurs réglementations et leurs compositions démographiques, elles sont dissemblables.

Le travail dans le cadre de la cotutelle a influencé de manière significative le déroulement et les résultats de cette recherche. Depuis le début de la recherche, des premières lectures et des questions, nous avons essayé d'avoir les deux regards pour le rapprochement et la mise en place de la recherche. Si on reconnaît la distance, plus géographique et langagière, entre les deux universités, il est vrai que le travail a été indubitablement construit dans une relation forte de dialogues, de discussions, de questionnements, de propositions, hautement académiques entre l'auteur de cette recherche et ses tuteurs. La distance et les distanciations ont été fondamentales pour le déroulement du travail, et l'engagement compromis de l'auteur à assumer la direction de son processus de formation.

Nous pouvons dire que l'ouverture des espaces de formation en cotutelle entre universités, et surtout de relations d'échanges entre différents pays, comme celles du Mexique

et de la France, se constitue comme un espace d'opportunités pour des étudiants, des chercheurs, et leurs universités.

1^{er}. PARTIE : Présentation de l'état de la question, de l'approche théorique et de la démarche méthodologique

CHAPITRE 1.- ETAT DE LA QUESTION

Introduction

Dans ce chapitre, nous faisons une analyse du concept de l'autoformation prenant en considération les différentes contraintes culturelles, sociales et historiques qui lui octroient une place précise dans la réalité éducative du pays.

L'autoformation se configure pendant les années récentes comme un concept qui permet d'expliquer de nouvelles tendances de formation qui émergent dans différents domaines de la formation permanente, tant dans le domaine de la recherche que de l'intervention éducative. Dans les paragraphes suivants nous présentons une analyse de l'émergence de ce concept dans le contexte actuel ; nous introduisons quelques éléments théoriques et explicatifs de ce dernier et explorons les portées et les limites de ce concept dans la formation des enseignants au Mexique.

1.1. L'exploration préliminaire

Nous présentons dans cette section une revue de quelques chercheurs dans le domaine de la formation, et en particulier dans le domaine de l'autoformation. Nous exposons ses origines, de différents points de vue autour de celle-ci, et nous analysons les recherches qui abordent des éléments de l'autoformation dans des dispositifs de formation au Mexique.

1.1.1. La formation permanente

Dans le domaine de la formation, différentes théorisations sont présentées. Elles essaient d'expliquer le processus dans lequel s'inscrit la présente recherche. Nous reconnaissons que la formation ne se limite pas à des espaces formels, mais qu'elle se développe aussi dans des espaces non formels et informels. Sur elle, interviennent non seulement des processus hétéroformatifs mais aussi autoformatifs, c'est-à-dire qu'il existe une

intervention tant d'éléments externes que des intentionnalités des personnes dans la conduite de leur formation. Celle-ci se réalise dans le cadre d'une interaction formative avec d'autres et avec le monde, et par conséquent contextuel, c'est-à-dire dépendant d'un ensemble de contraintes culturelles, sociales et historiques.

Actuellement, la problématique de la formation permanente est insérée dans un contexte de globalisation marqué par l'apparition de diverses exigences et transformations dans le domaine du travail, où sont développés des processus complexes qui vont de la de-taylorisation du travail à l'ouverture et à l'assouplissements des processus de travail, à la demande de nouvelles compétences et habiletés, à l'introduction de technologies modernes d'information entre autres. Celles-ci se réaliseront parallèlement à des politiques éducatives qui proposent de nouvelles formes de régularisation tant de la pratique que de la formation d'enseignants.

Ce contexte exige à son tour, une mise à jour permanente des savoirs, savoir-faire, et savoir-être, qui obligent à réfléchir sur la distinction traditionnelle entre la formation initiale et la formation permanente, et nous conduit à préciser que, dans ce contexte, la formation permanente ne peut pas être réduite à une étape particulière de la vie, ni à des finalités très précises telles que l'éducation d'adultes, l'éducation de jeunes, la formation professionnelle, mais, comme l'indique Delors (1997), nous parlons d'un seul processus qui embrasse toute la vie, comprenant par là que la « période d'apprentissage couvre toute la vie, et chaque type de connaissance envahit le domaine des autres et les enrichit » (p. 107). À partir de cela, nous considérons, dans une première approche, la formation comme ce processus qui embrasse toute la vie et qui ne se circonscrit pas à des moments ou à des espaces particuliers.

Nous essayerons de définir, à partir de ce point de départ, quelques distinctions par rapport à la formation des maîtres. L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 1985) indique que, bien qu'il ait toujours existé un désaccord pour y préciser la nature de la formation des professeurs en place, il est possible de différencier deux grands moments de formation professionnelle : « la *formation initiale* », qui est en quelque sorte celle que reçoivent les enseignants dans les écoles de formation pour enseignants; et la « *formation continue* » qui sont les activités de formation qui se réalisent après les études de la licence, avec comme objectif d'améliorer leurs connaissances, leurs compétences et leurs activités professionnelles (p. 18).

L'OCDE envisage que le terme général « d'éducation continue » (récurrente, d'adultes continue ou permanente) comprend deux éléments importants : la formation personnelle et la

formation professionnelle. Partant de cela, nous distinguons cinq finalités principales de la formation continue d'enseignants

- Améliorer les compétences dans l'emploi de l'ensemble du personnel d'une école ou d'un groupe du personnel (par exemple, un programme centré dans l'école) ;
- Améliorer les compétences dans l'emploi d'un enseignant individuellement considéré comme novice (par exemple, un programme d'orientation et de formation d'un enseignant nouveau) ;
- Entendre l'expérience d'un enseignant dans le cadre d'une amélioration des perspectives professionnelles ou des objectifs de formation (par exemple, un cours de formation pour les fonctions de direction ou d'animation) ;
- Développer les connaissances et la visée professionnelle d'un enseignant (par exemple, une licence en sciences de l'éducation) ;
- Elargir l'éducation personnelle ou générale d'un enseignant

D'autre part, Imbernon (1994) envisage que la mise à jour de la formation du professorat se donne en fonction de la nécessité constante d'innovation.

Cette nécessité constante d'actualiser la formation du professorat est proposée comme une condition indispensable pour éviter la routine professionnelle et l'obsolescence du système éducatif. Le vertigineux changement socioculturel (organisation de la vie sociale et familiale, les nécessités des élèves, des institutions...), économique et technologique [...] exige que les programmes de formation initiale et permanente du professorat accomplissent une fonction d'innovation constante (p. 7).

Avant les années 70, la formation permanente n'avait pas une fonction significative dans les systèmes éducatifs, puisqu'il existait un intérêt plus grand vers des aspects quantitatifs, tels qu'une plus grande ou meilleure scolarisation de la population, qui se traduit dans quelques pays, par une expansion accélérée du système éducatif. Une fois atteints ces objectifs, surtout en ce qui se réfère à l'extension de la couverture éducative, les efforts se sont centrés sur des aspects qualitatifs, cherchant à améliorer la « qualité » de l'enseignement par l'actualisation continue des maîtres dans le cadre d'une formation permanente.

Cependant, Imbernon (1994) indique qu'un des problèmes de la formation permanente du professorat qui s'est présenté est dû au fait qu'elle s'est développée en marge de l'administration éducative, de manière isolée et hors contexte et qu'elle a été le produit d'engagements personnels comme il l'indique : « la formation initiale du professorat a été insuffisante pour le développement postérieur « d'un bon travail professionnel » (p. 8). En

envisageant l'idée d'un nouveau concept de professeur dans le cadre éducatif, Imbernon propose de distinguer, dans un *continuum*, deux moments dans la formation du maître : une formation initiale universitaire et postérieurement, une formation permanente, qui prend en considération, outre le contenu, le contexte, les personnes ou la procédure pour la mener à bien, en soulignant :

l'importance de réunir dans un *continuum*, la formation initiale et permanente, comme un même développement, et que les institutions l'assument pour qu'elle ne se transforme pas uniquement en un perfectionnement individuel et isolé, mais pour que l'effort réalisé retourne vers le centre comme institution, au professeur comme professionnel et dans l'amélioration qualitative de tout le système (p. 9).

En accord avec Imbernon (1994), englober le concept de formation dans le concept d'éducation, l'éducation permanente du professorat peut être considérée un sous-système de l'éducation permanente des adultes, dont l'objectif serait l'amélioration technico-professionnel d'enseignants. Cette éducation permanente d'adultes doit inclure, indique l'auteur, « tous les processus éducatifs de l'homme dans ses diverses étapes, à fin de lui faire connaître son environnement pour pouvoir le dominer, l'améliorer et, à la fois, s'améliorer lui-même » (p. 13).

Fabre (1994) distingue le concept de formation par rapport aux concepts d'instruire, d'éduquer et d'enseigner. La formation, tout comme l'éducation, se caractérise par un aspect global qui est d'agir sur la personnalité complète. Toutefois, la formation se distingue ontologiquement de l'instruction et de l'éducation, puisque, en elle c'est l'être lui-même qui est un jeu, dans sa forme. D'autre part enseigner, signifie dessiner ce qui est opératoire, c'est-à-dire, la méthode. Il s'ensuit que l'enseignement est compris comme une éducation qui est exercée dans une institution dans laquelle les buts sont explicites, les méthodes codifiées et elle est garantie par la conduite de professionnels. Instruire renvoie plus aux contenus à transmettre, c'est-à-dire, la transmission de l'information. Eduquer, donne l'idée de l'élévation de niveau, et comprend le développement intellectuel ou moral d'un individu. L'auteur signale :

Former évoque donc une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être. C'est aussi une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir être. D'autre part, il peut s'agir aussi bien d'une intervention sur une forme que du développement d'un « se formant ».

En fin, former implique que l'instruction passe dans la vie, soit mise en pratique (p. 22).

De cette manière la formation, est vue comme une action profonde sur la personne avec l'intention de la transformer, c'est-à-dire, que ceci renvoie à l'idée d'un travail sur la personne. C'est un processus intentionnel et systématique qui travaille à la fois sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Bien qu'il existe une littérature abondante sur le concept de formation, il reste encore à développer une théorisation sur ce même concept, puisque autour de celui-ci différentes confusions sont présentes, comme la confusion à enseigner, à éduquer et à instruire. D'autre part, il n'existe pas une précision dans la distinction des concepts de savoir, savoir-faire et savoir-être et l'appropriation des connaissances. Il est important que dans ce chapitre, nous expliquions les concepts de formation en relation avec le concept d'information, de transmission, de savoir.

1.1.2. Le champ de l'autoformation

Considérant que tout au long du XXe siècle, la formation a été caractérisé par le développement d'un « enseignement obligatoire hautement structuré » (Verrier 2002, p. 19), il s'avère intéressant de réviser la coexistence et peut-être la confrontation de ce modèle de formation hétéro structurée avec des pratiques autoformatives, pour que, à partir de cela, nous puissions distinguer le lieu que celles-ci occupent dans les discussions actuelles sur la formation.

Quelques auteurs (Carré, 1997, 2001 ; Albero, 1998, 2000) envisagent que le concept d'autoformation vient regrouper les différentes propositions de formation qui accordent un rôle plus central à l'apprenant dans son processus de formation, comme le concept d'autoformation en France, le concept d'autoformation (*self-directed learning*) dans le monde anglo-saxon, à Cuba, l'auto éducation au Pérou. Même si la construction théorique du concept d'autoformation n'est pas encore clairement structurée, on travaille fortement sur ceci dans un effort de consensus, par exemple dans les rencontres mondiales d'autoformation. Il reste claire qu'il est utile de développer une théorisation qui permette d'expliquer les possibilités de l'autoformation tant dans le domaine de la recherche que dans le domaine de l'intervention éducative.

L'autoformation est par conséquent un concept au travers duquel on tente de redéfinir et d'actualiser le concept de formation dans une nouvelle approche explicative centrée sur le sujet en formation, lequel est vu comme un changement paradigmatique non seulement dans le domaine de la recherche mais aussi dans le domaine des pratiques de formation (Carré, 1997 ; Albero, 1998 b, 2003 a).

Roca Vila (1998) indique qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle invention ou d'une nouvelle méthodologie, mais d'un :

changement des perspectives sur un plan supérieur : on met l'accent sur l'étudiant en qualité de personne. Par conséquent, la méthodologie d'apprentissage la plus adéquate sera déterminée par les caractéristiques et les préférences de chaque personne, à chaque moment, et dans chaque situation concrète d'apprentissage (p. 32).

Non seulement le domaine de la recherche et de l'action sont prises en considération dans les discussions actuelles. Un autre aspect qui est pris en compte, c'est la dimension éthique, qui permet de considérer les processus de subjectivation (Yurén, 2003) et de démocratisation (Albero, 2002) que de nouvelles propositions formatives peuvent promouvoir, ou au contraire, le sens conservateur et/ou reproducteur de la normalité caractéristique de modèles pédagogiques centrés sur l'hétéro formation.

Il est aussi important de considérer les dispositions que les sujets puissent avoir pour l'autoformation. Pour comprendre ceci il est très utile de récupérer le concept de dispositif, qui pour Bernard (1999) :

Comme agencement d'éléments qui permettent la formation comme processus et comme action, le dispositif est un construit, lieu d'interactions dans un contexte d'organisation et d'institution. Cet agencement ne résulte pas seulement de procédures, d'une démarche méthodologique, mais aussi d'une vision du monde, et plus précisément d'une visée privilégiée de la formation. Expression de la culture du contexte institutionnel, le dispositif exprime aussi une micro-culture plus ou moins spécifique. En privilégiant un mode de production de la formation, le dispositif manifeste un « parti pris ». Il résulte de dispositions à [...], de prédispositions pour [...] (Bernard, 1999, p 131).

Ce concept permet de concevoir l'action éducative et la formation non comme produits d'opérations mécaniques, ou de la conception et de la mise en oeuvre de programmes, de projets, entre autres propositions d'intervention éducative, mais comme espaces de formation qui considèrent à son tour aux personnes, aux autres et au contexte, au temps et à

l'espace. En lui sont présents des espaces de négociation, de discussion, de débat et de coopération entre les protagonistes.

Pour Bernard (1999) en intégrant la mise à distance dans le dispositif, celui-ci va au-delà de la production de compétences ou de s'occuper de projets individuels, en les transcendant pour arriver à l'idée de « produire la formation » : il intègre les compétences, les capacités d'être et les liens avec la personnalisation et la socialisation. Compris ainsi le dispositif est alors « un espace habitable conçu à partir d'intentions multiples, de choses, de décisions. C'est un habitat pour la formation » (p. 137). Il est donc clair que sous le concept de dispositif nous ne pouvons pas concevoir des programmes, des projets, des espaces de formation qui sont fermés, hermétiques pour l'intervention des différents acteurs, verticales et surtout centrés seulement par rapport au savoir académique et par rapport à la figure d'un seul acteur, comme par exemple l'enseignant.

1.1.3. Les origines de l'autoformation

L'autoformation est reliée à l'histoire de la formation d'adultes et à des alternatives de formation qui apparaissent en marge du système éducatif. La promotion en tant que structure parallèle au système éducatif, est reliée de façon forte avec les luttes ouvrières de la fin du XIX^e siècle et début du XX^e. Elles émergent donc d'un contexte socio-historique de luttes pour la démocratisation de l'éducation et de la formation » (Albero, 2003 a). Postérieurement, ces concepts sont repris, après la Seconde Guerre Mondiale par des organismes internationaux comme l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Conseil européen

A partir des années soixante, indique Albero (2000) l'autoformation acquiert une dimension politique. D'une part, l'accent est mis sur la promotion de l'indépendance de l'esprit et de la curiosité, l'aide au développement et à l'accomplissement de l'individu, la préparation pour la vie professionnelle et la citoyenneté et l'enrichissement de sa vie sociale et culturelle.

Dans ce contexte des politiques éducatives, le terme autoformation, s'enracine dans quelques discours officiels, qui essayent de promouvoir des formations « flexibles » et plus largement des formations « ouvertes » (Albero, 2000, p. 21) ; toutefois, en se référant aux

dispositifs d'autoformation dans les centres de ressources de langues, Albero contrevient le fait que certains de ces dispositifs, plus que répondre à des processus autoformatifs, semblent répondre à « une évolution de demandes et de désirs qui entre en congruence avec [...] des plans politiques, sociaux et culturels » (p. 31).

Dans le contexte actuel de la globalisation des pratiques autoformatives sont promues par différentes instances internationales en concordance avec les profondes transformations présentes dans le domaine de travail, tant dans les entreprises comme dans les institutions de service. Pour répondre à ces demandes on a promu une meilleure articulation entre la formation initiale et la formation continue, et un développement de pratiques autodidactes et autoformatives.

Les origines de l'autoformation peuvent être situées dans *Le Menon* de Platon, avec le dialogue socratique et la maïeutique (Carré, 1997 ; Magnan, 1997) ; dans Saint Agustin, avec son œuvre *Le Maître*, pour qui l'accès à la vérité est vu comme un chemin du sujet guidé par sa matière intérieure ; dans Montaigne (1991), pour qui il n'y avait pas un désir plus naturel que le désir de la connaissance. Dans le *Discours de la Méthode* de Descartes (1980) on fait une allusion à une méthodologie de l'autoformation, avec l'approche : « employer toute ma vie à cultiver ma raison et avancer tant comme je pourrais, dans la connaissance de la vérité, en suivant la méthode que je m'aurais prescrite ».

Rousseau (1989) et Kant (1995) figurent également comme précurseurs de l'autoformation, le premier, avec la théorie des trois maîtres (la nature, les hommes et les choses) ceux qui se constituent en centre théorique de référence ; et le deuxième, avec la référence aux autodidactes en Grèce, lorsqu'il indique que ce que l'on apprend plus solidement, et ce que l'on retient c'est ce que l'on apprend, de certaine façon, par soi-même.

Mais c'est Condorcet (1792) qui présente une conception plus avancée de l'autoformation, à partir de la reconstruction du système éducatif qu'il réalisera en 1772, dans lequel il expose « l'art de s'instruire par soi-même ». Dans sa proposition, il souligne des aspects tels que la liberté d'apprendre, l'entraînement au raisonnement et au jugement autonome, la libre association et la responsabilité de l'acteur social. De la même façon, l'auteur reconnaît l'existence d'une « tension dialectique, paradoxal, entre individualisme et démocratisation du savoir qui traverse la notion d'autoformation » (Carré, 1997, p. 8), comprise comme apprentissage autonome.

1.1.4. L'autoformation en Europe et en France

Carré (1997) nous présente un panoramique du développement de l'auto formation en Europe, surtout autour de l'idée de l'université ouverte et de la société cognitive. D'après l'auteur, en Grand Bretagne cette notion est très peu développée, prévalant plus les formations ouvertes et à distance, à partir de l'ouverture de l'Open University en 1971. Partant de là l'autoformation est plus articulée au concept d'apprentissage auto dirigé (*self directed learning*).

La notion d'auto développement a été promue dans le sens de caractériser des techniques d'organisations susceptibles de favoriser l'autonomie des salariés et des équipes de travail, ouvrant la voie à des travaux autour de la notion d'organisation apprenante.

Carré (1997) soutient qu'à partir d'un projet européen, promu par le réseau Eurotecnet en 1989-1990, sur les compétences pour l'autoformation, qui envisage, entre autres points, « la nécessité de modifier radicalement les approches de la formation des adultes afin de répondre efficacement aux exigences d'autonomisation, d'apprentissage permanent et de qualification des travailleurs de l'ensemble des secteurs économiques » (Carré, 1997, p. 11).

En Espagne et au Portugal, la notion d'autoformation est plus liée à la formation à distance et aux technologies (Carré, 1997).

Roca Vila (1998) place l'autoformation et l'éducation à distance comme des innovations éducatives, et analyse l'incidence que les technologies ont sur elles. Pour l'auteur les systèmes d'autoformations et d'éducatons à distance doivent être distinguées de l'autodidactisme, puisqu'on n'essaye pas de se passer de formateur. Dans cette nouvelle approche le formateur continue à occuper un rôle clé pour les succès de l'apprentissage, même lorsqu'il doit changer le rôle qu'il occupait auparavant. Roca Vila expose l'idée d'une formation personnalisée, pour laquelle on conçoit « des plans personnels d'apprentissage qui sont élaborés spécifiquement pour chaque étudiant, à partir d'un diagnostic, qui habituellement est mené avec des essais objectifs, des questionnaires objectifs, et d'opinions et d'entrevues » (p. 37). Dans ce cadre il propose l'idée d'établir des « contrats pédagogiques ou d'apprentissage » (p. 37) avec les élèves. L'auteur souligne que dans n'importe quelle situation éducative il est possible de créer un certain système d'autoformation et/ou de formation personnalisée, de même que quelques éléments d'éducation à distance.

Egalement en Espagne, Sarramona (1994) propose l'autoformation comme réponse aux problèmes de la formation dans le monde actuel et dans le monde du travail, en mettant

en rapport le modèle formatif avec l'apprentissage ouvert (« *open learning* »). L'auteur souligne que « c'est l'environnement et le matériel autoformatif qui enseigne, au lieu d'être exclusivement la personne physiquement présente du professeur » (p. 10).

En Italie on a envisagé un rapprochement à l'autoformation à partir de travaux qui récupèrent le travail autobiographique comme un chemin de l'autoformation. Ainsi, Duccio (1999), expose dans l'œuvre « S'écrire, l'autobiographie comme la guérison de soi-même » ; que l'espace autobiographique est compris comme un pacte avec soi-même, avec les autres, avec la vie, produisant dans le sujet une unification, une synthèse intellectuelle et émotionnelle des différentes parties de notre soi-même, souvent contrastantes, contradictoires, plurielles, pouvant être par conséquent « un but autoformatif » (p. 36).

En France, Schwartz (1973), dans l'œuvre *L'éducation demain*, présente un chapitre intitulé « Vers l'autoformation assistée, l'autoformation, l'autoévaluation et l'autonomie » devenant l'une des œuvres fondatrices des courants d'ingénierie pédagogique qui tournent autour de l'autoformation.

Partant d'une approche sociologique, Dumazedier (1980, 1993, 1996), aborde l'autoformation à partir de ses travaux sur le temps libre, les médiations, le développement culturel, les groupes associatifs, ainsi que les mouvements d'autoformation des adultes et la prise de possession de sa formation permanente de la part des sujets sociaux eux-mêmes.

Une perspective existentielle de l'autoformation est proposée par Gaston Pineau. Dans son œuvre « Produire sa vie » (1983), dans laquelle il aborde ce qui est phénoménologique et épistémologique de la formation « de soi et pour soi ». L'auteur légitime le rôle de l'autoformation existentielle, qui tourne autour du développement de l'autonomie personnelle. La méthodologie employée par l'auteur pour aborder tant la recherche comme l'intervention éducative, c'est l'histoire de vie, l'autobiographie, la technique du blason entre autres.

D'autre part, dans une recherche qui porte sur des dispositifs ouverts dans des contextes institutionnels, Albero (1998b) essaye de délimiter le domaine de l'autoformation, en distinguant les domaines des pratiques, de recherche et d'idéologie. Dans des travaux successifs, elle a essayé de distinguer des questions conceptuelles comme formuler une caractérisation des pratiques de l'autoformation que se réalisent dans les dispositifs dans des contextes institutionnels (2001 b), les triangulations pédagogiques (1999) et l'innovation dans la formation d'enseignants (2001 c).

Bézille (1996) essaye de comprendre des aspects symboliques de la revendication de l'autonomie dans le domaine de l'autoformation. D'après l'auteur, dans les différents

rapprochements au domaine de l'autoformation, les usagers des dispositifs de formation peuvent, ou disparaître derrière l'intérêt donné à l'analyse des pratiques sociales de l'autoformation, ou les pratiques peuvent disparaître derrière l'intérêt de la figure de l'autodidacte. L'auteur contrevient par conséquent, l'imposition non critique de l'autoformation, soulignant que

Toujours, sur le plan pédagogique, divers auteurs ont rappelé utilement que les démarches autoformatives ne se décrètent pas : être « acteur de sa formation » et non plus consommateur, suppose en soi un changement d'habitus dans le rapport à l'apprentissage qui pose le problème de la formation des usagers et des formateurs à l'autoformation (p. 5).

Bézille (1996) souligne aussi, la critique posée aux politiques de l'Etat qui propose l'autonomie en déléguant les responsabilités de l'Etat aux collectivités locales surtout, en ce qui concerne la formation ceci implique que l'Etat se délaïsse ou retire sa responsabilité de sa tâche d'appuyer l'éducation ou une part de celle-ci.

Bernard (1999) récupère l'idée de la construction, de la part du sujet, de son chemin de formation propre, l'auteur appelle cela « produire sa formation ». La formation « n'est pas produite à l'extérieur mais par soi » (p. 137). Mais dans cette production on doit reconnaître que la formation est plurielle de tout être.

si la formation a pour objectif de produire des capacités, des compétences nouvelles, renouvelés. En cela la formation est transformation, même si les modalités de changement sont variables. Traversée par un double processus socialisation personnalisation, la formation produite me provoque comme être situé et daté dans le temps et dans l'espace, dans mon histoire et mes espaces (p. 137-138).

Bernard (1999) reconnaît les limites du concept d'autoformation, puisqu'il est chargé d'une certaine ambiguïté, en ce qui concerne l'accent mis sur « auto », qui peut suggérer la promotion du processus d'individualisation, et ne pas intégrer la dimension co-formative, c'est-à-dire, la relation avec l'autre, le groupe, l'organisation, l'institution et le contexte. Malgré ces limites, l'auteur récupère du concept autoformation trois éléments :

- il montre en reprenant le concept de Dumazedier, l'importance du «Mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations le plus choisies possibles » ;
- il indique « l'apport personnel irremplaçable de la personne pour produire sa formation » (p. 1) ;
- en grande mesure « il montre qu'au delà de l'apprenant, il y a une personne et que celle-ci en référence à un cinquième pôle : son existence produit sa formation et aussi de la connaissance, cette connaissance nécessaire pour exister » (p. 151).

Magnan (1997) affirme que l'acte de formation se donne sur la base «q'une personne apprend parce q'elle s'implique fortement dans le processus de sa formation, c'est à cette condition quelle peut s'appropriier les connaissances ou les savoir - faire dont elle a besoin» (p. 6).

Honoré (1992) évoque l'existence de deux fonctions évolutives de la formation, la première étant une tendance à l'adaptation au changement, cela veut dire « être bien » : elle situe la formation comme une technique, comme une thérapie. Une deuxième tendance serait provocatrice du changement, de mise en question de tout ce qui est établi, fixé, normalisé, enchaîné et enchaînant. Cette tendance accompagne un mouvement libérateur, elle a une aspiration d'ouverture et n'apporte aucune réponse. Ces deux fonctions s'accouplent et s'opposent au même temps. Il voit ainsi, la formation comme un chemin qui associe étroitement l'expérience passée et l'expérience nouvelle, les changements techniques, les changements sociaux et le développement personnel, l'épanouissement individuel et la transformation collective (p. 53).

Pour Honoré (1992), le processus de formation est un processus auto-formé, dans le sens qu'il ne se réalise pas en fonction d'un plan préalable, mais «qu'il se développe selon un processus qui s'auto-produit et dans lequel chaque étape facilite l'étape suivante comme une création et non selon un plan préalable » (p. 223). Honoré indique que le processus formatif comprend un temps de sensibilisation et de mobilisation. Le premier crée les conditions pour que quelqu'un ou un groupe puisse se sensibiliser à sa propre expérience, à celle des autres, sans limiter sa perception à des représentations préalables, ainsi qu'à être sensible à la possibilité de s'exprimer. La mobilisation fait allusion à autoriser la manifestation d'un désir d'engagement dans un processus de formation fondé sur l'expérience. C'est en considérant ces aspects que l'auteur propose que la personne s'autorise à entrer dans un processus de formation conçu comme l'œuvre de sa formation, en fonction d'un projet. Il ne s'agit pas

d'essayer de décider si on entre ou pas en formation, puisque l'être humain existe en formation. Il s'agit de décider des conditions de notre existence formative.

1.1.5. L'autoformation dans les pays anglo-saxons

Carré (1998) indique qu'en Amérique du Nord la notion d'autoformation s'est transformée en un sujet de recherche en expansion rapide, bien qu'avec un maniement de l'objet mal identifié, ambigu et polysémique. Toutefois, actuellement, il s'est peu à peu plus centré sur la notion d'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*). L'auteur mentionne que le nombre de thèse de doctorat a cru exponentiellement : de six, effectuées dans les années 70 et 74, elles sont passées à 98 dans les années 85 et 89, ainsi que différentes publications de recherche.

Carré (1998) relie les racines de la notion d'apprentissage auto-dirigé (*self directed learning*) dans la culture américaine avec le culte de la démocratisation de l'accès au savoir et au mythe de la nouvelle frontière » de l'Amérique coloniale, porteur de l'individualisme libéral. D'après Carré, parmi ses chercheurs se trouvent : Edouard Linderman, considéré comme le père de l'éducation permanente, son oeuvre plus importante est *Le sens de l'éducation des adultes* (1926) ; John Dewey avec les travaux sur l'expérience et la démocratie dans l'éducation ; et Carl Rogers (1964), qui a été le premier à diffuser le terme d'auto-direction (*self-directedness*, 1969).

Dans *The Adults Learning Projects* (1971) Allen Tough a promu le développement de recherches sur l'apprentissage informel dans différents pays, bien que de manière plus importante dans le monde anglo-saxon. Ces recherches ont montré que l'apprentissage informel « paraît être une activité humaine normale, très naturelle » (Tough, 1999, p 2), à laquelle les personnes consacrent en moyenne 12 heures par semaine. Il expose que le processus d'apprentissage informel se réalise inconsciemment, puisque la personne ne semble pas être consciente de son apprentissage, ni de l'apprentissage d'autres personnes, de même que certains éducateurs ignorent comment se réalise ce processus.

Un résultat dérivé de ces recherches effectuées est que, chez les personnes âgées de plus de 16 ans, les apprentissages développés dans des cadres formels se présentent dans un plus petit pourcentage que les apprentissages développés dans des cadres informels. Tough (1999) illustre ce phénomène par la représentation d'un iceberg, dans lequel 20%, c'est-à-dire,

la partie visible, correspondra aux efforts d'apprentissage qui se développent dans un cadre formel et 80%, la partie invisible sous la surface de l'océan, correspondrait aux apprentissages qui se développent de manière informelle.

Un autre auteur qui a occupé une place importante dans l'émergence du concept d'autoformation, est Malcom Knowles, qui a été considéré dans la littérature anglo-saxonne comme un des principaux concepteurs des théories d'apprentissages d'adultes, en particulier de l'andragogie (Carré, 1997, 1998). Basé sur des définitions psychologiques de ce qui signifie être adulte, vu comme responsable de sa vie, de même que dirigé vers lui-même. Knowles (2001) propose quelques principes de base de l'apprentissage des adultes, en soulignant : les adultes ont un « besoin de connaître » ; les adultes ont un auto-concept (*self-concept*) d'être responsable de leurs propres décisions et de leurs propres vies, ce qui signifie qu'ils ont besoin d'être vus par d'autres en tant qu'être capables de se diriger soi-même.

Dans une recherche faite sur 10 autodidactes Denis et Tremblay (dans Tremblay, 2003) ont identifié des descripteurs de l'activité autodidacte, regroupés en cinq catégories : ce sont des principes d'apprentissage liés aux notions de méta apprentissage, de stochastique, de praxis, de cadre organisateur et de « réseautage ».

Un autodidacte se présente souvent comme un « amateur » de ou comme une personne « intéressée à quelque sujet ». Dans la population générale, le terme autodidacte est réservé, la plupart du temps, à des gens qu'ont *réussi* par leurs propres moyens (*self-made man*) ou encore qui se sont dotés *d'une belle culture* en ce sens qu'ils possèdent des connaissances dans divers domaines jugés noble, tel comme la philosophie, la littérature, la politique et la musique (p.181).

La définition, d'autodidacte pour l'auteur, se centre dans l'intention de la « personne à apprendre beaucoup par elle-même.

1.1.6. L'autoformation en Amérique latine

Le concept d'autoformation n'a pas été travaillé de manière systématique en Amérique Latine, puisque peu de chercheurs y ont travaillé soit sur la théorisation ou sur la mise en pratique dans des projets d'intervention. Un de ses principaux concepteurs a été Paolo Freire qui propose un modèle de formation lié à l'autonomie du sujet et à son autoformation permanente. L'auteur formule l'idée de la reconnaissance et de la prise de conscience du sujet

de son inachèvement ainsi que de son caractère éthique et historique. Une grande partie de ses idées sur l'autoformation sont exposées dans *La Pédagogie de l'Autonomie* (1997).

Pour Freire, du point de vue démocratique, les hommes et les femmes sont des êtres inachevés, et c'est sur ce fait que se fonde le processus de connaître. Pour l'auteur, apprendre a précédé enseigner et plus on exerce critiquement cette capacité d'apprendre, plus on construit et on développe la « curiosité épistémologique » (p. 26) sans laquelle nous n'atteignons pas la connaissance exacte de l'objet. Pour Freire la communication et le dialogue sont fondamentaux dans la formation. C'est pour cela qu'il établit une critique de la formation qu'il nomme « bancaire », qui considère les sujets comme des simples récepteurs, les transformants en simples dépôts du savoir des autres. Dans cette proposition, « l'éducateur au lieu de communiquer, il fait des communications et des dépôts que les apprenants, éléments peu importants, reçoivent patiemment, mémorisent et répètent » (p. 72).

En Bolivie, W. Navia (2003) développe un rapprochement philosophique au concept d'autoformation, en signalant que l'être humain est un être en autoformation, c'est-à-dire, un être en formation assumé, produit et orienté par lui-même.

Cela consiste en une projection vers l'ouverture de l'être des créatures, des autres égaux à soi-même et de soi-même, dans le milieu du langage... C'est une aventure personnelle originale au moyen de laquelle chacun agrandit son horizon existentiel (p. 67).

W. Navia (2003) considère que le processus de transformation en Être humain se développe dans un monde de communication au moyen du langage, au milieu d'une communauté historique de communication, c'est-à-dire, dans une culture. De là que cette « aventure humaine implique une autoformation personnelle et, simultanément, une autoformation avec d'autres » (p. 67).

1.2. L'autoformation dans le champ de la formation d'enseignants

Yurén (2003) soutient que les sujets développent leur action dans le cadre d'une normalité qui les tient, dans laquelle, en reprenant Foucault, « les expériences de subjectivation sont traversées par le pouvoir, par une culture qui normalise ; par un discours

qui accorde une place au sujet, par un savoir qui a des effets de pouvoir, par des régularités qui conditionnent son activité » (pp. 84-85) ce qui conduit à un déterminé.

Malgré cet attachement auquel sont soumis les sujets, nous considérons que, si le « trait distinctif du pouvoir c'est que certains hommes peuvent, plus ou moins entièrement déterminer la conduite d'autres hommes [...] celle-ci n'a jamais lieu sans rejets ou rébellions en force » (Foucault, 1995, pp. 138-139), c'est-à-dire, qu'il reste toujours des espaces de liberté pour l'individu. Dans ce cadre, nous pouvons signaler que dans le processus de formation permanente d'enseignants, marqués par une normalité qui limite ses possibilités d'autoformation, des espaces de liberté qui leurs permettent de se constituer de façon différente, leurs sont présentés.

A partir de cette supposition, il est nécessaire d'explorer le domaine de la formation d'enseignant, qui est la représentation que les maîtres ont du processus de formation, et, du point de vue de l'approximation triangulaire, rechercher quelle place occupe sa relation avec le savoir, et sa relation avec le professeur et/ou les instances de formation. De même façon, il est intéressant de dévoiler les pratiques d'autoformation que les enseignants mettent en jeu dans leur processus de formation, c'est-à-dire, valoriser dans quelle mesure le sujet s'approprie son processus de formation propre.

Il est important de souligner que dans les projets de formation continue, la capacité d'autoformation des maîtres ne doit pas être reléguée à sa capacité d'autodidaxie, qui est comprise comme une activité solitaire, mais dans le sens d'un processus de médiations, avec « d'autres », avec des recours divers et avec de nouvelles formes de relation avec le savoir.

Le système éducatif dans lequel sont insérés les enseignants au Mexique, est un système très normalisé, dans lequel sont présents des espaces de pouvoir qui ont tendance au contrôle de l'action enseignante de même qu'à sa formation. Les enseignants peuvent voir de façon normale les restrictions de leur liberté d'action professionnelle. D'autre part, des conceptions politiques et sociales des différents acteurs en jeu qui entrent en tension, sont très présentes. Dans ce contexte, penser à l'autoformation peut représenter pour l'enseignant un affrontement à un jeu de tension, puisque d'un côté nous essayons de promouvoir des espaces formatifs plus autonomes et d'un autre côté, dans le système éducatif sont présents des formes de contrôles, de sous-estimation de la formation expérientielle de l'enseignant. Dans ce cadre l'enseignant peut prendre des décisions comme de se permettre d'être l'auteur de sa formation et par conséquent d'assumer le désir de s'approprier son processus de formation.

1.2.1. Recherches faites au Mexique

Dans le contexte mexicain, Alanis (2001) intègre l'autoformation comme un des domaines de l'articulation de la formation permanente avec le milieu socioprofessionnel, avec l'école formatrice de professionnels, avec la recherche et les nouvelles technologies. L'auteur indique que pour la grande majorité des sujets, cela requiert une atmosphère stimulante pour qu'ils puissent commencer un processus d'autoformation.

Dans une exploration philosophique de l'autoformation, Yurén (2003) soutient que l'autoformation « apparaît en opposition à la normalité de l'hétéro formation et aux limites que celles-ci imposent aux expériences de subjectivation » (p. 89). Elle souligne également que l'autoformation ne se réalise pas dans la simple solitude, mais qu'elle est « signée par la négation et traversée par la dialectique identité-altérité » (p.82). L'auteur soutient qu'en dépit des efforts réalisés par les pédagogues et les éducateurs, on n'a pas réussi à former des sujets créatifs, avec une autonomie intellectuelle et morale, et qu'il convient d'aborder des recherches sur les savoirs et les pratiques d'enseignants pour rechercher quel type de subjectivité est en train d'être encouragée dans les programmes de formations d'enseignants (Yurén, 2003).

Au Mexique, à partir de 2001, dans les études de doctorat de L'Institut de Sciences de l'Education de l'Université Autonome de l'Etat de Morelos, nous développons des recherches sur l'autoformation, liées à la formation permanente, au domaine des politiques d'enseignements des langues étrangères, à la co-formation, entre autres.

En ce qui concerne les recherches effectués au Mexique reliées avec le problème qui nous concerne, nous avons trouvé des travaux qui font allusion aux processus de formation de l'enseignant, dans lequel sont présents des éléments en rapport avec le concept d'autoformation.

Aldaba (1998) réalise une recherche ethnographique sur les structures méthodologiques d'enseignement des enseignants qui font une licence en Education Primaire dans trois institutions formatives. L'investigation révèle des aspects intéressants sur l'impact que la formation initiale a dans la praxis d'enseignants. En premier lieu, l'auteur met en évidence que l'enseignant normaliste perçoit sa pratique enseignante comme constructiviste, tandis que la pratique de ses formateurs est considérée comme traditionnelle et behavioriste.

Dans une recherche plus profonde, dérivée des entrevues collectives, elle obtient des résultats qui démontrent :

que les formes méthodologiques utilisées par la majorité d'enseignants normaliens sont encadrées dans une approche empirique qui se caractérise par la transmission théorique en proposant une relation avec la connaissance de façon mécanique et de mémorisation, de la théorie délogée de la pratique et hors du contexte de la réalité de la pratique éducative (p. 29).

Dans les découvertes trouvées en interviewant des maîtres de l'UPN, l'auteur conclut que le savoir subjectif construit pendant la formation se caractérise par « une ultra généralisation du savoir qu'ils possédaient de la pratique enseignante en sortant de l'institution qui les avait formée » (p. 74) ; que la pratique enseignante se caractérise par la spontanéité du savoir subjectif, c'est-à-dire, qu'on n'envisage pas sa problématique et sa réflexion critique (p. 77) ; un détachement de la théorie d'avec la pratique se reflète, ainsi que le fait que certains savoirs projetés dans la pratique enseignante, montrent une continuité historique avec les « pratiques héritées de manière inconsciente pas l'observation précoce de leurs enseignants » (90).

Aguirre *et al* (1995) ont réalisé une évaluation de la Licence en Education Plan 1994 (LE'94) dans laquelle ils ont prétendu apprécier dans quelle mesure on obtenait les buts de la licence, en considérant le travail quotidien effectué entre les acteurs insérés, spécialement les étudiants en tant que protagonistes centraux du travail éducatif (p. 50). Suivant une méthodologie ingénieuse mise en œuvre, à partir de différentes stratégies et instruments de recherche, avec des indicateurs construits à partir du point de vue des élèves, il a abordé les dimensions suivantes : caractérisation et analyse de l'exercice institutionnel ; caractérisation d'activités éducatives : la quotidienneté scolaire ; l'analyse causale de la quotidienneté scolaire ; valeurs de la pratique éducative et forces et faiblesses du matériel d'étude. Parmi les résultats obtenus il en résulte que les élèves ont défini l'institution éducative comme

Un espace de rencontre où l'enseignant en tant que fournisseur du travail de classe, favorise le maniement de connaissance par les élèves en situations nouvelles cherchant à donner une signification aux apprentissages et évitant ce qui est rituel dans les pratiques pour rendre propice l'innovation, la créativité et en un mot la qualité éducative (p. 88)

Ils indiquent cependant, qu'il paraît qu'il tend à l'accumulation de savoirs, à l'illustration plus qu'à la transformation de la pratique éducative, dans laquelle est présente,

l'idée de l'élève comme banque d'information, c'est-à-dire, comme dépositaire des savoirs d'autres, comme un objet à mouler qui ne construit pas son existence, mais qui lui est conformée (p. 69).

Ils soulignent qu'une forme traditionnelle d'enseigner et d'apprendre paraît être présente, qu'elle est dérivée de la tradition culturelle partagée des maîtres « qui finit par se maintenir comme la structure réelle du travail pédagogique qui dans le LE'94 se reflète » (p. 93), et que de celle-ci sont absents l'innovation, la création, le changement, les espaces de critique et la construction sociale de la connaissance.

Dans une autre recherche, *L'innovation dans la LE'94 : un processus d'évaluation critique*, également sur L'UPN, Constantino (2001), présente une critique de la mise en œuvre de la LE'94, que, bien qu'elle se propose comme porteuse d'une perspective critique, émancipatrice, favorable à l'autonomie fait face à la réalité de la non-existence d'un dialogue entre enseignants et conseillers, puisque d'une part, les enseignants « en apparence ne sont pas d'accord pour modifier leur pratique, ni à faire face à rien » (p. 59), et les conseillers ne sont ni chercheurs, ni ont effectué une recherche.

Une des problématiques pour la portée des objectifs de la licence constituerait dans le fait que

l'enseignant est plongé dans un discours et une culture de la profession, qui [...] tend à l'obéissance, au respect, à la hiérarchie, au silence, à la dépendance, au rejet à la liberté, ainsi qu'au contrôle, caractérisé par la qualité et l'efficacité (p. 89).

Malgré la problématique exposée, Constantino (2001), a trouvé dans sa recherche, que la licence arrive à promouvoir, bien que de manière lente et dans certains cas incomplète, des processus de rupture chez les élèves, les conduisant à redonner une signification de son être d'enseignant, malgré les désajustements, les conflits et les résistances vécus par eux dans ce processus d'aller contre l'inertie et dans une direction qui s'oppose à la culture qui les domine (p.120).

Treviño (1999) réalise dans l'Unité 19A, de l'Université Pédagogique Nationale une recherche sur la perspective dialectique critique de l'expérience formative d'enseignants dans la matière : *L'Enseignant et sa pratique enseignante*. L'objectif élaboré par la recherche est de :

déterminer les conditions et les facteurs qui favorisent ou empêchent la réflexivité de l'enseignant sur sa pratique à partir d'un travail de

déterminations conceptuelles et de l'analyse d'une expérience dans laquelle se concrétise une stratégie formative (p.4).

Parmi les découvertes de cette recherche, nous mentionnons que nous avons obtenu des processus de réflexion chez les enseignants, ceux-ci ont indiqué que peu de fois ils s'étaient arrêtés à réfléchir sur les conséquences de leurs attitudes (p. 224). Les enseignants ont présenté des résistances lors des premières classes, ainsi que des difficultés à exprimer de manière concrète leur travail d'enseignant.

García (2000), expose dans son œuvre *La préoccupation de l'enseignant indicateur d'un processus de Formation Professionnelle*, les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre d'un projet de formation de l'Université Pédagogique Nationale, dans lequel il a considéré comme objectif de découvrir la fonction qu'accomplit la préoccupation enseignante dans le processus formatif de l'enseignant en éducation primaire.

L'auteur soutient, comme résultat de la recherche, que certains enseignants ne se limitent pas à réaliser une action fonctionnelle, mais à un certain moment de leur trajectoire commencent à s'interroger sur ce qu'ils font en opposition à ce qu'ils souhaiteraient obtenir avec leurs élèves, considérant que la réflexion est possible dans la mesure où il existe un modèle idéal qui oriente les actions (p. 117). Il en résulte de là, qu'on propose comme indicateurs de l'existence de préoccupation enseignante chez les enseignants de la licence, les aspects suivants :

- La préoccupation reste, avec des modifications, tout au long de la trajectoire professionnelle d'enseignants ;
- Elle est toujours liée, de manière continue, avec l'action et la réflexion quotidienne d'enseignants ;
- Dans son développement et sa recherche de solutions il se limite à la création d'une proposition pédagogique ;
- Il se trouve en étroite connexion avec l'émotion, le goût et l'intérêt (p. 18).

De cette façon, pour l'auteur, la reconstruction de l'expérience enseignante et l'élaboration de la proposition pédagogique par l'enseignant d'éducation primaire, sont importantes pour sa constitution comme individu, et le fait de ne pas faire face à ces contradictions, peut conduire au fait que l'enseignant ne puisse pas résoudre ses conflits centraux, et par conséquent stagner (p. 119).

Nous trouvons aussi un travail, élaboré par Rodríguez (1996) effectué dans l'Unité 08A de l'Université Pédagogique Nationale, dans laquelle, à partir d'une recherche exploratoire descriptive (avec la réalisation d'une enquête sur la population de conseiller et sur un échantillon représentatif d'élèves) il affirme que les acteurs du processus formatif dans les licences se trouvent engagés dans l'effort pour atteindre les objectifs proposés ; qui, bien que ce ne soit pas au niveau souhaité, contribuent à la formation d'un enseignant capable de promouvoir l'analyse, la réflexion et la critique dans leur groupe de travail. En sens contraire, la recherche a aussi rendu compte de problématiques comme, le manque de temps pour la réalisation de travaux et de lectures de la part des élèves ; la difficulté pour aborder les contenus des anthologies ; l'insuffisante connaissance des conseillers sur les fondements philosophiques sociaux et psychopédagogiques dans les contenus du dispositif pédagogiques étudiés (Licence en Education primaire et maternelle Plan 85), l'existence de tendances autoritaires chez certains conseillers, le phénomène des qualifications, la recherche de conseillers et d'élèves pour accomplir adéquatement leurs rôles (pp. 8-9).

En résumant, nous pouvons laisser voir que les recherches faites autour de la formation de l'enseignant à l'Université Pédagogique Nationale, même si elles montrent des obstacles qui limitent la formation de l'enseignant, on obtient des processus de formation, de réflexion, de mise en question et, dans certains cas, de transformation d'enseignants.

Quant aux recherches en relation avec le Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), nous pouvons dire que nous développons très peu de travaux de recherche autour de ce programme, et qu'il n'existe pas d'évaluation sur ce dernier.

Ubiarco (2001), dans la recherche *Impact du Programme d'Actualisation de l'Enseignant à Durango*, interroge le fait que, pour la formulation du Programme d'Actualisation du Corps Enseignant, -un antécédent du PRONAP-, on n'a pas pris en compte l'opinion des intéressés, c'est-à-dire, les enseignants, mais tout le contraire, les « acteurs consultés étaient des corporatifs identifiés avec les personnes qui occupaient des espaces exécutifs dans les cercles politiques liées au secteur éducatif et non au corps enseignant » (p.23). Face à ce fait, et à partir de la théorie critique, l'auteur soutient que les enseignants ont répondu avec une manifestation de résistance, exprimée dans des attitudes de rejet et de simulation, en réponse à des décisions politiques qui leurs sont étrangères et ne reflétant pas la satisfaction de ses intérêts en tant qu'acteur protagonistes » (p. 107) dans les processus éducatifs. Contrairement à ceci, ils ont favorisé la consolidation et le

positionnement d'acteurs sociaux de l'entité qui sont liés à la politique d'actualisation d'enseignants, dans des espaces de pouvoir, de négociation et de décision politique (p. 109).

Finalement il soutient que l'exclusion d'enseignants dans la conception, a eu comme conséquence l'exclusion des connaissances de ces acteurs sur le processus éducatif, empêchant une mise en place efficace et son rendement dans les écoles. Pour contrecarrer cette exclusion et légitimer ce programme il a été mis en place la Carrière du Magistère, qui a offert aux enseignants un accroissement de leurs perceptions économiques.

Des recherches que nous avons examinées sur les dispositifs LE'94 et PRONAP, ont traité de l'impact de ces dispositifs dans la pratique enseignante, et bien qu'elles révèlent des aspects significatifs de la formation d'enseignants, elles ne se sont pas occupées de la thématique des processus de subjectivation qui pourraient empêcher l'autoformation chez les enseignants.

1.2.2 L'ouverture institutionnelle dans les espaces de formation d'enseignants

Dans le cadre de la réforme éducative mexicaine des années quatre-vingt-dix, qui est établie dans l'Accord National pour la Modernisation de l'Education de Base (préscolaire, primaire et secondaire) et Normale (ANMEBN) (1992), on fait référence au fait d'accorder des espaces aux enseignants pour leur favoriser une formation qui intègre certains éléments en relation avec l'autoformation. Après, avec l'opération du Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP) (1994) on envisage des affirmations telles que de promouvoir chez les enseignants le travail individuel ou en groupe d'étude avec leurs collègues, à partir des « besoins des élèves » pour le développement des activités semi-scolarisées avec l'appui d'un conseiller, « compter avec un processus qualifié d'accompagnement et d'interlocution pour l'étudiant autodidacte » (PRONAP, 1996, p. 23). Il serait intéressant d'envisager, tenant compte de ce qui a été dit auparavant, si c'est la réflexivité qui réellement se met en jeu dans ce processus, ou si elle est marquée par le devoir être de l'enseignant partant d'une perspective éloignée de ses savoirs, de ses pratiques, de ses désirs, de ses attentes et de ses motivations.

Dans les dispositifs traditionnels de formation il existe des présuppositions sous-jacentes sur l'idée d'une supposée capacité de mémorisation des savoirs, dans lesquels on favorise plus les savoirs académiques que les savoirs pratiques, créant ainsi une disjonction

entre la théorie et la pratique (Carr, 1990). Une problématique dérivée de ces dispositifs est celle qui tend à accorder aux diplômés une utilité plus symbolique, qu'utile dans sa vie, perpétuant avec soi « le mythe d'un savoir » qui permet de mieux comprendre la conduite de nombreuses personnes qui tendent à déléguer tout au long de leur vie leur capacité de jugement à un expert » (Albero, 1991, p. 111). Si on introduit des outils technologiques, ainsi que des propositions autoformatives dans des dispositifs de formation qui se formulent comme étant ouverts, et flexibles, sans modifier les triangulations classiques, enseignant-élève-savoir, la structure traditionnelle de la formation à tendance à rester intacte.

1.2.3. L'autonomie professionnelle

Considérant les propositions de différents chercheurs qui ont mis un accent à promouvoir un processus d'appropriation du processus de formation de la part de l'apprenant même, ainsi que le sens fortement émancipatoire du concept d'autoformation, il vaudrait la peine de mettre en discussion les conditions dans lesquelles puissent s'insérer l'autoformation d'enseignants. Il est à bien de considérer, avec un intérêt particulier, que le système éducatif mexicain se débat dans un ensemble de tensions entre ce qui est politique, ce qui est administratif bureaucratique, ce qui est technique professionnelle et ce qui est pédagogique, caractérisé par une difficulté à obtenir une complémentarité des savoirs (Zorrilla, 2002).

Allié à ceci, les caractéristiques du métier d'enseignant sont marquées par une perte d'autonomie dans la capacité de décider sur sa profession. Ainsi, pour Schön (1998) si d'un côté on le pousse à l'ouverture,

les professeurs se trouvent fréquemment emmêlés dans des conflits de valeurs, d'objectifs, de propos et d'intérêts. Les professeurs sont confrontés à des pressions pour augmenter l'efficacité dans le contexte de budgets concertés, d'exigences pour qu'ils se conforment rigoureusement à « enseigner les fondements », exhortations pour qu'ils encouragent la créativité, qu'ils construisent la citoyenneté, qu'ils aident les étudiants à examiner leurs valeurs (p. 28).

Dans le contexte mondial de la globalisation et de changements accélérés qui obligent les professionnels de tous domaines, à développer de nouvelles stratégies de travail nous voyons des politiques éducatives qui proposent des formes de régularisation de la profession

et de la formation. Coïncidant avec Ferry (1990), la formation d'enseignants est le lieu de la plus grande concentration idéologique, dont les décisions sont, plus que des décisions techniques et organisationnelles, principalement politiques, « dans le double sens d'une politique générale qui prétend conformer un certain type de société en relation avec un ensemble donné de forces » (pp.49-50).

Dans ce contexte les enseignants se voient, à nouveau, attrapés par des contraintes qui loin de leurs ouvrir des espaces d'autonomie, les conduisent à la « perte de contrôle et de sens sur leur propre travail, c'est-à-dire à la perte de l'autonomie » (Contreras, 1998, p. 18), et par conséquent à une plus grande perte du contrôle de son processus de formation.

1.2.4. Autoformation et subjectivation

De cette façon nous ne pouvons pas esquiver le fait que les enseignants, insérés dans ce processus de professionnalisation sans autonomies, aient développer, tout au long de leur vie, des processus de formation dans des dispositifs de formation hautement hétéro structurés. De la même façon il est important d'indiquer que les programmes de formation permanente qui actuellement sont en pratique dans la formation d'enseignants, bien qu'ils intègrent des éléments qui suggèrent de mettre en pratique des habilités autoformatives, finalement n'ont pas envisagé une transformation substantielle du modèle pédagogique traditionnel, ni dans le design des dispositifs, ni dans la formation des intervenants, se reproduisant par conséquent dans des nouvelles propositions, pratiques et des représentations très liées à celles qui se développent dans des modalités pédagogiques hétéro structurantes.

Peut-être, que, d'après Trocmé-Favre (1999), l'enseignant s'affronte au besoin d'apprendre à nouveau qui est « le plus vieux métier du monde », le métier d'apprendre, puisqu'il signale que traditionnellement, comme nous l'avons vu, seulement l'apprenant est le possesseur de ce métier.

De cette façon, parler du « métier d'apprendre » nous permet de nous détacher de la relation type en faveur d'une relation circulaire dans laquelle celui qui apprend est acteur et auteur de son processus d'apprentissage.

Pour Yurén (2000) la subjectivation implique un mouvement préalable, c'est-à-dire, l'objectivation. L'objectivation est « le transit de ce qui est subjectif vers ce qui est objectif, ce qui signifie que le sujet non seulement s'approprie de la culture et des ordres institutionnels,

mais est capable d'agir créativement pour produire culture et institutions ou pour transformer ce qui est déjà existant » (p 29). Comme praxis, au moyen de l'objectivation, l'être humain transforme la réalité, il s'approprie le monde des objets et de la culture dans laquelle il vit, ce qu'il effectue de manière consciente et libre.

Dans ce processus de retour, dans un mouvement dialectique permanent, la récupération de l'expérience effectuée par le sujet à ce moment d'objectivation, d'action et d'interaction avec le monde, dans la distanciation de cette dernière, le sujet est transformé comme tel, c'est-à-dire se subjective.

Être acteur et auteur de son processus de formation, implique que le sujet reconnaisse son expérience puisque celle-ci occupe une place fondamentale dans la formation des sujets, parce que sans elle il n'y a pas une formation dans le sens de la transformation profonde de l'être. Selon Yurén (1994), l'être humain est reconnu comme un être avec des manques, c'est-à-dire, comme un être avec des besoins et des désirs. Dans ce processus

[le sujet] reconnaît au monde comme objet et se reconnaît face à celui-ci comme sujet. Il étudie, il distingue, il met en rapport et sait ce qu'il fait. Il est reconnu dans ses objectivations (dans le travail, dans le langage, dans ses habitudes), il se rend compte de ce qu'il fait, il sait pourquoi il le fait et pour quoi ; il se reconnaît comme membre d'un groupe, comme appartenant à un tout social. Se rendre compte, se reconnaître, est ce qui est appelé « conscience », fait prendre conscience du monde, de moi, des nous, de notre historicité, de la situation elle-même dans les relations sociales et, des intérêts eux-mêmes et des besoins (p 20).

Cette conscience manifeste, spécialement dans le travail, la manière dont l'être humain effectue son activité vitale. Par le travail il s'objective non comme individu, mais comme être générique, c'est-à-dire, comme être qui existe dans et par la société. Ainsi l'homme est un être social non seulement parce qu'il a conscience d'elle comme genre mais parce qu'il s'objective comme être générique.

Dans la mesure où il découvre ce qui est objectif, des possibilités d'action différentes et choisit celle qu'il reconnaît comme la meilleure pour être effectuée, l'individu devient libre. La conscience et la liberté sont les conditions qui fondent la capacité de l'être humain pour tracer des fins, pour donner sens à ses actions, pour orienter sa vie conformément à des objectifs déterminés de façon autonome (p 20).

Ceci ne signifie pas que la conscience et la liberté soient absolues et pleines, parce que nous sommes sujets soutenus par les peurs, par la culture et par les contraintes diverses du monde socio-historique où nous sommes insérés.

En accord avec Fabre (1994) nous considérons que la formation implique une transformation de l'être, parce qu'en elle c'est l'être lui-même qui est en jeu, dans sa manière et dans sa transformation. Former, qui dérive de *formare* en latin, signifie pour Fabre donner une manière à l'être, en sens fort, ou organiser ou établir, en sens faible. C'est-à-dire, pour l'auteur ceci « implique que l'instruction qui passe dans la vie, soit mise en pratique » (Fabre, 1994, p 22).

De manière égale nous considérons significative l'approche de Honoré (1992) et Bernard (1999) concernant la dimension inter-formative de la formation donné par rapport à d'autres, et comprenant l'existence du sujet. Ceci signifie que la formation provoque dans la personne une mobilisation qui le conduit à une subjectivation elle-même.

La subjectivation implique que le sujet récupère son expérience, en passant de cette façon d'être objectivée à celle d'être subjectivée. C'est-à-dire qu'après son action, le sujet est capable de se reconnaître comme un sujet pouvant réfléchir sur son expérience, de réfléchir sur lui-même comme projet, comme une négation de la réalité ou de l'être qui en ce moment est, et qu'il souhaite transformer.

Nous comprenons l'expérience, en reprenant Yurén (1995), « comme le mouvement dans lequel ce qui est immédiat, ce qui est non éprouvé, c'est-à-dire, ce qui est abstrait, appartienne déjà à l'être sensible ou à ce qui est simplement pensé, il s'étonne pour revenir à lui-même depuis son étonnement et c'est seulement ainsi qu'il est exposé dans sa réalité et dans sa vérité, quant au patrimoine de la conscience » (p 34). L'expérience implique par conséquent la prise de conscience de soi-même par rapport à l'action de l'être pour soi et dans le monde.

Finalement par autoformation nous comprenons le processus par lequel le sujet se charge de la direction de sa propre formation, dans laquelle intervient une intentionnalité dans sa formation qui engage tout l'être, en réorientant sa vie et par conséquent son existence. En elle on se perçoit soi-même comme un sujet qui construit des espaces d'autonomie pour favoriser sa formation. Ce processus est effectué par soi, pour soi, mais à son tour, il établit des interactions avec d'autres et avec le monde où il est constitué.

Par conséquent, nous considérons que la formation intègre une dimension de l'expérience, dans le sens où il y a seulement formation s'il existe de la part du sujet une

réflexion sur l'action et les interactions avec d'autres. Cette réflexion est effectuée en prenant en considération une réalité déterminée, un monde objectif et intersubjectif où les sujets sont plongés, et face auxquels ils peuvent établir, au moyen de l'expérience, une position, c'est-à-dire, se rendre compte de comment celle-ci se constitue, et d'une prise de conscience de soi, comme sujets en relation à cette réalité. Il y a subjectivation si dans ce processus, il y a des distanciations, il y a une réflexion, et une conscientisation, c'est-à-dire, le sujet nie la réalité, nie son être retenu à cette réalité, nie faire objet déterminé par cette dernière, et pourtant, il se permet de penser à lui-même comme sujet projet.

Dans le chapitre suivant nous présentons les référents théoriques de notre recherche, une analyse plus détaillée du concept d'autoformation ainsi que d'autres concepts qui forment le cadrage théorique de la thèse.

CHAPITRE 2. RÉFÉRENTS THÉORIQUES

Introduction

Dans ce chapitre nous présentons les contributions théoriques sur l'autoformation que nous avons privilégié pour l'analyse de la formation des enseignants. Nous présentons aussi les fondements qui ont constitué le cadre de théorisation de la présente recherche. Plus qu'exposer un cadre théorique qui détermine l'exploration empirique, nous exposons dans les paragraphes suivants les références qui, comme outils d'analyse, nous ont permis de donner une intelligibilité à la recherche. A partir d'eux, nous essayons « de lire » les entrevues, de formuler des questions et des hypothèses de travail, et d'entreprendre notre analyse du discours.

2.1 Approches théoriques pour l'analyse de l'autoformation

Dans ce paragraphe nous présentons une analyse plus détaillée du concept d'autoformation en rapport aux questions centrales de la recherche. L'autoformation ne peut se concevoir que comme un phénomène de diverses dimensions. Elle requière d'une intervention forte du sujet en formation mais ne se réalise pas dans la solitude. Sa pratique est liée à des contextes socioculturels historiques particuliers.

2.1.1. Dimensions de l'autoformation.

Pour l'analyse du concept de l'autoformation, nous considérons important dans un premier temps de préciser sa relation avec le concept d'autonomie. Le concept d'autonomie signifie que l'être humain pense, agit et « existe » selon ses propres lois. Le mot autonomie provient du grec « autonomus », formé par « autos », lui-même et nomos, loi : « qui vit selon

sa propre loi ou se gouverne par sa propre loi. Capacité de se suffire à soi-même pour préserver sa propre individualité face aux autres ou face à la collectivité ». (Dictionnaire de Philosophie Herder, 1996).

L'autonomie peut s'établir à partir de la perspective de la pensée et de la connaissance, de l'action et de l'être lui-même.

La perspective de la pensée et de la connaissance, peut s'exprimer par l'idée suivante : « je peux seulement penser et connaître par moi-même ». C'est-à-dire que l'acte de penser et de comprendre est absolument solipsiste, autonome. Cependant cet acte se réalise dans un contexte culturel, dans lequel on partage des savoirs, des règles et des valeurs. C'est pourquoi, la pensée et la compréhension peuvent être des expériences autonomes, mais elles se réalisent dans un monde d'échange ; elles peuvent aussi surgir d'expériences partagées, de la relation avec d'autres (ateliers par groupe, accompagnement...).

Dans ce sens, le processus d'autoformation, peut être autonome, mais d'un autre point de vue, il peut être partagé, c'est-à-dire considéré comme co-formation. L'hétéronomie est possible à partir du moment où on assume et accepte l'opinion de l'autre de manière juste et critique.

En ce qui concerne l'action, l'autonomie peut être vue à partir des impératifs catégoriques Kantiens, puisque Kant (1995) signale :

L'autonomie de la volonté est cette propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi (indépendamment de toute propriété des objets du vouloir). Le principe de l'autonomie est donc de toujours choisir de telle sorte que les maximes de notre choix soient comprises en même temps comme lois universelles dans ce même acte de vouloir (p. 52)

Dans ce sens, l'autonomie s'oppose au concept de l'hétéronomie, qui dicterait l'action à partir de la volonté des autres. D'un autre côté, d'après Sartre (1999), l'autonomie s'exprime par la liberté à la liberté.

La norme ou la maximale de l'action est élaborée dans la communication avec l'autre (Habermas, 2001), ainsi que par une posture d'autonomie de la critique sociale, et d'une éthique de la responsabilité et de la solidarité (Levinas, 1999).

Cette dimension de l'autonomie dans l'autoformation est possible dans la mesure où elle implique, comme le formule Heidegger (1953), un « virement » de l'être tel qu'il est

formulé dans l'Allégorie de la caverne de Platon. Cette idée exprime : « personne peut décider pour moi l'orientation de mon existence ». Mais cette orientation de l'existence, se donne, en même temps, de manière partagée, c'est-à-dire, de manière communicative.

A partir de l'autonomie d'être soi-même, le problème se pose de savoir, d'un point de vue ontologique, la conception de quelle classe d'être est l'être humain, s'il s'agit d'un organisme comme les autres animaux, qui cherche la satisfaction de leurs besoins de manière individuelle ou collectivement, ou s'il s'agit d'un existant humain, seul, solitaire, et en même temps il existe essentiellement avec l'autre.

Pour Castoriadis (1998), l'autonomie est une ouverture ontologique tant qu'il suggère la possibilité que l'être humain puisse « mettre en question (pas de manière aléatoire ou aveugle, mais en sachant ce qu'il fait) ses propres lois, sa propre intuition lorsqu'il s'agit de la société » (p.212) et ses propres significations. De cette façon, l'autonomie a seulement un sens si les conditions instituées de l'hétéronomie s'y confrontent.

Dans le champ de l'autoformation Carré (1997) a posé trois niveaux d'analyse de l'autoformation. Un niveau macro, socio-pédagogique, correspondant à l'environnement social et naturel, qui constituerait un niveau non explicitement conçu pour des fins éducatives. Un niveau meso, techno-pédagogique, comprenant les dispositifs, les méthodes, les techniques et les outils de formation, qui seraient le plus liés au domaine hétéro, à l'ingénierie éducative et à la technologie. En fin, un niveau micro psycho-pédagogique, le niveau du sujet, qui situerait le pôle de « l'auto » par excellence, comprenant les aspects personnels, affectifs, cognitifs et conatifs de la formation.

Dans une perspective systématique Galvani (1991), présente trois courants de l'autoformation : la bio-épistémologie, selon laquelle l'autoformation est vue comme un acte existentiel de la personne, la socio-pédagogie, qu'il considère comme un fait social et la techno-pédagogie, postérieurement appelée bio-cognitive, qui aborde ce qui est en relation avec les pratiques de l'individualisation de la formation. D'après l'auteur la première serait liée au pôle de la formation, la deuxième au pôle de l'éducation et la troisième liée au pôle de l'instruction.

Une autre perspective de l'analyse de la formation, également triangulaire, reprenant trois éléments pour son analyse est celle de Houssaye (1999). L'auteur définit la situation pédagogique comme un triangle. Des éléments du triangle pédagogique sont : le savoir, le professeur et les élèves, dont deux d'entre eux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort, ou à défaut, se mettre à faire le fou.

Cette proposition à la particularité de clarifier, dans le concept de l'autoformation, l'idée du changement paradigmatique qui centre le processus de formation sur l'apprenant, en supposant de cette façon que le rôle de l'enseignant pourrait, à certains moments de la formation, être présent ou absent.

Ce modèle peut permettre de comprendre les processus de formation qui se réalisent dans des espaces informels de formation, de même ainsi que dans des espaces dans lesquels est offert une situation pédagogique différente de celle qu'on offre dans la salle de classe. De manière égale, comme signalé par Alberio (1995), il nous permet de comprendre les relations qui se tissent dans ces espaces.

2.1.2. Production du soi

Pineau (1978) est un des auteurs qui a formulé avec le plus grand élan l'idée de l'autoformation comprise comme la possibilité que les sujets s'approprient leur formation, qui à son tour signifie « l'appropriation de soi-même, de sa production propre » (p. 25) en tant que sujets.

La formation permanente, indique l'auteur, ne se réalise pas au marge de conflits, dû au fait que celle-ci a été un espace d'émergence de l'autoformation, en ayant comme point commun le fait que son développement se soit fait en marge, ou d'une certaine façon, contre le système scolaire, ce qui est représenté par l'auteur comme des « pratiques isolées ou sauvages d'autodidactes vigoureux pour percer le discours pédagogique dominant » (p. 21).

Préoccupé de changer les relations éducatives dominantes, Pineau (1978) établit que dans la formation permanente il est nécessaire « que le procès de formation ne soit plus la possession légale du formateur, mais la propriété de chaque sujet social qui pourra traiter ainsi en permanence le bombardement permanent d'informations » (p. 24) auquel il est exposé.

L'autoformation doit être vue en partant d'une perception du développement global de la personne. Pour Galvani (1991) celle-ci apparaît comme un double processus réflexif.

- un processus de « prise de conscience de soi comme étant <formé> par les autres (hétéro formation) et le monde (écoformation) » ;

- et ensuite, un processus « d'appropriation du pouvoir de formation par le sujet et de son application à lui-même ; il <se> forme, il <se> produit ».

Cette idée d'appropriation du pouvoir de la formation est un des éléments des plus significatifs et complexes dans le concept de l'autoformation, car elle permet de reposer le problème sur le sujet en formation, non pas comme un sujet « enseigné », fondamentalement hétéro formé, placé dans la position d'élève tout le long de sa vie, comme un sujet « scolarisé », en reprenant Illich (1985), mais comme un sujet « apprenant » qui occupe un rôle central dans le processus de sa formation. Comme le signale Bernard (2004), « on ne forme pas, mais on se forme » mais par rapport à d'autres et avec le monde, c'est-à-dire, « une formation est une production de sa formation, c'est un travail avec l'autre, avec les autres et c'est un travail en contexte, dans un contexte écologique ». Dans cela intervient le désir, la volonté et la capacité de production de sa formation propre.

Ainsi la formation ne se produit pas dans des espaces déterminés, comme un espace institutionnel, une école, une classe, ou face à un enseignant, ou grâce à une action didactique-pédagogique, mais elle se produit avec l'action même du sujet dans de multiples espaces, temps et relations.

Nous récupérons ainsi l'importance de la capacité d'action intentionnée du sujet dans son processus de formation (Fabre, 1994), en reconnaissant la dimension « auto » de l'autoformation, c'est-à-dire, l'intention du sujet comme projet, et nous récupérons la dimension de l'autonomie et de l'émancipation, en tant qu'aspects liés à l'autoformation.

Il est bon de souligner la mise en question de l'autonomie par divers auteurs et que prendre à sa charge le processus de formation par le sujet lui-même, n'est pas donnée par imposition ou de manière prescriptive. Ainsi Bézille (1996) définit l'autonomie dans les pratiques de formation comme :

un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide de formateurs, dans le diagnostic de leurs besoins de formation, dans la formulation de leurs objectifs d'apprentissage, dans l'identification des ressources humaines et matériels de formation, le choix et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées, l'évaluation des résultats de la formation (p. 4).

Un point commun dans cette discussion est la considération qu'il n'est pas possible d'obliger les sujets à être des auteurs de leur vie et de leur formation, car comme nous l'avons

indiqué précédemment, ceci impliquerait de placer le sujet plus comme consommateur d'autoformation, ce qui est impossible. Cette idée d'autoformation peut être présente dans le contexte de dispositifs de formation du domaine marchand, à un coût économique faible ou nécessitant moins d'efforts. Pour le premier cas, comme l'ont indiqué Landry (2004) et Bernard (1999), il est clair que les coûts sont reportés vers les personnes qui se forment, celles-ci étant obligées de ce fait, pour garantir leur formation, de faire l'acquisition d'outils technologiques tels des ordinateurs, des services de connexion à Internet, entre autres services, des coûts dissimulés qui font apparaître le coût comme faible. Le second argument, de moindre effort ne tient pas compte, comme il a été largement discuté, que la formation implique non seulement le désir, la volonté, la capacité ou les ressources investies, mais aussi l'intention de s'ouvrir à la formation et de transcender en tant que sujet, de tourner son être dans une direction contraire, dans l'œuvre de sa formation propre, comme le signale Honoré (1992). C'est dans le sens également que la formation implique à son tour des risques, des incertitudes, des conflits, des souffrances et des sacrifices.

A ce sujet Albero (2003b) indique que les acteurs éducatifs sont placés entre deux pôles idéologiques : ceux qui sont en faveur ou contre l'autonomie et l'autoformation. Mais à son tour, ceci est exprimé, dans l'intervention éducative, comme :

Deux prises de position extrêmes sont observables à propos des notions d'autonomie et d'autoformation : soit l'ingénierie du système est élaborée sur le principe selon lequel l'autonomie est un pré requis et les capacités d'autoformation dépendent de la personnalité de l'individu; soit elle prend en compte l'autonomie et la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet; comme une partie intégrante de l'offre de formation (p. 2).

C'est-à-dire, d'une part, nous pouvons formuler un dispositif qui propose de donner une plus grande autonomie et liberté au sujet apprenant, sous l'hypothèse que l'autonomie et la capacité de mettre en jeu des pratiques autoformatives soient considérées comme un pré-requis pour s'intégrer dans un dispositif de formation. D'autre part, la formulation de dispositifs de formation que propose que l'autonomie puisse être prescrite, c'est-à-dire, peut être imposée aux sujets qui utilisent ces dispositifs de formation. Dans les deux cas, il est évident que les instances de formation se détachent de la responsabilité d'inclure, dans la conception du modèle pédagogique du dispositifs, une intégration des sujets en formation, de leurs capacités de reconnaissance de leur trajectoire de formation, leur habitus de formation,

et par conséquent, des possibilités réelles de pouvoir, par rapport à ces dispositifs de formation, se former.

Nous pouvons envisager, à partir de ce qui précède, que dans le domaine de la formation enseignante l'intervention éducative centrée entre ces deux positions laisse en marge de la discussion ou de la conception de modèle pédagogique des dispositifs de formation, l'intervention de cet acteur central du processus formatif, qu'est justement la personne en formation. Ceci peut être aggravé par la méconnaissance des caractéristiques des trajectoires de formation, qui dans beaucoup de cas ont été marquées par une haute tendance hétéroformatrice, et encore plus, si nous ne reconnaissons pas les caractéristiques du contexte qui encadrent le processus de formation et l'exercice professionnel d'enseignants.

2.1.3. Pratiques autoformatives

En reprenant le concept d'autodidaxie et en plaçant l'analyse des pratiques d'autoformation dans le cadre de multiples triangulations Albero (1998), loin de séparer l'autodidaxie de l'autoformation, l'inclut comme une pratique de cette dernière, en la plaçant dans une classification représentée dans un *continuum* qui va des pratiques fortement hétéroformatives jusqu'aux pratiques fortement autodidactes (et vice versa) se trouvant entre elles les pratiques fortement autoformatives (ver Figure 1).

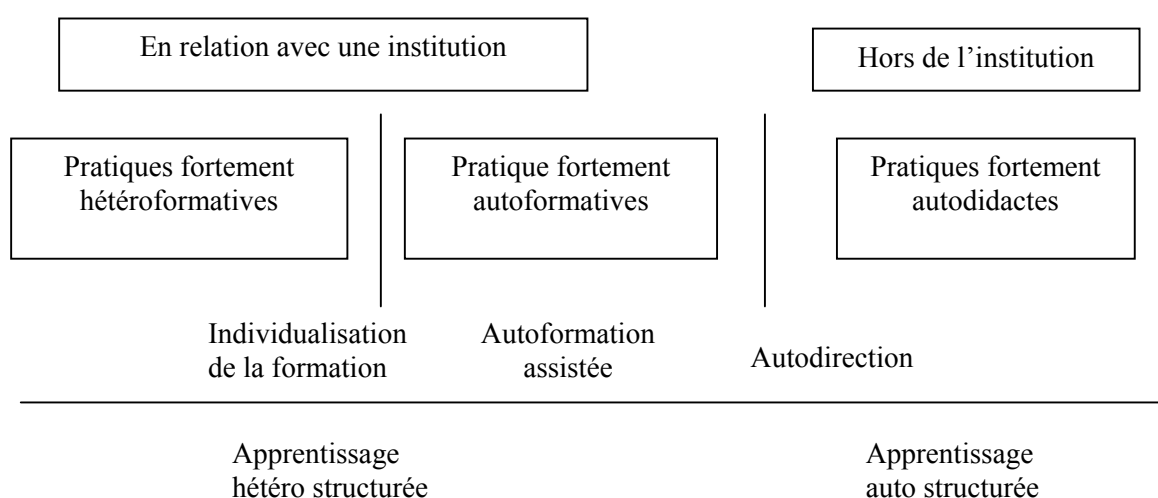


Figure 1. Classification des pratiques autoformatives (Albero, 2000, p. 58)

Cette classification, loin de proposer des pratiques de formation qui s'excluent, ou qui peuvent être présentes de manière séquentielle, nous permet de placer les pratiques de formation qui se développent par les sujets en formation, vues par rapport aux institutions formatives ou hors de ces institutions. Ainsi, l'institution peut offrir des moyens pour organiser la formation, ou c'est le sujet lui-même qui peut se charger, organiser et structurer sa formation en marge de toute institution (Albero, 2000, p. 58).

Dans des recherches développées dans des centres de ressources Albero (1998) observe que certains utilisateurs de ces dispositifs se sont appropriés leurs processus de formation, en acquérant des compétences transversales qui leur ont permis, tant à eux qu'aux intervenants, de voir la formation de façon différente, les premiers en tant qu'acteurs, les deuxièmes en tant qu'accompagnateurs.

Cependant nous signalons que le potentiel de ces centres de ressources ne peut pas se réaliser s'ils ne sont pas actualisés par un projet pédagogique éducatif explicite (Albero, 2001a, p.77) puisque ces dispositifs ne produisent pas par eux-mêmes des comportements autonomes, mais que cela dépendrait de l'organisation qui se réalise, d'un travail qui renforce ou modifie les représentations des apprenants, qui les appui dans la gestion des ressources matérielles, dans l'organisation, dans l'accès à l'information, dans le maniement de documents ; en se construisant un réseau de ressources, en promouvant l'usage de conduites auto réflexives et de stratégies métacognitives, mais aussi que les accompagnateurs intervenants modifient leurs modèles et favorisent des processus d'apprentissage auto et inter structurés (Albero 2002).

Dans ce cadre, la définition du modèle d'accompagnement s'avère important par rapport à l'autoformation, puisque cela implique à son tour une transformation de la place traditionnelle qu'occupait l'enseignant dans le processus de formation, qui maintenant, au dire de Galvani (2001), doit agir comme « accompagnateur » ou « animateur de formation » (p. 8). Il ne s'agit pas que l'enseignant soit considéré comme le seul médiateur dans la relation entre l'élève et le savoir, ni que celui-ci puisse limiter ou restreindre le pouvoir que les personnes ont par rapport à leur formation. D'autre part, le concept d'accompagnement interroge l'idée que c'est le professeur qui occupe le lieu central dans la formation, exprimé dans des relations de pouvoir en relation avec le savoir, qui a conduit, comme le formule Illich (1985) à la confusion entre l'enseignement d'avec le savoir. De manière égale l'autoformation permet de

mettre en question l'idée qui suppose que seulement il y a formation et apprentissage en classe, à l'école ou dans des institutions éducatives.

Tremblay (1996) et Le Meur (2001) reconnaissent l'existence de variantes aux niveaux de l'intervention du sujet dans sa formation propre, présente dans des concepts divers comme l'autodidaxie, l'autoformation, la neo-autodidaxie, entre autres. Tremblay (1996), définit l'autodidaxie, comme « l'apprentissage par soi-même dans un environnement informel ». Pour l'auteur, une meilleure connaissance de l'autodidaxie peut constituer une piste pour une meilleure connaissance de l'autoformation, compris comme « l'apprentissage par soi-même en situation formelle, non formelle et informelle dans une diversité de moyens formels » (p. 154). Dans cette formulation, est présente la figure d'un autodidacte qui n'est pas nécessairement seul dans le processus de formation, puis qu'à différents moments il fait usage d'un ensemble de ressources, de même qu'il établit des contacts avec des pairs, des tuteurs, des documentalistes, entre autres interlocuteurs. Tremblay (2003) a identifié vingt-quatre éléments descriptifs d'une situation autodidacte groupés dans cinq catégories (voir Tableau 1).

Tableau 1. *Éléments descriptifs pour une situation autodidactique*

Principes d'apprentissage liés à la notion de méta-apprentissage, sont définis comme une manière unique, individuelle et intrinsèque d'un processus autodidacte, dans lequel la personne est consciente de ses qualités et de sa façon d'apprendre.

1. L'activité d'apprentissage est activée et contrôlée par l'apprenant lui-même.
2. L'autodidacte peut identifier de lui-même les qualités qui le caractérisent.
3. L'autodidacte transcende son processus d'apprentissage et identifie les lois et les règles qui le régissent.
4. L'autodidacte doit percevoir son apprentissage comme significatif.
5. La motivation à apprendre provient habituellement de l'intérêt, de la curiosité ou d'un défi à relever.
6. La notion de plaisir est étroitement liée au fait d'apprendre.

L'évaluation de la compétence se fait parfois à partir d'un sentiment intérieur de réussite.

Principes d'apprentissage liés à la notion de stochastique : sont définis en opposition au déterminisme, comme fruit du hasard. Par conséquent, ils sont heuristiques, itératifs et liés au contexte. Ils ne sont pas linéaires, ni leurs actions sont obligatoirement séquentielles et prévisibles. Ils sont liés aux manières de faire.

7. La démarche est heuristique ; elle progresse autour d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue le projet.
8. L'autodidacte saisit toute occasion que le hasard peut apporter pour apprendre.
9. Les objectifs s'ajustent et se réajustent constamment au gré des désirs et des circonstances.

Principes d'apprentissage liés à la *praxis*, renvoie au fait que la connaissance peut émerger de l'action et que cette connaissance peut être exécutée de façon conjointe avec l'expérience acquise.

10. L'apprentissage se fait dans une suite de décisions et d'actions (proaction).
11. L'apprentissage se fait à partir de réflexions sur l'action.
12. L'apprentissage évolue à partir de l'expérience antérieure.

Principes d'apprentissage liés à la notion du cadre organisateur, indiquent qu'ils prennent son nom du concept de Bouchard « *organizing circumstances* ». Ils font référence aux pratiques de recherche d'information et de ressources en fonction des éléments disponibles dans le milieu ainsi que l'élaboration des projets des autodidactes en considérant cette variable.

13. Les démarches d'apprentissage s'organisent selon les ressources disponibles dans l'environnement.
14. Les objectifs de projet se redéfinissent en tenant compte des limites qu'imposent l'environnement.

Principes d'apprentissage liés à la notion de réseautage, renvoient à l'utilisation de différentes ressources, ce qui implique un effort pour l'identification et la localisation du matériel à consulter. De même façon dans ce concept on incorpore comme ressources à des personnes consultées.

15. Des ressources très variées, éducatives ou non, servent à la démarche d'apprentissage.
16. Chaque autodidacte se construit un réseau de ressources qui évolue selon le niveau d'expertise atteint.
17. Le réseau de ressources évolue d'un monde amateur et familial vers un monde de plus en plus expert.
18. Plus l'autodidacte acquiert des compétences, plus il est invité à transmettre son savoir.

Principes d'apprentissage non validés (dans le cadre de la validation de la recherche de l'auteur)

19. L'autodidacte n'établit des objectifs qu'après avoir acquis un certain bagage de connaissances ou d'habiletés.
20. Le projet tend à évoluer vers des sous-projets connexes.
21. Les difficultés sont décrites en termes de défis.
22. L'autodidacte n'identifie aucune limite à son désir d'apprendre.
23. Certaines activités formelles (cours, ateliers, séminaires, etc.) font parfois partie d'un projet autodidacte.

D'autre part, Le Meur (2001) a introduit le terme de neo-autodidaxie, en affirmant qu'à partir des observations factuelles on a pu déduire l'existence de « démarches de formation existentielles et/ou cognitives que le sujet pilote intégralement lui-même » (p. 1), ce qui doit conduire à des changements de comportements dans les institutions. Cette neo-autodidaxie, reconnue comme une formule plus moderne que l'autodidaxie du siècle dernier, (p.1) « favorise davantage l'autonomisation des personnes qui veulent se former et non être formées», en conservant au sujet apprenant tous les contrôles sur toutes les phases de sa

formation. Il mentionne donc comme habitus de l'autodidaxie, le fait de choisir les contenus de son apprentissage en fonction de critères conjoncturels, de recourir systématiquement à des experts des disciplines qui l'intéressent, de développer dans l'action une *praxis* permanente qui l'amène aux frontières de la praxéologie, le conduisant au développement d'un mode de travail pédagogique collectif, ainsi que des méthodes de travail intellectuelles.

D'autre part, Verrier (2002) avance que, vues les conditions du vingtième siècle dans lequel a régné un enseignement obligatoire hautement hétérostructuré, il n'existe pas « d'autodidactes faits tout d'une pièce d'autodidactisme, qui n'auraient jamais connu d'hétéroformation et auraient tout appris exclusivement par eux-mêmes » (p. 19). Pour l'auteur « l'autodidaxie est un auto-apprentissage volontaire – quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant – s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement recours à une personne-ressource » (p. 19)

De cette façon nous formulons l'idée que dans les espaces scolaires il est possible qu'il puisse exister une articulation entre des pratiques autodidactes et des pratiques hétérostructurées. Ceci suppose que tout apprenant qu'il se trouve à l'intérieur ou à l'extérieur des institutions de formation, développe des pratiques autodidactes, autoformatives et hétéroformatives dans le développement de son processus de formation, et en fonction de cela il peut établir certaines relations avec les institutions de formation. Ces pratiques de formation lui demandent un ensemble de compétences, qui vont du domaine du savoir, du savoir-faire et du savoir être. L'apprenant établit des processus de formation dans le cadre de relations avec ses pairs, avec différents intervenants des dispositifs pédagogiques, de même que dans le contexte historique culturel dans lequel il est inséré.

2.2. Détermination des référents théoriques

On part de la prémisse que dans le cadre de la formation d'enseignants, il existe un discours pédagogique constitué par un ensemble de savoirs, de pratiques et de relations complexes articulées autour d'une volonté de vérité qui cache des relations de domination et de sujétion d'enseignants et à son tour configure ses pratiques et sa formation. Ainsi, la formation enseignante se débat dans un domaine de savoirs et de pratiques, de luttes et de tensions.

Du point de vue de l'analyse du discours nous reconnaissons que tout discours est ancré dans un cadre contextuel, il « est historiquement produit et interprété, du fait qu'il se trouve situé dans le temps et dans l'espace (Wodak, 2003, p. 19-20). S'il est vrai que nous reconnaissons le caractère contextuel du discours, c'est-à-dire, l'existence d'un ensemble de contraintes qui orientent l'action des sujets, nous n'envisageons pas l'existence d'un déterminisme de ce qui est social et culturel, sur les êtres humains. Contrairement à cela, nous considérons le caractère historique de l'action des sujets, en reconnaissant que l'histoire est temps de possibilité et non de déterminisme (Freire, 1997, p. 20), et qu'en elle, les sujets historiques réalisent leur action. On part par conséquent de l'idée d'une réalité qui est en mouvement permanent, c'est-à-dire, que, comme domaine de confrontation et de lutte pour le pouvoir, on est en train de reconfigurer, de configurer et de transformer de façon permanente.

A partir de la perspective de Foucault (1980b) l'analyse du discours essaye de les faits linguistiques non pas simplement par son aspect linguistique mais :

comme jeux (games), jeux stratégiques d'action et de réaction, de question et de réponse, de domination et d'esquive, ainsi que de lutte. Le discours est cet ensemble régulier de faits linguistiques à un certain niveau et de faits polémiques et stratégiques à un autre niveau (p 15).

L'analyse du discours considère le texte non seulement comme un fait donné, survenu dans le passé, mais comme l'action. Ce fait a été largement développé dans les études de la linguistique pragmatique autour des actes de parole. En ce sens Wodak (2003) formule que l'Analyse Critique de Discours (ACD) et la linguistique critique.

s'occupent d'analyser, que celles-ci soient opaques ou transparentes, les relations de domination, de discrimination, de pouvoir et de contrôle tel qu'elles se manifestent à travers du langage. En d'autres mots, l'ACD se propose de faire des recherches de manière critique sur l'inégalité sociale telle qu'elle est exprimée, indiquée, constituée, légitimée, etcetera, par les usages du langage (c'est-à-dire, dans le discours) (p. 19).

Un des auteurs qui soutient cette approche est Ricœur (2001) qui signale que « les discours sont eux-mêmes des actions ; c'est pourquoi, le lien mimétique -dans le sens plus actif du terme- entre l'acte de dire (et de lire) et d'agir réellement ne se casse jamais complètement » (p. 12) constituant le texte qui est la fixation du discours par l'écriture. C'est-à-dire, l'écriture se transforme en constitutif du même texte, c'est-à-dire du discours »

(p.127). Dans la relation avec le langage, en considérant la phrase comme la « première et la plus simple unité du discours » (p. 130) ainsi que sa fonction référentielle, tout discours, indique Ricœur, se trouve lié, dans une certaine mesure, au monde, puisque c'est du monde dont on parle. C'est pour cela qu'on envisage que « le discours signifie pleinement » (p. 130).

Le discours comme action, lorsqu'il est fixé en tant que texte, acquiert de l'autonomie. C'est à partir de là que nous pouvons récupérer le caractère linguistique de l'expérience, qui est récupérée par l'histoire. Avec elle nous ne récupérons pas les faits, mais les traces, puisque la trace c'est la marque de l'action de l'homme. De là, la possibilité du registre de l'action humaine, qui est l'histoire même comme addition des marques : La trace comme marque est vue comme un événement, et comme tel il échappe au contrôle des acteurs individuels, puisque l'histoire est analysée comme une action sociale, et qu'elle peut être comme une œuvre théâtrale d'acteurs qui ne connaissent pas la trame. De cette façon, le discours s'actualise comme un événement.

2.2.1. Métaphore, communication et analyse du discours

Comme nous avons vu précédemment, il est possible que les personnes puissent entrer dans un processus d'autoformation, c'est-à-dire, qu'elles aient une ouverture sur leur processus formatif propre, caractérisé par un intérêt à s'approprier son propre processus de formation et la direction de cette dernière. L'autoformation permet donc à la personne d'entrer dans un processus d'autonomie, comme une personne qui se trace un projet de formation et de vie. Mais l'autoformation n'est pas la solo formation, (Landry, 2004) et se réalise dans l'interaction avec d'autres; ainsi, l'autoformation a un sens pour les personnes dans ce processus.

Pour expliquer ce processus complexe de possibilités et/ou d'impossibilités de l'autoformation dans le cadre de la formation enseignante, nous avons recouru à l'utilisation de la métaphore comme une ressource d'analyse pour reconstruire depuis les restrictions significatives au processus d'autoformation d'enseignants, ainsi que de placer les bifurcations dans les trajectoires de formation qui nous permettent de situer l'existence d'espaces de formations possibles. Avant de continuer nous essayerons de focaliser l'analyse du discours dans le contexte communicatif.

En ce qui concerne les interactions, il convient de souligner quelques aspects autour de la communication. W. Navia (2001) indique que toute communication s'établit dans le cadre d'une interaction humaine et peut être expliqué à partir de l'énoncé d'Aristote qui dit : « quelqu'un dit à quelqu'un quelque chose sur quelque chose », où :

1. Ce qui a été dit se réfère à quelque chose de différent du moi et du toi, c'est-à-dire des communicants, ce qui signifie qu'on se trouve hors du parlant et de l'auditeur.
2. Se communiquent des agents conscients qui effectuent des actions, qui sont *produire* et *recevoir* ce qui est communiqué (ce qui est différent de la relation émetteur-récepteur).
3. Il s'agit d'un fait produit du langage (différent du message avec ou sans signification) qui possède un contenu (niveau sémantique), et un sens (niveau pragmatique).
4. L'acte de communication se développe dans un contexte, dans lequel le parlant et l'auditeur sont des hommes existants, ils se trouvent dans une situation historique.

Il existe des agents de communication si la communication est une action. Pour cela l'agent doit être conscient, éveillé, il doit réaliser l'acte de manière volontaire, considérant en cela que tout ne se communique pas ; il doit exister l'intention et le propos de communiquer ; il existe un but, un engagement avec l'action, car il se joue sa décision, sa parole. Si l'agent affirme alors il doit fonder sa vérité. S'il promet, il s'oblige à accomplir. Il s'ensuit qu'on a un agent qui produit et un agent qui interprète.

Le monde intersubjectif se constitue dans le lien qui s'établit entre subjectivités (moi et toi), entre un agent qui produit et un agent qui interprète, et dont la communication est donnée autour d'objets et de relation :

Ce monde d'objets et de relations est le monde objectif public, différent des mondes subjectifs qui appartiennent strictement au monde privé du *parlant* et de l'auditeur. Dans la communication, deux subjectivités parlent sur quelque chose différent à eux, le monde objectif ; mais en le faisant, elles établissent un lien entre eux, c'est-à-dire, elles constituent le monde *intersubjectif* aussi public (W. Navia, 2001, p. 142) (italiques de l'auteur).

Les objets auxquels on fait référence dans la communication, sont configurés dans une totalité d'expression, laquelle est possible par la relation particulière qui s'établit entre eux, spécialement à travers des verbes, qui créent des relations.

Par conséquent les interlocuteurs parlent de leurs subjectivités et du monde objectif, constitué par des objets réels, des idéaux, fictionnelles et des valeurs, et dans cette

communication entre un moi et un toi se constitue le monde intersubjectif de la communication.

Le message correspond à ce qui a été dit, qui est un produit différent de l'acte de dire, en suivant la distinction entre l'action de parler et le produit de ce parlé, également distingués comme *ergon/ enérgeia*, énonciation d'énoncé, dire ce qui a été dit. Ainsi une fois produit, ce produit verbal se transforme en quelque chose de différent des agents qui le produisent et au milieu duquel s'établit des relations intersubjectives. Par conséquent il est de nature symbolique.

C'est à partir de cette objectivité sui generis du langage qu'on a développé l'« analyse des faits linguistiques comme des données objectives qui sont là, en faisant abstraction de ceux qui les ont produits, c'est-à-dire, de la situation communicative » (W. Navia, 2001, p. 145), et par conséquent ceci a permis que l'on puisse affirmer que « on fait des choses avec le langage linguistique » (p. 147).

Les actes communicatifs ne sont pas des faits isolés, mais qui font partie d'ensembles plus grands, de discours ou de textes. Par conséquent, les discours peuvent être définis comme « les unités les plus grandes de communication orale ». Le texte est le discours figuré par écrit. Donc, la communication se concrétise en discours oraux ou en textes écrits.

La communication se réalise dans un espace et un temps, c'est-à-dire en contexte, de même que la *parole* se réalise toujours au présent, qui est toujours le temps de la *parole*. Toutefois le langage permet à l'être humain de s'émanciper de ces coordonnées spatio-temporelles, c'est-à-dire de se déplacer vers le futur ou le passé ou se déplacer d'un lieu à un autre, de même qu'il permet aussi la simultanéité de discours.

Un des plus grands apports de l'analyse du discours vient de l'étude des actes verbaux, car avec eux nous réussissons à distinguer l'existence de la force illocutoire du langage, c'est-à-dire, de la signification de l'intention du parlant. De même que l'acte verbal, le discours, oral ou écrit, comme unité maximale de communication, implique aussi une macro force illocutoire, c'est-à-dire, la signification de l'intention de tout le discours. Avec lui nous accordons au discours la cohésion de ses éléments significatifs.

« Le discours est un événement sous forme de langage » (Ricœur, 2002, p. 170) : et le langage s'actualise dans le discours et permet d'établir la relation de l'homme avec le monde. De là l'importance de la parole chez les Grecs, car ils le considéraient comme une sorte d'action et qu'agir et parler n'étaient pas des processus scindés, car pour Arendt (2001) « seulement dans la liberté du parlé apparaît dans son objectivité, visible de tous côtés, le

monde duquel on parle. Vivre dans un monde réel et parler de lui avec d'autres c'est donc la même chose » (p. 79). Converser avec d'autres est, alors, non seulement interagir mais aussi agir. C'est pour cela que l'interaction est formative.

Pour examiner le processus complexe des possibilités et/ou des impossibilités de l'autoformation de l'enseignant, il est utile d'examiner les sens que leur attribuent les informateurs des interactions avec d'autres acteurs du milieu éducatif et à ses effets.

Pour cela, nous avons recouru à l'usage de la métaphore comme une ressource d'analyse qui permet de reconstruire ces sens et d'identifier dans les trajectoires de formation d'enseignants leurs dispositions pour l'autoformation, ainsi que les stratégies qu'ils suivent et les espaces dont ils profitent pour s'autoformer.

C'est pour cela que nous reprenons la conception de la métaphore de Maillard (1998) qui souligne sa dimension analogique, et la fait comprendre comme un mouvement dialectique, comme une synthèse sans valeur hiérarchique, comme de nouvelles options qui permettent aux sujets de remodeler, concevoir des mondes possibles. En termes étymologiques la métaphore signifie « transport », « transfert », « translation » et elle est définie par Aristote comme « *epifora* », comme « transfert à une chose d'un nom qui désigne une autre » (p 516). Une des formes de relation de la métaphore est constituée par l'analogie, comprise comme quelque chose qui est plus qu'une comparaison, parce qu'elle met en jeu des termes dissemblables à partir de l'indication d'une similitude. Ainsi l'auteur expose que:

la métaphore est le noyau herméneutique qui nous permet de concevoir des mondes possibles, et l'activité métaphorique, la condition de possibilité de toute production créative en même temps que de l'ouverture compréhensive qui permet cette production [...] par la tension qui est établie en combinant (sic) et superposer deux images disparates, en forçant connotativement ses limites (Maillard, 1998, p 525).

Ricœur (2002) parle de la vie comme métaphore, puisque celle-ci crée un nouveau sens et qu'elle nous dit toujours quelque chose de nouveau sur la réalité. La métaphore vivante permet de nous approcher de la temporalité qui dit quelque chose à quelqu'un qui donne un sens du monde à quelqu'un dans une créativité permanente et constante.

C'est de cette manière qu'on récupère la dimension narrative du discours d'enseignants, ceux qui, à travers l'acte de raconter, de l'acte de parler, tendent non vers un sens individuel, mais vers un sens qui existe hors de lui-même. C'est-à-dire, l'apport de la

fonction narrative dans l'analyse du discours permet de récupérer ce qui est relatif aux sujets, dans ce cas les enseignants, et le sens historique et culturel des sujets.

La métaphore comme analogie, peut permettre la reconstruction de ce domaine de possibilités de l'autoformation, à partir de la créativité qui est de façon permanente présente dans le discours d'enseignants. Ainsi, les métaphores qui circulent dans leurs conversations ou qu'ils emploient pour la compréhension de leur réalité et pour l'adéquation à leur réalité, peut nous permettre « le rapprochement de deux réalités qui produiraient une image d'autant plus forte que seraient éloignées ces réalités entre elles » (Reverdy, en Mallimard, 1998).

Une métaphore que nous avons considérée fondamentale dans l'analyse du chapitre 6 a été la métaphore de la caverne de Platon. Nous avons repris cette métaphore à partir de l'interprétation qu'en effectue Heidegger (1953), qui essaye de montrer la doctrine implicite dans ce mythe, comme un virement total en ce qui concerne le sujet de la vérité comme « dévoilement ». Pour cet auteur la formation se présente comme un processus qui implique le virement de toute l'âme dans une nouvelle direction, ce qui engage un effort pour s'habituer aux nouvelles situations, qui peut être compris à partir d'une perspective agonique c'est-à-dire, comme une lutte de vie ou de mort.

Ce qui est posé c'est la vérité comme « dévoilement » de l'être de la créature en acquérant l'état de dévoilement à différents niveaux comme demeure il a le mythe de la caverne. Platon (1962) raconte l'histoire des transits, compris comme processus, par plusieurs unités d'habitation : « transits de la caverne à la lumière diurne et finalement du retour de celle-ci à la caverne ». Dans ces transits, du au fait que les yeux sont troublés par des passages à de nouvelles réalités, « un perdre l'habitude des yeux de l'obscurité à la clarté et de la clarté à l'obscurité » est nécessaire.

Le mythe rapporte alors, en partant de l'interprétation de Heidegger, le déplacement par quatre demeures. Le déplacement, indique Heidegger, est possible seulement à cause de « que tout est jusqu'à alors évident pour l'homme et comment ce qui était évident devient autre chose, quelque chose de différent », éprouvent un déplacement. Voyons les quatre demeures et les quatre niveaux :

- Dans le premier niveau les hommes vivent enchaînés à l'intérieur d'une caverne, ils se trouvent captifs et tournant le dos au feu qui est allumé derrière eux, ils peuvent seulement voir les ombres des objets qui circulent derrière eux. Dans ce cas, avec l'illumination qui se produit avec le feu, ce qu'ils observent apparaît comme « dévoilé ».

Dans ce cas, « les enchaînés ne prendraient pas absolument par « dévoilé », ce qui est *aleethés*, plus que les ombres » qui se reflètent dans la paroi face à eux.

- Dans le deuxième niveau les chaînes sont enlevées, ce qui rend d'une certaine manière libres les prisonniers, bien qu'ils restent reclus dans la caverne. L'être humain peut alors se retourner ou tourner de n'importe quel côté, et par conséquent voir les choses elles-mêmes transportées derrière lui. Il approche un peu plus à l'être, par conséquent ils peuvent voir ce qui est « davantage dévoilé », *aleethéstera*. Toutefois il verra davantage dévoilées les ombres qu'il surveillait avant, mais puisque son oeil est ébloui, il ne peut pas voir le feu ni discerner comment son éclat illumine les choses. C'est-à-dire, il est plus libéré, mais il lui manque l'idée préalable d'estimer, c'est-à-dire la liberté effective, bien qu'avec l'enlèvement des liens il ait obtenu une certaine libération.
- La troisième étape permet au prisonnier, libéré des liens, de se déplacer vers ce qui est à l'extérieur de la caverne, à l'air libre, où l'aspect de ce que sont les choses apparaissent avec la précision de son propre aspect. Ici ce qui apparaît devant la clarté de la lumière, ce sont les aspects de ce que les choses sont elles-mêmes, c'est-à-dire les *eídee* (les idées), apparaissent comme encore plus dévoilées que ce qui était illuminé artificiellement par le feu à l'intérieur de la caverne, *aleethésteron*, c'est-à-dire, « ce qui est d'avantage dévoilé » *ta allethéstata*. Mais cette libération, ne se limite pas au dérèglement, mais requiert patience et effort, « de persistance pour se retourner vers ce qui apparaît dans son aspect ». Ceci correspond dans le processus de la *paideía*, à un accompagnement du retour de tout l'être humain dans son essence, comme un transit, depuis *l'apaiideusía* à la *paideía*, c'est-à-dire, de l'ignorance, de la non formation, du manque de conformation, à la culture authentique qui s'appréhende et transforme l'âme dans sa totalité.
- Toutefois, une quatrième étape est formulée, comme un moment qui rend compte du dépassement constant de l'ignorance. C'est-à-dire, du libéré de la caverne avec l'intention de se séparer, de ceux qui restent là prisonniers, du « dévoilé », et les conduire « au plus dévoilé ». Mais ce libéré maintenant libéré court le risque de succomber à la suprématie de la vérité la régulatrice, en donnant lieu à une lutte pour extraire la vérité, *a-léetheia*, à la dissimulation dans laquelle elle résidait, une lutte de vie ou de mort.

Cette métaphore se présente comme une analogie des expériences de vie fondamentales des êtres humains, qui leurs permettent, en fonction d'évènements critiques, de changer totalement l'orientation de leur vie.

Toutefois, pour l'homme libéré des liens, obligé de tourner le regard, ce mouvement représente ou exige un déplacement, un transit d'un état de quiétude à un état de mouvement. Ce déplacement, ce virement, implique pour la personne de s'habituer au nouveau regard, et de se déshabituer du regard précédent qui à son tour va de la représentation de la réalité des ombres, de ce qui est dévoilé à une réalité plus dévoilée, de regarder les personnes et les objets de manière directe à ses yeux. Il se reflète ici que ce déplacement touche l'être humain dans ce qui est profond comme une expérience existentielle, vitale, et par conséquent, personnelle.

2.2.2. Culture : discours régulé et le dérèglement contextuel

Dans le domaine de la formation d'enseignants, il est important de reconnaître que ces faits linguistiques se donnent de manière articulée autour d'un discours pédagogique. Ce discours est réglé, soumis à des réglementations et se développe dans le cadre de réformes chaque fois plus articulées aux politiques éducatives promues par des institutions internationales, telles que le Fonds Monétaire International (FMI), l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) et la Banque Mondiale. Il ressort des réformes éducatives des années 90, le fait que celles-ci tendent à centrer leur politique autour de l'exercice de la profession enseignante et à la formation comme l'indique Popkewitz (1994).

En ce sens nous pensons que les implications régulatrices qu'ont les pratiques de la réforme sont les façons par lesquelles les différents publics qui interviennent dans l'enseignement mesurent le succès et participe dans l'autocontrôle. Dans ce contexte, la signification double du règlement, expression prise du philosophe français Michel Foucault (1978) se situe dans l'interrelation des modèles institutionnels avec l'encadrement cognitif des sensibilités, dispositions et consciences qui gouvernent ce qui est autorisable dans la pratique (p. 16).

Ce processus de régulation paraît être plus déterminé par une tendance à la dérégulation des pratiques professionnelles et de formation par rapport a des processus nationaux et à son adéquation croissante à des règlements internationaux. En partie, ce

processus est développé dans le contexte de « crise appelée de la modernité », dans lequel se disputent les objectifs du projet de l'école comme institution de la modernité.

A ce sujet Díaz Barriga (1995), souligne que l'école est entrée en contradiction avec l'Etat et a partagé avec lui les vicissitudes, les difficultés et les frustrations du projet bourgeois. Ainsi, la tâche de l'école moderne, comme institution scolaire du programme de la modernité, a été affaiblie. « D'être un instrument de libération pour l'homme il s'est transformé en un élément qui promeut l'aliénation de la raison humaine, l'inutilisation de la possibilité humaine de faire usage indépendant de « sa raison propre », de sa possibilité de penser par soi-même » (p. 207), c'est-à-dire, c'est devenu une institution de contrôle et de soumission. Ce contexte postmoderne, plutôt défini comme la continuation de la modernité par Lyotard (1998), dans laquelle, avec l'ère de la numérisation, un processus « d'extériorisation du savoir en ce qui concerne < celui qui sait > » (p. 16) est en train de se concevoir. Ainsi pour l'auteur, la vision du savoir indissociable avec la formation de l'esprit paraît entrer en désuétude et tendre plus vers une valeur marchande.

Cette relation des fournisseurs et des utilisateurs de la connaissance avec le savoir tend et tendra chaque fois plus à revêtir la forme que les producteurs et les consommateurs de marchandises maintiennent avec ces dernières, c'est-à-dire, la forme de valeur (p. 16).

Ainsi, les formulations comme la société de la connaissance, les tendances de formation liées à « l'auto », la « promesse » de l'ère numérique, entre autres, doivent être évaluées de façon critique sans les détacher du contexte global duquel elles émergent, chargées de signification qui se forment comme des vérités indiscutables. Il vaut la peine de reprendre la métaphore de la science contre l'invention de Nietzsche (Foucault, 1980b), selon la quelle nous devons soupçonner tout ce qu'on nous donne comme vérité.

Nous nous trouvons en présence d'une nouvelle reconfiguration de la formation d'enseignants, dans un contexte de réformes éducatives qui interviennent de façon croissante dans la régulation de l'exercice professionnel ainsi que dans sa formation, en tendant à s'adapter avec ces nouvelles configurations du savoir.

Pour le contexte latino-américain et en général les pays du tiers monde, cette situation acquière une nuance particulière, car elle génère : l'accroissement des différences économiques entre les pays plus riches et les pays les plus pauvres; place aux pays pauvres comme des consommateurs de technologies, de savoirs et de schémas de formation, plus orientés vers les individualités que vers les collectifs, et finalement conduit aux pays pauvres

a être opérateurs ou exécuteurs de projets de formation déjà construits pour des autres réalités, qui tendent plus vers des fins commerciales ou de domination, qu'humains.

L'Organisation International du Travail (OIT, (1992) établit que la formation peut être analysée à partir de la distinction entre la formation formelle, la formation non formelle et la formation informelle. La formation formelle, se développe dans des institutions éducatives, avec une structure et une organisation orientée vers le développement des programmes éducatifs pour la formation disciplinaire, professionnelle, technique ou autres. Ces institutions émettent en fin des programmes, des certificats et des diplômes pour leurs élèves, qui par la suite peuvent leurs permettre d'avancer vers différents niveaux éducatifs.

Un autre espace de formation est constitué par la formation non formelle qui se développe dans le cadre d'institutions éducatives, d'institutions de travail, d'associations professionnelles, etc., et qui orientent leurs programmes vers la formation de pratiques, qu'elles soient de professionnalisation, ou de compétences entre autres. Au terme de ces dernières peuvent être émis des certifications concernant les acquisitions.

D'autre part, la formation informelle, nommé ainsi puisqu'elle ne se réalise pas dans le cadre des institutions éducatives, elle se réalise en fonction de la propre dynamique de ceux qui se forment avec elle. Nous reconnaissons par exemple, l'étude autodidacte, des interactions avec des pairs avec des fins formatives, l'apprentissage des métiers par soi mêmes, comme des espaces de formation informelle.

Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 1, les recherches d'Allan Tough (1999) au Canada et les recherches ultérieures réalisées dans la même ligne dans divers pays, ont montré qu'un pourcentage important des processus de formation de nombreux groupes de population de tous âges, peuvent être placés dans cet espace de formation informelle. Dans le cas de la formation d'enseignants nous pouvons signaler que ce contexte s'inscrit dans des réformes éducatives liées au processus de globalisation qui a généré une redéfinition croissante des domaines du travail et des professions, le surgissement de nouvelles professions, ainsi que des crises d'identité professionnelles, qui ont donné lieu au surgissement de nouvelles formes de régulation et de formation des professions, à de nouvelles relations avec le savoir, à de nouvelles formes de configuration de l'ordre social.

Une des tendances présentes dans la formation enseignante se caractérise par des approches qui proposent et revendiquent des espaces d'autonomie, chaque fois plus grands, dans la formation, appelé par quelques auteurs « mode des autos ». Cependant, dans cette mode des « autos », est important souligner certaines propositions formatives qui paraissent

cache une intention de diminuer les responsabilités de l'Etat dans le processus de formation (Albero, 2002). D'autre part, Dubar (2002), signale qu'il paraît y avoir une tendance à responsabiliser les personnes à leur formation propre, à l'acquisition et à l'amélioration de leurs compétences et habilités.

Dans ce cadre, dans la formation enseignante et de manière plus notoire dans la formation non formelle, spécialement dans la formation continue d'enseignants, nous distinguons peu à peu une présence de modèles de formation qui tendent à promouvoir des pratiques de formation qui tendent plus vers l'autoformation et l'autodidaxie que vers l'hétéroformation. Toutefois, selon Dubet (2002), avec la promotion de ces pratiques l'accent est mis sur une dimension plus individuelle que sociale.

L'auteur indique qu'il «existe un programme institutionnel quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation, et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome» (Dubet, 2002, p. 24). Ainsi, les institutions, peuvent être vues dans un sens politique comme un «un ensemble d'appareils et de procédures de négociations visant la production de règles et de décisions légitimes » (p. 23). En ces dernières il existe une reconnaissance légale, constitutionnelle et réglementaire des acteurs, lesquels participent à la table de négociations, c'est-à-dire, l'institutionnalisation est indissolublement liée au développement d'un espace démocratique. Le contraire, c'est-à-dire, la non institutionnalisation, «engendrerait les conflits et les protestations de groupes souhaitant voir leurs demandes entendues et reconnues comme légitimes » (p. 23).

Pour l'auteur il existe un affaiblissement des institutions diverses, lequel affecte également les institutions éducatives, en altérant de manière significative les pratiques professionnelles d'enseignants, leurs accès et leurs permanences aux postes de travail, ainsi que son identité, ce que nous explorons dans le paragraphe suivant.

2.2.3. Identité professionnelle

Les processus formatifs ne peuvent pas se dégager de la reconnaissance des crises dans les identités professionnelles présentes dans le contexte actuel. Ce sont, comme l'indique Dubar (2002), des normes identitaires qui peuvent être localisées dans le cadre des activités de travail rémunérées. La crise des identités fait partie de la dynamique de «destruction créatrice

» du capitalisme et de son processus de rationalisation. Elles se développent en fonction des évolutions de l'emploi et des transformations du travail qui ont des implications dans les relations subjectives dans l'emploi, dans le travail et dans ses relations sociales. Cette dynamique, tend à utiliser des formes nouvelles d'activités telles que de production, de processus, d'organisation et de formation ; de contrôle du temps, et finalement, signale Dubar :

un acteur qui est capable de garantir les conditions de l'innovation et de réguler les échanges, un acteur dont la logique ne soit pas « instrumentale », mais « régulatrice », un acteur qui n'ait pas comme objectif le bénéfice privé, mais le bien commun ». C'est l'acteur politique (p. 117).

La nouveauté, depuis un demi-siècle, c'est que la condition principale de l'innovation n'est pas le « génie de l'invention » ou « l'ethos » personnel du chef d'entreprise, mais la recherche scientifique et plus encore le transfert de la recherche vers la production, ses promoteurs étant les Etats, les nations ou puissances. Mais dans le contexte de la mondialisation se développe un nouveau stade de la modernisation, dans laquelle est présente la domination des marchés financiers sur les échanges à l'échelle planétaire, la circulation de capitaux sans frontières, en temps réel -et l'imposition d'une logique de rentabilité immédiate; et elle est caractérisée par une compétence au « contrôle des technologies, des sources de richesses et ; de l'innovation et des productions du futur » (p. 118).

Dubar (2002) analyse, pour le cas français, une tendance de la modernité plus destructive que créatrice, dans laquelle, bien qu'il existe des changements dans les profils des salariés, la diversification de l'emploi et du travail, le plus remarquable est le surgissement d'une nouvelle société salariale qui est à la fois moins conflictuelle mais aussi moins régulée. Ainsi, la crise se manifeste dans l'emploi, dans la régulation et dans le marché du travail, ainsi que dans le travail lui-même et son sens.

Ce processus a été accompagné de rationalisations qui divisent les activités et les groupes qui les exercent, ce qui est observé en grande partie avec la compétence et la compétition.

Selon Dubar (2002), dans cette proposition, qui se traduit plus dans des programmes de formation de base pour des compétences de travail, la formation continue était assumée par l'entreprise et/ou l'organisation -et se réalisait dans cette dernière. Ceci a donné lieu à la création d'une série de propositions telles que des manuels de compétences, dans lesquelles on détaillait les savoirs, savoir-faire, et savoir être. Par la suite ceux-ci ont été remplacés par des

qualités telles que l'initiative, la responsabilité, le travail en équipe, qu'on exigeait des salariés, déterminant de cette façon y compris son l'accès au travail ou, au moins, le maintien dans ce dernier. Dans ce cadre la formation continue peut être analysée, comme, « un espace de <bataille identitaire> parce que, par son biais, on permettait de choisir les salariés dotés de « qualités » et d'aider les autres à les acquérir » (p. 131). A partir d'elle on supposait que les travailleurs s'unissaient autour de « l'identité de l'entreprise » et que ceux qui restaient en marge d'elle se sentaient menacés, signalés comme « incompetents », ou comme « contestataires » (p. 131).

Dans les années quatre-vingt-dix, signale Dubar (2002), surgit la notion d'employabilité, selon laquelle ce n'était pas en principe l'entreprise qui était collectivement responsable des compétences des salariés, mais chaque salarié qui se transformait en responsable de l'acquisition et du maintien de ses propres compétences. Dans ce processus nous établissons que ni les écoles ni les entreprises n'assument complètement la formation des compétences des personnes pour leur accès au marché du travail, donc la formation reste reléguée à la responsabilité et au coût des individus eux-mêmes, ceux qui « sont responsables de leur compétence dans les deux sens du mot : ils doivent l'acquérir et ils souffriront s'ils ne le font pas » (p. 132). L'employabilité consisterait alors, pour les travailleurs, au fait de se maintenir en état de compétence et de compétitivité dans le marché du travail, donc, en établissant des relations entre professionnels et ses clients, c'est-à-dire, en relations de services.

Dans cette nouvelle dimension du travail en tant que service les travailleurs sont considérés comme fournisseurs d'un service par rapport à un ou plusieurs clients et sont considérés à leur tour comme clients d'un ou plusieurs fournisseurs, en associant cette orientation au dispositif de « qualité totale ».

C'est dans ce cadre que Dubar (2002) formule l'existence de crises d'identités catégorielles du métier dans le passage de la catégorie de fonctionnaire à la catégorie de professionnel, c'est-à-dire, prestataire de services. C'est que l'on observe dans le domaine de la profession enseignante.

L'identité de métier, indique Dubar (2002), est un type d'identité communautaire qui suppose l'existence d'une communauté au sein de laquelle on transmet des façons de faire, de sentir et de penser qui constituent à la fois des valeurs collectives (« la fierté d'appartenir à ») et des marques personnelles (« avoir un métier dans les mains »). L'identité de métier intègre des identifications précoces qui sont transmises dans la famille ; liaisons de défense des

intérêts des travailleurs identifiés avec ses chefs syndicaux ; ainsi que des communautés d'intérêt qui unissent des travailleurs et des patrons autour d'objectifs communs, des supes règles, qui garantissent la survie et le développement de l'entreprise ou de l'institution. Elle exige une stabilité relative des normes, et se trouve sur des marchés du travail relativement fermés à l'abri de la compétence et qui sont bénéficiaires de l'appui de l'État.

La crise d'identité catégorielle est due à la transformation d'un métier appris, transmis, intégré au travailleur et avec reconnaissance sociale, dans une activité incertaine, mal reconnue et problématique. C'est le cas de l'enseignant : il passe d'un statut de travailleur de l'Etat avec une mission spécifique et avec des manières de faire très intériorisées à celui d'un professionnel qui offre un service insuffisamment reconnu socialement, qui demande des activités qu'il n'effectuait pas auparavant. Cependant il y a une continuité dans la collectivité à laquelle le professeur appartient et de la culture dont il se nourrit. Pour cette raison, l'identité collective dans le travail devient défensive et parfois « fusionnelle ».

Le travail est compris par Wulf (1999) comme geste, c'est-à-dire, comme un « mouvement du corps avec des intentions précises, sans pour autant que le geste s'explique tout a fait par les intentions qu'il poursuit » (p. 72). Celui-ci produit des reprises, il exprime un climat, des attitudes et une certaine atmosphère qui permettent des travaux plus efficaces. Il est caractérisé par une orientation rationnelle, une économie du temps, un caractère d'effort, une confiance la faculté d'exécution et la sécurité de pouvoir utiliser le monde et l'individu.

Considérant le travail comme un geste, Wulf (1999) indique que dans le cadre de la modernisation les sociétés industrielles sont définies comme « sociétés de travail » (p 61), qui ont dominé en grande partie la vie humaine. Les individus sont définis aussi par le travail, parce que « ils trouvent le sens de leur vie dans la vie familiale et sociale, et surtout dans le travail » (p 63). Avec lui ils satisfont leurs besoins matériels et obtiennent une reconnaissance sociale et personnelle ; le travail acquiert ainsi une signification subjective et sociale.

C'est à partir du travail qu'est assurée l'existence de l'individu. C'est là où la personne trouve son identité et le sens de sa vie. Pour comprendre les enseignants d'éducation primaire, il devient indispensable de comprendre le système éducatif et la culture des maîtres.

2.2.4. Discipline, travail et action

Selon Foucault (2000) les méthodes qui permettent le contrôle méticuleux des opérations du corps, qui garantissent la sujétion constante de leurs forces et qui leur imposent une relation de docilité-utilité, ce sont « les disciplines ». Celles-ci apparaissent dans le cadre de la naissance de l'humanisme moderne, comme « formules générales de la domination » (p 41). Foucault décrit ainsi ce processus:

le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement. Se forme alors une politique des coercitions qui sont un travail sur le corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements. Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose (p 141).

C'est à partir de ce concept que nous pouvons comprendre comment l'exercice professionnel de l'enseignant et sa formation est constitué dans le cadre de pratiques disciplinaires.

Pour Wulf (1999) c'est en étendant le travail à tous les domaines de la vie humaine, qu'on tend à soumettre l'individu à la discipline. Dans la société de la discipline, il indique que « l'homme est modelé par le temps et le travail. Par ce phénomène de structuration du temps, du travail et de son interaction, se produit un homme polyvalent qui répond aux exigences de la société industrielle moderne » (p 73).

L'action pour Arendt (2001) (voir Figure 2) est attachée au fait que les êtres humains sont dotés pour faire des miracles, dans le sens qu'ils peuvent « mettre en marche des processus dont l'automatisme paraît très semblable à celui des processus naturels, et cela lui est particulier de consigner un nouveau début, de commencer quelque chose de nouveau, de prendre l'initiative, ou de commencer par lui-même une chaîne. Le « miracle » de la liberté demeure dans ce pouvoir de commencer » (pp. 65-66). Cette liberté a une relation avec la pluralité, avec la distinction, ce pourquoi elle est montrée à travers l'action et le discours. Cette pluralité n'est pas assimilable à l'unité homogène du type humain, mais justement aux différences. En faisant référence à la polis grecque, comme possible paradigme de l'espace public, l'auteur indique qu'il était le seul lieu où les êtres humains pouvaient montrer ce qu'ils étaient.

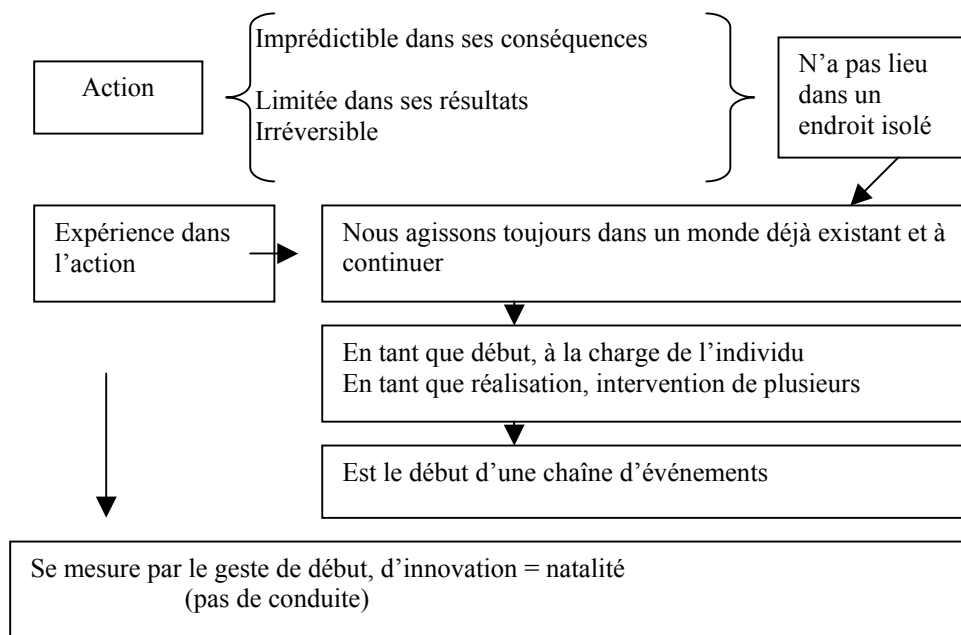


Figure 2. Théorie de l'action dans Arendt
(fait à partir d'Arendt, 2001)

(Navia, 2005)

Avec l'autoformation comprise comme natalité, il convient de se demander si l'enseignant succombera devant la discipline que lui impose le travail ou si l'expérience dans l'action le libèrera.

2.2.5. Incertitude et formation

Selon Arendt (2001) la vie sur la terre se réalise dans un cadre d'« improbabilités infinies », comme la naissance de la terre, de la vie organique et de la vie humaine ont eu, « du point de vue des processus universels et de la probabilité qui les régit » (p 64), une improbabilité infinie.

De la même façon, pour Morin (1999), notre condition humaine nous enracine au cosmos physique et à la sphère vivante, c'est-à-dire, « nous sommes à la fois à l'intérieur et hors de la nature » (p 23), tant par la condition cosmique (car, nous sommes peut-être constitués de particules existantes il y a 15 milliards d'années) ; comme par notre condition

physique (parce que la vie émergea comme produit chimique du trempage marin et des convulsions électriques, il y a quatre milliards d'années).

C'est pour cela que Morin (1999) pose qu'il est important de reconnaître l'imprédictibilité du futur et par conséquent le besoin de se défaire de l'illusion de prédire le destin humain et, des certitudes. Par conséquent, « on appelle le futur incertitude » (p 44). À partir de cela l'auteur indique que « la pensée doit se diriger et s'aguerrir pour affronter à l'incertitude » (p 50), en reconnaissant que tout ce qui implique opportunité, création et innovation, implique risque.

C'est dans ce sens qu'Arendt (2001) indique qu'être libre implique toujours un risque, une audace, parce qu'être libre signifiait originellement pouvoir aller où l'on veut, pouvoir être éloigné de la sécurité de la famille et de la maison ; ne pas être non seulement soumis à la contrainte d'un certain être humain, c'était par conséquent être disposé à risquer la vie. Cette conviction, qui correspond à une perspective agonique de l'action, est, pour Arendt, encore présent, attachée au secteur politique.

Pour Morin (1999) il faut reconnaître que dans la recherche des certitudes on a créé des cécités de la connaissance qui empêchent de voir que « toute connaissance entraîne le risque de l'erreur et de l'illusion » (p 5), parce qu'une connaissance n'est pas le miroir des choses ou du monde extérieur, puisqu'on lui interpose devant lui nos perceptions, nos traductions et nos reconstructions cérébrales, le langage et la pensée, nos systèmes d'idées, l'affectivité. Ainsi, l'auteur propose :

- Les erreurs mentales font référence à la difficulté du cerveau, du « dispositif mental » pour distinguer l'hallucination de la perception, le rêve de la veille, ce qui est imaginaire de ce qui est réel, ce qui est subjectif de ce qui est objectif, parce que seulement 2% du système neuro cérébral relie avec l'extérieur, et les 98% restant, implique le fonctionnement intérieur. Par conséquent, dans l'existence « d'un monde psychique relativement indépendant [...] il existe dans chaque esprit une possibilité de mensonge à » (p 6) ;
- les erreurs intellectuelles apparaissent à partir de nos systèmes d'idées qui protègent des erreurs et des illusions qui sont inscrites en ces derniers ; les erreurs de la raison apparaissent « de l'activité rationnelle de l'esprit qui fait appel au contrôle de l'environnement (résistance physique du moyen au désir et à ce qui est imaginaire), au contrôle de la pratique (activité vérificatrice), au contrôle de la culture (référence en savoir commun), au contrôle du prochain (est-ce que vous voyez la même chose que moi ?) au contrôle cérébral (mémoire, opérations logiques) » (p 7) ;
- Les cécités paradigmatiques, sont, comme son nom l'indique, déterminées par les paradigmes, parce que « les individus connaissent, pensent et agissent selon les paradigmes inscrits culturellement en ces derniers » (p 9). C'est au moyen des paradigmes

qu'on effectue la sélection et la détermination des opérations logiques, qu'on désigne les catégories fondamentales de l'intelligibilité ainsi qu'on effectue le contrôle de leur emploi. Par conséquent avec eux on peut élucider et aveugler, révéler et cacher, parce que « c'est dans son sein où est dissimulé le problème clef du jeu de la vérité et de l'erreur » (p 10).

C'est donc dans la recherche des possibilités de transformations, de créations, d'innovations, où il est possible de trouver les certitudes, non dans la prédictibilité, mais dans l'imprédictibilité du futur (Morin, 1999), dans l'improbabilité infinie (Arendt, 2001).

Si nous admettons que l'erreur et l'incertitude mobilisent les dispositions des sujets à l'autoformation et que, au contraire, les contrôles et les cécités bloquent cette possibilité, il est intéressant alors de chercher de quelle manière les professeurs reconnaissent leurs erreurs et comment ils font face à l'incertitude.

La formation exige deux moments nécessaires, en mouvement dialectique permanent : l'objectivation et la subjectivation. Pour Yurén (2000), au moyen du premier le sujet est capable de se réaliser au moyen d'actes créatifs, d'agir sur le monde et d'établir des relations d'interaction avec d'autres ; au moyen du deuxième dans un mouvement interne il lui permet de prendre conscience de lui-même comme sujet, être reconnu par un autre comme sujet et se réaliser comme tel, et par conséquent, à partir de là, pouvoir établir des relations intersubjectives avec d'autres. Par conséquent la subjectivation peut être vue comme le processus du mouvement du « par soi », au « pour soi » (p 31). Ce mouvement inclut, à son tour, indique l'auteur, « des préférences qui obéissent à des nécessités radicales et qui poussent une personne à résoudre une certaine situation problématique dans un domaine déterminé » (p.109), nécessités qui « ne peuvent pas être satisfaites dans une société basée sur des relations de subordination et de domination, ou dont la satisfaction ne peut pas être généralisée » (Heller, 1998, p. 73) dans des sociétés basées sur des relations d'exploitation.

C'est à partir de ces référents théoriques que nous avons abordé cette recherche, qui, comme nous avons vu dans le premier chapitre, est apparue de l'ambition de rendre compte des possibilités de l'autoformation dans le domaine de la formation enseignante.

Au cours du processus de recueil de l'information, le recueil d'entrevues, et le processus postérieur d'analyse, nous pouvons voir qu'il y a une réalité qui marque des limites, prescrit et restreint les possibilités d'autoformation chez les enseignants, c'est pourquoi nous avons préféré explorer notre problématique à partir de la reconnaissance de la complexité des trajectoires formatives d'enseignants et des conditions de travail et d'exercice de la fonction enseignante.

Comme l'indique Latapí (2003), s'il est certain que dans le domaine de la formation enseignante il existe des symptômes d'épuisement, de dispersion et même de défaite, il existe, bien que de manière exceptionnelle, des groupes d'enseignants « qui travaillent clandestinement pour se dépasser » (p 14). Dans les résultats de la recherche, par conséquent, nous révélons les immenses obstacles qui font obstacles aux processus autoformatifs chez les enseignants d'éducation primaire, mais nous avons cherché quels étaient les possibilités de l'autoformation dans les interstices et les marges du système éducatif, dans des espaces et des temporalités non toujours visibles ou manifestes. C'est à ceci que je ferai référence dans les chapitres suivants.

CHAPITRE 3. LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ET LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Introduction

Dans le présent chapitre nous exposerons la problématique et les principaux fondements épistémologiques et méthodologiques avec lesquels nous abordons la présente recherche. Nous présentons de manière détaillée les différentes décisions méthodologiques de la recherche, les instruments de recherche employés, les critères de sélection des interviewés et la réalisation des entrevues, le recueil de l'information documentaire, et finalement le processus d'analyse de l'information.

3.1. La problématique de la recherche

Au Mexique la recherche à propos de la formation d'enseignants concernant le domaine de l'autoformation, est un thème récent qui peut permettre de comprendre, tant dans le domaine de l'action comme que dans celui de la recherche, les paris et les limites de la formation d'enseignants. Comme produit de cette compréhension, s'ouvre un domaine de possibilités pour repenser le sens de la formation d'enseignants et leur position en tant que sujets centraux de la formation.

Dans la littérature lue nous observons qu'un domaine de la recherche et de l'action d'autoformation, s'est formé. C'est un concept qui s'oppose à celui de l'hétéro formation.

Les enseignants se sont formés dans des institutions éducatives dans lesquelles des modèles pédagogiques caractérisés comme hautement prescriptifs et hétéroformatifs ont été promus; l'enseignement plus que les apprentissages a été privilégié; des trajectoires de formation homogènes ont été promues et en elles le savoir est octroyé à l'enseignant, et l'élève est vu plus comme un récepteur des savoirs concédés par d'autres.

Cependant, la formation d'enseignants ne se réalise pas seulement dans des espaces formels de formation, mais une part importante de celle-ci se réalise dans l'expérience du travail, c'est-à-dire de la manière dans laquelle l'enseignant affronte et résout les problèmes de sa pratique, établit une relation pédagogique avec les enfants, construit un idéal de l'être enseignant et de son travail dans la salle de classe ; établit une interaction formative avec ses pairs, avec les élèves, avec d'autres agents éducatifs, tout cela dans le cadre d'une culture scolaire et du magistère qui conditionne l'action et la formation des enseignants. De la même façon, sont présents un ensemble de règles, de normes d'interaction, de formes de validation qui marquent sa pratique et limitent ses espaces de liberté et d'autonomie dans sa pratique professionnelle.

Face à différentes dimensions de la formation, il est possible de considérer que les enseignants développent des trajectoires formatives dans lesquelles on prend en plus ou moindre mesure, une position importante dans la direction de son processus de formation. D'autre part, en établissant une relation avec des dispositifs de formation qui intègrent des éléments autoformatifs, les enseignants répondent dans divers sens : soit avec des réactions de passivité, de résistance, soit avec des attitudes de compromis vers un processus de formation.

Bien qu'ils se soient formés dans un contexte institutionnel hautement hétéroformatif certains enseignants mettent en place des processus formateurs et des pratiques liées à l'autodidaxie et à l'autoformation.

Comme nous l'avons vu, par autoformation nous comprenons le processus par lequel le sujet se charge de la direction de sa formation, dans laquelle intervient une intentionnalité dans sa formation qui insère tout l'être, en réorientant sa vie et par conséquent son existence. En elle, il se perçoit comme un sujet qui construit des espaces d'autonomie pour favoriser sa formation. Ce processus est effectué par soi, pour soi, mais à son tour, il est établi avec d'autres et avec le monde où il est constitué.

Dans ce processus s'intègre une dimension réfléchie et critique de la réalité. C'est-à-dire, il y a formation s'il existe de la part du sujet une réflexion sur l'action et les interactions avec d'autres, sur l'expérience, de sorte que ceci lui permet de réfléchir sur les objectivations du monde de vie et du monde intersubjectif, processus dans lequel il se subjectivise, en niant sa réalité, en lui permettant de se penser comme personne projet.

Pourtant, en considérant la formation comme un processus qui est effectué comme un chemin de subjectivation, qui est un « chemin faisant » et l'autoformation comme le fait de se charger de la formation soi-même, dans cette recherche nous partons de la question :

Quels facteurs interviennent et comment opèrent-ils pour la conformation de dispositions favorables à l'autoformation chez les enseignants de l'école primaire ?

- 1. Quels facteurs de l'expérience personnelle et professionnelle des professeurs mobilisent l'enseignant dans le sens de l'autoformation ?*
- 2. Quelles sont les stratégies et les espaces que construisent les professeurs pour s'auto former ?*
- 3. De quelle manière l'interaction et la relation avec les autres a une influence pour favoriser ou empêcher l'autoformation ?*
- 4. De quelle manière la culture des maîtres et le système de formation d'enseignants limitent-ils ou restreignent-ils les possibilités d'autoformation ?*

Objectif : Reconstruire, à partir de l'analyse du discours, la trame de significations et de sens d'enseignants en ce qui concerne leur formation, des conséquences qu'ont sur elle la culture, leur expérience et leur relation avec d'autres, et des facteurs qui produisent des dispositions favorables pour l'autoformation.

Suppositions

1. Les facteurs qui influencent de manière plus forte la conformation de dispositions favorables à l'autoformation dans des enseignants sont : a) les expériences de subjectivation tout au long de leur vie, et b) les interactions qui sont développées dans une atmosphère d'intersubjectivité où les enseignants peuvent apprendre des autres et avec d'autres.
2. La culture du corps enseignant qui est construite sur la base de la discipline, la peur, de l'accord et de la relation prix/punition et qui est interdépendante du système éducatif - avec une tendance hétéroformative forte- met des obstacles et des limites à l'autonomie.
3. Sauf quelques moments et espaces favorables pour l'autoformation qu'offrent les dispositifs analysés, le « chemin-faisant » d'enseignants est construit dans les marges du système, dans l'anonymat et la clandestinité.

3.2. Considérations épistémologiques pour aborder la recherche

La présente recherche est effectuée avec une vision anthropologique du discours de formation d'enseignants. Pour cela nous abordons dans les lignes suivantes quelques considérations qui permettent de comprendre les décisions méthodologiques que nous exposerons par la suite.

Thompson (1993) reconnaît l'importance du concept de culture et de l'analyse culturelle de Geertz, puisqu'il réussit à aller au-delà « de la conception descriptive, avec ses suppositions associées au sujet de l'analyse et de la classification scientifique, au sujet du changement évolutif et l'interdépendance fonctionnelle » (p.145). Toutefois, il pose un ensemble de critique, parmi lesquelles il m'intéresse de souligner le fait que dans la proposition de Geertz on ne prend pas en considération les problèmes du pouvoir et du conflit social. (p.148). Finalement Thompson, se basant dans la conception symbolique de Geertz, propose une conception structurelle de la culture, dans laquelle il souligne le caractère symbolique des phénomènes culturels ainsi que son insertion dans des contextes sociaux structurés. Il définit l'analyse culturelle

comme l'étude des manières symboliques, c'est-à-dire, les actions des objets et des expressions significatives de divers types par rapport aux contextes et aux processus historiquement spécifiques et structurés socialement dans lesquels, et aux moyen desquels, il se produisent, se transmettent et reçoivent les dites formes symboliques (p.149.250).

Il me paraît intéressant de souligner que tant Geertz (1989) que Thompson (1993), reconnaissent la recherche structurelle de la culture, sans que cela implique, qu'ils assument une position de la culture comme structure, ce que les deux auteurs clarifient ponctuellement.

Lorsque nous définissons une problématique de recherche qualitative, nous assumons dès le début que nous devons la voir dans le cadre d'une culture, puisque toute action humaine, y compris les actions éducatives, se réalisent dans le cadre d'une culture. Nous reprenons la définition suivante, que propose Geertz (1998) pour le concept de culture et d'analyse culturelle :

l'homme est un animal inséré dans des trames de signification que lui-même a tissé. Je considère que la culture est ce tissage et que l'analyse de la culture doit être par conséquent, non pas une science expérimentale à la recherche de lois,

mais une science interprétative à la recherche de significations. Ce que je cherche c'est l'explication, en interprétant des expressions sociales qui sont énigmatiques » (p.20).

Bien que les idées développées par Geertz (1998), surtout à partir de *L'interprétation des cultures* (1973), ont été interrogées par différents auteurs parce que dans sa définition de l'analyse culturelle, plus centré sur un rapprochement synchrone de la réalité, il n'intègre pas le contexte historique culturel dans lequel se développent les sujets, ce concept paraît fondamental pour pouvoir comprendre, en empruntant les mots de Geertz, que l'enseignant est un sujet inséré dans des trames de signification sur la formation que lui-même a tissées, mais dans un cadre historique et culturel.

Nous considérons important à son tour, de reconnaître la voix des sujets de la recherche, comme un fondement important de la recherche qualitative, surtout quand celui-ci prétendra travailler sur les signifiés qui se construisent autour de la réalité, autour du monde de vie des sujets, dans notre cas celui d'enseignants.

Dans la recherche qualitative l'histoire de vie est en train d'occuper une place prépondérante, bien que quelques auteurs la comparent avec la recherche qualitative. Selon Denzin (1998) la méthode biographique permet décrire des moments ponctuels dans les vies individuelles (p.7). L'argument central indique pour le développement des histoires de vie, est que les sociétés, les cultures et l'expression de l'expérience humaine, peuvent « être lues comme des textes sociaux, ce sont comme des structures de représentation, qui se réclament d'une symbolique » (p.9).

Il est important de souligner que, bien qu'on récupère la parole des personnes sur leur vie, cela ne signifie pas qu'on soit en train de capturer ou de représenter cette dernière, telle qu'elle est donnée dans la réalité, mais on produit « un texte social, une production narrative fictive » (p.9), c'est-à-dire, une construction qui à un moment précis, soit le sujet de recherche qui exprime, ou soit le sujet investigateur qui interprète, a une représentation de la réalité (Geertz, 1988, p.29), dans le meilleur des cas, un rapprochement à l'objet, mais non une vérité, ou la vérité elle-même.

Bolivar (2002) revendique une manière de créer une connaissance qui partirait de « sur nous-mêmes nous parlons » (*nobis ipsis loquemur*) au lieu de « sur nous-mêmes nous nous taisons » (*nobis ipsis silemus*), le premier correspondant à la recherche narrative et le deuxième à la recherche positiviste. Il interroge donc l'idée de faire de la science à partir de

l'élimination de l'individualité, en revendiquant au sujet personnel dans les recherches sociales.

Connelly et Clandini (1995) définissent la perspective narrative dans la recherche éducative en reconnaissant que « l'éducation c'est la construction et la reconstruction d'histoires personnelles et sociales » (p.12), dans laquelle les professeurs et les élèves sont vues comme compteurs d'histoires, et comme des personnages dans les histoires des autres et dans la leur.

Dans le développement de la recherche qualitative nous pouvons situer deux moments qui de manière plus systématique, influencent dans leur conformation comme analyse de recherche; le premier, peut être situé avec les travaux développés par des anthropologues de la première partie du siècle XXe, comme le sont Bronislaw Malinowsky, Radcliffe Brown, Franz Boas, Margaret Mead, entre autres; et dans un deuxième temps avec son incorporation, dans les années 20-30, dans les travaux développés par l'École de Chicago aux Etats-Unis (González 2000; Denzin, 1994; Taylor & Bogdan 1987; Bertely, 2000). Dans ses débuts on maintient le souci de l'objectivité et de la neutralité (González, 2000), non seulement dans le domaine des sciences sociales, mais aussi dans celui de l'éducation (Bertely, 2000, pp. 18).

Le passage dans la recherche qualitative d'un rapprochement positiviste à un rapprochement plus compréhensif, est défini par González (2000) comme le « passage d'une épistémologie de la réponse à une épistémologie de la construction » (p.54) rendue propice en grand partie par la recherche sur des sujets qui appartiennent à des cultures différentes à celle du chercheur dans lesquelles on a établi une nouvelle relation avec les sujets de recherche. Cette nouvelle situation a favorisé l'établissement de processus de recherche dans des situations moins structurées, et a permis la réflexion et le regard du chercheur qualitatif sur l'autre et l'importance de son expression spontanée, situation que González a appelé un « rapprochement en situation limite » (p.3).

Au Mexique, signale Bertely (2000) la recherche ethnographique se constitue en domaine de recherche à la fin des années 70, avec le développement de travaux sur les processus institutionnels, organisationnels, curriculaires, pédagogiques ou de formation de maîtres, dont beaucoup se réalisent dans un effort pour échapper à la technologie éducative et aux courants fonctionnalistes, positivistes et comportementalistes prédominants à cette époque (Bertely, 2000, pp. 18-19). Ce changement de paradigme, a aussi des répercussions sur le type de engagement du chercheur en ce qui concerne les sujets de la recherche, car comme l'indique Bertely :

documenter le monde symbolique et significatif des groupes subalternes est fondamentale pour réussir un nouveau consensus et un discours politique, idée qui suggère la nécessité de récupérer les voix, les actions et les significations immédiates, du point de vue des acteurs, et d'approfondir tant le caractère interprétatif de l'ethnographie, comme son intérêt pour les trames significatives auxquelles fait allusion Clifford Geertz » (p.29),

En accord avec Geertz, Denzin (1994) soutient que le chercheur qualitatif assume une position politique face à la recherche et au sujet sur qui il fait la recherche, puisque, affirme-t-il « le bricoleur [terme qu'il emploie pour définir le chercheur qualitatif] sait que la science est un pouvoir, et que toutes les découvertes en recherche ont des implications politiques » (p.3).

Dans une perspective interactionniste Denzin (1994) définit la recherche qualitative comme un domaine de recherche, comme « une analyse multi méthode, impliquant un rapprochement interprétatif, naturaliste, à sa problématique. Ceci signifie que les chercheurs qualitatifs cherchent des choses dans leurs lieux naturels, en essayant de donner sens, ou d'interpréter, des phénomènes dans les termes des significations que les personnes leur donnent » (Denzin, 1994, p.2).

Dans la recherche nous n'établissons pas, à priori, le chemin méthodologique à suivre, car, celui-ci se construit dans le processus. Ainsi, l'épistémologie qualitative est conçue comme une construction de tous les intervenants, (chercheur et sujets de la recherche). A ce sujet, González (2000) indique que la recherche qualitative peut être vue comme un processus permanent de production de connaissance, dans laquelle on ne part pas d'un problème, comme un organisme concret, mais, il se construit dans le processus et les résultats qui, peu à peu, surgissent, se considèrent « comme des moments partiels qui s'intègrent constamment avec des nouvelles questions et ouvrent des nouveaux chemins à la production de connaissance » (p.48)

En ce sens, dans la recherche qualitative le point de départ est « un point participant » (Dávila, 1995, p.75), parce qu'il est considéré comme une tâche parmi d'autres, qui sans être linéaires, elle sont d'une certaine manière co-responsables, et susceptibles de transformation, de révision et de mise en question pendant le processus de la recherche.

Le point de départ dans la recherche positiviste, est conçu comme le développement d'une série de pas successifs, que l'on doit suivre de façon ordonnée, dans lequel on

préfigure, dès le début, c'est-à-dire, que comme l'indique Dávila (1995) le point de départ est conçu comme le « point privilégié » (p. 75) de la recherche.

En résumant, dans ce travail nous effectuons une reconstruction du discours, des trames significatives et de sens de leur formation, à partir d'une vision anthropologique, considérant le récit narratif et le contexte dans lequel sont insérés les sujets de la recherche, leur expérience et leur relation avec d'autres.

3.3. Décisions sur le cadrage

En accord avec ce qui a été révisé dans le chapitre 1 de ce travail, nous avons vu qu'on a développé des recherches sur la formation d'enseignants au Mexique dans lesquelles on a obtenu des résultats autour, d'une part, de l'existence de processus de formation qui tendent plus vers la reproduction de formes de travail, dans le sens que Freire appelait formation bancaire, de mémorisation, déterminée par un ensemble de contraintes culturelles et historiques ; et d'autre part, de l'existence de processus de formation qui récupèrent des éléments autoformatifs. Toutefois, nous ne trouverons des recherches qui abordent directement la problématique de l'autoformation chez les enseignants d'éducation au Mexique.

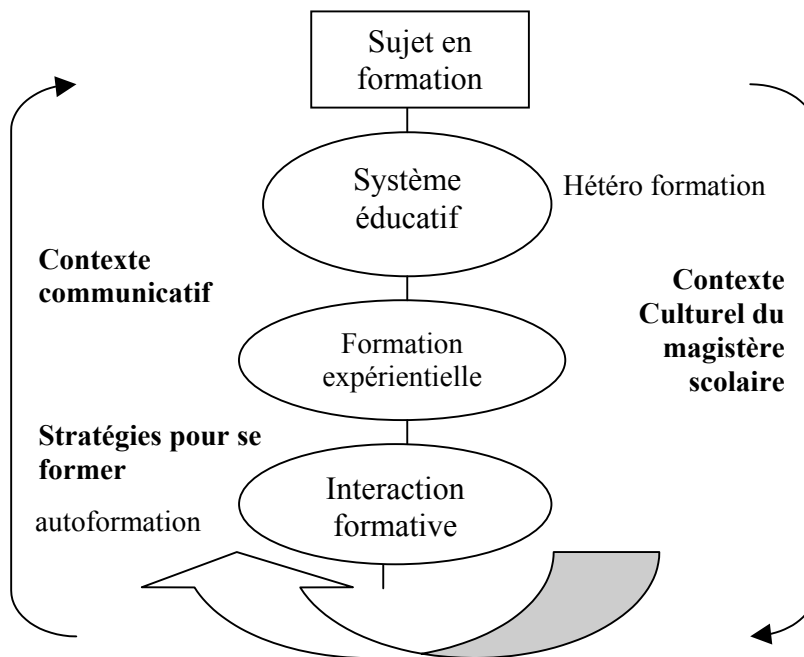
Dans la lecture de la littérature nous avons trouvé un ensemble de travaux, dans lesquels on formule des considérations théoriques et des découvertes dans le domaine de l'autoformation. C'est dans ce cadre que nous effectuons la présente recherche dans le but de combler une lacune dans ce domaine et dans ce pays, en constituant un thème émergent à développer.

Pour aborder la recherche de la disposition de l'enseignant pour l'autoformation nous avons travaillé les trois dimensions du système de formation (voir Figure 3) :

1. la reconstruction de trames significatives ;
2. l'interrelation des sujets en formation avec « d'autres » (apprenants, formateurs, accompagnateurs, tuteurs, pairs) et les pratiques d'apprentissage qui sont mises en jeu par l'enseignant dans le développement de sa formation, dans son insertion dans les dispositifs de formation ;
3. l'autoformation du sujet par rapport à son projet de formation et de vie, considérant que le sujet possède une disposition de formation de lui-même, c'est-à-dire que la

formation a une signification pour lui, mais toujours dans le cadre du contexte culturel historique.

Dans le processus de recueil des données et dans celui de l'analyse nous avons pris en compte que ces dimensions sont inscrites dans le cadre de la culture des maîtres et autres contraintes du contexte.



Dans la présente recherche nous prenons comme référence les dispositions des enseignants avec lesquelles ils peuvent assumer plus ou moins leur propre formation.

Nous avons repris en compte le contexte communicatif, historique et culturel de la formation, et nous avons repris les récits d'enseignants à partir d'une vision anthropologique (la culture), une vision pédagogique (capacités de la personne) et sociologique (interaction avec autres).

En récapitulant, nous avons réalisé une analyse anthropologique. De la recherche qualitative nous reprenons l'utilisation de l'observation pour la phase exploratoire de la recherche. Pour le recueil des données nous avons effectué des entrevues en profondeur, en reprenant de ces dernières la trame de significations et de sens ainsi que l'histoire formative des sujets de la recherche.

L'entrevue en profondeur est effectuée à partir d'un guide thématique d'exploration, en suivant une interaction avec l'interviewé de type conversationnel. C'est-à-dire, nous avons créé des conditions pour que l'entrevue ait une structure conversationnelle proche de celle de la personne parlante et qu'elle soit effectuée dans une atmosphère de confiance, pour permettre de cette façon que le discours de l'interviewé soit maintenu proche de son contexte culturel. Ce processus a impliqué que, comme chercheur, il insère également dans un contexte culturel, il marque une distance épistémologique en ce qui concerne son objet de recherche, en rappelant pour cela la « surveillance épistémologique » (1987).

L'analyse du discours a été effectuée à partir de l'analyse structurelle (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996). On a fait aussi l'analyse selon des opérations facilitées par le logiciel d'analyse des données qualitatives Atlas/ti, et par des inférences par analogie fournies par l'utilisation de la métaphore.

3.4. Définition de l'objectif

La présente recherche se propose de réaliser une analyse reconstructive critique sur les pratiques de formation de l'enseignant d'éducation primaire qui, en relation avec des dispositifs de formation qui intègrent des pratiques autoformatives, lui permet d'entrer dans un processus d'autoformation.

- Certains enseignants qui se sont mis en situation d'autoformation dans des dispositifs de formation qui incluent des éléments autoformatifs, développent des pratiques de formation par soi, pour soi et avec d'autres.
- Malgré des contraintes du type administratif bureaucratique, politique et pédagogique, quelques enseignants peuvent se former en prenant en charge leur formation.

3.5. Critères pour la détermination des cas et de la population sur laquelle porte la recherche

On a fait une recherche *dans* des cas, et non *de* cas, car les interviewés n'ont pas été choisis par leur représentativité en termes statistiques mais par leur capacité de révéler dans le

discours des relations significatives. Il est important de mentionner qu'une recherche *dans* des cas a permis la sélection de cas significatifs, non pas avec l'intention de généraliser la particularité, mais de distinguer la généralité (Bertely, 2000, p. 33).

La sélection du profil et la composition des cas de la recherche a été effectuée à partir de critères de pertinence, et non de critères de représentativité statistique. Dávila (1995) dit qu'il s'agit d'inclure tous les composants qui reproduisent par leur discours des relations significatives (p. 77). Il s'agit de cette façon de saturer l'espace discursif du thème sur lequel nous prétendons faire des recherches.

En approfondissant plus, des recherches *dans* des cas se sont développées pour des anthropologues, et particulièrement par Geertz (1989). Pour l'auteur le « lieu d'étude n'est pas l'objet d'étude. Les anthropologues n'étudient pas des villages (tribus, peuples, voisinages...), ils étudient *dans* villages » (p.33).

Les cas qui ont été choisis pour cette recherche sont des enseignants qui étudient dans le dispositif de la Licence en Éducation Plan 1994 (LE'94). Dans ce dispositif, au long de neuf semestres, les enseignants sont conduits à réfléchir sur leur pratique d'enseignant et à produire un projet d'innovation. La sélection de ce cas, répond justement à ce que cette licence se centre autour de la réflexion et sur la pratique enseignante, et propose un modèle de formation qui demande l'emploi des pratiques autodidactes.

D'autres cas choisis pour la présente recherche sont des enseignants qui ont participé d'une façon ou d'une autre comme utilisateurs du Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), lequel est situé formellement comme une proposition de formation continue, et intègre un ensemble de modalités de formation qui demandent l'emploi des pratiques autoformatives.

De cette façon les dispositifs LE'94 et PRONAP ont été le scénario pour déterminer la sélection des enseignants, pour obtenir de cette façon un éventail de possibilités pour chercher sur le processus de formation d'enseignants. Les deux dispositifs sont encadrés par les réformes éducatives des années quatre-vingt-dix mises en place au Mexique, ce que nous exprimerons de manière plus détaillée dans le prochain chapitre, et pour pouvoir répondre aux questions de recherche posées autour des processus autoformatifs.

Le choix de la population a été fait sur la base du critère de pertinence. Le rapprochement des enseignants a été réalisé suivant les critères : 1) sélection de cas réputés (Goetz, LeCompte, 1988, p. 101), en nous basant sur les recommandations d'autres experts comme les « portiers » des dispositifs, ou par suggestions des conseillers qui ont eu contact

avec les enseignants ; 2) au moyen de la technique « boule de neige » (Taylor, 1996, p. 179), c'est-à-dire, nous avons pris en compte les suggestions des enseignants mêmes par le biais d'informateurs potentiels ; dans certains cas nous avons choisi des enseignants par hasard, en révisant des archives de la population dans des instances administratives.

Un des critères pour le choix des cas interviewés a été fait sur la base de leur ancienneté dans le système, au moins 5 ans de travail dans le système éducatif, considérant que dans cette période ils ont déjà une maîtrise de la pratique enseignante, et les enseignants ont pu vivre des expériences de formation formelle, de formation continue, ainsi que de formation expérientielle.

Un des instruments centraux de la recherche a été l'entrevue en profondeur, compris comme des rencontres « dirigées vers la compréhension des perspectives que les interviewés ont au sujet de leurs vies, de leurs expériences ou situations, comme ils les expriment avec leurs propres mots » (Taylor et Bogdan, 1996, p. 101).

Dans l'entrevue nous avons pris en considération le récit formatif de l'enseignant, c'est-à-dire, nous avons considéré la narration de son histoire formative, comme une ressource qui est prise de l'entrevue narrative comprise comme « un des types d'entrevue qui impose au sujet interviewé le moins de contraintes et qui à la fois permet d'obtenir une plus grande information non forcée » (Verdi, 2001, p 3).

Comme le montre la Figure 4, la moitié d'enseignants ont été interviewés dans le secteur urbain et l'autre moitié dans le secteur rural. La moitié était d'enseignantes, et l'autre moitié d'enseignants. La moitié participait ou avait participé aux Cours Nationaux d'Actualisation de PRONAP et l'autre moitié à la Licence en Éducation Plan 94. Il est important de mentionner que bien qu'on ait essayé d'avoir un échantillon équivalent du secteur rural et du secteur urbain, deux enseignants interviewés du secteur urbain sont originaires du secteur rural.

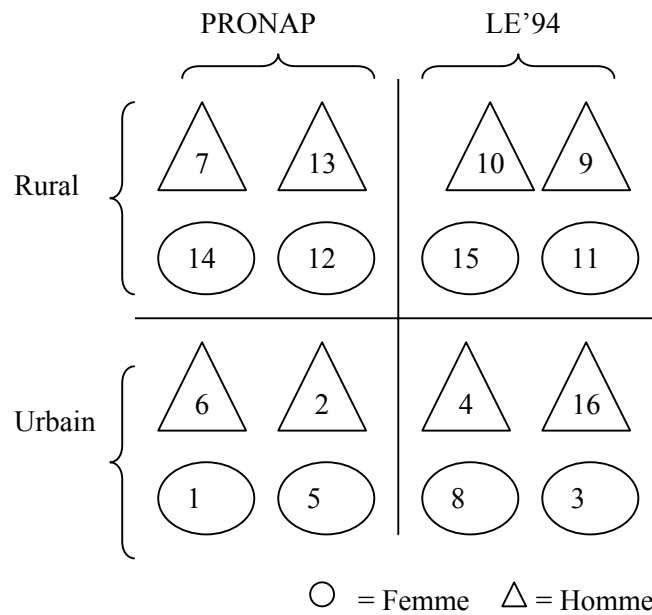


Figure 4. Critères de choix des cas

La plupart d'enseignants et d'enseignantes ont été contactés par téléphone, et à partir de cela nous avons établi l'accord pour participer dans la recherche. Nous les avons informé sur la ou les personnes qui les avaient recommandés et nous avons obtenu de leur part l'intérêt et l'acceptation de participer à la recherche. Cette entrevue téléphonique a permis d'explorer les critères de sélection des interviewés, surtout pour choisir ceux qui sont enseignants en service actuellement ou l'on étaient tout au long d'une part importante de leur trajectoire de formation. Les enseignants du secteur rural ont été contactés à l'occasion de rencontres dans leurs centres de travail, dans un Centre d'Enseignants et dans une réunion d'enseignants, dans le secteur rural. Seulement une enseignante du secteur rural a été contactée par téléphone.

Les conditions pour la réalisation des entrevues ont été favorables, il y a eu une vaste disposition pour fournir l'information requise. Peut-être nous pouvons mentionner que pendant l'entrevue et tout au long du récit que les enseignants élaboraient, on a observé une forte implication vers des situations vécues dans la conception du dispositif, et un exposé détaillé des faits qui révélaient l'intensité et la difficulté dans le processus.

Les noms des interviewés dans ce rapport de recherche ont été changés par des noms fictifs, puisque nous avons considéré nécessaire de respecter le caractère confidentiel de l'information. En vue d'avoir un contrôle de ces derniers, les noms fictifs ont été construits en suivant les critères de sélection des interviewés (voir Tableau 2).

Tableau 2. *Noms fictifs des interviewés*

Enseignant	Nom fictif	Enseignant	Nom fictif
M 1	Puma	M 9	Lirio
M 2	Puro	M 10	Lorca
M 3	Luz	M 11	Lorely
M 4	Lugo	M 12	Prima
M 5	Puebla	M 13	Prudencio
M 6	Puig	M 14	Praga
M 7	Primo	M 15	Lara
M 8	Luna	M 16	Luis

Le genre est déterminé par le nom assigné, et dans le contexte de l'analyse nous nous référons à eux selon le genre. La première lettre correspond au dispositif d'origine, ayant par conséquent l'option « P » (PRONAP) et « L » (LE'94). Le secteur d'origine se localise dans la deuxième, ou la troisième, lorsque le nom ne le permettait pas, ainsi « u » équivaut à urbain et « r » équivaut à rural. Par exemple, dans le nom Puma, nous pouvons voir que c'est une enseignante choisie par le dispositif PRONAP, est du secteur urbain et est du genre féminin.

La plupart des entrevues en profondeur ont été enregistrées sur cassette audio, et ont été transcrites de manière rigoureuse dans un traitement de texte, en respectant la structure conversationnelle de la parole de l'entrevue, c'est-à-dire, en intégrant dans le texte tous les mots, les expressions colloquiales et les constructions linguistiques des interviewés.

Pendant la réalisation de l'entrevue, nous avons pris note, quand ceci a été nécessaire, d'expressions non verbales ou de situations qui sont arrivées dans l'environnement qui de certaine façon influençaient les réponses des interviewés. Bien qu'ont ait essayé de récupérer le plus fidèlement possible ce que les interviewés ont exprimé, nous reconnaissons que dans le processus de la transformation de l'information dans les enregistrements, nous perdons une information précieuse comme les gestes, les expressions faciales, les gestes, et dans la transcription, des aspects comme le volume, l'intonation, le timbre et le rythme de la voix (Castro, 1996, p. 71).

Un autre instrument de recherche a été la réalisation d'entrevues de vérification, qui, comme Goetz et LeCompte (1988, p. 135) l'exposent, est élaborée en prenant en considération des informations préalables obtenues avec des méthodes plus informelles et moins structurés, dans ce cas pour les entrevues en profondeur, l'observation et l'analyse de documents. Une partie de ce processus de confirmation s'est réalisé dans le développement de

la deuxième et de la troisième phase d'application des entrevues approfondies, et d'autre part, une fois conclues les entrevues et entamée une part importante de l'analyse de celles-ci. Les entrevues confirmatoires ont consisté à la réalisation d'entrevues informelles dont les thématiques centrales ont été des thèmes émergents qui sont apparus pendant le processus d'analyse des entrevues. Pendant le processus de l'analyse j'ai eu, comme professeur de l'Université Pédagogique, des espaces très riches pour discuter et mettre à considération certaines hypothèses de travail tant dans la salle de classe, avec mes élèves (enseignants du moyen rural et urbaine) comme dans des espaces informels.

Nous avons réalisé des observations tant dans la phase exploratoire que dans le développement de l'analyse, nous avons pris en compte l'observation, dans le but d'interagir avec les interviewés dans leur milieu et de se sensibiliser avec la problématique, récupérant avec cette méthode des données sans intrusion (Taylor & Bogdan 1998, p. 31).

De la même façon, nous avons révisé des documents institutionnels, tant normatifs, que de conception, curriculaires, de planification, d'évaluation et de suivi. L'obtention de ces derniers a été faite au moyen de demande faite aux coordinateurs ou aux autorités des institutions, bien de fait, la plus grande part de l'information a été obtenue par le biais de pairs, de collègues, ou de « portiers » qui ont été, ou sont, partie prenante avec la mise en œuvre des dispositifs.

Dans la phase initiale de la recherche où ce sont fait diverses visites aux Centres d'Enseignants et à l'Université Pédagogique Nationale ; nous avons demandée tant aux enseignants comme aux responsables académiques, des document normatifs, des document curriculaires, des documents de travail liées aux scène de recherche. Ainsi, la première phase exploratoire a été intense dans le recueil d'information documentaire. Une partie importante de l'information a été obtenue aussi à travers des pairs.

Puisque celle qui réalise cette recherche est professeur de l'Université Pédagogique de Durango, qui est intégrée au système national de l'Université Pédagogique Nationale, l'accès à l'institution lui a été facilité car c'est un espace avec lequel elle est familiarisée. Le recueil de données empiriques a consisté en la réalisation des entretiens avec deux coordinateurs et trois de la Licence en Éducation, Plan 94, ainsi que deux observations, une session d'un cours de septième semestre et une réunion d'équipe des professeurs.

Par rapport au recueil d'information sur le Programme national pour la formation permanente des enseignants de l'enseignement de base en exercice (PRONAP), il a été réalisé à travers des visites aux Centres d'Enseignants, en particulier aux deux centres qui se trouvent

dans la Ville de Durango et à un centre situé dans le secteur rural. Dans ces centres, nous avons trouvé une bonne disposition de la part des personnes chargées de donner place à la recherche. Dans le premier centre visité, le Coordinateur Académique de ce dernier, est devenu un « portier » du dispositif, fournissant une vaste information sur sa tâche, ainsi que des interviewés potentiels pour la recherche et les activités de formation qui postérieurement ont été enregistrées par l'observation.

Le recueil de l'information sur le dispositif a consisté à obtenir des documents normatifs, d'évaluation, de schéma de dispositif, d'opération ; l'observation d'un cours complet de l'Atelier Général d'Actualisation (TGA) (trois sessions) dans une école, d'une session (session finale) dans une seconde école et des sessions partielles des écoles unitaires ; observation de réunion d'évaluation; observation d'application des examens du Cours National d'Actualisation. Nous avons eu des entretiens dans d'autres lieux avec un coordinateur étatique du Centre d'Enseignants ; un conseiller pour le dessin du PRONAP ; un fonctionnaire, et quatre coordinateurs de Centres d'Enseignants.

3.6. Réduction et systématisation et analyse des données

Comme nous avons vu précédemment, chez Denzin (1994) le chercheur qualitatif est considéré comme un bricoleur. L'analyse exige du chercheur une tâche complexe, dense, réfléchie, hautement rigoureuse, pour pouvoir non seulement comprendre et reconstruire la réalité que nous nous proposons de connaître, mais aussi montrer, à ceux qui ont l'occasion de lire les résultats de la recherche, le processus qui a permis de passer des données empiriques aux affirmations présentées.

Suivant Bertely (2000), l'analyse a débuté à partir de la définition du domaine problématique ; des notes d'observation et de transcription des entrevues. Il est important de souligner que le processus de transcription des entrevues a permis, lorsque nous étions à l'écoute de la parole des interviewés, de prendre des notes sensibles de la problématique et de formuler des thèmes qui postérieurement ont été inclus dans le processus de récolte d'information des entrevues ultérieures ainsi que dans cette analyse même.

Les entrevues ont été transcrites avec la plus grande rigueur possible en considérant que « la qualité des données augmente avec un registre précis des réponses de l'interviewé [et que] quand les données doivent être analysées de manière qualitative, toutes les réponses

enregistrées doivent reproduire avec exactitude les mots et les utilisations linguistiques des interviewées » (Goetz et LeCompte, 1988, p 152).

Les entrevues ont été publiées conformément aux critères suivants : nous avons énuméré les lignes de manière consécutive, on a laissé une marge de 10 cm pour le texte, et une marge de 6 cm pour la colonne d'inscription, du côté droit. Nous avons souligné à nouveau les thèmes excellents, fait des notes dans la colonne d'inscription, formulé des questions, des inférences, des conjectures et identifié des modèles émergents liés avec les catégories.

Comme produit de cette première phase d'analyse, nous avons élaboré à nouveau des listes de codes qui peu à peu ont été groupées dans des catégories et ont permis la construction de structures catégoriales, en prenant en considération les catégories initiales de la recherche et les catégories proposées par différents auteurs.

Quand l'information fournie par les informateurs dans les entrevues en profondeur se répétait et n'apportait pas d'éléments nouveaux pour les fins de cette recherche, nous avons considéré comme terminée la phase de réalisation d'entrevues considérant le critère de saturation.

L'analyse a été effectuée au moyen du codage et de la catégorisation des données à partir de l'identification d'unités de signification qui émergeaient du discours d'enseignants, en suivant maintenant une analyse sémantique. Initialement ce processus a été effectué de manière manuelle, en effectuant des notes sur les matières significatives qui apparaissaient pendant l'entrevue, tandis que nous écoutions les entrevues dans le traitement de la transformation de l'entretien en texte, et par des lectures initiales des entretiens transcrits

Nous considérons alors comme l'unité de discours global d'un informateur l'entrevue complète et comme unités d'analyse les fragments de texte qui étaient soumises à codage, analyse et qui, « en partant de quelques catégories initiales prétend établir un dialogue avec l'objet de recherche lui-même, de sorte que les catégories [puissent] pourraient être reformulées, nuancées ou interrogées à partir du discours lui-même de enquêteur/euse ». (pp. 5-6).

Le codage des entrevues, a été effectué avec un programme de calcul pour analyse qualitative. Pour cela nous avons effectué une analyse sur les avantages qui pouvaient apporter ces programmes pour cette recherche. On a considéré dans une première exploration les logiciels Nudist, Ethnograf et Atlas/ti. Ces programmes ont été employés dans diverses recherches qui intègrent l'analyse du discours, et ont été conçus pour répondre aux procédures

d'analyse inductive par rapport « à la théorie ancrée » (*grounded theory*), formulée par Anselm Strauss.

Bien que la présente recherche récupère dans une certaine mesure l'analyse inductive, elle ne se réalise pas en suivant les approches de la « théorisation ancrée », puisque nous considérons le processus d'analyse comme un chemin d'aller et venue, de ce qui est inductif à ce qui est déductif et vice versa comme le formulent Goetz et LeCompte (1988). Nous partageons avec Verdi (2001), qu'au moment du codage l'objectif « n'est pas celui de produire de nouvelle théorie, mais celui de dialoguer avec ce qui est existant par un rapprochement formalisé et ouvert au discours du sujet, à caractère compréhensif » (p. 72).

A partir de cela à différents moments nous avons épuré le schéma catégoriel d'analyse pendant les lectures des entretiens et l'émergence des codes empiriques et hypothèses de travail qui ont été comparées dans les différentes entrevues, ainsi que par contraste avec les catégories initiales et les catégories théoriques. Il est important de mentionner que le processus d'analyse a exigé la réalisation de nouvelles lectures théoriques, de manière simultanée à l'analyse. Dans la mesure où nous avançons avec l'analyse et que nous avons considéré que nous avons des éléments suffisants pour procéder à la phase de synthèse et de rédaction, nous avons défini un schéma catégoriel plus développé avec lequel nous avons fait l'analyse de toutes les entrevues (voir Annexe 3).

Comme nous avons indiqué, dans les différentes phases de l'analyse, nous avons : remis en question le domaine problématique ; épuré les questions et les dimensions d'analyse et identifié des relations avec les catégories de l'interprète (catégories analytiques), avec les catégories sociales (empiriques) et les catégories théoriques, c'est-à-dire, les concepts théoriques qu'apportent d'autres auteurs et/ou des analyses théoriques.

Dans une phase avancée de l'analyse nous avons focalisé quelques sujets émergents et nous avons procédé à la réalisation d'entrevues informelles confirmatoires avec des informateurs clef d'enseignants et des observations pour contraster petit à petit les résultats et pour effectuer les ajustements pertinents.

De cette manière, l'analyse a pris en considération un processus de « triangulation permanente » (Bertely, 2000, p 64) entre les catégories sociales (représentations et actions sociales inscrites dans le discours et les pratiques linguistiques et extralinguistiques des acteurs) ; les catégories de l'interprète (fusion entre son propre horizon significatif et celui du sujet interprété) et les catégories théoriques (produites par d'autres auteurs, mises en rapport avec l'objet de recherche en construction) (p 64).

Le processus d'analyse dans une seconde phase, a été effectué avec un programme d'analyse qualitative de données textuelles, appelé dans le domaine de la recherche CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), en choisissant pour cela le programme Atlas/ti Ce programme « est un outil informatique dont l'objectif est de faciliter l'analyse qualitative, principalement, de grands volumes de données textuelles » (Muñoz, 2003, p 2).

L'Atlas/ti, et en général les CAQDAS, sont des outils qui servent pour aider à administrer les informations. Le processus analytique, dans sa phase de codage, de construction catégorielle et de théorisation, est une activité exclusive du chercheur et non du logiciel. En termes pratiques, nous pouvons dire que le logiciel remplace à certains moments de la recherche l'utilisation de papier, de ciseaux, de crayon pour le maniement de l'information. Parmi les avantages de ce programme nous trouvons, entre autres, qu'il permet de compiler et d'organiser le texte avec le codage, des aides mémoires et les recherches dans un projet qui est appelé « unité herméneutique »; le processus de codage est simplifié et facilite la comparaison de segments significatifs ; il fournit une compréhension générale du travail, des recherches rapides, et un système de navigation très accessible pour tous les segments données et des notes significatives ; il permet d'élaborer des réseaux d'unités de textes choisies (citations), de codes et d'annotations pour faciliter la construction de concepts et de théories et permet l'utilisation de réseaux (Revue et Sánchez, 1994, p 11). Un autre avantage du logiciel c'est que l'on peut avoir sur le même écran toutes les caractéristiques du logiciel à la fois, il n'a pas de limites dans les unités de codage ni dans le texte des documents d'analyse (documents primaires comme entretiens) et sa structure en hypertexte aide à se mobiliser avec une grande facilité et rapidité.

Mais le programme a des limites pour le maniement de la structure catégorielle et pour l'analyse nous ne pouvons pas altérer les documents primaires une fois entamée l'analyse (Barry, 1998). En général les logiciels possèdent des points forts et faibles, nous avons considéré nécessaire qu'employer l'Atlas/ti par sa capacité de maniement hypertextuel qui facilite les moments de comparaison dans l'analyse ; le maniement du codage libre et soumis à différentes manipulations ; ainsi que son potentiel pour la réalisation de recherches.

Dans l'Annexe 2 nous présentons la structure catégorielle qui a été formulée en préalable à l'analyse des données avec le logiciel Atlas/ti. Comme nous l'avons observé, dans cette structure sont présents des éléments catégoriels théoriques, empiriques et du chercheur. Cette structure catégorielle a évolué au long du développement de l'analyse. Cette phase

d'analyse par ordinateur a duré deux mois. Au fur et à mesure que nous avançons avec la rédaction de la thèse de nouvelles questions n'ont cessé d'apparaître, donc on a été obligé de revoir les données, pour approfondir l'analyse des thèmes focalisés, en effectuant quelques ajustements dans la structure catégorielle, ceux qui peuvent être vu dans l'Annexe 3. Dans cette annexe nous présentons non seulement les codes et les catégories auxquelles ils se groupaient, mais aussi sa distribution dans chacun des entretiens des enseignants.

Nous avons présenté dans les paragraphes précédents la démarche méthodologique formulée pour la présente recherche ainsi que leur mise en oeuvre. Entre les décisions prises nous avons trouvé la réalisation d'entrevues en profondeur d'enseignants d'éducation de base. Pour la sélection de ces interviewés nous avons choisi, de la scène éducative de la formation d'enseignants au Mexique, deux dispositifs de formation qui intègrent des éléments autoformatifs, ceux que nous présentons dans le chapitre suivant.