

Conclusions et recommandations

Introduction

Dans cette recherche nous nous occupons de déterminer de quelle façon et comment l'expérience personnelle et professionnelle, les interactions avec d'autres acteurs du milieu éducatif et la culture magistérielle contribuent ou empêchent la formation de dispositions des enseignants d'éducation primaire favorables à l'autoformation.

Pour atteindre notre objectif, nous reconstruisons la trame des significations et des sens que lui donnent les enseignants à l'autoformation, en essayant d'étudier en elle s'il existe des conditions qui lui permettent, bien qu'elle se soit formée tout au long de leur trajectoire personnelle et professionnelle, dans le cadre de dispositions qui favoriseraient l'hétéroformation.

Cela implique de reconnaître l'existence de la dimension de l'expérience et de l'interaction avec d'autres acteurs, de même que de prendre en considération l'existence de facteurs contextuels qui conditionnent d'une certaine manière, la possibilité de transiter vers un processus autoformatif. Ce qui a été trouvé le long de ce parcours, c'est l'existence de pratiques autoformatives chez les enseignants, dans des espaces très restreints. C'est-à-dire, pour pouvoir entamer un processus d'autoformation, les enseignants doivent se déplacer dans un contexte hautement restrictif, et le transit par ce chemin est marqué par de croissantes incertitudes, d'importants risques de contrôler l'action et la formation enseignante, qui conditionnent de manière significative leur formation. Nous pouvons indiquer qu'en termes théoriques, il est possible de promouvoir des espaces d'autoformation chez les enseignants.

Toutefois, en termes réels, la recherche nous fait apparaître un panorama complexe qui mérite de traiter le problème avec précaution. Il s'agit de reconnaître que tout processus autoformatif ne s'inscrit pas dans les sujets de manière prescriptive, ou à partir de l'intentionnalité inscrite dans des dispositifs pédagogiques, de formation formelle ou non formelle, mais à partir d'un processus qui nécessairement doit être vécu par les sujets, en reconnaissant que dans leurs trajectoires de formation ils ont internement *habitus* hautement hétéroformatifs, dans un réseau complexe de dispositions encadrées dans la culture

magistérielle et le système éducatif, qui ne semblent pas favoriser l'autoformation des enseignants, mais au contraire, l'empêcher. Il s'ensuit que nous pouvons souligner les découvertes suivantes :

1. Les dispositions pour l'autoformation : l'expérience

Le processus de se former est conditionné par l'expérience de subjectivation qui - dans la mesure où celle-ci contribue à la formation - nous appelons "expérience formative". La reconstruction analytique nous a montré que les enseignants sont reconnus comme sujets en processus de formation dont les connaissances et les savoir faire ont été acquis grâce à leur expérience, plus que ce que le système de formation enseignant leur offre. La relation entre expérience et autoformation s'est révélée dans les aspects suivants :

1. L'expérience est perçue par les enseignants comme un processus formatif. Ceci est mis en évidence quand ils jugent ce qu'ils savent, ce qu'ils font et sont, s'ils le doivent à leur expérience. En outre, ceci implique qu'ils se reconnaissent comme les auteurs de leur formation, ce qui est résumé dans l'expression : "je me forme moi même".
2. Les enseignants perçoivent que les expériences formatives sont acquises de manière très marquée durant les premières années de l'exercice professionnel ; cette période est perçue par les enseignants comme un moment fondamentalement autoformatif.
3. Les enseignants considèrent que le début réel de leur formation est donné le premier jour de classes, puisque c'est à ce moment qu'ils assument la responsabilité d'agir comme enseignants dans la salle de classe, face aux enfants. C'est alors qu'ils « se découvrent » que commence alors le processus de formation d'être enseignant. L'expression ci-dessus s'avère éloquente : « je me suis senti comme si c'était mon premier jour de classe ».
4. L'enseignant se perçoit entrant « désarmé » dans une "bataille", dans laquelle il doit faire face à une série d'essais, de défis, de risques ; il s'agit d'une situation caractérisée par l'incertitude, en ce qui concerne sa capacité à aller de l'avant. Il fait face, alors, à la possibilité de se former, d'assumer la direction de sa formation, de la transformation de soi-même et de l'enrichissement de son expérience de vie et de profession, quoique celle-ci se vive comme un jeu de vie ou de mort, comme une situation « agonale ».

5. Cette formation, qui est proprement d'autoformation, se réalise hors du cadre des institutions formatrices d'enseignants, dans un processus de remise en mémoire et de réflexion qui forme l'expérience formative, et qui les implique eux-mêmes par rapport aux enfants, avec l'école et avec d'autres.
6. L'enseignant comprend comme formation le fait d'avoir davantage d'expérience et, dans cette mesure, le fait d'avoir davantage de possibilités de se construire en tant que sujet moyennant l'action créative dans laquelle il s'objective, il se transforme et rennaît. Ceci requiert "d'être éveillé", être conscient, réfléchi, critique. Accepter le pari de ce qui est « moins caché » et de combattre la cécité et l'incertitude. Il s'agit aussi d'un mouvement qui s'initie quand on est reconnu par d'autres, c'est-à-dire qu'on dépasse l'état d'être l'objet des autres, pour être avec d'autres en qualité de sujet. En somme, l'autoformation c'est la natalité, le processus qui répond aux nécessités radicales, à l'effort de « moins caché » et de construction de soi.
7. Il existe des indices qui nous permettent d'indiquer que, de la part des enseignants il existe une négation critique de leur formation initiale, sans importer s'ils ont été formés conformément à certains plans d'études de la normale (préalables à 1984) et par conséquent certifiés avec le niveau du baccalauréat, ou s'ils ont été formés dans les écoles normales avec un niveau de licence, qu'elles soient rurales ou urbaines, ou dans d'autres dispositifs du système de formation enseignant. En général, la perception qu'on a des études des écoles normales paraît être la même. Cette perception des enseignants, en ce qui concerne leur intervention dans le processus formatif est reflétée métaphoriquement, comme un processus d'assoupissement, d'obscurité, de vide, de mise sous silence.
8. Dans les trajectoires formatives des enseignants on peut trouver différentes circonstances qui marquent des limites à son autonomie. Ces circonstances se présentent toujours dans un contexte disciplinaire, marqué par la violence, physique ou symbolique, de mise sous silence et restriction, ou d'être choisi et par conséquent d'être récompensé, d'être l'objet de stimulants. Circonstances qui toutes orientent des trajectoires forcées de "formation" pour « autre », et qui marquent de manière structurante des dispositions et des projets. Face à ces circonstances qui limitent la formation de l'enseignant, il se trouve d'autres, secrètes, interstitielles, "clandestines" qui lui ouvrent des possibilités de se former comme être humain et comme enseignant,

et qui sont condition de sa formation, de sa transformation, de son orientation vers de nouvelles possibilités d'être auteur de lui-même, créateur de lui-même.

2. Les interactions formatives : la co-formation

Pour les enseignants l'interaction avec d'autres est considérée comme une nécessité fondamentale pour sa formation en tant qu'enseignants et en tant que personnes. Cette interaction en situation d'intersubjectivité, nous l'avons appelée "interaction formative", puisque la rencontre entre des enseignants se forme comme une possibilité non seulement pour réfléchir sur son expérience, mais aussi pour qu'émergent des problématiques nouvelles, et aussi des possibilités d'innovation et de transformation de la réalité. Dans ce sens, en suivant Bernard (1999), il n'y a pas processus d'autoformation s'il n'y a pas co-formation. De là, qu'on peut dire que la formation dans l'expérience est celle qui apparaît de la distanciation, de la réflexion et de la conscientisation stimulées par l'interaction, ce que nous pouvons apprécier à partir de:

1. L'autoformation comprise comme une interaction formative, est effectuée avec d'autres, avec les pairs, avec les autorités scolaires, avec le milieu magistériel.
2. Ce processus exige des moments de solitude et de rencontre avec soi-même, de mise en question de ce qui a été sa formation initiale, comme on le perçoit dans l'expression : « je me demande ce qui est passé à la normale ? »
3. De la solitude de soi-même et de l'espace quasi privé qui constitue la salle de classe, l'enseignant cherche de nouveaux espaces d'interaction formative dans le contexte institutionnel dans lequel il exerce sa profession.

3. Les limites qui sont imposées par le contexte

1. La réflexion ou la distanciation des enseignants par rapport à leur pratique enseignante constitue un troisième facteur qui favorise la mobilisation des enseignants, c'est-à-dire leur stanciation, être éveillés et en mouvement.

2. La réflexion de la pratique, les erreurs et les réalisations qui en sont dérivées, les sécurités et les risques, les certitudes et les incertitudes de leur trajectoire formative, sont liées à un ensemble de significations et de sens qui s'inscrivent dans l'imaginaire collectif de la culture magistérielle.
3. Pour les enseignants le trajet de formation implique des risques. S'autoformer est associé à l'idée de risque, d'incertitude. Ceci est expliqué par les forces complexes de limitation et de restriction de la scène éducative, dans laquelle la culture magistérielle opère comme un écueil ou une digue, ce qui empêche l'urgence de dispositions pour l'autoformation. Dans cette perspective, la culture magistérielle est aussi une culture de la peur qui dans tout laisse son empreinte. Il y a, par conséquent, de la peur à être autodidacte. La peur c'est aussi par rapport aux pairs; on essaye d'éviter les interactions conflictuelles, mais les dérèglements réglés qui privent dans le cadre magistériel au moment présent, et la crise professionnelle que ceci entraîne placent les enseignants, de manière croissante, en situation de confrontation et de compétitivité, et les conduit à créer des situations de formation dans l'anonymat.
4. Le système éducatif et les programmes de formation enseignante qui se sont développés en lui, paraissent s'adapter mieux autour de modalités pédagogiques qui favorisent l'hétéroformation et non l'autoformation.

Bien que ce soit certain, que depuis la scène éducative on exige chaque fois plus des processus d'"autonomie" dans les pratiques de travail et dans la formation des enseignants, il est également certain que la demande d'autonomie est liée à une tendance d'assouplissement des processus de travail, qui est accompagnée d'insécurité et d'instabilité du travail.

1. Nous observons qu'il existe des facteurs de l'expérience qui mobilisent l'enseignant dans le sens de l'autoformation, mais bien que le changement comprenne l'expérience personnelle, en particulier la capacité de reconnaître comment un sujet qui peut communiquer: ce changement ne réussit pas à affecter l'expérience professionnelle, puisqu'on tend au retour des dispositions qui les placent dans une tendance hétéroformative.
2. Le système éducatif est présenté à l'enseignant comme une structure disciplinaire qui restreint toute possibilité d'innovation, de transformation de la réalité, et, par conséquent, bloque la disposition d'entrer dans un processus autoformatif. Ainsi, la

mise en discipline sert à maintenir l'ordre dans une scène qui promeut de manière prédominante des formations hautement hétérostructurées.

3. Nous voyons finalement qu'il n'y a pas proprement au Mexique une culture, ni un *habitus* ni des conditions pour l'autoformation, parce que les enseignants possèdent des *habitus* liés à l'hétéroformation, parce que tant les intervenants dans le système éducatif comme les enseignants se sentent plus confortables en elle. Ceci est dû au fait que :
 - a. Les enseignants se trouvent « attachés » à des processus de formation caractérisés par ce que nous avons appelé la "scolarisation de l'enseignant », c'est-à-dire, une tendance qui les oriente à céder la direction de leur formation à un modèle pédagogique lié à l'instruction et à assumer de manière passive leur formation. On a une représentation de la formation dans laquelle on espère que l'effort provient des autres, et qu'il reste exprimé comme "être enseignés" ; pour d'autres, « attendre à qu'on nous donne tout », « être encadrés ».
 - b. La culture magistérielle est profondément internalisée chez les enseignants et opère comme sujétion. Ceci se manifeste dans ses croyances, ses commentaires, ses métaphores, qui transforment, dans certaines situations, à l'enseignant, en l'opérateur de leur propre sujétion.
 - c. Les pratiques pédagogiques des enseignants se caractérisent la plupart du temps comme étant des pratiques hétéroformatives. Ceci est transféré à l'intention de s'autoformer, de sorte que l'enseignant s'assume comme son propre élève; il prétend être enseigné de la même manière qu'il enseigne à ses élèves, c'est-à-dire, en se taisant et se forgeant comme sujet obéissant et adapté aux normes.
 - d. La culture magistérielle de l'enseignant se forme comme une contrainte importante pour permettre ou annuler la possibilité de produire chez les enseignants, les dispositions favorables à l'autoformation.

Dans les années quatre-vingt-dix au Mexique, sont apparues deux tentatives pour favoriser l'autoformation des enseignants : le PRONAP et la licence en Éducation Plan 94 de l'UPN. Ces programmes de formation, ont formulé qui promeuvent ou favorisent l'autoformation des enseignants. Toutefois, ceci n'est pas du tout certain. Pour cette raison, on

peut dire que dans une certaine mesure, ces espaces se forment comme des espaces d'autoformation apparente. Les réflexions suivantes ont pour but de soutenir cette affirmation.

1. Dans le discours de l'enseignant nous percevons qu'il se réfère à son expérience comme le facteur principal de sa formation, bien qu'il ait suivi une licence ou qu'il ait suivi divers cours, dans des institutions du système éducatif. Ceci signifie qu'on l'a formé en marge des institutions, tant des institutions formatrices d'enseignants (formation formelle) que du programme d'actualisation des enseignants du système éducatif (formation non formelle).
2. Dans la formation non formelle qu'on leur offre dans le PRONAP, dans les faits, dans la mise en oeuvre des programmes, l'action de ces différents intervenants (instructeurs, conseillers) on ne reconnaît pas et ne s'intègre pas la formation obtenue à travers l'expérience. C'est-à-dire, l'expérience formative des enseignants leur est niée. Cela les conduit à chercher des espaces inhabituels, pour leur formation et à s'auto-former dans les marges institutionnelles.
3. Liées à la négation de l'expérience dans les contextes institutionnels de formation, on tisse de nouvelles cécités de la connaissance, et en particulier celle que nous avons appelé la "cécité du savoir", qui suppose que la formation hors du système conduit "à commettre des erreurs" de manière analogue comme "est commise une infraction". Ainsi, l'expérience de l'erreur doit être évitée. L'enseignant doit toujours naviguer dans l'océan de certitudes et dans les ports sûrs que lui offre le système.
4. Ainsi, les certitudes qu'offre le système éducatif en opposition à l'expérience formative, conduit à ce que la formation obtenue dans l'expérience soit conçue comme erreur.
5. Les enseignants, en assumant leur expérience formative comme une "erreur commise", n'arrivent pas à se rendre compte de l'assignation imposée par le modèle de formation, qui nie son processus d'autoformation dans la praxis. Ceci apporte comme conséquence, que l'expérience ne contribue pas finalement, à la subjectivation de l'enseignant, car il ne se produit pas un étonnement, et par conséquent un retour à la reproduction de soi comme objet.
6. Quelques enseignants, qui ont étudié à l'Université Pédagogique Nationale, entament un processus de réflexion profonde de leur être. Ce processus est perçu comme un "réveil" qui pourrait être interprété comme une possibilité de formation dans le sens

strict du mot que l'institution leur offre. Il s'avère clair que le programme qui est offert dans cette institution, leur permet de sortir de l'étouffement et d'oser à s'exprimer, de communiquer. Toutefois, cet espace communicatif leur est nié plus tard dans la scène éducative, parce que la force du système tend à tenir la pratique professionnelle de l'enseignant, en le limitant, en le restreignant et en réglant son exercice professionnel, sa capacité d'innovation et de transformation de la pratique enseignante. Ainsi, le retour au silence, à la cécité et à la dissimulation sont des signes que le prisonnier de la caverne a perdu ses entraves, mais qu'il n'a pas réussi à sortir de cette demeure.

7. Lorsque « être plus » est associé avec la promotion de travail, celui-ci s'exprime comme une négation de l'identité de l'enseignant. "Je me forme parce que je veux être quelqu'un" disait un enseignant en se référant au fait qu'il souhaitait être directeur d'école, inspecteur ou occuper une autre poste. Car c'est le paradoxe qui provoque le système, de formation enseignante: l'enseignant se sent seulement stimulé pour se former dans le système pour cesser d'être le maître. Ceci est aussi au centre de la culture magistérielle. C'est pourquoi, l'enseignant qui veut se former comme enseignant, doit le faire à l'extérieur de cette culture et de ce système, en marge d'eux et dans la clandestinité.
8. Il paraît par conséquent que l'autoformation de l'enseignant est révélée comme un danger pour le système et pour la culture magistérielle, parce qu'elle déstabilise l'enseignant et le fait opérer hors du dérèglement qui est favorisé par le système (dérèglement réglé) . Peut-être on doit on à ceci le fait que les efforts, pour favoriser l'autoformation, ne soient plus qu'apparents.

4. Espaces de l'autoformation aux marges du système

Dans cette scène, nous pouvons distinguer que, bien qu'il existe des contraintes qui limitent l'autoformation des enseignants, certains arrivent à développer des dispositions autoformatives en marges du système. Les enseignants perçoivent l'existence de facteurs qui favorisent ou restreignent l'autoformation, ce que nous pouvons apprécier dans le Tableau 15.

Tableau 15. Dispositions et facteurs qui favorisent ou restreignent l'autoformation selon la perception des enseignants

	Favorisent	Empêchent
Expérience formative	Distanciation Réflexion Critique	Système de remise de prix et de punition (concours, stimulation) Relation instrumentale
Interaction formative	Interpellation formative Reconnaissance du sujet de la part des autres « être élu » Dimension affective	Etre exclu Peur Relation savoir / erreur
Contexte	Promotion de l'autonomie Flexibilité de processus de travail Promotion d'autogestion scolaire	Crise de l'identité catégorielle du métier Instabilité du travail Compétitivité Affaiblissement des institutions
Scène éducative	Ateliers Généraux d'Actualisation (quand ils s'intègrent dans les écoles dans lesquelles il pre-existent un travail collaboratif) Favorise l'expression de l'enseignant (on lui permet de parler) Opiner « être pris en compte »	Examens pour être évalués Carrière magistérielle, nommée : « Barrière magistérielle » Ateliers Généraux d'Actualisation (caractère obligatoire) Mise en silence Résistance (passivité simulation)
Espaces	Clandestinité / anonymat Espaces informels de "transit"	Anonymat (quand il y a une relation instrumentale avec les autres)

Nous Pouvons distinguer les dispositions suivantes qui donnent lieu à ce que les enseignants perçoivent comme un processus autoformatif (voir Tableau 16).

1. Expérience formative : La formation par l'expérience, on reconnaît qu'elle se commence à partir du premier jour de classe, elle se considère comme le point de départ de leur formation comme enseignants, en la concevant par conséquent comme négation de leur formation initiale.
2. Reconnaissance de l'expérience et de la nouveauté. Les enseignants tendent à chercher des interactions avec des pairs en prenant en considération le moment où ils se trouvent dans sa trajectoire de travail. S'ils sont jeunes dans le domaine du travail, ils cherchent le contact avec des pairs qui ont une grande expérience : "*anciens*". S'ils ont beaucoup d'années d'exercice du travail ils tendent à établir des contacts avec des

jeunes enseignants, des "*novices*", dont ils espèrent apprendre des éléments innovateurs. Ceci implique que se posent comme compléments tant à l'expérience formative comme à l'innovation.

3. Autoperception critique : l'enseignant se perçoit comme personne réfléchie et ouverte à la critique et à l'autocritique. Celle-ci peut être donnée de manière ouverte, c'est-à-dire, en exprimant et en agissant conformément à l'idée qu'on a, d'une personne critique, mais aussi il y a généralement une coupure entre ce qu'on souhaite être et ce que le système lui permet d'être. Habituellement l'enseignant reste dans le silence, dans la mise sous silence de la critique. Même s'il réussit à prendre conscience de l'importance de la critique, sa pensée ne va pas au-delà de l'action.
4. Reconnaissance de l'inachèvement de l'autoformation : on met en question la formation initiale et l'idée qu'au moment de la conclure la formation est fini. En le faisant, on conçoit la formation comme un processus permanent.
5. Reconnaissance de la dimension affective (usage créatif des sentiments) : on reconnaît que la dimension affective a des implications dans l'autoformation. Le sujet est affectivement inséré dans la production de sa formation et apprend à comprendre et à gérer ses peurs et l'angoisse que lui cause l'incertitude.
6. Capacité de configuration d'un réseau d'appui avec des pairs, des parents, des amis : l'enseignant apprend à apprendre avec d'autres et des autres.
7. Recours à la mémoire : récupérer comme élément formatif d'être enseignant l'expérience comme élève, et reconstruire à partir d'elle les stratégies d'enseignement de ses maîtres.
8. Interpellation formative (ou réponse à l'interpellation) : possibilité d'établir une relation de reconnaissance de l'autre, dans le dialogue et l'écoute des interpellations qui lui sont faites, celles qu'il prend comme des occasions formatives. Elle peut se donner avec les pairs, avec les enfants, avec ses enfants. Dans la mesure dans laquelle l'enseignant répond à l'interpellation, il entre en processus formatif.
9. Capacité de créer des espaces de transit : capacité de reconnaître dans les interstices et les marges du système éducatif des possibilités d'établir une interaction formative avec ses pairs. Ces espaces se caractérisent par les travaux suivants :

- a. Ils se donnent en partant de l'anonymat, car il y a crainte de reconnaître de manière ouverte que l'interaction favorise la formation. Ils peuvent être

effectués à partir d'une rationalité instrumentale. Par exemple, la rencontre avec des pairs pour étudier en vue de soumettre aux examens qui mesurent leur qualité comme enseignants.

- b. Ils se donnent dans l'extériorité du système, c'est-à-dire à partir de la clandestinité, à partir d'une relation dialogique qui permet aux pairs de construire de manière intentionnelle et explicite des espaces de co-formation et de travail collaboratif.

10. Profiter du hasard et de l'erreur pour se former : loin de voir dans l'erreur et le hasard, les ennemis qui menacent leur identité, les enseignants apprennent à reconnaître en ces derniers des occasions de formation.

11. Capacité à faire face aux risques et à entrer dans le jeu des relations de pouvoir : les enseignants apprennent à manier la crainte de travailler dans des contextes à risques, dans des zones dangereuses, éloignées, d'accès difficile, parfois associées à la violence et à la misogynie. Capacité à entrer dans le jeu des relations de pouvoir, en résistant et en revendiquant le droit et la dignité.

12. L'équilibre dans la communication : qui accepte comme positif "d'être communicatif" par opposition à l'évaluation négative, qui est donnée généralement à la communication dans la culture magistérielle. Pour cela on essaye un équilibre dans la communication pour éviter la confrontation. Elle peut se réaliser à partir d'une rationalité instrumentale.

Tableau 16. <i>Dispositions à l'autoformation</i>	
La personne en formation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expérience formative 2. Reconnaissance de l'expérience et de la nouveauté 3. Auto perception critique 4. Reconnaissance de l'inachèvement de sa formation 5. Reconnaissance de la dimension affective 6. Capacité de configuration d'un réseau 7. Recours à la mémoire
Du contexte	<ol style="list-style-type: none"> 8. Interpellation formative (ou réponse à l'interpellation) 9. Capacité de créer des espaces de transit (l'anonymat et la clandestinité) 10. Savoir tirer profit du hasard et de l'erreur pour se former
L'institution en formation	<ol style="list-style-type: none"> 11. Capacité de faire face aux risques et à entrer dans le jeu des relations de pouvoir 12. Savoir maintenir l'équilibre dans la communication <p style="text-align: right;">(Navia, 2005)</p>

Dans cette recherche, nous avons trouvé l'existence de possibilités de formation dans des espaces et des temps divers, dans de nombreux cas reliés à l'anonymat, à la clandestinité, comme des bifurcations, qui rendent compte des marges du domaine de la formation enseignante, où il est possible de trouver des chemins pour l'autoformation des enseignants.

5. Perspectives de recherches complémentaires

Tout au long de la recherche ont surgi diverses thématiques qui ont été développées, mais on peut dire qu'un produit de la recherche a été l'apparition de nouveaux thèmes plus riches, pour continuer ou pour ouvrir un chemin différent de la recherche. Nous énumérons certains de ceux-ci, qui nous paraissent très significatifs :

- la dimension individuelle de l'autoformation, les processus de réflexion, de critique, de valorisation, son très importants, surtout dans les premières années de l'exercice professionnel ;
- la dimension éthique et les valeurs, qui sont promues dans le contexte de la culture du système éducatif ;
- les réseaux qui se construisent à divers niveaux : personnels (familiaux, époux/épouse, frères/sœurs...) sociaux (associations religieuses, associations commerciales...) et entre pairs, qui favorisent des dispositions co-formatives ;
- la dimension communicative de la formation, considérant la perception de carences communicatives et les conditions qui limitent la communication ;
- la parution de nouvelles formes de contrôle des enseignants et les limitations à leur formation et à leur pratique professionnelle, qui surgissent comme un « besoin ressenti » par les enseignants eux-mêmes.
- la perspective de genre qui peut permettre de trouver des formes différenciées dans l'expérience et l'interaction formative des enseignantes et des enseignants.
- L'importance de voir la formation face à l'incertitude et aux changements du contexte de la globalisation.

- La reconnaissance des dimensions espaces temporaires interstitielles pour le développement de l'autoformation dans des contextes qui le limitent.

D'autres perspectives de la recherche sont liées à la diffusion des résultats : Publications d'un livre, d'un petit guide sur l'autoformation et des articles diverses.

On peut signaler aussi des perspectives centrées sur la praxéologie, telles qu'elles contribuent au développement des dispositifs de formation des enseignants facilitant la disposition à l'autoformation.

6. Recommandations

L'autoformation des enseignants constituent selon nous une dimension fondamentale dans le processus formatif pour faire face aux enjeux personnels, socioculturels et politiques de l'école primaire du Mexique.

Dans cette perspective, l'autoformation, impensable sans la relation à l'autre, a une visée inévitablement politique, socioculturelle et personnelle.

Considérant que le système éducatif s'est intéressé à promouvoir l'autoformation des enseignants, et considérant aussi l'existence de limitations tant au niveau de la culture des enseignants qui au niveau du système éducatif, on peut proposer pour améliorer les conditions de formation des enseignants :

- L'ouverture d'espaces de formation des enseignants qui considèrent les conditions subjectives et objectives, dans lesquelles se développe la formation des enseignants. C'est-à-dire que l'on prenne en compte les trajectoires formatives des enseignants, les carences, les besoins, et surtout que l'on reconnaisse que l'enseignant n'a pas toujours une très grande disposition pour sa formation dans des espaces de formation, en partie conditionnée par un système éducatif qui ne favorise pas cette formation.
- La formulation des dispositifs de formation des enseignants qui incluent des espaces de réflexion, de critique, de distanciation. Favoriser le développement d'un environnement communicatif, où l'expérience et l'interaction formative occupent une place significative.

- La promotion d'espaces formatifs qui soient moins centralisés et où les enseignants trouvent un lieu plus ouvert de participation, partant de la construction du dispositif de formation, de son organisation, et surtout des thèmes et des préoccupations abordés.
- Reconnaître l'existence, et ne pas interdire, des espaces d'autoformation qui surgissent aux marges du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

Pour orienter les lecteurs à trouver les ouvrages consultés pour la thèse la bibliographie, est divisée en cinq catégories thématiques, étant bien entendu que certaines références appartiennent très spécifiquement à une catégorie, mais d'autres à plus d'une.

- Autoformation
- Général
- Méthodologie
- Ouvrages de référence
- Documents

Autoformation

1. ALANÍS, Antonio (2001). «Lineamientos de base para la concepción y el desarrollo de programas de formación permanente de profesionales». [Linéaments de base pour la conception et le développement de programmes de formation permanente de professionnels]. *Contexto Educativo. Revista Numérica Educación y Nuevas Tecnologías*. 4, 24. [en ligne] [ref. du 4 avril 2003]. Disponible sur : <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-08.htm>
2. ALBERO, Brigitte (1998a). « Les Centres de Ressources Langues; interface entre matérialité et virtualité ». *Revue de didactologie des langues-cultures* 112. pp. 469-482.
3. ALBERO, Brigitte (1999). « Du triangle aux triangulations pédagogiques: une transition vers de nouvelles modalités de formation ». *Carrefours de l'éducation* 7. pp. 104-114.
4. ALBERO, Brigitte (2000). *L'autoformation des adultes en langues étrangères: interrelations entre les dispositifs et les apprenants*. France: Presses Universitaires du Septentrion.
5. ALBERO, Brigitte (2001b). « Pratiques d'apprentissage dans et hors institutions. Une dialectique en fin possible dans les dispositifs émergents de formation ». *Recherches en Communication* 1. pp. 103-119.
6. ALBERO, Brigitte (2001c). « Synthèse de la Conférence de Consensus Innovation et Recherche en Éducation dans le cadre d'une Dynamique Inter.-IUFM : Entre questions épistémologiques et prises de position idéologiques ». *Dans une recherche Inter. IUFM du les dispositifs dans la formation des enseignants, 31 mai et 1 juin 2001, (CD-ROM), Centre IUFM d'Arrée*, pp. 96-107.
7. ALBERO, Brigitte (2002). « L'autoformation en contexte institutionnel: entre la contingence et l'utopie », dans In : *Université Ouverte, Formation Virtuelle et*

- apprentissage. Communications francophones du Cinquième Colloque Européen sur l'autoformation à Barcelone* / ed. par G. Le Meur. France: L'Harmattan. pp. 459-483.
8. ALBERO, Brigitte (2003b). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autoformation dans les apprentissages. In : *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* / I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi Eds. France : Universitaires de Vincennes.
 9. ALBERO, Brigitte (2001a). « Les <Espaces Langues>: un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage ». *Les Langues Modernes* 2. pp. 76-84.
 10. ALBERO, Brigitte (2003a). « Autoformation et contextes institutionnels : Une approche socio-historique ». In : *Autoformation et enseignement supérieur*/ B. Albero ed. France : Hermès Science Publications. pp. 37-66.
 11. BÉZILLE, Hélène (2003). « La figure de l'autodidacte ». *Sciences Humaines: Former, se former, se transformer. De la formation continue au projet de vie* 40, pp. 74-76.
 12. BEZILLE, Hélène, (1996). « Autoformation, individualisation: l'autonomie en question ». In : *Education, formation: figure de l'utilisateur* / E. Fiches, et Y. Combès. Lille : Cahiers de la maison de la Recherche. Université Charles de Gaulle. [en ligne] [ref. du 9 avril 2003]. Disponible sur :
<http://www.barbier-rd.nom.fr/autoformationindividul.html>.
 13. BEZILLE, Hélène, Université (2002). « Critique et autoformation: quelques repères historiques ». *Communication pour le Symposium GRAF de Bordeaux*, Paris. [en ligne] [ref. le 20 octobre 2004]. Disponible sur :
<http://membres.lycos.fr/autograf/AutoformationetcrHB230102V6.htm>
 14. CARRÉ Philippe; MOISAN André et POISSON Daniel (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. France: Presses Universitaires de France.
 15. CARRÉ, Philippe (1998). « Trente ans de recherches sur l'autoformation en Amérique du Nord 1966-1996 ». *Le monde de l'autoformation dans l'éducation permanente: une approche sociologique et historique*. (table ronde). (CD-ROM) France: Biennale de l'éducation et de la formation.
 16. CARRÉ, Philippe (2001). « Un état de la recherche sur l'autoformation ». *Communication au 6me. Colloque sur l'autoformation*. [en ligne]. Montpellier. 5 décembre 2001. [ref. du 15 mars 2003]. Disponible sur :
<http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Carre.pdf>
 17. DUMAZEDIER, Joffre (1980). « Vers une socio-pédagogie de l'autoformation ». *L'autoformation des jeunes les Amis de jeunes*. 87, 1.
 18. DUMAZEDIER, Joffre (1993). « Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation ». *Revue Française de Pédagogie* 102, pp. 5-16.
 19. DUMAZEDIER, Joffre (1996). « Autoformation et médiation éducative ». *Les Sciences de l'éducation* 39, (1-2). pp. 21-42.
 20. GALVANI, Pascal (2001). « Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes: didactique, pratique et symbolique ». *Séminaire du 10 mars Groupe de Recherche sur l'autoformation en France*. [en ligne]. [ref. du 16 novembre 2002]. Disponible sur : <http://membres.lycos.fr/autograf/galvani2001.htm>
 21. GALVANI, Pascal (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon : Chronique Sociale.
 22. KNOWLES, Malcolm (2001). *El aprendizaje de los adultos*. Oxford : Oxford University Press.

23. LE MEUR, Georges (2001). « Autodidaxie et/ou Néo-Autodidaxie ». *Séminaire du 10 mars, Groupe de Recherche sur l'autoformation*. [en ligne] [ref. 16 de novembre 2002]. Disponible sur : <http://membres.lycos.fr/autograp/lemeur2001.htm>.
24. MAGNAN, Monique (1997). *Accompagner les parcours de formation*. France: CAFOC de Lyon.
25. MEZIRROW, Jack (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation* (Daniel et Guy Bonvalot, trad.). Lyon, France: Chronique Sociale.
26. NAVIA, Wálter (2002). « La autoformación y educación en el lenguaje y en la literatura ». [L'autoformation et l'éducation dans le langage et dans la littérature]. *Estudios Bolivianos 10*.
27. PERRIN P., Michel (1999). « Le plus vieux métier du monde n'est pas celui qu'on croit ». *La Tribune Internationale des Langues Vivantes, 2*. [en ligne]. [ref. du 30 avril 2003]. Disponible sur : <http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-html/99mp13.html>
28. PINEAU, Gaston (1978). « Les possibles de l'autoformation ». *Education Permanente, n°44*. pp. 17-30.
29. PINEAU, Gaston (2002). « Autoformation et approche ternaire ». *Symposium de Bordeaux 9-10-11 mai du Groupe de Recherche sur l'Autoformation*. [en ligne]. [ref. du 23 avril 2003]. Disponible sur : <http://membres.lycos.fr/autograp/PineauBdx.htm>
30. PINEAU, Gaston (2002). « Une émergence paradigmatique en clair-obscur ». *Praxis, Desenvolvimento de Recursos Humanos*. [en ligne] [ref. du 15 novembre 2002]. Disponible sur : <http://www.praxisrh.poa.zaz.com.br/hyper/histvie.htm>
31. PINEAU, Gaston (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
32. PORTELLI, Patricia (1984). *Les pratiques d'autoformation dans les centres sociaux et socioculturels*. [Thèse de troisième cycle]. Paris.
33. PORTELLI, Patricia (1993). « L'autoformation en milieu associatif ». *Revue Française de Pédagogie 102*, pp. 45-53.
34. ROCA, Octavi (1998). « La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje » [L'autoformation et la formation à distance: les technologies de l'éducation dans les processus d'apprentissage]. *Tecnología y Comunicación Educativa 12 (27)*. pp 29-43.
35. ROGERS, Carl (1964). *El proceso de convertirse en persona*. Mexique : Paidós.
36. SARRAMONA i LOPEZ, JAUME (1994). « La autoformación: Una metodología para la Formación Permanente ». [L'autoformation: Une méthodologie pour la Formation Permanente]. *Ethos Educativo 4*. pp. 6-14.
37. SChWARTZ, B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
38. TOUGH, Allen (1999). « Reflections on the Study of Adult Learning ». [Réflexions sur l'étude de l'apprentissage des personnes âgées]. 3rd. *New Approaches to Lifelong Learning (NALL)*. *Conference Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*. [en ligne]. [ref. novembre 2002]. Disponible sur : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/08reflections.htm>
39. TREMBLAY, Nicole, Anne (1996). « Quatre compétences-clés pour l'autoformation ». *Les Sciences de l'éducation 39 (1-2)*. pp. 153-176.
40. TREMBLAY, Nicole, Anne (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
41. TROCME-FAVRE (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'Organisation.
42. VERRIER Christian (2001). « Articulation des savoirs autodidactes et académiques ». *Séminaire du 10 mars 2001 du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France*. [en ligne]. [ref. du 16 de novembre 2001]. Disponible sur :

- <http://membres.lycos.fr/autograf/verrier2001.htm>
43. VERRIER, Christian (2002). « Éléments pour une approche de l'autodidaxie ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, 3 (4). [in ligne]. [ref. du 8 avril 2003]. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bbf/bbf-2002-3/03-verrier.pdf>
44. YURÉN, Teresa (2003). « L'autoformation est-elle l'oubli d'autrui? Un regard philosophique sur la question ». *Autoformation et enseignement supérieur* / B. Albero. France: Hermès Science Publications. pp. 79-89.

Général

45. ALDABA, Alicia J. (1998). «La estructura metodológica del formador de docentes y su impacto y relevancia en la praxis del futuro educador: un estudio etnográfico». [La structure méthodologique du formateur d'enseignants et son impact et importance dans la praxis du futur éducateur : un étude ethnographique]. *Revista de Educación Educar* 5. [en ligne]. [ref. du 21 juin 2003]. Disponible sur : <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/aldaba.html>
46. ARENDT, Hannah (1972). *La crise de la culture*. France: Editions Gallimard.
47. ARENDT, Hannah (1997). *¿Qué es la política?*. [Qu'est-ce que la politique?]. Barcelona: Ediciones Paidós.
48. ARNAUT, Alberto (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. [La fédéralisation éducative au Mexique, 1889-1994]. Mexique: Biblioteca del Normalista de la SEP.
49. ARNAUT, Alberto (2004). «El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio ». [Le système de formation d'enseignants au Mexique. Continuité, réforme et changement]. *Cuadernos de discusión* 17. Mexique: Secretaría de Educación Pública.
50. AUGÉ, Marc (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. [Non lieux : introduction à une anthropologie de la sur modernité]. Spain: Editorial Gedisa.
51. BAUMAN, Zygmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. [la globalisation. Conséquences humaines]. Mexique: Fondo de Cultura Económica.
52. BERNARD, Michel (1999). *Penser, la mise à distance en formation*. France: L'Harmattan.
53. BERNARD, Michel (2004). « Arquitectura y dispositivos de formación ». In: *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* / A. Castañeda, T. Yurén et C. Navia Eds. Mexique: Universidad Autónoma del Estado de Morelos et Noriega Editores.
54. BOURDIEU, Pierre et WACQUANT, Loïc J.D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. [Réponses par une anthropologie réfléchie]. Mexique: Editorial Grijalbo.
55. CALVO, Beatriz (1989). *Educación normal y control político*. [Education normale et control politique]. Mexique: Ediciones de la Casa Chata.
56. CARR, Wilfred, (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. [Vers une science critique de l'éducation]. Barcelona: Editorial Alertes.
57. CARRERA, María José (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. [Evoluer comme professeur. Dialogue, formation et recherche]. Granada, España: Editorial Comares

58. CASTORIADIS, Cornelius (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, España : Editorial Gedisa.
59. CONDORCET (1792), *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique 20 avril 1792*]. [en ligne]. [ref. du 15 décembre 2004]. In : http://www.royet.org/nea1789-1794/archives/science-art-culture/sciences_condorcet_instruction_publique_20_04_92.htm
60. CONSTANTINO, Hilda (2001). *La innovación en LE 94: un proceso de evaluación crítica* [L'innovation dans la LE'94: un processus d'évaluation critique]. [thèse]. Cuernavaca, Mexique: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17ª.
61. CONTRERAS Domingo, José (1997). *La autonomía del profesorado*. [L'autonomie du professorat] Madrid: Ediciones Morata.
62. COPANS, Jean (2003). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. France: Nathan Université.
63. DELORS, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. [L'éducation : Un trésor est caché dedans]. Mexique: Correo de la UNESCO.
64. DESCARTES, René *Discurso del método*. [Discours du méthode]. Mexique : Porrúa.
65. DÍAZ, Ángel (1995). « La escuela en el debate modernidad-posmodernidad ». [L'école dans le débat modernité- postmodernité]. In: *Posmodernidad y educación* / A. Alba ed. Mexique: Centro de Estudios sobre la Universidad et Miguel Ángel Porrúa editores. pp. 205-285.
66. DÍAZ, Ángel (2001). « Estabilidad y cambio en las reformas curriculares ». [Stabilité et changement dans les réformes curriculaires]. In : *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí* / C. Ornelas. Mexique: Santillana. pp. 135-185.
67. DUBAR, Claude (2000). *La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación*. [La crise des identités: interprétation d'une mutation]. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
68. DUBET, Francois (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Éditions du Seuil.
69. DUCOING, Patricia; PASILLAS Miguel, SERRANO José, et al. (1993). « La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa ». [La recherche éducative dans les quatre-vingt, perspective pour les quatre-vingt-dix. États de la connaissance]. 2e. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mexique: COMIE.
70. FABRE, Michel (1994). *Penser la formation*. Paris: L'Harmattan.
71. FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. [Le trajet de formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique]. Mexique: Paidós.
72. FOUCAULT, Michel (1980a). *El orden del discurso*. [L'ordre du discours]. Barcelona, España: Tusquets Editores.
73. FOUCAULT, Michel (1980b). *La verdad y las formas jurídicas*. [La vérité et les formes juridiques]. Barcelona: Editorial Gedisa.
74. FOUCAULT, Michel (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. [Les Technologies du soi et autres textes]. Barcelona: Editorial Paidós.
75. FOUCAULT, Michel (1999). *Arqueología del saber*. [Archéologie du savoir]. Mexique: Editorial Siglo XXI.
76. FOUCAULT, Michel (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. [Surveiller et punir. Naissance de la prison]. Mexique: Siglo XXI Editores.
77. FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. [Pédagogie des opprimés]. Mexique: Editorial Siglo XXI.
78. FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. [Pédagogie de l'autonomie]. Mexique: Editorial Siglo XXI.

79. GARCÍA Vázquez, María de Lourdes (2000). *La preocupación del maestro: indicador de un proceso de formación profesional (historia de casos)*. [La préoccupation de l'enseignant: indicateur d'un processus de formation professionnelle (histoire de cases)]. [Thèse de troisième cycle en Pédagogie]. Mexique: Universidad Nacional Autónoma de México.
80. HABERMAS, Jürgen (2001). ¿Qué significa la pragmática universal? In: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España, Editorial Cátedra, pp. 299 a 368.
81. HEIDEGGER, Martín (1953). « *La doctrina de Platón a cerca de la verdad* » [La doctrine de Platon sur la vérité]. (Norberto Silveti, trad). *Cuadernos de filosofía*, VII, 5 (10,11,12). [en ligne] [ref. du 1 5 juin 2004]. Disponible sur: http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/platon.htm
82. HÉLLER, Ágnes (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. [La révolution de la vie quotidienne]. Barcelona: Ediciones Península.
83. HONORÉ, Bernard (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. France: L'Harmattan.
84. HOUSSAYE, Jean (1999). « Le triangle pédagogique ». *Carrefours de l'Education* No. 7, 2-6.
85. ILLICH, Iván (1985). *La sociedad desescolarizada*. [La société sans école]. Mexique: Editorial Joaquín Mortiz.
86. IMBERNÓN, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. [La formation du professorat]. Barcelona: Editorial Paidós.
87. KANT (1995). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Mexique. Porrúa.
88. KIMBERLY Champagne (2003), *Malcolm Knowles and Andragogy. Adult Learning Theory [Malcolm Knowles et Andragogie. Théorie d'apprentissage des adultes]*. [en ligne]. [ref. du 15 avril 2003]. <http://users.erols.com/bkchamp/kim/knowles.htm>
89. LANDRY, Pierre (2001). « Contribuciones para debatir las posturas fundamentales en formación ». (C. Navia, trad.). In: *Formación, distancias y subjetividades. Formación en la globalización / En A. Castañeda, T. Yurén et C. Navia eds*. Mexique: Universidad Autónoma del Estado de Morelos et Noriega Editores.
90. LATAPÍ Sarre, pablo (2003). « ¿Cómo aprenden los maestros? » *Cuadernos de Discusión* 6. Mexique: Secretaría de Educación Pública.
91. LESNE, Marcel (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris : Editions L'Harmattan.
92. LÉVINAS, Emmanuel (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. [Totalité et infini. Essai sur l'extériorité]. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
93. LYOTARD, Jean-Francois (1989). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. [La postmodernité expliqué aux enfants]. Mexique: Editorial Gedisa.
94. MARTÍNEZ, ALBA (1997). « CONSTRUIR EL PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN : DEL Centro de Maestros a la escuela para mejorar el trabajo de los maestros ». [Construire le programme national pour l'actualisation : du Centre des enseignantes à l'école pour améliorer le travail des professeurs]. *Encuentro internacional sobre formación de profesoras de educación básica para una educación con calidad y equidad*. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Secretaría de Educación Pública, México.
95. MEDINA, Patricia (1999). « Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? » [Normalien ou universitaire: pôles opposés ou processus et projets partagés?]. *Perfiles Educativos*, XXI, pp. 83-84.
96. MONTAIGNE (1991). *Ensayos [Essais]*. México: Porrúa.

97. MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. [Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur]. Trad. par Mercedes Vallejo Gómez). Colombia: Organización de las Naciones Unidas.
98. NAVIA, Wálter (2001). *Comunicación y hermenéutica*. [Communication et herméneutique]. La Paz, Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos.
99. Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1992, noviembre). « *Análisis del componente de formación en determinados proyectos generales de cooperación técnica* ». [Analyse du composant de formation dans certains projets généraux de coopération technique]. [en línea] 254ª Reunión. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. [ref. du 15 janvier 2000]. Disponible sur : <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/gb/docs/gb254/op-21.htm>
100. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. [Formation des professeurs en exercice. Condition de changement dans l'école]. (trad. par Guillermo Solana). Madrid: Ediciones Narcea.
101. PLATON (1962). « Libro séptimo de La República ». In: *Diálogos* Mexique: Editorial Porrúa S.A. pp.28-463.
102. POPKEWITZ, Thomas S. et Pereyra, Miguel A. (1994). « Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa ». [Étude comparée des pratiques contemporaines de réforme de la formation du professorat dans huit pays : configuration de la problématique et la construction d'une méthodologie comparative]. In: *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*/ T. Popkewitz, ed. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor. pp. 15-94.
103. RICO, Lie (2002). «Espacios de comunicación intercultural». [Espaces de communication interculturelle]. Conférence de l'Association Internationale d'Études en Communication (AIECS) (23 :2002 : Barcelone). [en línea]. [ref. du 15 juin 2004]. Disponible sur : www.portalcomunicacion.com/forumv/forum3/pdf/f3_esp.pdf
104. RICOEUR, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. [Du texte à l'action. Essais d'herméneutique]. Mexique: Fondo de Cultura Económica.
105. RODRÍGUEZ, Ma. de Jesús (1996, octubre). « *La asesoría: Teoría y realidad. El caso de la Unidad 08A de la Universidad Pedagógica Nacional* ». [L'assessorat : Théorie et réalité. Le cas de l'Unité 08A de l'Université Pédagogique Nationale]. *I Encuentro de Investigación Educativa*. Chihuahua, Mexique.
106. ROUSSEAU, Juan Jacobo (1989). Emilio. Mexique : Porrúa.
107. SARTRE, Jean-Paul (1999). La náusea [Le nausée]. Buenos Aires, Argentina, Editorial Losada.
108. SCHLANGER. (1983). *L'activité théorique. Problèmes et controverses*. Paris: VRN.
109. SCHÖN, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. [Le professionnel réflexif]. Barcelona: Ediciones Paidós.
110. TREVIÑO, Aurora (1999). *El Docente Reflexivo; análisis de una experiencia formativa*. [L'enseignant réflexif; analyse d'une expérience formative]. [Thèse de troisième cycle]. Monterrey Mexique : Universidad Pedagógica Nacional.
111. UBIARCO, Juan (2001). *Impacto del Programa de Actualización del Maestro en Durango*. [Impact du Programme d'actualisation du enseignant à Durango]. [Thèse de troisième cycle]. Durango Mexique : Universidad Pedagógica de Durango.
112. WULF, Christophe (1999). *Anthropologie de l'éducation*. France: L'Harmattan.

113. YURÉN, Teresa (1994). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. [La philosophie de l'éducation au Mexique. Principes, fins et valeurs]. Mexique: Trillas.
114. YURÉN, Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. [Eticidad, valeurs sociales et éducation]. Mexique. Universidad Pedagógica Nacional.
115. YURÉN, Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. [Formation et mise à distance. Sa dimension morale]. Mexique: Editorial Paidós.
116. YURÉN, Teresa (2002). « Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault ». *Los actores educativos regionales y sus escenarios* / M. Tapia et T. Yurén eds. Mexique: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM. pp. 127-150.
117. ZORRILLA, Margarita (2002). « Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas ». [Dix années après l'Accord National pour la Modernisation de l'Éducation de Base au Mexique : Défis, tensions et perspectives]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. [en ligne]. [ref. du décembre 2002]. Disponible sur : <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Métodologie

118. BARRY, Christine A. (1998). « Choosing Qualitative Data Analysis Software: Atlas/ti and Nudist Compared. » [L'élection du logiciel d'analyse des données qualitatives : comparaison d'Atlas/ti et Nudist]. *Sociological Research Online* 3 (3). [in ligne] [ref. du 9 février 2004]. Disponible sur : <http://www.socresonline.org.uk/3/3/4.html>
119. BERTELY, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. [En connaissant nos écoles. Un rapprochement ethnographique à la culture scolaire]. Mexique: Paidós.
120. BOLÍVAR, Antonio (2002). « "Nobis d'ipsis silemus?" : Épistémologie de la recherche biographique- narrative en éducation » [*¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. (1). [in ligne] [ref. du 10 octobre 2002]. Disponible sur : <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html>
121. BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús et FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. [La recherche biographique- narrative en éducation. Analyse et méthodologie]. Madrid: Editorial La Muralla.
122. BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude (1987). « La construcción del objeto ». [La construction de l'objet]. In : *El oficio del sociólogo* / P., Bourdieu, JC., Chamboredon et JC. Passeron. Mexique: Editorial Siglo XXI. pp. 51-81.
123. CALSAMIGLIA, Helena et TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. [Les choses de dire. Manuel de l'analyse du discours]. Barcelona: Ariel.
124. CASTRO, Roberto (1996). « En busca del significado. Alcances y limitaciones del análisis cualitativo ». In: *Para comprender la Subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* / I. Szasz, et S. Lerner. Mexique: El Colegio de Mexique. 57-85.

125. CEIRANO, Virginia et RODRÍGUEZ Gustavo P. (1997). *Análisis del discurso asistido por computadora. Nuestra experiencia con el NUD*IST*. [en ligne]. [ref. du 11 février 2004]. Disponible sur : http://www.naya.org.ar/analisis_cualitativo/
126. CONELLY F. Michael et CLANDININ, D. Jean (1995). « Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa ». *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* / J. Larrosa et al. Barcelona: Editorial Alertes. pp. 11-59.
127. DÁVILA, Andrés (1995). « Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas ». [Les perspectives méthodologiques qualitative et quantitative dans les sciences sociales : débat théorique et implications praxéologiques]. In; *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* / M. Delgado et J. Gutiérrez eds. Madrid: Editorial Síntesis. pp. 69-83.
128. DENZIN, Norman K et LINCOLN, Yvonna S. (1994). « Introduction. Entering the field of Qualitative Research ». In *Handbook of Qualitative Research*. Inglaterra: Sage Publications. pp. 1-17.
129. DENZIN, Norman K. (1989). *Interpretive biography* [Biographie interpretative interpretativa]. Etats Unis: Sage Publications.
130. DUCCIO, Demetrio (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. [Se écrire. L'autobiographie comme traitement de d'un même]. Barcelona: Paidós.
131. GEERTZ, Clifford (1989). *La interpretación de las culturas*. [L'interprétation des cultures]. España: Gedisa.
132. GRAWITZ, Madeleine (1993). *Méthodes de sciences sociales*. 9^a. Ed. Paris: Editions Dalloz.
133. GOETZ, J.P. et LECOMPTE, M.D., (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, [Ethnographie et dessin qualitatif en recherche éducatif]. España: Morata.
134. GONZÁLEZ Rey, Fernando Luis (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafío*. [Recherche Qualitative en psychologie : routes et défis]. Mexique. International Thompson Editores.
135. HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew (1991). *Análisis des données qualitatives*. Belgium: De Boeck.
136. JÄGER, Siegfried (2003). « Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos ». [Discours et connaissance : aspects théoriques et méthodologiques de la critique du discours et de l'analyse des dispositifs]. *Métodos de análisis crítico del discurso* / R. Wodak, et M. Meyer eds. Barcelona: Gedisa. pp. 61-100.
137. LE GRAND, Jean Louis (2000). « Définir les histoires de vie. Sus et insus 'définotionnels' ». *Revue internationale de psychosociologie*, 14. [in ligne] [ref. du 4 avril 2003]. Disponible sur : <http://www.barbier-rd.nom.fr/definirHdV.pdf>
138. MUÑOZ, Juan (2003). *Análisis de datos textuales con ATLAS/ti*. [Analyse des données textuelles]. Spain: Universidad de Barcelona.
139. PIRET, Anne ; Nizet, Jean et Bourgeois, Etienne (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris: Editorial De Boeck, Université.
140. REVUELTA D., Francisco I. et GÓMEZ, M^a Cruz Sánchez (1994). « Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación ». [Programmes d'analyse qualitative pour la recherche dans des espaces virtuels de formation]. Teoría de la Educación. Revista electrónica de la Universidad de Salamanca.

[en ligne]. [ref. du 9 février 2004].
http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

141. TAYLOR & BOGDAN (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. [Introduction aux méthodes qualitatives]. Spain: Editorial Paidós.
142. THOMPSON, John B. (1993). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría Crítico Social en la era de la Comunicación de Masas*. [Théorie critique sociale dans l'ère de la Communication des masses]. Mexique: UAM-Xochimilco.
143. VERDI i Pericas, Joan Miquel (2001). *Itinerario biográfico, recursos formativos y empleo. Una aproximación integrada de carácter teórico y metodológico*. [Itinéraire biographique, ressources formatives et emploi. Un rapprochement intégré à caractère théorique et méthodologique]. [Thèse de doctorat] [en ligne]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [ref. mai 2004]. Disponible sur: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1118102-184711/>
144. WODAK, Ruth (2003). « De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo ». [De ce qu'il traite l'analyse critique du discours (ACD) ? Résumé de son histoire, de ses concepts fondamentaux et leur développement]. In: *Métodos de análisis crítico del discurso* / R. Wodak, et M. Meyer eds. Barcelona: Gedisa. pp. 13-34.

Ouvrages de référence

145. American Psychological Association (1998). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. [Manuel de stylo de publications de l'Association Américaine de Psychologie]. Mexique: Editorial el Manual Moderno.
146. *Gran Enciclopedia Larousse* (1979). Barcelona, Editorial Planeta.
147. CORTÉS MORATÓ Jordi y MARTÍNEZ RIU Antoni (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona, Editorial Herder S.A.,
148. LE ROBERT, *Dictionnaire de la Langue Française*. Micro. 3eme. Ed. Paris.
149. MAILLARD, Chantal (1998). « Metáfora ». [Métaphore]. In *Diccionario de Hermenéutica. Una obra interdisciplinaria para las ciencias humanas* / A. Ortiz Oses et P. Lanceros. 2e. ed. Bilbao: Deusto. pp. 516-525.
150. MOLINER, María (1990). *Diccionario del Uso del Español*. (2 vols.). Madrid: Gredos.
151. Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. [Le Dictionnaire de la langue espagnole].- 22e. ed. - 2 vols. Madrid, Spain: Espasa Calpe.
152. Santa María, Francisco (1983). *Diccionario de Mexicanismos*. [Dictionnaire de Mexicanismes]. Mexique: Editorial Porrúa S.A.

Documents et rapports officiels

153. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN)* (17 mai 1993). In : Alberto Arnaut (Ed.) *La federalización educativa en México, 1889-1994*. (pp. 305-332). Mexique: Biblioteca del Normalista de la SEP.

154. *Acuerdo Num. 31 de 29 de junio de 1979, que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional.* Mexique Secretaría de Educación Pública.
155. AGUIRRE, Olga (dir) (1995, octubre). « *Evaluación LE' 94: Universidad Pedagógica Nacional 08^a* ». [Evaluation LE ' 94: Université Pédagogique du Durango]. Chihuahua, Mexique: Universidad Pedagógica Nacional.
156. *Antología: Bienvenidos a la Universidad Pedagógica de Durango*, (s.d.). Mexique: Universidad Pedagógica de Durango.
157. *Decreto del 25 de agosto de 1978 sobre la Creación de la Universidad Pedagógica Nacional* Mexique: Presidencia de la República Estados Unidos Mexicanos.
158. *Exámenes de acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización* (1997, abril). D.F., Mexique: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Unidad de Normatividad y desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros, Secretaría de Educación Pública.
159. Germán Álvarez Mendiola et al.(1994). « *Sistema Educativo Nacional de México* ». [Système Educatif National de Mexique]. D.F., Mexique: Secretaría de Educación Pública et Organización de Estados Iberoamericanos.
160. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2004). «*Sistemas Nacionales de Estadística y de Información Geográfica* » [Systèmes Nationaux de Statistique et de Information Géographique]. [en ligne]. Mexique. Disponible sur : <http://www.inegi.gob.mx>
161. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *Durango. XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. [en ligne]. Mexique. [ref. du 28 juin 2004]. Disponible sur : http://mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/datosgeogra/basicos/estados/dgo_geo.cfm
162. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2004). *Annuaire statistique de l'état de Durango, 2003*. [Anuario estadístico del estado de Durango, 2003]. [en ligne]. [ref. 2004]. Disponible sur : http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/aee03/info/dgo/c10_01.xls
163. Instituto Nacional de Informática, Geografía y Estadística (INEGI) (2004). *Sistemas Nacionales de Estadística y de Información Geográfica* [Systèmes Nationaux d'Statistique et Information Géographique]. [en ligne]. [ref. 2004]. Disponible sur : <http://www.inegi.gob.mx/est/default.asp?c=119>
164. *La calidad de la Educación Básica en México, 2003*. [La qualité de l'éducation de base en Mexique, 2003]. (2004). *Mexique* : Fundación Este País. [en ligne]. [ref. du 10 octobre 2004]. Disponible sur: <http://www.inee.mx>
165. *La qualité de l'éducation de base en Mexique. Premier informe annuel, 2003*. [la calidad de la educación básica en México]. (2003). Mexique : Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
166. *Ley General de Educación* (1993). Diario Oficial de la Federación, 13 de junio de 1993. Mexique: Presidencia de la República.
167. *Lineamientos generales de carrera magisterial*. (1998). Mexique: Comisión Nacional SEP-SNTE,
168. *Lineamientos Generales para el Establecimiento y Operación del PRONAP en las Entidades Federativas, Primera etapa* (1996, mai). Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. D.F., Mexique: Secretaría de Educación Pública.
169. MORENO, Xochilt L. (dir). (1994). « Estrategia para la elaboración de diagnósticos sobre prácticas sociales y educativas locales, estatales y regionales ». [Stratégie pour

- l'élaboration de diagnostics sur les pratiques sociales et éducatives locales, étatiques et régionales. (Document de travail). In: *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio*. Mexique. Secretaría Académica: Universidad Pedagógica Nacional.
170. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Informe Iberoamericano sobre formación continua de docentes*. [Rapport Ibéro-américaine sur la formation continue des enseignants]. [en ligne]. [ref, du 15 mai 2002]. Disponible sur : <http://www.campus-oei.org/webdocente/Mexico.htm>
 171. *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (2001). Mexique: Secretaría de Educación Pública.
 172. *Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. (1983). Mexique: Secretaría de Educación Pública.
 173. *Reglas de Operación 2004 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de marzo del 2004,
 174. RÍOS, Jesús, (dir.) (s.d.). «Análisis de la propuesta emitida por el grupo de concepción curricular». [*Analyse de la proposition émise par le groupe de conception curriculaire champs 081, 082, 083 et 101 (Zone II)*]. (Document de travail). Mexique: Universidad Pedagógica Nacional.
 175. Secretaría de Educación Pública (2004). «*Portal Sep*». [en ligne]. Mexique. Disponible sur: <http://www.sep.gob.mx/wb2>
 176. Subsecretaría de Servicios Educativos. Coordinación de Formación y Superación Profesional. Durango (2004). «*Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional*». [Situation actuel des services de formation et développement professionnel des enseignants d'Education de base]. Durango, Mexique.
 177. Universidad Pedagógica Nacional (1993). *Reformulación curricular de la licenciatura para Maestros en Servicio*. [Reformulation curriculaire de la licence pour enseignants en service] Mexique: Universidad Pedagógica Nacional.
 178. Universidad Pedagógica Nacional (1994, janvier). Estrategia de programa de trabajo para la reformulación curricular de las licenciaturas que ofrece la UPN a los profesores de educación básica en servicio. (Document de travail). D.F., Mexique: Universidad Pedagógica Nacional.
 179. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2001). «*Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación '94*». [Plan d'études de la licence en Education '94]. D.F. Mexique: Universidad Pedagógica Nacional.