



**HAL**  
open science

## S'engager dans la formation des maîtres à distance, un paradoxe ?

Georges Ferone

► **To cite this version:**

Georges Ferone. S'engager dans la formation des maîtres à distance, un paradoxe ?. Colloque JOCAIR, Mohamed Sidir, Eric Bruillard, Georges-Louis Baron, Sep 2012, Amiens, France. pp.221-231. hal-01186611

**HAL Id: hal-01186611**

**<https://hal.science/hal-01186611>**

Submitted on 25 Aug 2015

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

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

# S'engager dans la formation des maîtres à distance, un paradoxe ?

Georges Ferone

*CIRCEFT-ESCOL Paris 8*

*IUFM de Créteil – Université Paris-Est Créteil*

*3, rue Belle Ombre. 77008 Melun Cedex*

*Georges.Ferone@u-pec.fr*

---

*RÉSUMÉ. Un des effets de la réforme de la formation des enseignants est d'introduire la formation à distance dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Alors que cette modalité change en profondeur les pratiques et les relations avec les étudiants, les formateurs de l'IUFM de Créteil sont nombreux à vouloir s'y engager. Cet article explique les raisons de cet engagement et décrit comment les dynamiques identitaires des formateurs convergent avec la dynamique institutionnelle.*

*MOTS-CLÉS : formation des maîtres, formation à distance, identité professionnelle*

*ABSTRACT. One effect of the reform of teacher training is to introduce distance learning in Teacher Training Institutes. While distance teaching involves changing the practices and relationships with students, teacher's trainers at the IUFM of Créteil want to get involved. This article describes how the dynamics of identity trainers converge with an institutional dynamic that generates more individualized training.*

*KEYWORDS: teacher training, distance learning, professional identity.*

---

## **INTRODUCTION**

La réforme de la Masterisation transforme en profondeur le métier de formateur en IUFM. Elle modifie les enjeux et les contenus de formation, change le public auquel les formateurs étaient habitués ainsi que leur relation. Un autre changement, tout aussi fondamental et peu mis en évidence, s'impose et bouleverse le travail du formateur ; il concerne le temps et l'espace de formation. Pour attirer de nouveaux étudiants, dans un contexte de moindre attraction de la préparation au métier d'enseignant et aux concours de recrutement après la réforme, certains instituts diversifient les modalités de formation et proposent dorénavant des masters éducation totalement à distance. Comment les enseignants s'investissent-ils dans ces nouveaux dispositifs de formation ? On pourrait s'attendre à de fortes résistances de la part de formateurs, le plus souvent opposés à la réforme, peu convaincus de la pertinence de former les enseignants à distance, peu habitués à travailler avec les outils technologiques et contraints de changer leurs pratiques. Or, à l'IUFM de Créteil (UPEC), ils sont nombreux à vouloir s'engager dans la formation à distance.

L'objectif de cette communication est d'interroger ce qui apparaît comme un paradoxe et ainsi de mieux comprendre les raisons de l'engagement des formateurs dans la formation des maîtres à distance.

### **1. Des changements générateurs de perte de repères**

La réforme vise à limiter le rôle des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), elle instaure un recrutement des enseignants au niveau master (bac +5) et supprime l'année de formation en alternance des nouveaux enseignants. Ils ne changent pas d'établissement (les IUFM n'ont pas disparu) mais ils sont intégrés à l'Université, alors que le monde de la recherche leur est peu familier (Brau-Anthony, 2009) et que leur statut leur apparaît moins favorable (les formateurs restent en majorité des enseignants du second degré). Leur mission a par ailleurs fortement évolué. Il ne s'agit plus de préparer des étudiants à un concours de recrutement puis des professeurs stagiaires, au métier d'enseignant mais de poursuivre, pendant les deux années de formation initiale, trois objectifs, pouvant entrer en concurrence : faire obtenir le master, faire réussir le concours et former un futur professionnel de l'éducation. Cette réforme change en profondeur le

public de seconde année, devenu plus hétérogène depuis qu'il n'est plus sélectionné par un concours, et les relations du formateur avec ce public. Aujourd'hui, le professeur d'IUFM donne une note parmi d'autres alors qu'il disposait auparavant d'un pouvoir significatif dans le processus de titularisation du professeur stagiaire. Ces nombreux changements engendrent de fortes tensions et une perte de repères ; Thérèse Perez-Roux (2012) évoque un brouillage identitaire de formateurs à la recherche du sens.

Ces évolutions s'additionnent à des modifications notables dans l'organisation de leur travail. Pour attirer de nouveaux étudiants, les centres de formation augmentent sensiblement leur offre ; l'IUFM de Créteil propose ainsi de multiples modalités pour son master « Education et métiers de l'enseignement du premier degré » : une formation classique (tous les cours se déroulent dans le centre de formation), en alternance (les étudiants ont en charge une journée de classe par semaine), en validation des acquis professionnel (cours essentiellement pendant les vacances), mixte (une partie des cours sont donnés en présence, le soir et le samedi, le complément des cours s'effectue à distance) et une formation totalement à distance. Ces deux dernières modalités nécessitent une bonne maîtrise des outils technologiques et de nouvelles façons de travailler, car si les outils de travail collaboratif et de communication à distance se sont peu à peu généralisés dans la formation des maîtres (Ferone, 2010), les exemples d'apprentissage en formation via les technologies restent exceptionnels (Bruillard et Baron, 2009).

## **2. Question de recherche et hypothèses**

Comment, dans ce contexte a priori défavorable, expliquer le fort engagement des enseignants de l'IUFM de Créteil dans la formation à distance ?

Nous émettons l'hypothèse que cette implication est dictée au formateur par son environnement et par les prescriptions institutionnelles. Mais nous pensons également, comme Crozier et Friedberg (cités par Barbot et Massou, 2011, p.153), que « les membres d'une organisation ne sont pas attachés de façon passive et bornée à leurs routines [et qu'] ils sont tout à fait prêts à changer rapidement s'ils sont capables de trouver leurs intérêts dans les jeux qu'on leur propose ». Il ne s'agit donc pas d'un engagement contraint car il semble que la dynamique institutionnelle (multiplication des offres de formation, individualisation des parcours des étudiants) entre en synergie

avec les dynamiques identitaires des formateurs. L'engagement de ces formateurs est volontaire et il contribue à la construction d'une nouvelle identité professionnelle (Baltazart, Gremmo et Massou, 2011, p.24).

### ***2.1 Un engagement dicté par l'Institution et l'environnement***

Les injonctions institutionnelles<sup>1</sup> à utiliser les TICE et à développer la formation à distance conditionnent l'engagement des formateurs. Elles s'inscrivent dans une évolution du système éducatif qui vise à l'individualisation des parcours et à la personnalisation des pratiques éducatives. On assiste ainsi « parallèlement, à une montée en puissance de dispositifs de formation ouverte et à distance dans les offres de formation pédagogique universitaire, à une forte incitation institutionnelle à la mise en place des modalités formatives individualisantes » (Baltazart et al., 2011, p.21). En outre, si les formateurs s'interrogent sur l'évolution de leur métier et sur leur identité, leur éthique, en tant qu'agents de la fonction publique, leur prescrit d'exécuter les missions qui leur sont confiées. Ainsi, lorsque la direction de l'IUFM de Créteil a multiplié ses offres de formations, les formateurs ont assumé toutes les nouvelles charges de service.

### ***2.2 Un engagement qui a des effets sur l'identité professionnelle***

Kaddouri (1999) montre comment l'usage des TIC joue sur les dynamiques identitaires des enseignants et conduisent à des « stratégies identitaires ». Barbot et Massou (2011, p.151) soulignent les tensions provoquées ou amplifiées par l'usage des TIC chez les enseignants chercheurs, ils mettent en avant les résistances dues au manque de reconnaissance institutionnelle, au sentiment d'insécurité technique, à la peur d'être débordé, d'être jugé par leurs pairs ou d'être phagocyté par des étudiants consommateurs. A l'inverse, certains considèrent que cet usage permet d'élargir l'espace temps de la relation pédagogique et permet d'obtenir une reconnaissance institutionnelle et/ou de leurs étudiants. Nous

---

<sup>1</sup> Le certificat Informatique et Internet niveau enseignant (C2i-2E) est obligatoire pour la certification des nouveaux enseignants et les formateurs d'enseignants sont également conviés à se certifier. Voir également le rapport Fourgous (2010) « Réussir l'école numérique » où les préconisations à utiliser les TICE et en particulier l'enseignement à distance sont multiples.

analyserons au travers des témoignages des formateurs de l'IUFM de Créteil engagés dans la formation à distance s'ils sont confrontés à ces mêmes tensions.

### **3. Contexte, recueil et analyse des données**

#### **3.1 *La formation à distance à l'IUFM de Créteil***

Pour faire face à la diminution très importante du nombre de ses étudiants et pour prendre en compte les besoins de sa population spécifique (les étudiants salariés représentent un pourcentage important des effectifs), l'IUFM de Créteil propose, depuis la réforme, des formations en partie ou totalement à distance. Ainsi, en 2010-2011, huit groupes mixtes, ont fonctionné sur trois sites de formation distincts : 3 groupes de master première année (M1) et 5 groupes de master deuxième année (M2). Ce sont des groupes qui bénéficient de la formation du master pour partie en présentiel avec des horaires aménagés et pour partie à distance. En 2011-2012, sept groupes hybrides fonctionnent également sur trois sites (3 M1 et 4 M2) ainsi qu'un groupe M1 d'une quarantaine d'étudiants, totalement à distance (M1 FaD). En 2012-2013, la formation totalement à distance sera proposée à une centaine d'étudiants (M1 et M2). C'est un dispositif qui engage plus d'une cinquantaine de formateurs. D'un point de vue technique, les professeurs utilisent la plateforme EPREL de l'université Paris-Est Créteil, basée sur la technologie CLAROLINE créée en 2001 par l'Université de Louvain. C'est une plate-forme Open Source de formation à distance et de travail collaboratif. Depuis décembre 2011, les formateurs impliqués dans le groupe de formation uniquement à distance utilisent également Adobe Connect, logiciel de classe virtuelle, qui permet une communication synchrone avec les étudiants.

Les enseignants ont été recrutés sur la base du volontariat, une formation initiale de quelques heures est proposée à l'ensemble du groupe en début d'année universitaire, accompagnée par des aides plus personnalisées si nécessaire. Peu de contraintes sont imposées sinon la nécessité de fournir en début d'année aux étudiants et au responsable de l'équipe, des informations sur le syllabus du cours, sur les dates des travaux à effectuer et sur les modalités d'accompagnement des étudiants. Un groupe de formation de formateurs accompagne le dispositif. Il permet de se former aux concepts de

la formation à distance (scénariser un cours, tutorer à distance...) mais les échanges sont surtout basés sur les échanges d'expériences. La participation à ce groupe est fortement encouragée mais elle n'est pas obligatoire. Quelles que soient les modalités de formation, les contenus et les évaluations de la maquette sont semblables et la rémunération des formateurs équivalente, une heure de cours à distance équivaut à une heure de cours en présence.

### **3.2 Recueil et analyse des données**

Pour cette communication, nous nous sommes exclusivement intéressé aux formateurs qui interviennent dans le groupe totalement à distance. Nous avons procédé à huit entretiens semi-directifs parmi les dix-sept collègues investis dans ce groupe<sup>2</sup>. Ces entretiens ont été conduits de manière à identifier dans un premier temps, les raisons de l'engagement des formateurs ainsi que leurs sentiments vis-à-vis de la réforme et de leur intégration à l'université. Il est en effet nécessaire de situer cet engagement en relation avec les enjeux sociaux et institutionnels (Kaddouri, 2011). Nous les avons ensuite interrogés sur les effets de la distance sur leur enseignement (conception de leur cours et relation avec leurs étudiants). Enfin, nous leur avons demandé s'ils percevaient des différences dans la manière d'apprendre et de communiquer des étudiants à distance par rapport à leurs étudiants en présence<sup>3</sup> (point non traité dans cet article).

Les entretiens se sont déroulés à distance via la classe virtuelle qui permet un enregistrement des échanges. Pour plus de sécurité, nous avons doublé l'enregistrement avec un logiciel de traitement du son (Audacity). Pour se focaliser sur les contenus et pour ne pas être perturbé par l'image, nous avons décidé de ne pas utiliser de webcam. Nous avons ensuite procédé à l'analyse qualitative des transcriptions de ces entretiens.

## **4. Les raisons de l'engagement et de sa persistance**

### **4.1 S'adapter aux évolutions institutionnelles et sociétales**

---

<sup>2</sup> Ce sont les huit premiers volontaires. Il est prévu d'interviewer les autres formateurs par la suite.

<sup>3</sup> La direction de l'IUFM a décidé que les formateurs ne pourraient pas travailler uniquement à distance.

Pour les formateurs interrogés, le développement de la formation à distance apparaît inéluctable. Leur engagement s'explique ainsi par une volonté de « s'adapter » pour répondre à une double injonction, celle institutionnelle avec la nécessité de prendre en compte les modifications profondes de la formation et celle, sociétale, avec la généralisation des technologies et la montée en puissance de la formation à distance. Il s'agit avant tout de « rester dans le coup » et de ne « pas rater le train ». Si certains se sont engagés parce qu'ils étaient sollicités par la direction, ils se sont laissés facilement convaincre parce que l'expérience était « motivante » et qu'il y avait une nécessité « sociale ». En effet, un des effets de la Masterisation est de rendre l'accès au métier d'enseignant plus difficile à certaines catégories sociales très représentées dans l'Académie de Créteil. Certains formateurs considèrent que proposer des dispositifs flexibles répond à une obligation démocratique.

#### ***4.2 Retrouver un espace de liberté***

Les formateurs soulignent de nombreux aspects négatifs engendrés par la masterisation (statut qui engendre pour certains un sentiment d'infériorité, perte d'heures de formation, absence de travail en équipe, parcellisation des interventions avec pour conséquence une dilution de la relation avec les étudiants). Or, ces formateurs disent vivre différemment ces tensions quand ils sont impliqués dans la formation à distance. Ils considèrent que le travail en équipe y est plus développé et que les enjeux de statuts sont moins présents. Tous se retrouvent devant le même challenge et les mêmes difficultés. Ce qui importe dans les échanges, c'est l'expérience acquise au fur et à mesure, c'est la créativité et la capacité à scénariser son cours et à développer des interactions avec ses étudiants.

Les formateurs opposent également les contraintes d'une maquette qui, à leurs yeux, découpe trop les contenus, les parcellise, ce qui a pour effet de distendre la relation avec leurs étudiants, avec la modalité à distance qui à l'inverse leur permettrait plus de liberté et une relation plus suivie avec leurs étudiants. De nombreux enseignants insistent sur l'importance « d'être acteur » depuis la mise en place du dispositif et de le « co-construire ». Pour la majorité des formateurs engagés, s'engager dans la formation à distance, leur permettrait ainsi de retrouver un certain espace de liberté.

### **4.3 Relever un défi personnel**

Mais s'engager dans la formation à distance consiste d'abord, suivant leurs dires, à relever un défi qu'ils se fixent à eux-mêmes. Sur les huit enseignants interrogés, six étaient plus ou moins familiers ou n'avaient pas d'appréhension à utiliser les TIC, deux étaient novices et éprouvaient quelques inquiétudes initiales. Toutefois leur entourage (le mari pour l'un, la sœur pour l'autre) connaissait la formation à distance soit comme utilisateur dans le monde de l'entreprise, soit comme formatrice dans une université canadienne, ce qui permettrait à ces deux formateurs inexpérimentés de se forger des représentations rassurantes. Cependant, une seule d'entre-deux avait expérimenté la formation à distance, cet engagement consistait donc pour chacun un réel défi, source d'une motivation importante.

## **5. Les effets sur la pratique**

Tous les formateurs témoignent de changements dans leurs pratiques et dans la relation avec les étudiants quand ils forment à distance.

### **5.1 Des changements dans les contenus et la manière de les enseigner**

A l'exception de deux formatrices, habituées à cadrer strictement leurs interventions, les six autres formateurs insistent sur l'effort qu'ils ont dû accomplir pour mieux structurer et clarifier leurs cours. La formalisation à l'écrit impose pour ces formateurs une plus grande rigueur et une plus grande précision. Les plus engagés dans la création de contenus soulignent la satisfaction ressentie de créer un cours élaboré dont ils voient la trace physique.

Certains enseignants considèrent que la distance les oblige à mieux prendre en compte les étudiants notamment leur manière d'apprendre. Tous les formateurs insistent sur les apports mutuels de ces différentes modalités d'enseignement, ils deviennent plus attentifs aux réactions des étudiants en présence pour mieux anticiper les difficultés des étudiants à distance, ils enrichissent leurs cours en présence grâce à l'effort de structuration et de référencement effectué pour les cours de formation à distance.

## ***5.2 Des changements dans la relation***

La relation avec les étudiants à distance diffère fortement avec celle des étudiants en présence. Les collègues qui ont privilégié la dimension accompagnement considèrent que la relation est beaucoup plus forte et plus régulière avec leurs étudiants à distance qui participent aux échanges que ceux en présence. Les nombreuses interactions par courrier électronique et dans les forums leur donnent l'impression de bien connaître leurs étudiants. A l'inverse, les formateurs qui n'ont pas véritablement anticipé sur la manière d'interagir avec leurs étudiants déplorent le peu de contact et expriment une réelle frustration. Tous sont déroutés face aux étudiants qui ne participent pas aux échanges. En présence, il est toujours possible de solliciter un étudiant, de prélever des indices sur sa compréhension ou son travail. Cela s'avère plus difficile avec les étudiants à distance. Les formateurs peuvent vérifier les logs de connexion mais ceux-ci donnent peu d'éléments sur le travail effectif réalisé. L'utilisation de la classe virtuelle, qui permet de se parler et de se voir en direct, constitue, selon ces formateurs, un outil à privilégier pour favoriser l'accompagnement et la participation des étudiants.

## ***5.3 Des changements source de tensions***

Les formateurs interrogés témoignent de leur satisfaction à participer à la formation à distance et ils ont tous renouvelé leur engagement pour l'année suivante. Ils mettent en avant les points positifs cités précédemment mais leurs témoignages révèlent aussi plusieurs sources de tensions.

Ces enseignants trouvent gratifiant d'élaborer des contenus structurés, enrichis grâce au multimédia (création de diaporamas sonorisés par exemple) dont il est possible de mesurer l'existence physique mais cette matérialité les expose. Certains appréhendent, en effet, le regard ou le « pillage » de leurs cours par leurs pairs.

Les formateurs qui ont réussi à développer des interactions avec les étudiants à distance trouvent plus de sens à leur action mais ces échanges sont très chronophages. Ces formateurs se retrouvent alors face à un dilemme, mieux ils accompagnent les étudiants plus ils augmentent leur volume de travail, les plus engagés sont ainsi systématiquement sollicités. Ils ont l'impression que le travail ne cesse jamais, que les étudiants restent omniprésents. Certains souffrent d'un sentiment de culpabilité quand ils ne

répondent pas instantanément aux sollicitations. Les formateurs se plaignent d'une perte de contrôle de la planification de leur travail. En présence, il peut plus facilement anticiper les charges de préparation et de correction, à distance, le flot des communications et des rendus de travaux sont plus aléatoires.

Une autre tension apparaît dans les témoignages. Si tous les formateurs considèrent que l'on peut enseigner à distance même en formation des maîtres, les formateurs dont les disciplines impliquent l'engagement du corps (EPS, manipulation en sciences et technologie) sont confrontés à des questions de conscience. Ils déplorent un appauvrissement de leur enseignement tout en considérant que leur participation constitue une obligation morale vis-à-vis d'étudiants qui ne peuvent suivre pour des raisons principalement économiques, la formation classique.

## 6. Conclusion

Nous nous sommes interrogés dans cet article sur le fort engagement, qui nous apparaissait a priori comme paradoxal, des formateurs de l'IUFM de Créteil-UPEC dans la formation des maîtres à distance. Nos entretiens ont confirmé leur intérêt pour cette nouvelle modalité d'enseignement et la convergence entre une dynamique institutionnelle et les dynamiques identitaires des formateurs. Les motifs d'implication sont divers ainsi que les motifs de satisfaction. Il s'agit, comme nous en avons émis l'hypothèse, de répondre à la demande institutionnelle et aux évolutions sociétales qui conduisent au développement des formations à distance, il s'agit aussi de compenser une réforme qui apparaît comme socialement injuste pour certains. Pour de nombreux enseignants, leur engagement constitue un défi personnel à relever, ce sentiment est d'autant plus fort qu'ils sont pleinement associés à la construction de ce nouveau dispositif de formation dans un champ encore vierge (la distance dans la formation des maîtres n'est apparue que depuis la réforme de la masterisation). On peut imaginer que cet enthousiasme sera plus limité quand les procédures seront plus contraignantes et des routines déjà installées.

Barbot et Massou (2011, p.157) identifient différents obstacles à l'utilisation des TIC à l'université : un obstacle technico-sémio-pragmatique lié au sentiment d'insécurité technique, socioculturel, certains formateurs considèrent les pertes liées au TICE concernant les rapports de pouvoir et les

statuts des acteurs sans mesurer les éventuels gains et un obstacle pédagogique, les formateurs pensent à mettre en ligne de l'information, des contenus parfois hypertrophiés et non de véritables situations d'apprentissage. Qu'en est-il pour les formateurs de l'IUFM de Créteil ? Ils ont peu ressenti d'inquiétudes liées aux outils, d'une part parce que la plupart d'entre eux étaient familiers avec les outils TIC et parce que la plateforme EPREL est simple à utiliser et qu'ils se sentaient épaulés techniquement. Toutefois, l'introduction progressive de la classe virtuelle génère plus d'anxiété, la plateforme est plus complexe à maîtriser et plus instable techniquement, le direct impose surtout des ajustements immédiats.. Les commentaires des formateurs montrent qu'ils considèrent à la fois les bénéfices et les limites de leur engagement, d'un point de vue institutionnel et du point de vue de leur enseignement. C'est d'ailleurs sur l'aspect pédagogique que les tensions restent les plus fortes. Les entretiens font apparaître deux approches dans la conception des cours, ce qui engendre des tensions différentes. Certains formateurs privilégient la conception des supports de cours, ils en retirent la satisfaction du travail « bien fait » et visible mais souffrent d'une relation inconsistante avec les étudiants ; ceux qui privilégient l'accompagnement et la relation se sentent fortement valorisés par la qualité du suivi et une reconnaissance forte exprimée par les étudiants, mais ils éprouvent le sentiment que le travail ne cesse jamais et que la frontière entre leur vie personnelle et professionnelle n'existe plus.

Les questions qui se posent à l'issue de cette recherche sont nombreuses, la distance dans la formation des maîtres est sans doute appelée à se développer<sup>4</sup> ce qui impliquerait un recrutement plus large de formateurs qui pourraient s'avérer moins mobilisés, les obstacles décrits précédemment pourraient alors se révéler plus conséquents. L'IUFM ouvre prochainement l'année de master 2 où la pratique professionnelle est beaucoup plus présente, la question de la scénarisation pédagogique et de la formation à la pratique professionnelle se posera avec plus de force encore.

---

<sup>4</sup> Il faut rester prudent sur ce point tant ce développement dépend du contexte institutionnel qui évolue sans cesse.

## 7. Bibliographie

- Baltazart, D., Gremmo, M-J. et Massou, L., Développement des TIC et activité enseignante dans l'enseignement supérieur : le projet TEC-MEUS, In [dir Marie-José Barbot et Luc Massou], *TIC et Métiers de l'enseignement supérieur*. Emergences, Transformations. Questions de communication, série actes 14, 2011, pp. 19-33.
- Barbot, M-J. et Massou, L., Statuts, professionnalité des enseignants chercheurs et usages des TIC. In M-J. Barbot et L. Massou [dir], *TIC et Métiers de l'enseignement supérieur*. Emergences, Transformations. Questions de communication, série actes 14, 2011, pp. 145-163.
- Brau-Anthony, S., Recherches en didactique et développement professionnel de formateurs d'enseignants. *Savoirs*, 21, 2009, pp. 132-147.
- Bruillard, E. et Baron, G-L., Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, 69, 2009, pp. 105-114.
- Degache, C. et Nissen, E., Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, 11 (1), 2008.
- Ferone, G., Interagir à distance en formation des maîtres, In S. Simonian [dir], Former et enseigner à distance. *Recherche et formation*, 68, 2011.
- Ferone, G., Interactions électroniques et formation des maîtres. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma [dir]. *La formation des enseignants en Europe*. Approche comparative. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement, 2010, pp. 243-254.
- Kaddouri, M., Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25 (1), 2011, pp. 69-86.
- Kaddouri, M., Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31, 1999, pp. 101-112.
- Perez-Roux, T., Les formateurs IUFM face à la réforme de la Masterisation : remaniements identitaires et sens du travail. *Note du CREN n°7*, 2012, Université de Nantes.