



HAL
open science

La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte

Noël Adangnikou, Jean-Jacques Paul

► To cite this version:

Noël Adangnikou, Jean-Jacques Paul. La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte. 25ème Congrès de l'AIPU, May 2008, Montpellier, France. pp.195-208. halshs-00333230

HAL Id: halshs-00333230

<https://shs.hal.science/halshs-00333230v1>

Submitted on 22 Oct 2008

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.



La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte

Adangnikou Noel, Université de Bourgogne

Paul Jean-Jacques, Université de Bourgogne

Résumé : Cette communication vise à contribuer à la réflexion sur le thème de la qualité pédagogique des formations et de son amélioration en abordant la question de la formation des enseignants du supérieur. En partant du constat qu'il n'existe pas en France d'organisation formelle et systématique de la formation professionnelle des enseignants du supérieur, les auteurs font, dans une première partie, le point sur l'offre de formation pédagogique en montrant que, si celle-ci est restreinte, on peut néanmoins l'entrevoir sous deux formes classiques. Une forme de formation initiale avec les CIES (Centres d'initiation à l'enseignement supérieur) et une forme de formation continue avec l'existence dans certaines universités de centres de soutien à l'enseignement appelés aussi structures universitaires de pédagogie (SUP). Dans une seconde partie, est présenté un recensement, réalisé à partir d'internet, de ces structures universitaires de pédagogie. Il apparaît que celles-ci sont peu nombreuses, une vingtaine sur 88 universités. La majeure partie d'entre elles est liée à des activités de tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et un peu moins d'une dizaine offre une palette d'activités telles qu'on les trouve dans des structures étrangères connues comme l'Institut pédagogique et multimédia (IPM) de l'Université catholique de Louvain la Neuve en Belgique. A la suite de quoi, sont présentés des éléments d'analyse d'une telle situation en France afin d'en retirer des pistes de réflexion pour l'amélioration de l'offre de formation pédagogique dans les universités.

Mots clés : TIC, Pédagogie universitaire, enseignement supérieur marocain

En France, la formation professionnelle, et donc pédagogique, des enseignants du supérieur constitue, au moins depuis les années 80, une question importante régulièrement soulevée (voir notamment Bireaud, 1990 et 1996 ; Fave-Bonnet, 1992 ; Romainville, 2000 ; et les rapports « Dejean », 2002, « Romainville », 2002 ; « Petit », 2002 ; « Porchet », 2004). Les enjeux d'une formation pédagogique des enseignants du supérieur peuvent être situés à au moins trois différents niveaux (financier, institutionnel et académique). Au niveau financier, apparaît la refonte des modalités de financement des établissements publics en fonction d'indicateurs de performances. Cette évolution s'inscrit dans le cadre de la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances), une nouvelle loi constitutionnelle sur le budget, votée en 2001, qui répond à deux buts complémentaires : la modernisation de la gestion publique et le renforcement du rôle du parlement dans les questions budgétaires. A ce titre, les universités vont devoir produire des indicateurs de qualité dans leurs différents domaines d'activité et seront conduites à mettre en œuvre des stratégies pour parvenir à une qualité optimale.

Au niveau des activités d'enseignement, cela pourrait se traduire par des orientations comme, par exemple, le renforcement du tutorat des étudiants en difficulté mais l'hypothèse peut être faite que le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants constituera probablement aussi une autre orientation forte. Deuxième niveau d'enjeu lié à une formation pédagogique des enseignants du supérieur, le niveau institutionnel.

L'augmentation de la mobilité internationale des étudiants, visée par l'harmonisation des structures européennes d'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne, va certainement accroître un phénomène de concurrence entre les universités françaises et rendre de ce fait plus aiguë la question de la qualité de l'enseignement.

Enfin, au niveau académique, des questions relativement anciennes s'imposent avec de plus en plus d'acuité comme celles de remédier à l'échec « massif » dans les premiers cycles universitaires en prenant en considération l'hétérogénéité des étudiants (Bireaud, 1996 ; Romainville, 2000 ; Altet, 2001 et 2004 ; Rey, 2005). Mais, malgré une importance répétée, il n'existe pas à ce jour d'organisation formelle et systématique de la formation professionnelle des enseignants du supérieur (lesquels sont très majoritairement dans les universités).

Pour autant, l'offre de formation n'est pas inexistante. L'objet de cette communication sera de présenter cette dernière en montrant, dans une première partie, qu'une forme de formation initiale et qu'une forme de formation continue ont vu le jour. La première, pouvant être assimilée de manière générale à de la formation professionnelle, a pris le trait des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) et la seconde, se focalisant sur la dimension pédagogique, celui des centres de soutien à l'enseignement aussi

appelés structures (ou services) universitaires de pédagogie (SUP). Dans une seconde partie, il s'agira d'aborder en particulier l'offre de formation des centres de soutien à l'enseignement dans les universités à travers la présentation d'un recensement réalisé à partir d'internet. I) La création des CIES, une réponse du gouvernement orientée vers la formation initiale des enseignants universitaires.

En 1983, un rapport effectué dans le cadre de la future loi de 1984 sur l'enseignement supérieur a insisté sur la nécessité de préparer les enseignants à leurs futures missions à travers une formation initiale adéquate (Bireaud, 1996). Cependant, ce rapport a montré des divergences entre, d'une part, des experts pronant un recrutement de candidats effectué d'abord sur la base des qualités en matière de recherche avec, par la suite, une formation aux autres missions et, d'autre part, des experts insistant sur la formation pédagogique comme un pré-requis et donc en faveur d'une formation initiale. Finalement, la mise en place des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) à travers deux décrets en 1989 et en 1992 peut apparaître comme un choix gouvernemental orienté vers la perspective d'une formation initiale. Quatorze centres d'initiation à l'enseignement supérieur ont été créés. Sans statut légal et sans bâtiments propres, ces derniers sont hébergés dans des locaux universitaires ou de grandes écoles. Généralement, le personnel comprend un directeur nommé par le ministre de l'éducation pour une période de deux ans renouvelable une fois et une ou deux personnes pour l'administratif. Chaque centre couvre plusieurs universités et a pour objectif de préparer des étudiants (dits allocataires-moniteurs ou moniteurs) au métier d'enseignant-chercheur.

Les centres sélectionnent leurs moniteurs parmi les étudiants bénéficiaires d'une allocation de thèse, autrement dit les meilleurs étudiants, et touchent au final un doctorant sur dix. La préparation au métier d'enseignant-chercheur dure trois ans et consiste en deux types d'activité. D'une part, 64 heures de cours par an pour lesquelles les moniteurs perçoivent une rémunération de 300€ mensuels. Pour cette activité d'enseignement, ils sont supposés bénéficier de l'aide, à titre de tuteur, d'un enseignant-chercheur. D'autre part, ils doivent participer à des stages (10 jours par an). En 1999, les CIES se sont accordés sur un cadre commun pour concevoir leur programme d'offre de formation. Ce cadre indique cinq objectifs généraux : présentation de l'organisation et des buts de l'enseignement supérieur, la profession d'enseignant-chercheur, introduction à la pédagogie, développement personnel et informations sur le marché du travail pour les docteurs.

Pour autant, les stages sont localement conçus par le directeur de chaque centre qui ici est assisté d'un comité pédagogique lequel comprend des représentants universitaires et des moniteurs élus.

1. Que disent les analyses et les études à propos des CIES ? Dans quelle mesure les CIES préparent-ils les futurs enseignants-chercheurs à enseigner ? Qu'est-ce qui peut être dit à propos de la qualité de leurs stages ?

La première réponse concerne la proportion des nouveaux maîtres de conférences qui sont préalablement passés par les CIES. Selon le ministère de l'éducation (DPE, 2005), la proportion est d'environ 51%. Ce qui signifie, en contre partie, que la moitié des nouveaux maîtres de conférence n'ont reçu aucune sorte de formation pédagogique avant de commencer leur carrière.

Que dire à propos de la moitié passée par les CIES ? Plusieurs « rapports » (Biraud, 1996; Dejean, 2002; Coulon, Ennafaa & Paivandi., 2003; Collectif CrItiquES, 2002) questionnent la qualité des stages de formation offerts par les CIES. Dans son rapport, Dejean déplore l'absence de travaux de recherche sur le sujet. A travers un questionnaire adressé à des moniteurs, Coulon et al. montrent que ces derniers n'expriment pas véritablement de sentiments positifs à l'égard des stages.

Associés à travers le Collectif Critiques, un certain nombre de moniteurs souligne le manque de cohérence entre différents stages ainsi que la médiocre qualité de certains d'entre eux. L'origine de telles critiques peut être liée aux faibles ressources allouées aux CIES (Dejean, 2002) et au manque d'experts en pédagogie universitaire disponibles. D'un autre côté, le constat dressé par Biraud à propos de la faible implication des moniteurs dans les stages semble toujours pertinent ; ces derniers donnant la priorité à leur recherche et à leur thèse qui représentent la base d'évaluation pour être recruté en tant que maître de conférence. I-2) La création des centres de soutien à l'enseignement, une réponse locale à la question de la formation continue des enseignants universitaires.

Dans la partie précédente, il a été vu que la décision d'une formation initiale pour les enseignants-chercheurs a été décidée par le gouvernement et mise en place de manière centralisée. Tel n'a pas été le cas concernant leur formation continue. Il semble que, dans les années récentes, le Ministère de l'Education nationale ait envisagé de confier cette mission aux CIES (Dejean, 2002). Mais cela ne s'est pas fait. Suivant un courant canadien, belge et suisse, certaines universités françaises ont mis en place des centres de soutien à l'enseignement lesquels apparaissent comme une réponse locale pour la formation professionnelle continue, ici focalisée sur l'enseignement.

La création de ces structures dans les universités est à la fois ancienne et nouvelle. Ancienne dans le sens où la naissance du premier centre date de 1981, et nouvelle parce toutes les autres créations sont plus récentes. Le premier centre, dénommé CRAME « Centre de recherches appliquées en méthodes éducatives » à l'Université de Bordeaux 2, a été fondé à l'initiative

d'un enseignant de médecine suite à la visite qu'il a effectuée du CUTL (Centre for university teaching and learning) de l'Université de Mc Gill (Montréal, Canada). Puis ce n'est qu'à la fin des années 90 et au début des années 2000 que d'autres centres ont également vu le jour. Parmi les centres, six ont décidé de créer un réseau en 2005, appelé « Réseau des Structures universitaires de pédagogie » ou « Réseau des SUP ». Ce réseau a pour objectif de permettre à ses membres de partager leur expérience, de travailler ensemble et aussi, en tant que groupe, d'avoir une plus forte influence pour promouvoir l'importance d'aider les enseignants-chercheurs dans leurs activités d'enseignement (voir RSUP, 2006).

Deux phénomènes semblent ici importants à prendre en considération dans le contexte français de création de centres de soutien à l'enseignement. D'abord l'influence en la matière des expériences canadiennes et belges à travers des universités comme celle de Sherbrooke (Canada) ou des structures comme l'Institut pédagogique et multimédia (IPM) de l'université de Louvain-la-Neuve (Belgique). Cette influence s'est surtout réalisée à travers des contacts individuels et ensuite institutionnels et se comprend principalement à travers des échanges plus fréquents au sein de la zone francophone (Québec, Belgique, Suisse Romande et France). Les centres dans les universités françaises ont ainsi été créés sur le même modèle que leurs homologues francophones plus anciens. Le second phénomène important à prendre en considération dans la création des centres français est, pour certains centres, le soutien financier de la part du Ministère de l'Education nationale comme élément majeur.

2. La formation des enseignants universitaires dans les centres de soutien à l'enseignement.

Comme indiqué plus haut, les centres de soutien à l'enseignement apparaissent comme des initiatives locales et il n'existe pas à ce jour d'inventaire officiel de ces centres en France. Le tableau 1, ci-dessous, présente un inventaire des centres français réalisé à partir d'internet. Ce mode de recherche signifie en l'occurrence que cette liste n'est pas exhaustive, seule les structures avec une visibilité sur internet sont présentes (soit elles ont leur propre site internet soit elles sont mentionnées sur internet). Sur 88 universités publiques des centres ont été repérés dans 18 universités (soit 20%). D'un point de vue général, cette proportion pourrait indiquer que la question de la qualité de l'enseignement n'est pas prioritaire dans la plupart des universités françaises. Dans le tableau 1, la colonne « discipline » renvoie au type disciplinaire des universités (trois catégories : universités multi-disciplinaires, universités couvrant principalement les disciplines scientifiques et technologiques et les universités couvrant principalement les disciplines en sciences humaines et sociales (SHS)). Lors de la réalisation de l'inventaire des centres, il est apparu que leurs activités pouvaient être classées selon deux critères : d'abord, une distinction

entre des activités pédagogiques générales et des activités focalisées sur l'usage des tice.

À l'intérieur de cette première distinction, s'est dégagé le second critère qui correspond à une distinction entre, d'une part, des activités de formation et, d'autre part, des activités de soutien et de conseil. En ce sens, la colonne « formation pédagogique » renvoie essentiellement à des ateliers et des séminaires et la colonne « soutien à l'enseignement » à du conseil en pédagogie universitaire ainsi qu'à l'existence de ressources bibliographiques (livres et documents). Les deux colonnes pour les tice suivent le même schéma. Dans les cases des colonnes figurent les acronymes des centres.

Tableau 1 : Les centres de soutien à l'enseignement dans les universités françaises

Université	Discipline	Formation pédagogique	Soutien à l'enseignement	Formation aux Tice	Soutien pour les Tice
u Victor Segalen, Bordeaux 2	Sciences	CRAME	CRAME		CRAME
u d'Angers	Multi disciplinaire	SAPE	SAPE		
u de Bretagne Occidentale, Brest	Multi disciplinaire	URAFF	URAFF	URAFF	
u de Picardie Jules Verne, Amiens	Multi disciplinaire	SUP	SUP		
u de Marne-la-Vallée	Multi disciplinaire		CAP		CAP
u Claude Bernard, Lyon I	Sciences	SUP	SUP	Practice	Practice
u Paul Sabatier, Toulouse 3	Sciences	SUP	SUP	SUP	SUP
u de Bourgogne, Dijon	Multi disciplinaire	CIPE	CIPE	Passerelle	Passerelle
u de La Rochelle*	Multi disciplinaire	IDEA	IDEA	IDEA	IDEA

		SUP		
u des Sciences et Technologies de Lille1	Sciences			SEMM
u Pierre et Marie Curie, Paris 6	Sciences		ICM	LUTES
u Technologique de Troyes	Sciences		CIP	CIP
u de la Méditerranée, Aix-Marseille II	Multi disciplinaire		CIP	CIP
u de Limoges	Multi disciplinaire		CRIP	CRIP
u Paris-Dauphine, Paris 9	SHS		CIP	CIP
u Panthéon-Sorbonne, Paris 1	SHS		Scipre	CRIR
u de Nantes	Multi disciplinaire		Campo	Campo
u Henri Poincaré - Nancy 1	Sciences			Médi@TICE

Source : le travail d'inventaire ayant permis la réalisation de ce tableau a été conduit par Joelle Demougeot-Lebel (CIPE, Université de Bourgogne, France) et Guy Dugas (Red River College, Université du Manitoba, Canada) en 2005 et mis à jour en 2006 par Noël Adangnikou (IREDU, CIPE, Université de Bourgogne, France).

Note : "u" pour "université"

* Les dernières informations disponibles sur internet à propos du centre de La Rochelle remontent à 2002.

En termes de commentaires, il apparaît d'abord, en relation avec la spécialisation disciplinaire des universités, que les universités multi-disciplinaires (9) semblent un peu plus impliquées dans la question de la qualité de l'enseignement que celles en sciences et technologie (7) et bien plus que celles en sciences humaines et sociales (2). Mais cette hiérarchie se révèle différente lorsque ces universités sont mises en relief avec leurs homologues de même type disciplinaire à l'échelle du pays (voir tableau 2). Alors, les universités en sciences et technologie (33%) apparaissent comme les plus impliquées dans la mise en place de centres de soutien à l'enseignement et les universités en sciences humaines et sociales bel et bien comme les moins impliquées.

Tableau 2 : nombre de centres en fonction de la discipline des universités

	Multi disciplinaire	Sciences et techniques	Sciences humaines et sociales	Total
Centres	9	7	2	18
Universités	46	21	21	88
%	20%	33%	10%	20%

Ce premier résultat est particulièrement intéressant à observer dans le contexte français quand il est relié aux taux d'inscription des étudiants de première année. En effet, les disciplines en sciences et techniques souffrent depuis des années d'une diminution générale des inscriptions d'étudiants de première année alors que les disciplines en sciences humaines et sociales ont connu, dans l'ensemble, une évolution opposée. En 2002, un rapport au ministre de l'éducation estime que les inscriptions dans les départements de sciences et techniques ont diminué de 24% de 1995 à 2000. Les départements de chimie et physique ont même perdu 30000 étudiants pour les deux premières années d'études durant cette même période (de 55000 à 25000) (Porchet, 2002, p14). Mais, surtout, la conséquence a aussi été une difficulté générale à remplir les heures de service d'enseignement des enseignants-chercheurs laquelle a augmenté le risque d'une réaffectation des postes de ces départements vers d'autres. Il semble que dans ces disciplines les enseignants-chercheurs se sont interrogés sur cette situation critique et qu'ils sont parvenus à la conclusion que la qualité de l'enseignement constituait un élément important pour rendre leurs départements plus attractifs auprès des étudiants. Ainsi ont-ils réagi en promouvant des actions à mêmes d'améliorer la qualité de l'enseignement comme la création de centres de soutien à l'enseignement. Cette hypothèse semble renforcée par la situation opposée des disciplines en sciences humaines et sociales comme cela a été vu plus haut.

Deuxièmement, le tableau 1 montre que les activités focalisées sur les tice apparaissent plus fréquemment que celles qui ne le sont pas (27 fois contre 18). Cette tendance peut être perçue à la croisée de deux influences. La première est la forte impulsion via le financement public pour promouvoir l'usage des tice dans les universités.

Et la seconde, qui est en partie liée à la première, est que dans l'esprit de nombre d'enseignants l'amélioration de la qualité de l'enseignement est principalement liée au recours aux tice. Ainsi, les enseignants soucieux d'améliorer la qualité de l'enseignement ont surtout concentré leurs efforts en direction de l'usage des tice étant de surcroît incité par les aides financières publiques. Mais au regard de ces très importants investissements aussi bien que

par rapport aux attentes ministérielles, les résultats de ces investissements publics sont apparus décevants (Jaillet, 2004). A posteriori, le diagnostic indique que les investissements et les efforts ont été beaucoup trop concentrés sur le matériel et pas assez sur les usagers, enseignants comme étudiants (RSUP, 2006).

Et, finalement, le tableau 1 montre 10 centres avec des activités de formation et ou de soutien pédagogique qui ne soient pas spécifiquement basées sur l'usage des tice. Le tableau 3, ci-dessous, livre une présentation plus détaillée de ces centres en décrivant surtout leurs domaines et types d'activités (une présentation analytique des activités de ces centres a été réalisée en 2006 dans le cadre du colloque de l'AIPU à Monastir- voir RSUP (2006)). Il importe préalablement de signaler que tous ces centres sont rattachés au niveau central de leur université et fonctionnent en tant que service. Seulement deux d'entre eux mettent en avant des activités de recherche (Le Crame et l'Uraff). Dans la plupart des cas, leur domaine d'activités couvre des activités de formation, d'innovation pédagogique et d'évaluation des enseignements. Certains intègrent directement des activités liées aux tice et d'autres collaborent avec un service Tice existant au sein de l'université.

Concernant les types d'activités, la plupart des centres offrent des ateliers de formation, des séminaires, un soutien à l'innovation pédagogique et des ressources bibliographiques et documentaires. Seul le Crame offre une formation de deux ans conduisant à un diplôme universitaire. Ces centres ont pour l'essentiel été créés à partir de la fin des années 90. La plupart du temps, ils ont été créés grâce à l'initiative et à la volonté d'un enseignant-chercheur qui à un moment donné a pu s'appuyer sur un mandat électif (comme président ou vice-président d'université) pour faire aboutir le projet de création. Pour au moins deux centres, la création a été largement financée par le Ministère de l'Education nationale.

Tableau 3 : Activités développées par les centres

Université	Disciplines	Étudiants	Enseignants	Centre	Domaines	offre
u Victor Segalen, Bordeaux 2	Sciences et techniques	18437	1040	CRAME (1981/ 1998)	Activités de formation TICE (très peu) Innovation pédagogique Évaluation des enseignements	Diplôme en deux ans Séminaires Soutien à l'IP (Innovation pédagogique) Centre de R (resources)
u d'Angers	Multi disciplinaire	17559	900	SAPE (1998)	Activités de formation Innovation pédagogique Évaluation des enseignements	Ateliers Séminaires Soutien à l'IP Centre de R
u de Bretagne Occidentale, Brest	Multi disciplinaire	17000	950	URAFF (2001)	Activités de formation TICE Innovation pédagogique Évaluation des enseignements	Ateliers Séminaires Soutien à l'IP Centre de
u de Picardie Jules Verne, Amiens	Multi disciplinaire	21000	1150	SUP (2002)	Activités de formation	Ateliers Séminaires Soutien à l'IP Centre de
u de Marne-la-Vallée	Multi disciplinaire	11000	450	CAP	Innovation pédagogique Évaluation des enseignements	Séminaires Soutien à l'IP
u Claude Bernard, Lyon I	Sciences et techniques	28000	2000	SUP (2003)	Activités de formation Innovation pédagogique Évaluation des enseignements	Ateliers Seminars Soutien à l'IP Centre de
				Practice	TICE	Ateliers Séminaires

						Soutien technique
u Paul Sabatier, Toulouse 3	Sciences et techniques	28000	1800	SUP (2004)	Activités de formation TICE Innovation pédagogique Évaluation des enseignements	Ateliers Séminaires Soutien à l'IP Centre de
u de Bourgogne, Dijon	Multi disciplinaire	25000	1300	CIPE (2004)	Activités de formation Innovation pédagogique Évaluation des enseignements	Ateliers Séminaires Soutien à l'IP Centre de
				Passerelle	TICE	Ateliers Séminaires Soutien technique
u des Sciences et Technologies de Lille1	Sciences et techniques	20000	1310	SUP	Activités de formation Innovation pédagogique	Pas plus d'informations disponibles en ligne
				SEMM	TICE	Ateliers Séminaires Soutien technique

3. Conclusion

L'objectif de cette communication a été de contribuer à la réflexion sur la qualité de l'enseignement supérieur universitaire en fournissant un certain nombre d'éléments factuels à mêmes de fixer des repères quant à la situation française actuelle. Il a ainsi été mis en avant, à travers les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur, l'existence d'une formation professionnelle pouvant être considérée comme initiale des enseignants universitaires qui dans les faits s'avère ne concerner qu'un enseignant recruté sur deux. À la suite du rapport Dejean (2002), il a également été mis en avant l'absence de travaux de

recherche qui permettrait d'apprécier l'ampleur et la qualité de la formation à la pédagogie universitaire dans les CIES. Il a par ailleurs été mis en avant l'existence d'une formation continue par rapport à l'activité d'enseignement qui apparaît pour le moins restreinte en semblant ne concerner que 18 universités sur 88 (soit 20%). Il est apparu que ce sont surtout des universités en sciences et techniques qui se sont impliquées dans la mise en place de centres et que ce fait était certainement à relier avec l'influence d'une remise en question liée à la baisse importante des inscriptions d'étudiants en premier cycle (autrement dit à une situation de crise). Enfin, il est apparu que seules une dizaine d'universités (et probablement moins dans les faits) offraient des activités de formation et ou de conseil pédagogique qui dépassent le seul usage des tice.

Bibliographie

- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire: Des formes émergentes d'adaptation ou de la "mètis" enseignante. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M., Fabre, M., & Rayou, P. (2001). Une fac à construire: Sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 107-115.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Bireaud, A. (1996). En France, une politique de formation pédagogique pour les enseignants du supérieur timide, hésitante et controversée. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend?* (pp. 113-122). Bruxelles: De Boeck.
- Coulon, A., Ennafaa, R., & Paivandi, S. (2003). *Les allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur* (Note d'information de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale). Paris: Centre de recherches sur l'enseignement supérieur (ESCOL), Université Paris 8.
- CrItiquES, C. (2002). Pourquoi s'initier à l'enseignement supérieur quand on pourrait se former? Pour une véritable formation des enseignants du supérieur. <http://critiques.mecreant.org/>
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises* (Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école). Paris: Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.
- DEP. (2005a). *Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur 2004-2005* (Note d'information 05.35). Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale.
- DEP. (2005b). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), Ministère de l'Éducation nationale.
- DPE. (2005). *Origine des enseignants chercheurs recrutés lors de la campagne 2004*. Paris: Direction des personnels enseignants (DPE), Ministère de l'Éducation nationale.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1992). L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession. *Savoir Education Formation*, 2, 161-170.
- Jaillet, A. (2004, mai). Des espaces numériques de travail à l'enseignement à distance. Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (Aipu) "20 ans de recherches et d'actions pédagogiques, bilan et perspectives", Marrakech, Maroc.
- Petit, F. (2002). *Améliorations pédagogiques à l'université* (Rapport au Ministre de l'Éducation nationale). Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Porchet, M. (2002). *Les jeunes et les études scientifiques: Les raisons de la « désaffection »* (Rapport au Ministre de l'Éducation nationale). Paris: Ministère de l'Éducation nationale.

- Porchet, M. (2004). Les innovations pédagogiques à l'université (Rapport au ministre de la Jeunesse, l'Education nationale et de la Recherche). Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Rey, O. (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. Dossier de la Cellule de Veille Scientifique et Technologique (Inrp) <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/SommaireDossier.htm>
- Romainville, M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire (Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école). Paris: Haut Conseil pour l'évaluation de l'école. RSUP. (2006, mai). La formation pédagogique des enseignants du supérieur dans le réseau des sup en France. Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (Aipu) "Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire", Monastir, Tunisie.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE



AIPU 2008

MONTPELLIER - FRANCE / DU 19 AU 22 MAI 2008

25^{ÈME} CONGRÈS

**“ LE DÉFI DE LA QUALITÉ
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
VERS UN CHANGEMENT DE PARADIGME ... ”**

www.aipu2008-montpellier.fr



Sous la direction
de
Chantal Charnet
Claire Gherzi
Jean-Louis Monino

Les actes du 25^{ème} Congrès
THEME - 4
Montpellier
Du 19 au 22 mai 2008

<http://www.aipu2008-montpellier.fr/>

AIPU 2008
MONTPELLIER - FRANCE / DU 19 AU 22 MAI 2008
25^{ÈME} CONGRÈS