



Dossier de veille

Service **U**niversitaire d'**I**ngénierie et d'**I**nnovation **P**édagogique



Nathalie ISSENMANN
Dominique BILLOT

Avec la collaboration de
Virginie SAVALLE, Catherine GRENON,
Marine BRISWALTER, Laura GURY

Dossier de veille

1 Le contexte général de la transformation pédagogique au sein des universités	4
<i>1.1 Les freins et les leviers pour accompagner la transformation pédagogique.....</i>	<i>4</i>
<i>1.2 Les besoins en formation exprimés par les enseignants</i>	<i>6</i>
1.2.1 Des attentes hétérogènes	6
1.2.2 Des thématiques de formations centrées sur les processus d'apprentissage des étudiants.....	6
1.2.3 Des modalités diverses de formation et d'accompagnement	6
<i>1.3 Le modèle favorisant le développement professionnel des enseignants</i>	<i>7</i>
2 Les services universitaires de pédagogie	8
<i>2.1 Des SUP aux dimensions variables</i>	<i>8</i>
<i>2.2 Des SUP aux activités plurielles</i>	<i>9</i>
2.2.1 Des offres de formations variées	9
2.2.2 D'autres modalités d'accompagnement	9
Annexes.....	12
<i>Annexe 1 : bibliographie et webographie</i>	<i>13</i>
<i>Annexe 2 : liste des SUP des universités françaises.....</i>	<i>14</i>

1 Le contexte général de la transformation pédagogique au sein des universités

Le thème de la transformation pédagogique fait partie des préoccupations à l'Université de Lorraine mais aussi plus globalement au niveau national et international. Pour mieux comprendre la situation locale, il est important, dans un premier temps, de présenter le contexte général : que disent les rapports ministériels, la littérature et quelles sont les expériences déjà en cours dans différentes universités ?

1.1 Les freins et les leviers pour accompagner la transformation pédagogique

La nécessité de modifier les pratiques pédagogiques à l'université est liée à différents facteurs qui sont aujourd'hui bien identifiés. On peut citer les principaux :

- la **massification des publics** entrant à l'université entraînant une hétérogénéité des publics, des attentes et des motivations ;
- les **changements dans le rapport et l'accès aux savoirs** bouleversés par les pratiques sociales du numérique ;
- la **marchandisation des savoirs** par l'entrée des entreprises privées dans le domaine de l'enseignement et de la formation ;
- le **développement de la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV)** ;
- la **mission élargie des universités** qui doivent également prendre en compte l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. Le renforcement du caractère professionnalisant des diplômes s'est effectivement opéré avec la mise en place en 2007, de la loi LRU prônant l'ouverture des universités sur le monde professionnel et économique et un ancrage dans l'environnement socioprofessionnel du territoire ;
- la **poursuite du processus de Bologne** initié en 1998, visant à harmoniser au niveau européen l'enseignement supérieur et fixant comme objectif pour 2020, la centration des études sur l'apprentissage des étudiants et leur mobilité dans la perspective de développer leurs compétences pour un marché du travail en perpétuel mouvement.

Les freins et les leviers agissant sur la modification des pratiques pédagogiques à l'université sont également identifiés. Le rapport de Claude Bertrand (2014), chargé de mission pédagogie à la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) intitulé « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur » met en évidence les principaux éléments à prendre en compte.

Du côté des freins, on note :

- le **manque de reconnaissance de l'activité d'enseignement** dans la carrière ;
- le **calcul des charges de travail de l'enseignant** qui repose sur le modèle transmissif (CM/TD/TP) ;
- le **défaut de portage politique** au niveau national et parfois local ;
- les **moyens alloués** pour conduire un changement structurel de l'enseignement ;
- le **manque de formation des enseignants à la pédagogie** de l'enseignement supérieur ;
- la **solitude des enseignants dans leur travail pédagogique** qui encourage la reproduction des modes d'enseignements ;
- l'**insuffisance de connaissance** sur le domaine ;
- la **méconnaissance des publics**.

Du côté des leviers pour soutenir la transformation pédagogique, on relève :

- la nécessaire **mobilisation de tous les acteurs** de l'institution ;
- la mise en place d'une **approche systémique** comprenant différents niveaux (national, établissement, composante, programme de formation) et une interdépendance des actions (entre stratégie de formation, reconnaissance de l'activité d'enseignement, formation des acteurs, usages du numérique, innovation pédagogique) ;
- une **logique de responsabilisation** par l'impulsion, la valorisation et l'accompagnement ;
- une **inscription dans la durée** ;
- une **implication des étudiants** ;
- **l'inscription d'orientations clairement définies dans une politique** : améliorer la qualité de la formation pour la réussite ; faire évoluer les pratiques d'enseignement, mettre la mission de formation au cœur des politiques d'établissement ; professionnaliser les acteurs pour assurer cette mission ;
- **une inscription dans le cadre européen** pour favoriser la mobilité des étudiants et passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (approche programme, approche compétences) ;
- le **levier de l'accréditation** (loi ESR du 23 juillet 2013), un outil essentiel pour impulser et accompagner les évolutions attendues ;
- **l'évaluation des enseignements** ;
- les **moyens financiers et humains ciblés** sur des projets précis (le premier cycle par exemple), des appels à projet qui sont l'occasion d'afficher des orientations, des conceptions et des attendus pour participer à la nécessaire évolution culturelle ;
- **reconnaissance et professionnalisation de l'activité d'enseignement** par une démarche de conviction et non d'imposition, (promotions internes, prime d'excellence pédagogique, mise en place d'un Bonus Qualité Formation (BQF), d'un congé pour l'enseignement, définition d'un référentiel de compétences,...) ;
- **modification des aspects réglementaires** notamment pour l'évolution de la définition et l'évaluation de la charge d'enseignement (découpage CM/TD/TP, modulation des 192 HTD) ;
- **formation et accompagnement les acteurs** : inscrire la formation des enseignants comme une priorité (politique RH de formation continue de tous ses personnels) ;
- **création de centres/services** pour le développement pédagogique ;
- **faire du numérique un levier de la transformation pédagogique : soutenir l'innovation et renforcer la recherche** (à travers l'accréditation, des fonds pédagogiques, des projets de recherche-développement soutenus par l'ANR,...), **les IDEFI** constituent un levier pour mettre l'innovation au service de cette transformation pédagogique en termes de contenus, de méthodes et de démarches, d'organisation pédagogique. S'appuyer fortement sur la recherche en pédagogie universitaire ;
- **mettre en place des observatoires de pratiques.**

Parallèlement à ces constats, un certain nombre d'auteurs se sont intéressés aux besoins exprimés par les enseignants dans le domaine de la formation en pédagogie universitaire.

1.2 Les besoins en formation exprimés par les enseignants

Au cours des dix dernières années, différentes enquêtes sur ce thème ont été menées, soit au niveau national pour un groupe d'enseignants disciplinaires, soit au niveau d'une université. Les résultats des enquêtes publiées sont convergents et mettent en évidence les points suivants :

1.2.1 Des attentes hétérogènes

Dès 2008, Beney & Pentecoteau mettent en évidence que les besoins en formation des enseignants du supérieur s'expriment différemment selon l'âge, le sexe, l'ancienneté et la discipline d'appartenance. Ils soulignent en particulier que les enseignants débutants qui ont de nouveaux cours à préparer, disposent de peu de temps à consacrer à des formations complémentaires en pédagogie. Les enseignants plus expérimentés, s'engagent dans des activités à responsabilités, ce qui peut être un élément important pour s'engager dans une réflexion sur le renouvellement de ses pratiques pédagogiques. Ils relèvent également que les motivations à suivre une formation pédagogique vont de « *l'expression d'un temps pour soi à l'acquisition de techniques liées aux nouvelles technologies en passant par une réflexion pédagogique renouvelée ou approfondie* ». Enfin ils notent que les enseignants « *recherchent principalement des réponses à des problèmes concrets et immédiats* ». Ils sont en attente « *d'un savoir pratique susceptible de les aider à résoudre des problèmes* ».

La nouvelle génération d'enseignants, déjà sensible aux **nouvelles technologies, semble davantage en quête d'innovation, de recherche de sens au travail et de travail collaboratif** (Joelle Demougeot-Lebel, 2014).

1.2.2 Des thématiques de formations centrées sur les processus d'apprentissage des étudiants

Demougeot-Lebel et Perret (2011) évoquent à partir des résultats d'une enquête menée à l'université de Bourgogne, la difficulté pour les enseignants à exprimer précisément les thèmes sur lesquels ils souhaiteraient se former. Lorsqu'ils s'expriment, ils « *semblent à la recherche de pistes pour maintenir un minimum d'interactivité dans les cours et de participation active des étudiants* », notamment dans les grands groupes. Cela pourrait traduire l'engagement des enseignants vers le changement de paradigme en cours : d'un modèle centré sur l'enseignant et les contenus vers un modèle centré sur l'étudiant et les apprentissages.

Endrizzi (2011) souligne le rôle des émotions dans l'orientation des enseignants. Il semble que ceux qui sont plutôt intéressés par le processus apprendre développent davantage de confiance en eux et un sentiment plus positif vis-à-vis de l'enseignement.

Postareff et al démontrent que la formation des enseignants en pédagogie, si elle est suffisamment longue, peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et conduire à des changements de pratiques allant vers une plus grande centration sur les étudiants (Endrizzi, 2011, p.10).

1.2.3 Des modalités diverses de formation et d'accompagnement

Les résultats de l'enquête menée en Bourgogne en 2011 indiquent que les enseignants sont plutôt favorables à des formations de type classique proposant un approfondissement sur un thème ou une question pédagogique. Cette méthode d'apprentissage a pour avantage de ne pas surcharger les emplois du temps, idée défendue également par Romainville en 2009 (Endrizzi, 2011, p.12).

D'autres auteurs comme Parmentier recommandent de construire la formation des enseignants à partir de situations professionnelles (Endrizzi, 2011, p12).

Pour Rege-Colet et Berthiaume (2009), « il s'agit d'aider les enseignants à passer d'un savoir individuel implicite à un savoir explicite partagé au sein d'une communauté de pratique, en s'appuyant sur les savoirs issus à la fois de l'expérience et de la recherche » (Endrizzi, 2011, p.8). Ils placent donc la démarche de formation des enseignants plutôt du côté de l'expérientiel. Ainsi, l'accompagnement de projets individuels ou d'équipes est considéré par certains (Venturini et Chênerie (2008) Endrizzi, (2011, p.13)) comme une alternative intéressante aux formations classiques qui ne favorisent pas toujours une mise en pratique effective.

L'analyse de pratiques semble également une alternative intéressante. Cuisinier, Gay, Jeoffrion, Schneider, dans leur enquête en 2006, relevaient déjà l'intérêt des enseignants pour ce type de dispositifs. Depuis, une littérature nombreuse explore l'intérêt de tels dispositifs dans la formation des enseignants. Certains, tel Grossmann (2009), soulignent l'apport qu'ils peuvent représenter pour le développement professionnel des enseignants.

1.3 Le modèle favorisant le développement professionnel des enseignants

Dans la littérature, le modèle de professionnalité actuellement dominant pour les enseignants est celui du praticien réflexif (Paquay, 1994 puis Lang, 1996). Ce modèle permet d'approcher la diversité des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Il peut être un guide utile pour structurer l'accompagnement et la formation pédagogique des enseignants.

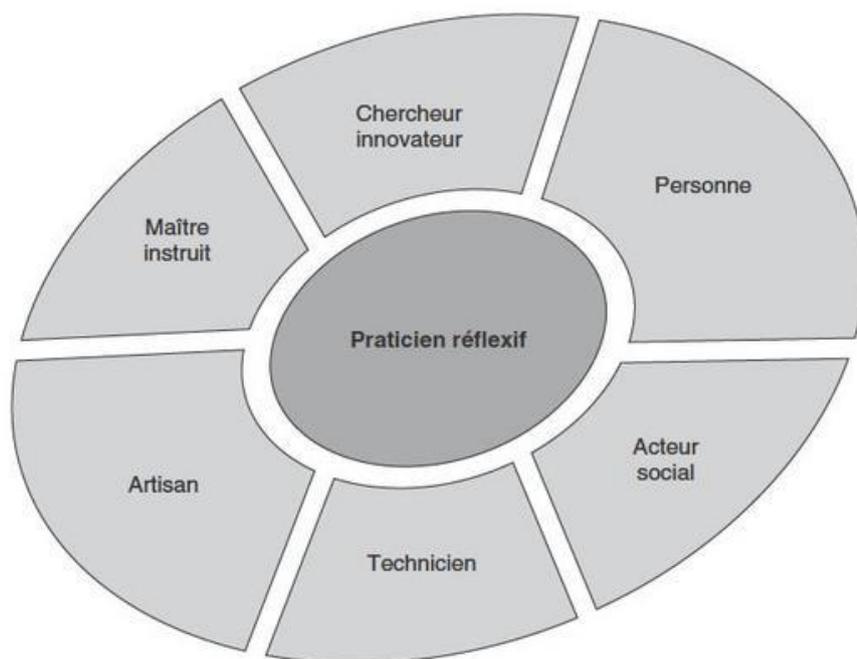


Figure 1 Le modèle du « praticien réflexif » en surplomb (Paquay, L., Alter, M., Charlier, E., Perrenoud, 2012, p.209)

Ce modèle classe les compétences essentielles au métier d'enseignant autour de six dimensions :

- le maître instruit qui maîtrise des savoirs ;
- le technicien qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques ;
- l'artisan qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;
- l'acteur social engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;
- la personne en relation et en développement de soi ;
- le chercheur innovateur qui produit en explicitant et en évaluant systématiquement les fondements des dispositifs et des outils pour l'intervention.

Il place au centre le praticien réflexif, capable de mener une réflexion sur sa pratique et ses effets au regard des six dimensions citées ci-dessus.

2 Les services universitaires de pédagogie

Face à ces besoins, une des réponses préconisée par le rapport de Claude Bertrand (2014) est la mise en place de Services Universitaires de Pédagogie (SUP), services internes aux universités qui sont chargés d'accompagner les enseignants dans la transformation pédagogique. Selon les contextes locaux, ces services peuvent prendre différentes configurations.

2.1 Des SUP aux dimensions variables

Au 24 juillet 2015, la veille effectuée sur internet porte à 30 le nombre de Services Universitaires de Pédagogie (SUP) en France. On peut noter la disparité des éléments recueillis d'un site à l'autre en lien avec la stratégie de communication propre à chaque SUP. Concernant les données budgétaires, très peu d'informations sont disponibles. Il est difficile d'évaluer la part budgétaire que les universités consacrent à leur SUP.

Les informations que nous avons recueillies concernent 21 universités dotées d'un SUP. Parmi ces 21 SUP, 8 sont des services communs, 4 sont rattachés au DGS et au président d'université, 4 à un Pôle Formation insertion professionnelle et vie universitaire, 2 à un Département (département Technologie et Sciences de l'Homme et département Accompagnement Pédagogique, Promotion de l'Enseignement Numérique et à Distance pour la Réussite des Étudiants), 2 à un service central. Seul le SUP de l'université de Strasbourg est un institut.

Au niveau du personnel, nous disposons des chiffres pour 25 universités. Les effectifs de ces services varient de 1 à 39 salariés :

- 10 services ont un effectif entre 1 et 5 salariés ;
- 5 services entre 6 et 10 salariés ;
- 6 services entre 11 et 16 salariés ;
- 2 services entre 21 et 25 salariés ;
- 2 services entre 31 et 40 salariés.

A ces effectifs s'ajoutent, pour 5 services, des correspondants pédagogiques dans les composantes dont le nombre est variable (de 6 à 14 personnes).

Les SUP récemment créés sont davantage sur un modèle de fusion de services existants (service audiovisuel et/ou service d'ingénierie et de médiatisation et/ou unité de recherche en formations de formateurs...). C'est le cas de l'université de Bordeaux par exemple. On constate également que certains services d'appui au numérique se transforment en service universitaire de pédagogie. Certains services ont bénéficié de crédits dans le cadre des IDEFI, du Programme d'Investissement d'Avenir (PIA Idex), comme l'Idip à Strasbourg ou Sapiens à la Sorbonne Paris Cité.

Les universités belges (Louvain et Liège), canadiennes (Sherbrooke) et suisses (Lausanne) ont été les premières à s'emparer de la question de la pédagogie universitaire et à créer des structures telles que des SUP.

2.2 Des SUP aux activités plurielles

Le champ d'intervention des SUP est très large et leurs missions peuvent être très diversifiées. La liste ci-dessous en donne un aperçu non exhaustif :

- favoriser le développement de la réflexion des enseignants du supérieur sur leur métier ;
- promouvoir les innovations pédagogiques ;
- assurer la formation initiale et continue des enseignants du supérieur ;
- accompagner les différents acteurs de l'enseignement universitaire (enseignants, équipes pédagogiques, équipe de direction) et les évolutions institutionnelles, en documentant la réflexion de l'établissement ;
- favoriser la valorisation de la fonction enseignante et de l'investissement pédagogique ;
- assurer la veille et la « mémoire pédagogique » de l'établissement ;
- contribuer à l'évaluation des formations et des enseignements.

2.2.1 Des offres de formations variées

L'offre de formation semble être la pierre angulaire des services proposés par les SUP. Selon les contextes, elle est structurée de manière différente. On peut par exemple citer :

Une offre de formation graduelle, centrée sur la progressivité.

- le SUP de Grenoble structure son offre de formation à travers les « **essentiels** », l'« **ouverture** » et l'« **approfondissement** » sur différents thèmes pédagogiques, par exemple sur l'Apprentissage Par Problème (APP);
- le CIPE de Dijon propose trois types de formation: " **Introduction** " pour découvrir une problématique et envisager des pistes de réflexion et d'action, " **Expérimentation** " pour connaître et partager des outils et méthodes et " **Approfondissement** " pour travailler durablement sur ses pratiques.

Une offre de formation organisée en blocs thématiques. Les principaux axes thématiques développés dans les SUP sont les suivants :

- les **étudiants** : motivation des étudiants, accompagnement des étudiants, hétérogénéité du public étudiant ;
- le **métier d'enseignant** : réflexion sur le rôle de l'enseignant, différentes facettes du métier d'enseignant ;
- la **pédagogie** : formation de base en pédagogie universitaire, approche par compétences, apprentissage par problèmes, pédagogie inversée ;
- la **communication** : communication avec aisance grâce à la voix et à la posture, bases de la communication, animation d'un débat, gestion d'un groupe ;
- l'**évaluation** : évaluation des acquis d'apprentissage, conception et utilisation des QCM, évaluation des enseignements par les étudiants ;
- les **TICE** : outils numériques pour l'enseignement, plateforme d'enseignement, diaporamas, cartes heuristiques.

2.2.2 D'autres modalités d'accompagnement

D'autres modalités d'accompagnement sont également proposées dans certains SUP. On peut citer : des temps d'échanges libres sur un thème pédagogique, des ateliers d'échanges de pratiques, des ateliers d'utilisation d'outils numériques, des tables-rondes, des groupes de recherche-action.

La plupart des SUP met également en place des actions de communication et de valorisation des pratiques pédagogiques. On citera par exemple :

- **le SIAME Brest** qui organise chaque année les assises de la pédagogie et parallèlement une déambulation pédagogique (des posters d'expériences d'accompagnement pédagogique sont exposés, les étudiants et visiteurs présents peuvent y apporter leurs témoignages) ;
- **le SUPTICE Rennes** propose des partages autour de témoignages des initiatives des enseignants. Il diffuse également des capsules audiovisuelles « parole d'expert » et communique suite à des colloques et lectures de livres sous forme de « chroniques pédagogiques » écrites.

On peut noter que quelques SUP ont pour mission d'assurer la formation des doctorants.

Conclusion

Le travail de veille effectué met en lumière les freins et les leviers concernant la transformation pédagogique au sein des universités, les attentes des enseignants en matière de pédagogie ainsi que les types de formations à privilégier en vue d'une professionnalisation des enseignants.

Les travaux de recherche dans le domaine de la pédagogie universitaire ne cessent de s'étoffer. L'augmentation du nombre de SUP marque la volonté des universités de s'engager dans la transformation pédagogique. Selon les contextes, les périmètres de ces services sont variables mais les questionnements semblent communs. Les actions proposées par ces services visent à agir sur les mêmes leviers de la transformation pédagogique et concernent principalement la formation, l'accompagnement, la valorisation et les échanges.

Annexes

Annexe 1 : bibliographie et webographie p.13

Annexe 2 : liste des SUP des universités françaises p.14

Annexe 1 : bibliographie et webographie

Bibliographie

Paquay, L., Alter, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck : Bruxelles.

Webographie

Beney, M., Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 69-86. Consulté le 03 juin 2015 dans : <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018990ar.pdf>

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Repéré sur le site du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consulté-le-03-juin-2015-dans-http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/90/1/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901.pdf

Cuisinier, F., Gay, M.-C., Jeoffrion, C., Schneider, B. (2006). Regards actuels des enseignants-chercheurs sur leur métier : enquête auprès des enseignants-chercheurs de psychologie. *Bulletin de psychologie*, n° 482, p. 237-249. Consulté le 03 juin 2015 dans www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-2-page-237.htm.

Demougeot-Lebel, J. (2014). Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°30-3. Consulté le 04 juin 2015 dans <http://ripes.revues.org/883>

Demougeot-Lebel, J., Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Consulté le 04 juin 2015 dans <http://ripes.revues.org/456>

Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier de veille de l'IFE*, n°64. Consulté le 04 juin 2015 dans : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian Journal Of Education*, n° 32, 4, p. 764-796. Consulté le 03 juin 2015 dans <http://www.cssee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-4/CJE32-4-Grossmann.pdf>

Réseau des SUP (2010). *Les SUP : de véritables services de pédagogie dans les Universités*. Université de Brest. Consulté le 04 juin 2015 dans <http://www.univ-brest.fr/reseaudessup/reseau-des-sup.pdf>

Annexe 2 : liste des SUP des universités françaises

Aix-Marseille :

- CIPE - <http://cipe.univ-amu.fr/>

Artois :

- SUPArtois - <http://www.univ-artois.fr/Formations/Innovation-pedagogique>

Bordeaux :

- MAPI- <http://www.u-bordeaux.fr/Universite/Organisation/Administration/Pole-Formation-insertion-professionnelle-et-vie-universitaire/Mission-d-appui-a-la-pedagogie-et-a-l-innovation>

Bourgogne :

- CIPE - <http://espe.u-bourgogne.fr/departements/cipe.html>

Brest :

- SIAME - <http://www.univ-brest.fr/siame/>

Bretagne sud :

- SUP - <http://www.univ-ubs.fr/se-former-a-la-pedagogie-universitaire-444058.kjsp?RH=ACTU>

Compiègne :

- CAP - <http://ics.utc.fr/ics/co/ics.html>

Grenoble 1:

- SUP - <http://sup.ujf-grenoble.fr/>

Grenoble 3:

- SUP de l'université Stendhal - <http://sup.u-grenoble3.fr/>

Grenoble INP:

- PerForm : <http://perform.grenoble-inp.fr/pedagogie/>

La Rochelle :

- @CTICE - <http://www.univ-larochelle.fr/Cellule-d-Accompagnement-aux>

Le Mans :

- PRN - <http://prn.univ-lemans.fr/fr/le-prn.html>

Lille 1 :

- SUP - <http://sup.univ-lille1.fr/>

Lorraine :

- SU2IP - <http://sup.univ-lorraine.fr/>

Lyon 1 :

- ICAP - <http://icap.univ-lyon1.fr/accompagnement-pedagogique/>

- Nantes :**

 - SUP - <http://www.univ-nantes.fr/sup>
- Nice:**

 - PI - <http://unice.fr/pi>
- Paris Dauphine :**

 - CIP - <http://www.tice.cip.dauphine.fr/>
- Paris Sud :**

 - Pédagogie numérique - <http://www.u-psud.fr/fr/universite/organisation-generale/services/pedagogie-numerique/tice.html?search-keywords=service%20p%C3%A9dagogie>
- Picardie:**

 - SUP : <https://www.u-picardie.fr/l-universite/organisation/directions-et-services/service-universitaire-de-pedagogie-382952.kjsp>
- Poitiers :**

 - CRIIP - <http://criip.univ-poitiers.fr/>
- Rennes 1 :**

 - SUPTICE - <https://suptice.univ-rennes1.fr/>
- Rhône Alpes :**

 - Penser - <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1264516&pageId=25>
- Savoie :**

 - PUN : <https://www.univ-smb.fr/index.php?id=1732>
- Sorbonne Paris Cité :**

 - SAPIENS - <http://www.sorbonne-paris-cite.fr/fr/propos/organisation-generale/services-partages/le-service-daccompagnement-aux-pedagogies-innovantes>
- Strasbourg :**

 - IDIP - <http://idip.unistra.fr/>
- Troyes:**

 - CIP - <http://www.utt.fr/fr/formation/cip.html>
- Université Littoral Côte d'Opale :**

 - CIP - <http://cip.univ-littoral.fr/>
- Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées :**

 - SIUP - <http://www.univ-toulouse.fr/siup>
- Université Toulouse Paul Sabatier :**

 - CDP - <http://sup.ups-tlse.fr/index.php>