

Introduction

Les évolutions constatées ces dernières années en matière de changement climatique, de destruction de la biodiversité, d'épuisement des ressources, d'effets de la pollution, de crises énergétiques, ... alertent et nécessitent l'accélération de la transition écologique et une transformation profonde de notre société pour relever ces défis. Ceci implique pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche de se saisir de ces enjeux et d'être un acteur majeur dans tous les domaines : formation, recherche, innovation et vie de campus. Ainsi, en termes de formation, il convient de former les citoyens et acteurs de demain qui devront répondre aux enjeux de société et de développement durable. Ceci concerne à la fois la formation initiale des étudiants et la formation tout au long de la vie des acteurs socio-économiques.

Suite à la remise du rapport Jean Jouzel et Luc Abbadie « Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur »¹ et aux objectifs définis par Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et la Recherche dans son discours du 20 octobre 2022 à Bordeaux lors de la journée consacrée à la formation des enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'ESR, l'ESR a comme objectif à court terme de former à la transition écologique le plus grand nombre des étudiants et notamment les futurs cadres à l'horizon 2025.

Dans ce contexte, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) a organisé 4 ateliers de concertation pour intégrer la Transition Écologique pour un Développement Soutenable (TEDS) dans la formation de tous les étudiants de premier cycle de l'ESR :

Atelier TEDS 1 : cahier des charges définissant un socle de connaissances et de compétences – réunion le 17 janvier 2023

Atelier TEDS 2 : pôle national de ressources pédagogiques – réunion le 31 janvier

Atelier TEDS 3 : engagement des étudiants – réunion le 14 février

Atelier TEDS 4 : synthèse des 3 ateliers – réunion le 21 février

L'objectif de ces ateliers étant la formation des étudiants de premier cycle aux enjeux de la TEDS et la formation des enseignants, certains sujets n'ont donc pas été traités, tels que la formation aux métiers de l'environnement, la formation professionnelle et l'apprentissage, la recherche et l'innovation.

On peut toutefois souligner que ces thèmes sont abordés dans le plan climat biodiversité du MESR.

¹ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/remise-du-rapport-sensibiliser-et-former-aux-enjeux-de-la-transition-ecologique-et-du-developpement-83903>

SYNTHESE – ATELIER 1

« Cahier des charges définissant un socle de connaissances et de compétences »

Cette note a pour objectif de proposer une synthèse des réponses au questionnaire et des échanges qui ont eu lieu lors de l'atelier 1, dont l'objectif était principalement de réfléchir au cahier des charges du socle de connaissances et de compétences requises sur la formation aux enjeux de TEDS, notamment en premier cycle.

Le socle de connaissance : s'appuyer sur un consensus scientifique avec une approche interdisciplinaire

Concernant le socle commun de connaissances à prioriser, l'ensemble des participants s'est accordé en premier lieu sur le fait qu'il était essentiel de transmettre des connaissances qui bénéficient d'un consensus scientifique indiscutable (exemples : rapports du GIEC ou de l'IPBES, respectivement pour le changement climatique et la biodiversité). Des réponses au questionnaire, trois thématiques se dégagent : le changement climatique incluant l'atténuation et l'adaptation, la biodiversité et sa préservation, la transition juste/équité sociale. Elles sont suivies par la notion de limites planétaires, de la disponibilité des ressources incluant l'énergie, et des leviers comportementaux. Il a été précisé que la notion de limites planétaires ne faisait pas consensus d'un point de vue de sa robustesse scientifique.

Il apparaît également qu'il est nécessaire de clarifier parfois le vocabulaire de certains termes/notions. A titre d'exemple, le terme « solutions » ne fait pas l'unanimité et il est préférable de parler d'actions, voire de possibles, pour présenter les façons de mettre en œuvre les réponses à ces enjeux.

De l'ensemble des échanges qui ont permis d'exprimer des priorités parfois différentes, une convergence est apparue permettant de regrouper l'ensemble des priorités au sein de deux axes :

- La crise environnementale : pourquoi est-elle là ? Comment s'est-elle installée ?
- Les Transitions (écologiques, sociales) et trajectoires possibles : quels leviers ? Quelles actions possibles pour inverser les trajectoires ?

Au sein de ces deux axes, il a également été souligné qu'il fallait veiller à bien intégrer les connaissances relevant de l'ensemble des disciplines, et notamment des Sciences Humaines et Sociales. Ceci permettra de valoriser le travail interdisciplinaire et l'approche transversale sans néanmoins oublier l'approche par discipline qui peut également répondre à ces enjeux. De tels choix permettront alors de considérer la dimension systémique dans ce socle de connaissances, ainsi que la notion de trajectoire en liant constats/causes/actions/projections. Il a également été proposé de donner du sens et des perspectives aux connaissances apportées afin de rompre une approche qui pourrait être perçue comme uniquement théorique.

Le socle de compétences²: définir un cadre en s'appuyant sur les référentiels existants tout en laissant de la souplesse

Il est essentiel de formaliser les compétences attendues pour le premier cycle en se référant aux recommandations et aux référentiels existants, comme par exemple :

- ⇒ Le rapport Jouzel et Abbadie, 5 compétences y sont décrites (elles apparaissent comme non scindables pour certains participants) :
 - appréhender les équilibres et les limites de notre monde par une approche systémique,
 - saisir les ordres de grandeur et les incertitudes par une analyse prospective,
 - co-construire des diagnostics et des solutions,
 - utiliser les outils pour concrétiser les évolutions,
 - agir en responsabilité.

- ⇒ Greencomp (cadre européen de compétences en matière de durabilité) : Il s'articule autour des compétences pour affronter un monde complexe (pensée systémique, pensée ou esprit critique, problématisation), des compétences pour imaginer et créer un autre monde dans une visée prospective, des compétences d'action pour construire le monde de demain, détaillées en trois pôles (action individuelle, collective, politique). L'Inspection générale de l'Education, du Sport et de la Recherche a saisi le Conseil Supérieur des programmes pour élaborer un référentiel de compétences, destiné à l'enseignement scolaire, inspiré du Greencomp. L'utilisation de ce référentiel pourrait faciliter la progressivité et la continuité des apprentissages entre scolaire et supérieur.

- ⇒ Shift Project

- ⇒ Le projet UVED « S3C : Socle Commun de Connaissances et de Compétences transversales sur l'anthropocène » (<https://www.uved.fr/production/ressources/uved-en-cours-de-production/projet-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences-transversales-sur-lanthropocene-s3c>), lauréat 2021 de l'AMI Emergences du MESR (DGESIP), consiste à réaliser pour la rentrée universitaire 2023 un enseignement commun sur l'anthropocène à destination des enseignants et des étudiants de niveau Bac+1/+2, toutes disciplines confondues. La co-construction de ce socle est faite dans une démarche collective et dans une approche pluri établissements, pluri-acteurs et pluridisciplinaire.

Indépendamment du choix du référentiel, il a été signalé que tous les étudiants ne seraient peut-être pas en mesure d'acquérir l'ensemble des compétences proposées et que tous les établissements ne seront peut-être pas en mesure d'accompagner les étudiants dans cette acquisition de l'ensemble des compétences.

² Concernant le socle de compétences, il est à noter que la compétence est parfois confondue avec la connaissance.

D'une manière générale, il est donc ressorti des échanges et des réponses au questionnaire qu'il **était nécessaire que le MESR définisse effectivement un cadre pour ce socle de compétences tout en laissant de la souplesse aux établissements**, car le niveau d'engagement de ces derniers est hétérogène et l'enjeu est d'entraîner tous les établissements dans cette dynamique, quel que soit leur degré d'avancement sur le sujet.

Il a aussi été proposé que soit donné un sens aux compétences via la mise en action, avec par exemple des études de cas, et la réalisation de projets. Néanmoins, cette mise en action peut entraîner des difficultés pour les universités, compte tenu de la massification en premier cycle. Enfin, il a été proposé que les compétences du socle soient inscrites en qualité de compétences transversales dans le référentiel de compétences pour la licence et qu'elles soient donc reconnues à ce titre lors de l'inscription au RNCP. Ce choix n'exclut en rien le fait qu'elles puissent être reconnues comme des compétences spécifiques pour certaines formations.

Une approche pédagogique par compétences et par projets favorisant l'interdisciplinarité

A la question de privilégier une ou des approche(s) pédagogique(s) particulière(s), telle que l'approche par compétences, ou la pédagogie par projets, ou d'autres encore, il est rappelé que ces approches sont complémentaires. Elles ne s'excluent pas l'une, l'autre, ni n'en excluent d'autres. Il est également précisé que le choix dominant qui sera fait doit permettre de favoriser l'interdisciplinarité. Toutefois, il est rappelé l'importance d'une intégration disciplinaire de la TEDS, ces deux approches devant être complémentaires.

Un intérêt particulier existe pour l'approche par projet qui peut permettre de rendre plus concrète l'acquisition de connaissances et de compétences tout en créant un lien avec les territoires. Cependant, il est légitime de se poser la question de la faisabilité de la mise en œuvre de l'approche par projets en premier cycle pour des cohortes d'étudiants importantes.

Une mise en œuvre en présentiel ou sous format hybride avec un nombre d'heures à préconiser

Concernant les modalités pour dispenser le socle, c'est **le format hybride qui est le plus plébiscité**, tout en soulignant qu'il faut avantager le présentiel quand on le peut. En revanche, le « tout visio » semble à exclure.

Par ailleurs, il ressort des premiers échanges que le **MESR devrait préconiser un plancher en termes d'ECTS plutôt qu'en termes d'heures dédiées à cette formation**, même si ce nombre d'ECTS « plancher » n'a pas été arrêté. La majorité des participants considère en effet qu'il est difficile de raisonner en nombre d'heures car les modalités diverses qui pourront être retenues doivent considérer les heures de formation (en face à face, enseignants / étudiants), les heures passées devant une ressource en ligne, les heures travaillées par l'étudiant et éventuellement, les heures passées pour porter un projet dans le cadre de la formation.

Il apparaît également que cet enseignement devrait être réalisé préférentiellement tout au long du premier cycle, même si un nombre non négligeable d'acteurs considère qu'il est

préférable de réaliser la formation dans une UE spécifique identifiée au cours de l'un des semestres du premier cycle.

Laisser de la souplesse aux établissements pour la certification tout en formulant des préconisations

En ce qui concerne la certification, la très grande majorité des intervenants est défavorable à **une certification nationale** qui aurait notamment pour effet « d'enfermer » le sujet de la TEDS aux seules questions évoquées dans ladite certification. Par ailleurs, les établissements savent parfaitement réaliser des évaluations qui seront conçues au plus près des enseignements dispensés. Il est donc important de se laisser du temps et, dans quelques années, de tirer les conséquences de ces certifications effectuées par les établissements.

Les échanges ont également montré que de nombreuses modalités de reconnaissance ou de certification existaient et étaient à la disposition des établissements : ECTS / certification extérieure (se pose alors la question du modèle économique de la certification) / auto déclaration / VAE (avec possibilité de lien avec l'engagement étudiant abordé dans l'atelier 3), etc.

En conclusion, il est proposé de **laisser la liberté/souplesse aux établissements de définir leurs modalités de certification** afin de permettre, si nécessaire, de faire évoluer les process. Certains établissements ont déjà mis en place des formations TEDS et ont déjà fait des choix concernant la certification. Le MESR pourrait s'appuyer sur ces initiatives et donner ainsi des premières préconisations dont pourront s'emparer les établissements.

La formation des enseignants : un préalable indispensable

Un point crucial, revenu à plusieurs reprises, concerne la formation des équipes enseignantes qui pourrait s'appuyer notamment sur le pôle national de ressources pédagogiques (cf. atelier 2). Il est, en effet, indispensable de proposer des modules de formation aux enseignants (avec une attention particulière pour les enseignants qui n'ont pas une discipline environnementale et qui devront être particulièrement accompagnés). Il s'agit en réalité de prendre le temps de penser la formation et de former les enseignants pour une meilleure adhésion de tous, cette sensibilisation ne pourra effectivement se faire que par l'appropriation et l'acceptation de ces objectifs par les enseignants. Un accompagnement sera également à prévoir afin que les enseignements disciplinaires puissent intégrer les enjeux de la TEDS le plus facilement possible.

Une valorisation des personnels, notamment des enseignants, s'engageant dans la TEDS, semble par ailleurs essentielle, l'engagement pouvant être du domaine de la formation (par l'intermédiaire de Congés pour projet pédagogique dédiés, par exemple), de la recherche ou via des projets ou initiatives.

Renforcer le lien entre Scolaire et Supérieur

A plusieurs reprises, au cours des échanges, il a été souligné que dans le cadre de cette identification du socle de connaissances et de compétences, il fallait renforcer le lien entre le scolaire et le supérieur afin de connaître les connaissances et compétences acquises avant

l'entrée dans le supérieur et de permettre une continuité dans la formation sur ces enjeux TEDS. Une attention particulière est à accorder à la formation des étudiants en master MEEF. En outre, des dispositifs tels que « partenaires scientifiques pour la classe », ou des actions relevant de l'engagement étudiant peuvent être gagnant / gagnant à la fois pour les étudiants engagés, pour les élèves et pour les professeurs du secondaire.

SYNTHESE - ATELIER 2

« Pôle national de ressources pédagogiques »

Conformément aux annonces de la ministre et aux objectifs fixés dans le plan climat biodiversité du MESR, l'organisation d'un pôle national de ressources pédagogiques vise à cartographier l'existant et à offrir aux acteurs de l'enseignement supérieur (enseignants, étudiants, personnels) une description précise et ordonnée des ressources pédagogiques mutualisables à l'échelle nationale pour former aux enjeux de la transition écologique pour un développement soutenable (TEDS) dans chaque établissement, mais sans pour autant leur imposer de contenus ni de modalités pédagogiques spécifiques. Ce pôle contribuera ainsi à les accompagner pour répondre à l'enjeu immédiat qui est de mettre en place une formation pour tous les étudiants de 1^{er} cycle et pour les enseignants-chercheurs.

Hiérarchiser les ressources selon les priorités liées au socle commun de connaissances et de compétences

Si les réponses au questionnaire ont fait apparaître un besoin de ressources pédagogiques de type et de nature très diversifiés (ressources thématiques transversales, pour la formation de formateurs, méthodologiques ou disciplinaires ; outils d'autoévaluation, études de cas, dossiers pédagogiques, MOOC, jeux de données), les échanges ont surtout souligné l'importance des ressources méthodologiques en direction des personnels (enseignants, personnels d'appui à la pédagogie et au DD&RS), afin de pouvoir s'approprier ces ressources dans la mise en œuvre d'une offre de formation TEDS, tout en l'adaptant au sein de collectifs disciplinaires pour en faciliter l'intégration pédagogique. Il a également été souligné le besoin en témoignages et échanges de bonnes pratiques à partir d'expériences de formations déjà en place ou en cours, et en études de cas prenant en compte la dimension interdisciplinaire des enjeux liés à la transition écologique. Enfin, il est souhaité une **cartographie qui identifie les initiatives et acteurs** (personnes ressources, experts) existants à un niveau national mais également local, au niveau des territoires.

Les points de vigilance sont multiples : éviter de vouloir tout mettre dans le pôle national de ressources pédagogiques pour ne pas s'y perdre ; préciser la granularité (taille, format) des ressources souhaitées ; disposer d'un moteur de recherche et/ou d'une cartographie efficace pour mieux les repérer ; normer la manière dont ces ressources seront documentées ; proposer des ressources en plusieurs langues.

Proposer une plateforme pointant vers des ressources classées et validées

Concernant le type de plateforme à mettre en place, les échanges ont mentionné l'importance de prendre en compte les ressources déjà existantes (UVED, OCE, Shift Project ou ADEME) et de ne pas chercher à toutes les héberger au même endroit. Il est essentiel que l'offre demeure multiple et que chaque établissement puisse y « piocher » ce qui lui permettra de combler ses manques. Au fond, l'important demeure de rendre lisibles des contenus validés et pertinents, en privilégiant les ressources classées (par thématiques, disciplines ou filières), téléchargeables et compatibles avec la plateforme Moodle.

participants. Elle peut être traitée selon différentes modalités existantes actuellement : validation de la ressource par un conseil scientifique dédié, par la légitimité des auteurs, par l'établissement qui l'a produite, ou auto-validation/auto-régulation par la communauté des pairs. Cette validation permettra aussi d'identifier les éventuels récits (parfois militants) associés à certaines ressources.

Les points de vigilance concernent à la fois la protection de la propriété intellectuelle des contenus pédagogiques ainsi mutualisés, en privilégiant le choix des ressources éducatives libres sous licences ouvertes (de type Creative Commons) pour favoriser leur modification, réappropriation et mutualisation entre pairs, et la maintenance (mise à jour) nécessaire mais parfois difficile de ces ressources dans la durée.

Animer une communauté de pratiques et prendre en compte l'accompagnement aux usages

Les réponses ouvertes au questionnaire et les échanges ont abordé unanimement la nécessité de favoriser la mise en place de communautés de pratiques entre pairs autour de l'usage pédagogique des ressources du pôle et de la mise en œuvre effective de la formation TEDS en premier cycle. Plusieurs modalités ont été évoquées pour y répondre à un niveau national mais aussi local, en complément des ressources mises à disposition : proposer un espace contributif et réflexif sur des retours d'expérience et des débats ; organiser des événements ou rencontres réguliers entre pairs pour échanger et/ou se former. L'objectif visé ici est de lier le **triptyque entre ressources, formations des enseignants et réseaux d'acteurs**.

Cette animation de communautés pourra venir en complément de l'accompagnement nécessaire des équipes pédagogiques au niveau des établissements, en impliquant les personnels d'appui à la pédagogie (ingénieurs pédagogiques, ingénieurs de formation), et de l'effort de valorisation de l'engagement des enseignants dans la TEDS, qui pourrait notamment s'appuyer sur le levier du congé pour projet pédagogique (CPP). Par contre, il ne semble pas opportun d'organiser une « hotline » à un niveau national pour gérer cet accompagnement.

Adapter les modalités pédagogiques en fonction des publics et des objectifs d'apprentissage

Les échanges ont également permis de dégager un consensus sur la nécessité de laisser les établissements libres d'utiliser les modalités pédagogiques qui leur semblent les plus appropriées à leurs publics et aux objectifs d'apprentissage visés. Il semble, en effet, nécessaire d'identifier d'abord les connaissances et compétences à transmettre pour ensuite choisir la meilleure modalité pédagogique, sans exclure le distanciel étant donné la difficulté de former un nombre massif d'étudiants en premier cycle (où le recours à une formation en ligne clé-en-main serait possible).

Il ne s'agit donc pas d'opposer a priori présentiel et distanciel mais davantage de clarifier les compétences qui relèveraient impérativement du présentiel, et d'identifier ce que le distanciel peut également apporter (en mode hybride). Comme dans l'atelier 1, les réponses

au questionnaire et les échanges ont confirmé l'importance de la pédagogie active (par projet), s'appuyant sur des mises en pratique ou sur la « formation-action » en lien avec les acteurs dans les territoires.

Parmi les points de vigilance, les échanges ont souligné, d'une part, la contrainte dans

plusieurs établissements de former/sensibiliser une masse critique très importante d'étudiants en premier cycle, où le numérique apparaît comme l'une des seules solutions possibles et, d'autre part, le fait que l'acquisition de compétences essentielles à une transformation durable prend davantage de temps que la seule acquisition de connaissances.

Enfin, s'agissant des modalités d'évaluation visées par les ressources du pôle, **l'évaluation formative et certificative domine les réponses obtenues**. Certains participants s'interrogent sur la manière d'associer les étudiants de CPGE et de BTS dans la démarche, mais aussi d'intégrer des ressources avec licences commerciales comme la Fresque du climat ou le Sulitest /Task dans le bien commun de l'enseignement supérieur. Comme cela a déjà été mentionné dans l'atelier 1, plutôt que d'imposer une modalité, il semble utile d'observer les choix actuels des établissements (soit, bien souvent, une valorisation par des crédits ECTS) et de s'appuyer sur des expériences existantes (comme la micro-certification et les open badges, mis en place notamment par le CNED dans le secondaire).

SYNTHESE - ATELIER 3
« Reconnaissance et valorisation de l'engagement des étudiants »

L'engagement étudiant est un sujet majeur pour les étudiants et l'engouement des étudiants pour les sujets de développement durable et responsabilité sociétale (DD&RS) n'est plus à

démontrer. Ces derniers souhaitent de plus en plus s'impliquer dans une vie extra-scolaire, au sein d'association, dans leur campus ou à l'extérieur. Ils militent pour une reconnaissance et une valorisation, cette reconnaissance de l'engagement leur permettant notamment de favoriser leur insertion professionnelle et de mettre en valeur des compétences transverses auprès des acteurs du monde socio-économique. Cet atelier sur l'engagement étudiant TEDS a donc tout son sens et sa légitimité.

Favoriser l'engagement étudiant et susciter l'engouement

Pour susciter l'engouement des étudiants pour l'engagement, la reconnaissance et la valorisation de l'engagement restent un enjeu majeur. La pédagogie par « le faire » est essentielle. A cet égard, le déploiement de projets collectifs, les hackathon et les stages peuvent également largement y contribuer, tout comme le développement d'actions de type « learning by doing », avec pour terrain de jeu le campus.

Permettre des engagements gradués et une diversité de type d'engagement (tout en ayant un cadre) est unanimement plébiscité.

En complément de la reconnaissance et de la valorisation, **l'accompagnement et le soutien des étudiants dans cet engagement** (personnellement, financièrement - notamment pour les boursiers – ou à travers l'octroi de temps et de lieux dédiés) **sont essentiels**. Une valorisation de l'aspect TEDS dans les projets étudiants, notamment lors des appels à projets CVEC / FSDIE pourrait être également utile pour favoriser l'engagement étudiant.

Ainsi, favoriser l'implication des étudiants dans la vie de campus et dans la gouvernance sur les enjeux TEDS des établissements contribuerait à susciter l'engouement, ce qui implique également de développer le lien avec les étudiants et les associations étudiantes œuvrant sur ces sujets.

Par ailleurs, une attention particulière est à porter pour les étudiants en alternance ou en formation continue, tout comme pour les associations qui connaissent des « turn over » très important, ce qui ne facilite pas la pérennisation des initiatives. L'emploi étudiant peut être une réponse pour favoriser le maintien d'une dynamique étudiante dans le temps.

Au-delà de l'engagement étudiant, il est également souhaité de favoriser et valoriser l'engagement des personnels de l'ESR.

De manière plus générale, il est souligné l'importance d'un cadre et de conditions de vie favorable à l'épanouissement de l'étudiant et donc à l'engagement étudiant. Il est rappelé que les travaux menés en parallèle des ateliers TEDS pour mettre en œuvre des schémas directeurs

10

vie étudiante et des schémas directeurs de développement durable et de responsabilité sociétale permettront de traiter ces sujets majeurs.

Des processus de reconnaissances et une valorisation adaptés au niveau d'engagement

L'engagement étudiant est un sujet qui met en exergue le lien entre vie étudiante et formation. Le lien entre cet atelier et l'atelier 1 « socle de connaissances et de compétences » ressort donc régulièrement. Il est rappelé les deux modalités distinctes pour l'engagement : la reconnaissance et valorisation ou le régime spécial d'études qui ne donne pas forcément lieu

à une valorisation (aménagements d'études par exemple, référence à la circulaire de Mars 2022). Dans tous les cas, l'engagement étudiant ne peut relever de projets ou stages obligatoires dans le cadre du cursus.

Faciliter l'engagement étudiant passe également par des modalités de reconnaissance souples à la fois pour l'étudiant mais également pour l'établissement, d'autant plus lorsqu'il s'agit de reconnaître des niveaux d'engagement « plus légers ».

Il semble toutefois essentiel de veiller à ce que l'étudiant ait une démarche réflexive sur son engagement et puisse analyser les apports de celui-ci. Les processus « classiques » (rapport, soutenance, avec jury ad hoc) sont donc souhaités par une partie des participants avec pour finalité des ECTS (dans le cadre d'une UE par exemple) même si certains prônent des processus allégés (vidéos, oral court...) avec pour finalité le supplément au diplôme, l'open badge ou encore le portfolio. Ces modalités doivent rester souples, selon l'établissement et la formation dans laquelle est impliqué l'étudiant engagé, d'autant plus la difficulté parfois ressentie de mise en œuvre de certaines d'entre elles comme l'Openbadge.

La vérification de la « valeur » de l'engagement et de la légitimité de la structure d'accueil, notamment si celui-ci est extérieur à l'établissement, semble nécessaire. La possibilité d'avoir des structures agréées par le MTE ou le MESR fait débat car cela n'est pas gage de la valeur des projets proposés.

Un point d'attention est également porté sur le fait de **ne pas créer de disparités entre étudiants qui s'engagent** (cela peu importe le type de l'engagement) **et ceux qui ne s'engagent pas** (pour raisons financières, personnelles...)

Concernant la valorisation formelle dans le cadre des études, au-delà des ECTS, on retrouve les possibilités de point de bonification, de valorisation dans le cadre de la validation du 1^{er} cycle (même si l'engagement étudiant peut être réalisé au niveau master et doctorat). Des DU ou des dispositifs s'inspirant de la VAE sont aussi en cours d'expérimentations dans certains établissements et donc à suivre.

Dans tous les cas, il est rappelé le besoin de **s'assurer que les compétences définies dans ce cadre de l'engagement ont bien été acquises.**

Le **référentiel de compétences** fait consensus pour faire le lien entre engagement étudiant et socle de connaissances et de compétences TEDS (cf. atelier 1). Même si ces compétences, notamment transversales et relevant des « soft skills », restent à mieux définir (cf. référentiel RECTEC par exemple), l'engagement permet une mise en application des connaissances

11

acquises et permet de valider les compétences du socle et d'acquérir des compétences nouvelles (« de terrain », transversales, collaboratives, stratégiques, « soft skills »...). Les connaissances et compétences acquises dans le cadre de l'engagement étudiant pourraient donc être valorisées et reconnues dans le cadre du socle commun (supplément au diplôme...). Un travail sur les fiches RNCP serait certainement à mener à cet égard.

L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont également des sujets à développer. Un souhait de **garder un aspect interdisciplinaire à l'engagement** est partagé (comme lors de l'atelier 1). Cela soulève la question de reconnaître l'engagement dans le cadre d'un collectif, l'interdisciplinarité impliquant un travail commun de plusieurs étudiants, parfois issus de filières différentes.

Les participants demandent également un suivi national concernant les expérimentations mises en œuvre dans les établissements sur l'engagement et un partage de bonnes pratiques, démarche également souhaitée dans le cadre de l'atelier 2 « pôle national de ressources pédagogiques ». Le lien avec le secondaire est également évoqué notamment via des engagements de type « partenaires scientifiques pour la classe » et éco-délégués.

Pour conclure les échanges de cet atelier, la reconnaissance et la valorisation de l'engagement étudiant sont à développer tout en veillant à garder son esprit volontaire et sincère.

Favoriser le déploiement de l'engagement en s'appuyant sur les partenaires (collectivités, entreprises, associations...)

L'implication des étudiants dans les collectivités locales semble souhaitable pour mettre en œuvre des projets interdisciplinaires. Les possibilités envisagées seraient l'accueil d'étudiants ou d'associations au sein de « parlement » sur les enjeux TEDS (participation citoyenne), de structures locales, de proposer des projets en lien avec les enjeux TEDS (et/ou aider au financement de projets), d'organiser des événements / challenges TEDS ou de favoriser le lien avec le monde socio-économique pour proposer des stages par exemples. Elles peuvent aussi favoriser l'engagement en mettant à disposition des locaux pour les étudiants et en les finançant via des appels à projets. Il est également proposé de mettre en place des temps de rencontres entre associations étudiantes et collectivités pour favoriser les collaborations. Le MTE souligne qu'un travail est en cours avec les collectivités pour développer l'engagement étudiant.

Ce lien entre étudiants, établissements et collectivités territoriales, via l'engagement étudiant, favorise par ailleurs la dynamique territoriale et la mise en réseau des étudiants dans le monde socio-économique. Il permet aussi de favoriser l'emploi étudiant, l'insertion professionnelle et l'attractivité du territoire.

Au-delà des collectivités locales, les participants rappellent qu'il existe un grand nombre de partenaires sur lesquels les établissements peuvent s'appuyer pour développer l'engagement étudiant : les entreprises, les associations, les Crous, les structures publiques (ADEME par exemple), ...

12

Nécessité d'accompagner les étudiants lors de leur engagement

L'importance de l'accompagnement et du soutien (matériel, financier, ...) de l'étudiant lors de cet engagement, en leur permettant de transformer leur idée en projet, est souligné par tous les participants.

S'inspirer du dispositif PEPITE-étudiant entrepreneur peut être une bonne idée mais le dispositif est lourd à mettre en œuvre et ne répond pas à l'enjeu de massification souhaitée. Il n'apparaît donc pas comme une priorité pour les participants.

Orienter les étudiants entrepreneurs vers les enjeux TEDS, comme proposé par les accords de Grenoble, permettrait également de développer les métiers verts de demain et semble donc souhaitable.

On note enfin un intérêt à donner un statut aux étudiants qui s'engagent, celui-ci permettant de donner des droits aux étudiants engagés et de faciliter la reconnaissance des compétences transversales acquises par le monde socio-économique, le statut étant perçu comme gage de légitimité pour les employeurs. L'engagement peut être professionnalisant.

Pour conclure les échanges de cet atelier, la reconnaissance et la valorisation de l'engagement étudiant sont à développer tout en veillant à garder son esprit volontaire et sincère. L'engagement est un facteur de réussite et d'insertion professionnelle.

Conclusions

La synthèse pour chacun des trois ateliers laisse apparaître des préoccupations redondantes, plus ou moins marquées, et par suite des thématiques communes à l'ensemble des réflexions.

Ainsi, peut-on en relever plusieurs sujets transversaux :

- **L'élaboration d'un cadre tant au niveau du socle de connaissances et de compétences** requises sur la formation aux enjeux de TEDS en premier cycle que de la certification des compétences acquises. Le cadre est destiné à **guider les établissements tout en leur laissant une grande souplesse d'utilisation**. Il a vocation à permettre à ceux qui sont avancés ou très avancés de poursuivre leur dynamique et à ceux qui le sont moins de répondre à la demande ministérielle. Il est à noter qu'à ce stade, une certification locale est privilégiée à une certification nationale ;

- Le besoin d'**accompagnement des acteurs**, notamment méthodologique, qui pourra prendre appui sur les expériences et ressources pédagogiques existantes ;
- Le besoin de **valoriser les personnels qui s'engagent dans la TEDS**, que cet engagement soit du domaine de la formation, de la recherche ou via des initiatives / projets ;
- La nécessité de **former les enseignants** a été soulevée sur l'ensemble des ateliers ; plus largement la formation de l'ensemble des personnels est aussi un enjeu déterminant ;
- L'approche pédagogique et l'engagement étudiant : l'approche par projets en lien avec les territoires ;
- Les modalités pédagogiques : **l'hybride est plébiscité**, avec du présentiel quand on le peut ;
- Les difficultés de mise en œuvre des attendus pour des cohortes importantes (massification) ;
- Les modèles économiques privés (Sulitest/Task...) : ce sujet est à aborder avec prudence, la question étant de pouvoir réintégrer les dispositifs existants dans le bien commun et de les mettre à disposition de ceux qui souhaitent s'en saisir.

Il convient de noter également les difficultés de mise en œuvre des attendus pour des cohortes importantes (massification).

Il est proposé d'initier une forte dynamique par la constitution d'un panel d'établissements volontaires afin de lancer des expérimentations.

Plus globalement il est ressorti de l'atelier 4 de synthèse l'importance d'accompagner la transformation de l'ESR par des moyens tant humains que financier. Les moyens n'étant pas infinis et afin de rassembler les énergies, il convient de s'appuyer sur les réseaux et sur l'existant, de faire converger les initiatives et de favoriser les mutualisations d'outils et de méthodes.

Enfin, l'exemplarité des établissements, dans le domaine de la TEDS, a été présentée comme un facteur de succès pour la mise en œuvre du dispositif.

Limites du format hybride

Il est essentiel que ce socle soit dispensé en grande majorité en présentiel pour les étudiant.e.s: il est impossible de faire un suivi à distance et il faut accompagner les étudiant.e.s, notamment pour traiter l'éco-anxiété qui accompagne souvent une prise de conscience environnementale. Une partie du socle de compétences ne peut être acquis que par des pédagogies actives, ce socle doit donc comprendre une part importante de temps dédié à des projets.

Plusieurs socles distanciels doivent tout de même être disponibles et ouverts à tous. Il doit avant tout pouvoir permettre de former notamment les cadres et employés qui ne se forment plus en présentiel (pour diverses raisons). (Le MOOC C3D x Pour un réveil écologique et le B.A.-BA du climat du CNED en sont deux exemples incomplets (car restreints sur le climat).

Niveau du plancher

Nous sommes en accord avec la logique de plancher qui est proposée. Pour autant, nous pensons que le plancher devrait être mesuré en heures plutôt qu'en ECTS. En effet, il nous semble qu'il est un indicateur et une mesure plus fiable des connaissances et des compétences que vont acquérir les étudiantes et les étudiants. Il est à noter que ce nombre d'heures comprend les heures hors présentiel dans les approches pédagogiques actives (projets par exemple).

Nous défendons donc une **approche plancher fixée à 100 h pour les deux premières années** de formation dans l'enseignement supérieur.

Sur la certification

Une certification nationale est souhaitable pour accélérer le déploiement des compétences favorables à la transition écologique. Au vu des dispositifs existants, nous partageons le constat que cette certification nationale n'est pas prête. Nous nous opposons ainsi à l'argument donné dans la synthèse : si la certification n'est pas adaptée aujourd'hui, c'est parce qu'elle est prématurée et incapable à ce jour d'évaluer des compétences, non parce qu'elle "pourrait enfermer le sujet de la TEDS".

De plus, il faut que la certification soit uniquement basée sur le socle de connaissances et de compétences en question (et éviter l'écueil de modifier le socle pour répondre aux modalités disponibles de certification).

Nous partageons donc également le besoin de laisser la souplesse aux établissements de définir leurs modalités de certification, dans les conditions suivantes :

- le ministère propose une certification nationale minimale et évolutive, obligatoire et soutenue pour les établissements si aucune expérimentation n'existe, pour accompagner les établissements qui commencent la transition de leurs enseignements.
- les établissements qui expérimentent leurs modalités de certifications soient en mesure de faire des retours pour consolider cette certification nationale incomplète.

Cette certification nationale est nécessaire pour suivre le déploiement des compétences TEDS dans l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie, et pourra servir parmi les outils à disposition pour le contrôle de la qualité des établissements.

Sur la formation et l'engagement des enseignants et personnels

La formation des enseignant.e.s sur les sujets TEDS est un enjeu majeur pour permettre une formation de qualité délivrée aux étudiant.e.s. Dans ce sens, en octobre dernier, la ministre Sylvie Retailleau a annoncé qu'il "sera proposé à toutes les enseignantes et tous les enseignants [...] une formation certifiante à la transition écologique". Étant donné que le socle commun doit être délivré aux étudiant.e.s dès la prochaine année scolaire, il semble urgent de donner suite à cet engagement rapidement. De plus, l'engagement des étudiant.e.s doit être valorisé mais celui du personnel également, afin de pouvoir adapter au plus vite les maquettes de cours existantes pour y intégrer les enjeux TEDS.

Cadre de vie des étudiant.e.s

Les étudiant.e.s sont depuis plusieurs années un des piliers de la dynamique de l'ESR sur les sujets de transition et on le voit chaque année un peu plus, notamment une année 2022 marquée par de nombreux discours de remise des diplômes qui interrogent les grandes écoles françaises sur des formations qui ne forment pas à répondre aux enjeux actuels. On sait aussi que le manque de ressources humaines est un enjeu majeur pour pouvoir aller plus vite et plus loin. La population étudiante est donc un vivier énorme qui pourrait permettre d'accélérer encore plus la dynamique actuelle mais malheureusement la possibilité de s'engager n'est pas donnée à tout le monde. Les logements, l'alimentation, la mobilité ou la précarité de nombreux.e.s élèves ne leur permettent pas de pouvoir s'engager. Pour pouvoir s'engager, il est primordial d'avoir un cadre de vie sain et c'est le rôle principal des CROUS qui manquent de moyens humains et financiers pour mener à bien cette mission. Nous soulignons donc le besoin de soutenir les CROUS dans cette mission.

Gouvernance

Mettre les étudiant.e.s en position de responsabilité est un des éléments qui participe à un engagement de ceux-ci pour la transition écologique³. Il est primordial de renforcer la place donnée aux étudiant.e.s dans la gouvernance des établissements et de multiplier les

initiatives favorisant un engagement large des étudiants :

- conventions (par ex à l'UPEC),
- soutien aux événements d'associations soutenables
- parlements étudiants (par ex à l'UGE ou à CYU)
- une gouvernance TEDS clarifiée, stable, et en lien avec les élu.e.s étudiant.e.s et les associations engagées...

La transition des établissements sera sans aucun doute d'autant renforcée.

Des ateliers TEDS encourageants mais incomplets

Bien que les réflexions et le contenu des ateliers ait été de qualité, il nous semble important de rappeler les sujets qui n'ont pas ou peu été traités et sont essentiels pour favoriser la transition des établissements du supérieur :

- moyens financiers
- structure pérenne d'accompagnement
- volonté politique des chef.fe.s d'établissements
- ressources humaines et financières
- compétences / formation des personnels

Nous soulignons aussi le besoin de soutenir les initiatives se développant concomitamment, notamment :

- les acteurs qui avancent par chantiers disciplinaires en travail préliminaire, peu mis en avant.
- les acteurs qui cherchent à faire avancer la sensibilisation et la formation des personnels

Nous soulignons enfin le besoin de renforcer les liens dans les réflexions avec le ministère et le monde du travail, absent des groupes de travail mais essentiel aux transformations écologiques comme de l'enseignement supérieur, notamment dans le cadre des réflexions quant à l'inclusion des compétences TEDS dans le RNCP.

³<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC130950>



Madame, Monsieur,

Nous remercions le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche d'avoir organisé des ateliers TEDS avec toutes les parties prenantes sur un sujet si fondamental. Suite aux synthèses que vous nous avez transmises et comme vous nous y avez invités, nous avons le plaisir de vous communiquer les éléments suivants :

- Nous vous rappelons que la CDEFM et la CEFDG travaillent conjointement depuis septembre 2022 afin de créer un référentiel socle de compétences et connaissances RSE que tout étudiante et étudiant diplômé d'une Ecole de management française devra avoir. Le périmètre traité, dans un premier temps, est uniquement axé sur la formation des étudiants. Le résultat de ces travaux pourrait servir d'exemple à la fois pour le socle défini et également pour son déploiement dans les programmes.

- Les universités et les Ecoles doivent travailler main dans la main sur le sujet car il en va de l'avenir de tous nos jeunes et du modèle que nous souhaitons leur proposer. Dans ce cadre, la recherche en sciences de gestion menée dans les écoles doit aussi être prise en compte dans les ressources mises à disposition et dans la formation des enseignants

- Il serait bien travailler sur ces compétences dès la première année – c'est justement là qu'il faut avoir

un impact – avant que certains jeunes quittent le système

- Le continuum secondaire-supérieur est très important, nous avons besoin d'avoir une vision claire des connaissances déjà acquises dans le cadre de l'enseignement secondaire afin d'adapter nos formations post-bac

- Il est fondamental de travailler sur de nouveaux récits. Ce n'est passimplement une question de **connaissances et de compétences à acquérir – c'est une toute autre vision du monde**

- Nous sommes très intéressés à poursuivre notre participation dans la construction du plan d'action

que vous portez et, dans ce cadre, aimerions avoir une bonne visibilité sur ses prochaines étapes



Contribution - The Shift Project

**Dans le cadre de la synthèse des ateliers
TEDS**

Le besoin de décliner le socle par discipline nous a semblé faire consensus au cours des échanges menés lors de l'atelier 1, dédié au socle, ainsi que lors de la réunion de synthèse. Aussi, The Shift Project regrette que ce sujet soit absent de la synthèse des ateliers, qui semble ne pas intégrer dans la notion de « socle de connaissances et de compétences » une nécessaire déclinaison disciplinaire des connaissances et des compétences fondamentales liées aux enjeux écologiques.

La déclinaison disciplinaire nous semble essentielle pour atteindre les objectifs de formation aux enjeux de la transition écologique dans le supérieur, et ce à plus d'un titre. Nous vous détaillons ci-dessous les points qui justifient ce besoin.

Tout d'abord, l'intégration dans les disciplines est nécessaire pour dispenser une formation à la transition écologique digne de ce nom. La déclinaison par discipline est essentielle pour former des futurs professionnels qui soient en capacité d'agir pour la transition écologique de manière cohérente.

- Les compétences du socle ne peuvent pas être désincarnées. **Pour que les futurs diplômés puissent mobiliser leurs connaissances pour agir dans le cadre de la transition écologique en tant que professionnels, ils doivent développer des compétences pour leur cœur de métier.** Autrement, le risque est d'accumuler des connaissances qui ne leur suffiront pas pour passer à l'action. Les « socles de connaissances et de compétences » du Shift Project, co-construits avec des enseignants-chercheurs, ont ainsi été pensés comme des déclinaisons par grande famille de discipline (en sciences de l'ingénieur, et en sciences de gestion – voir ci-dessous).
- De la même manière, dans les formations techniques cruciales pour la transition, **il serait dommage d'enseigner les grands enjeux sans former aux gestes métiers qui seront essentiels pour la transition.** Par exemple, dans les BTS Bâtiment, aborder le changement climatique sans par ailleurs intégrer des compétences sur la rénovation thermique globale passerait à côté de l'effort de formation pour la transition écologique.

Par ailleurs, les enseignants et les étudiants ont besoin de faire le lien entre leur discipline et les enjeux de la transition écologique pour s'en emparer pleinement.

- **Pour que les enseignants s'emparent des sujets liés à la transition écologique, il faut qu'ils se sentent concernés** ; or cela n'arrivera pas si aucun lien n'est construit avec leur discipline, avec leurs cours, ou avec leurs champs de recherche. Le risque est que les enseignants qui ne seront pas en charge d'enseigner le socle commun ne fassent aucun effort d'intégration des enjeux dans leurs cours, si le signal donné par le Ministère ne met pas l'accent sur cette transformation de l'ensemble des cursus et ne les appelle pas à leurs responsabilités dans le cadre de leur discipline.
- **La question de l'intérêt des étudiants est également centrale.** Comment imaginer captiver des étudiants en philosophie avec un cours qui s'appuie largement sur les sciences naturelles (même s'il ne s'y restreint pas), s'ils n'ont aucun cours de philosophie des sciences ou sur les différentes conceptions de la nature en philosophie, et qu'en somme rien ne leur permet de rattacher le contenu du socle commun à la formation qu'ils ont choisie ? On peut ainsi prendre l'exemple de Sciences Po Paris où le cours obligatoire de « Culture Ecologique » s'ancre dans les disciplines fondamentales de l'établissement : économie, histoire, géopolitique, politiques de l'environnement... Enfin, un autre risque si l'ensemble des cours n'évolue pas est une incohérence entre les cours qui, couplée à une absence de perspective de passage à l'action, risque de provoquer de la frustration chez les étudiants voire de l'éco-anxiété – c'est déjà le cas dans des écoles d'ingénieurs ou de management par exemple.

20

- **Enfin, à l'échelle d'un parcours de formation, la déclinaison disciplinaire du socle donne plus de souplesse** car cela ne nécessite plus forcément de créer un cours dédié, mais permet d'aborder différents aspects de la transition écologique dans des cours déjà dispensés. Il a également été mentionné au cours de l'atelier de synthèse qu'il serait plus simple de revoir les maquettes en traitant en une seule fois les sujets de socle commun et de déclinaison disciplinaire, plutôt que de devoir les faire évoluer une nouvelle fois pour intégrer des transformations liées à la déclinaison disciplinaire.

Le pôle de ressources pourrait être particulièrement utile pour partager des contenus de différentes disciplines. Il nous semble que c'était d'ailleurs le sens des échanges portant sur le besoin de classer les disciplines « par thématiques, disciplines ou filières » évoqué dans la synthèse de l'Atelier 2.

Pour illustration, voici les compétences des socles de connaissances et de compétences développés par The Shift Project pour les formations en gestion et les formations d'ingénieurs.

Formations en gestion

1. Adopter une approche systémique, interdisciplinaire et éthique

Comprendre la situation écologique et sociale et ses implications pour les systèmes économiques et les organisations, en ayant recours aux expertises pertinentes et dans une démarche éthique • Adopter une approche systémique

- Articuler les savoirs de différents champs disciplinaires (sciences naturelles, sciences de l'ingénieur, sciences humaines et sociales)
- Discerner les enjeux éthiques

2. Développer un esprit critique pour envisager des futurs souhaitables

Analyser l'état actuel des choses pour identifier ce qui pourrait être amélioré, et construire une vision long terme

- Adopter une approche historique et interculturelle
- Faire preuve d'esprit critique
- Envisager des futurs souhaitables et cohérents avec les contraintes physiques

3. Concevoir la transformation des organisations

Questionner la finalité des organisations pour prendre des décisions cohérentes avec les enjeux écologiques en mobilisant et en transformant les outils de gestion

- Questionner la finalité et l'utilité sociale d'une organisation, d'un produit, d'un service ou d'un outil • Inscrire une stratégie ou un modèle d'affaires dans un contexte de contraintes physiques • Maîtriser les outils d'évaluation multicritères et transformer les outils existants

4. Agir individuellement et collectivement de manière responsable

Se mettre en mouvement individuellement et collectivement pour mener les changements désirables pour la transition

- Engager ses émotions et prendre en compte celles d'autrui
- Mettre en mouvement un collectif pour transformer les organisations et le cadre dans lequel elles opèrent • Faire preuve de créativité pour expérimenter

5. Faire preuve de réflexivité

Formations d'ingénieurs

1. Vision systémique et interdisciplinarité

- Adopter une approche systémique
- Articuler les savoir-faire de différents champs disciplinaires dans un contexte de décision ou d'action

21

2. Approche historique et prospective

- Comprendre les limites de l'anthropocène et ses conséquences sur notre présent : enjeux socio écologiques
- Analyser les récits dominants et alternatifs en vue d'ajuster nos représentations • Comprendre les scénarios existants et être capable d'engager une démarche prospective • Tenir compte des risques et incertitudes dans les scénarios

3. Sciences et techniques de l'ingénieur compatibles avec les objectifs sociétaux et les contraintes physiques

- Maîtriser les outils d'évaluation multicritères et transformer les outils existants
- Inscrire un produit, un procédé dans une démarche responsable et pouvoir en identifier les limites • Maîtriser, critiquer et faire évoluer les méthodes de management

4. Action responsable grâce à la raison et les perceptions sensibles et émotionnelles

- Identifier les sphères de responsabilité et gouverner dans l'intérêt général
- S'appuyer sur ses sensations physiques et sur ses émotions et s'inspirer des arts et de la culture • S'appuyer sur la pensée critique et faire preuve de réflexivité

