

Rapport du groupe de travail

Formation Transition Ecologique et Sociale

Février 2024

A photograph of a university campus scene, overlaid with a semi-transparent orange filter. It shows a large, multi-story building with many windows, surrounded by trees and people walking or sitting on the grass.

Intégration du socle de connaissances et de compétences
TES dans les formations de 1^{er} cycle : synthèse des ateliers de
prototypage

« Ever Tried. Ever Failed. No Matter. Try again. Fail again. Fail better »
Samuel Beckett

« Apprendre ? Certainement, mais vivre d'abord, et apprendre par la vie, dans la vie. »
John Dewey

« Our ignorance is not so vast as our failure to use what we know »
Marion King Hubbert

Table des matières

1.	Introduction : inscription des ateliers dans le plan de transformation des formations	4
1.1-	A qui s’adresse ce rapport ?	4
1.2-	Quelle est la vocation de ce rapport ?	4
1.3-	Intégrer un socle de connaissances et de compétences TES en 1 ^{er} cycle : un objectif et une opportunité pour « désiloter » les formations	5
1.4-	Calendrier global de l’intégration du socle	5
1.5-	Méthode des ateliers de prototypage	6
1.6-	Atelier 1 : construction de scénarios idéaux	7
1.7-	Atelier 2 : mettre les scénarios à l’épreuve de la réalité des contraintes	8
2.	Productions des ateliers : scénarios, contraintes et leviers	9
2.1-	Quatre scénarios, 3 tendances	9
2.1.1-	Scénario 1 : une année pour acquérir les connaissances, 1 année pour agir	9
2.1.2-	Scénario 2 et 3 : temps collectifs, progression et mutualisation	11
2.1.3-	Scénario 4 : une montée en puissance (commun, disciplinaire, et transdisciplinaire)	13
3.	Scénarios et contraintes : ce que l’on peut retenir	14
3.1-	Des prototypes de scénarios à la fois variés et proches	14
3.1.1-	Des scénarios singuliers dans leur approche	14
3.1.2-	... qui se rejoignent sur des points clés	14
3.1.3-	...et suscitent des inquiétudes	16
3.2-	Les conditions d’acceptabilité de l’intégration du socle	17
3.2.1-	Les étudiant.es et le socle : le prisme du soin	17
3.2.2-	3 ECTS et 30H : un socle, mais pas un bloc	18
3.2.3-	Le socle dans les maquettes : extériorité et adaptation	19
3.3-	Et les conditions de faisabilité	19
3.3.1-	Le quoi	19
3.3.2-	Le qui	20
3.3.3-	Le comment	20
3.3.4-	Le quand	21
3.3.5-	Le où	21
4.	Conclusion : Et maintenant ? Perspectives	22
4.1-	Articuler les communs et le disciplinaire	22
4.2-	Faire « atterrir » le socle dans les maquettes de licence	22
4.3-	Auteur.ices et contributeur.ices	24
4.4-	Remerciements	24

Annexes.....	26
Atelier 1.....	26
Les 6 étapes clés de structuration du parcours de formation	26
Le Greencomp (4 champs de compétences).....	28
Le socle du MESR (5 thématiques).....	29
Atelier 2.....	30
Les questionnements (5 thématiques)	32
Scénario 1.....	36
Scénario 2.....	37
Scénario 3.....	38
Scénario 4.....	39

I. Introduction : inscription des ateliers dans le plan de transformation des formations

L'université de Rennes s'est engagée à s'organiser d'ici 2025 pour former 100 % de ses étudiant.es de licence à un socle commun de connaissances et de compétences aux enjeux de Transition Écologique et Sociale (TES).

1.1- A qui s'adresse ce rapport ?

Ce rapport s'adresse en premier intention **aux responsables de 1^{er} cycle** de l'université de Rennes. Il s'adresse également à tous.tes les enseignant.es, personnels BIATSS et étudiant.es qui vont contribuer à la suite des travaux de caractérisation et d'implémentation du socle. Plus largement, à l'instar de tous les travaux du GT Formation TES, ce rapport est diffusé très largement afin que toute la communauté universitaire rennaise puisse venir contribuer à l'objectif de former 100% de ses étudiant.tes.

1.2- Quelle est la vocation de ce rapport ?

Dans son précédent [rapport « Quelles connaissances et compétences pour habiter un monde commun, désirable de façon juste, sûre et durable »](#), le groupe de travail a formulé 12 recommandations principales pour former 100% des étudiant.es et apprenant.es. Ce rapport constitue la **synthèse des deux ateliers de prototypage** de l'intégration du socle qui ont mobilisé la commission de la vie étudiante et son bureau, le groupe de travail élargi à des expert.es et des étudiant.es **pour opérationnaliser de façon collective les recommandations prioritaires** :

- R1 : Créer un temps commun d'intégration commune par campus lors de la rentrée de septembre
- R2 : Créer une UE qui intègre des éléments du socle commun du projet AS3C, en remplacement du MOOC ODD
- R3 : Créer et animer un réseau de référents Formation TES, dans chaque composante
- R4 : Intégrer la stratégie d'intégration avec la transformation des maquettes dans le cadre de l'APC
- R6 : Créer, former et animer un groupe d'enseignants / formateurs TEDS dédié capable d'intervenir dans les composantes sur le socle commun

Dans la même logique contributive, cette synthèse servira de « matière première » pour les prochains ateliers de co-construction avec les responsables de 1^{er} cycle qui seront invité.es à bonifier ce travail.

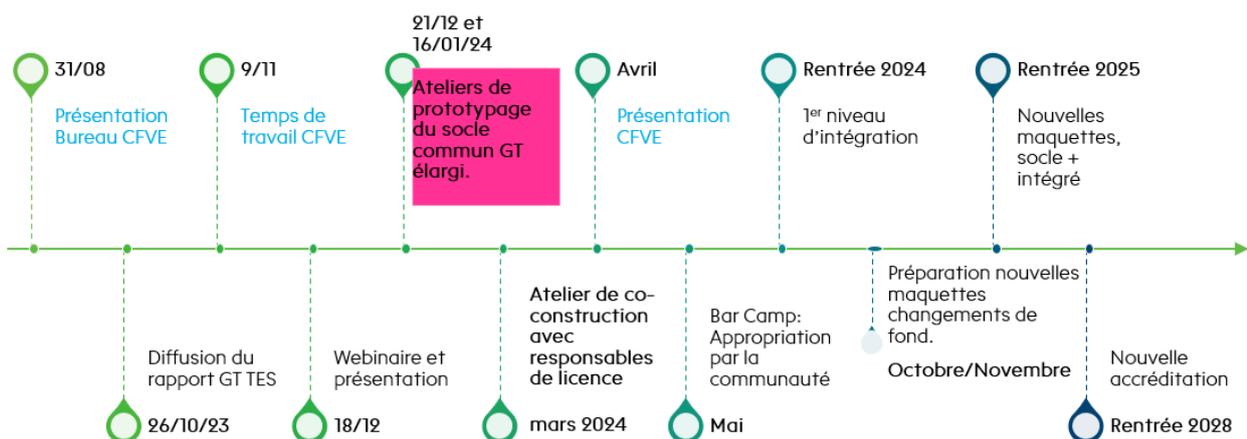
1.3- Intégrer un socle de connaissances et de compétences TES en 1^{er} cycle : un objectif et une opportunité pour « désiloter » les formations

Le travail sur l'intégration d'un socle de connaissances et de compétences TES dans les formations vise trois intentions profondes :

1. Fournir à tous les étudiant.es de licence de l'université de Rennes des connaissances et compétences fondamentales sur les enjeux de TES ;
2. Créer et faire vivre une culture commune (travaillée à partir d'un objet concret commun, le socle) entre les communautés (disciplines, composantes) au niveau des équipes (enseignant.es, personnels d'appui à la formation, étudiant.es) ;
3. Engager en proximité les équipes pédagogiques dans la prise en compte des enjeux de TES dans les formations disciplinaires en lien avec le référentiel de compétences en matière de durabilité (Greencomp).

Les intentions 2 et 3 visent à créer une dynamique de coopération qui doit perdurer au-delà de l'intégration du socle, notamment pour le faire vivre et initier ou poursuivre (selon les formations) le travail d'intégration de ces enjeux dans les cursus et les enseignements disciplinaires. Enseigner la coopération et l'approche systémique aux étudiant.es nécessite pour la communauté enseignante de la mettre en œuvre elle-même pour concevoir les enseignements.

1.4- Calendrier global de l'intégration du socle



La méthode proposée se veut résolument ambitieuse et pragmatique : il s'agit de pouvoir tester rapidement, donc de façon imparfaite, dès la rentrée 2024, des enseignements qui correspondent aux attendus du cadrage national et d'établissement dans toutes les licences en considérant les spécificités locales.

Pour cela, le GT a opté pour une méthode inspirée des sciences du design.

1.5- Méthode des ateliers de prototypage

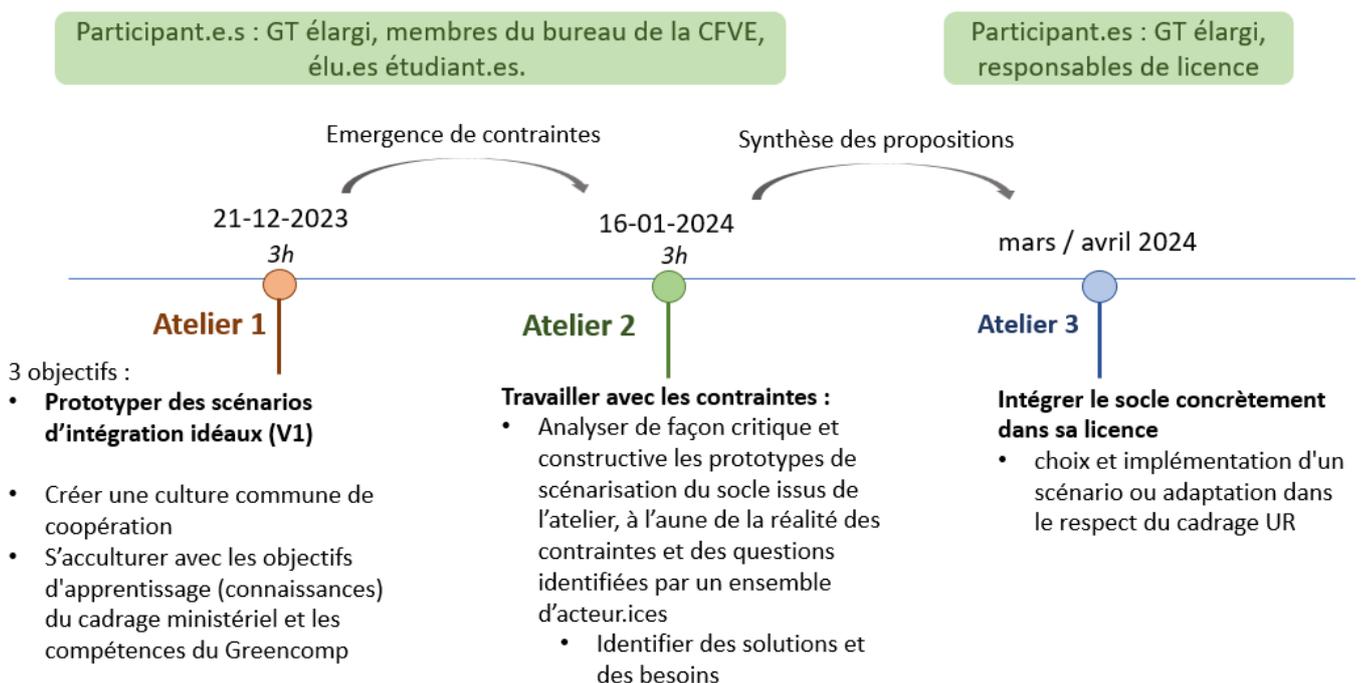
Les ateliers de prototypages ont été imaginés par les membres du GT Formation-TES pour produire des exemples de prototypes de scénarisation du socle en 1^{er} cycle.

Pour atteindre les objectifs de scénarisation, nous avons décidé de :

- Procéder par étapes (en s'appuyant sur l'atelier précédent pour construire la suite, et s'adapter) ;
- Travailler en co-construction avec les acteurs et actrices concernées (dans la diversité des statuts et des disciplines) ;
- Tenir compte des remarques, freins, contraintes qu'un certain nombre d'interlocuteurs et interlocutrices avaient pu mettre en avant au préalable lors de temps d'échanges ou d'ateliers (membres de la CFVE, enseignant.es-chercheur.es, étudiant.es, personnel.les).

En termes de méthode, l'idée des ateliers a été inspirée notamment par l'approche de la Design Factory de l'université de Grenoble, qui a monté un atelier pour scénariser le cours "Anthropocène et limites planétaires" (module de 24h de la L1 à L3 pour des étudiant.es de toutes disciplines mélangées).

Trois ateliers ont ainsi été proposés, comme autant d'étapes à la scénarisation de prototypes, à la suite d'un webinaire de présentation de la démarche à l'attention des responsables de licence, des doyens et directeurs et directrices de composantes (18/12/2023).



1.6- Atelier 1 : construction de scénarios idéaux

Le premier atelier visait à concevoir des prototypes de scénarios d'intégration du socle et expliciter les conditions de leur mise en œuvre opérationnelle. Ces scénarios devaient être pensés de façon réalisable, mais idéale, c'est à dire sans intégrer les contraintes, les freins, les blocages qui pourraient être identifiés.

Ce premier atelier reposait sur le travail préalable du GT depuis 2022, et notamment le rapport publié en juin 2023 ("Quelles connaissances et compétences pour habiter un monde commun, désirable, de façon juste, sûre et durable?").

Un ensemble d'outils a également été créé pour se familiariser et intégrer les différents éléments du socle (voire Annexes).

LIVRABLES	OUTILS
<ul style="list-style-type: none"> • 1 prototype de scénarisation par groupe constitué (fiche chronologique lycée - doctorat) • 1 fiche de restitution • 1 fiche de questionnements ("frigo") 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartes socle (MESR) • Cartes Compétences (Greencomp) • Cartes étapes • Cartes activités • Frise chronologique • Fiche de restitution • Fiche frigo (questions / remarques à garder pour la suite)

DÉROULÉ ATELIER 1



1.7- Atelier 2 : mettre les scénarios à l'épreuve de la réalité des contraintes

Le deuxième atelier a eu lieu quelques semaines après le premier. Il a été construit en intégrant les questionnements émanant de l'outil "frigo du premier atelier", ainsi que des questions en lien avec les recommandations 1,2,3, 4 et 6 du rapport du GT Formation-TES (questions collectées notamment le 9 novembre 2023 lors d'un atelier participatif avec toute la Commission Formation et Vie Etudiante de l'université). Tous ces questionnements ont été réunis, triés et thématiques pour produire un "jeu de cartes" questionnements, dont il s'agissait de se saisir pour affiner les scénarios de l'atelier 1.

L'objectif ici consistait à analyser de façon critique et constructive les prototypes de scénarisation du socle proposés lors du premier atelier, et donc de déterminer des solutions et / ou des besoins pour la concrétisation des scénarios, à partir d'une sélection de contraintes.

L'ensemble des données produites serviront à la construction du 3e atelier destiné aux responsables de licence (scénarios complets avec les ambitions, contraintes et solutions / besoins).



DÉROULÉ ATELIER 2



2. Productions des ateliers : scénarios, contraintes et leviers

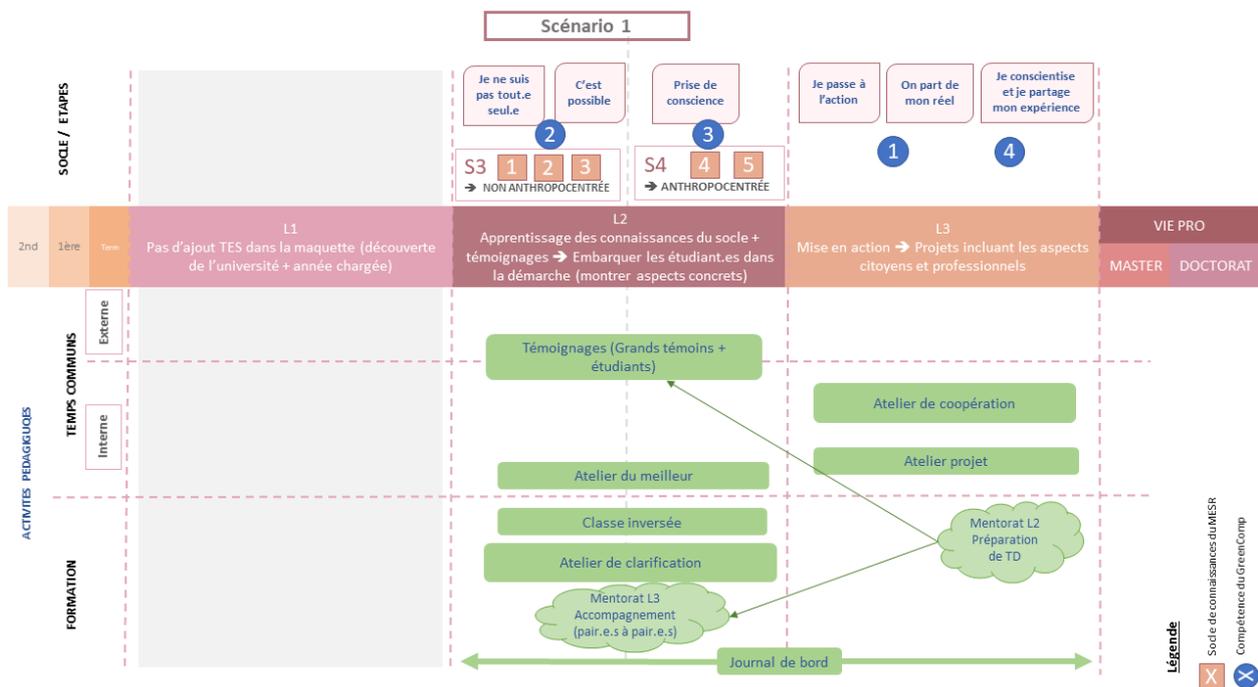
Lors du premier atelier de prototypage, quatre groupes ont été constitués. Quatre scénarios ont été produits.

Cartes, matériel et consignes offraient un cadre commun qui orientait évidemment les choix des participant.es à partir des recommandations du GT. A l'intérieur de ce cadre, des scénarisations très différentes ont pu advenir, les participant.es ayant également la liberté de s'émanciper du cadre, ou de le remettre en question.

2.1- Quatre scénarios, 3 tendances

Les quatre scénarios sont présentés en plus grand format en annexe.

2.1.1- Scénario 1 : une année pour acquérir les connaissances, 1 année pour agir



*détail des socles MESR et Greencomp en annexe.

Le premier scénario se distingue des trois autres par sa structure spécifique.

En effet, celui-ci tient compte des enjeux que représente la licence 1 pour l'appropriation de ce nouvel environnement qu'est pour les néobachelier.ères l'enseignement supérieur. Ainsi, soucieux de ne pas nuire à leur bonne intégration et afin d'éviter les effets de saturation et de démotivation sur les thématiques TES, ce scénario propose

de condenser les enseignements du socle sur deux années, en présentiel essentiellement, à partir de la L2.

Chaque année porte des objectifs distincts : enseignements (L2) et mise en action (L3).

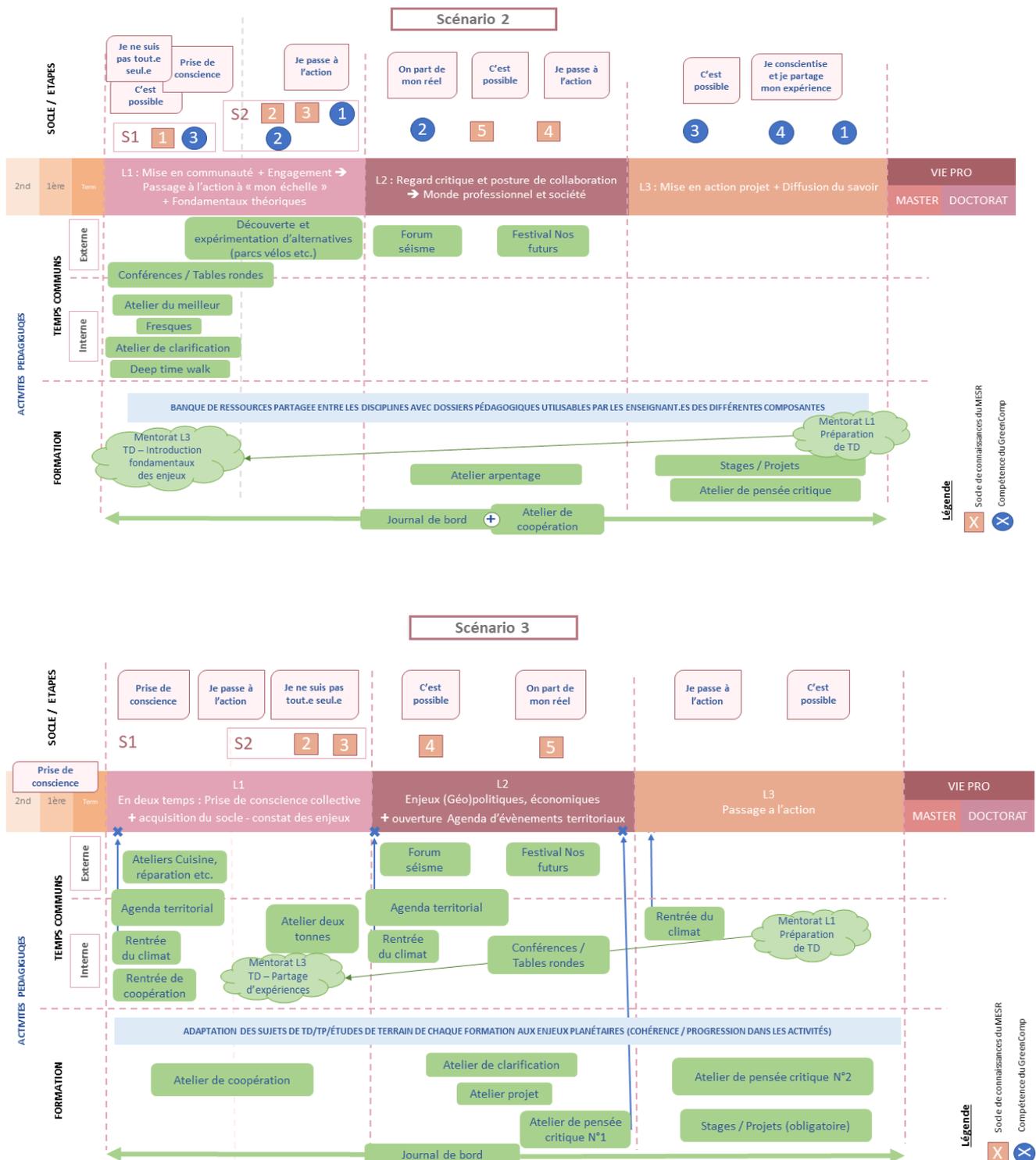
- L'année de licence 2 se consacre à l'apprentissage des connaissances du socle, en s'appuyant sur des grands témoins (lien TES / métiers) et des témoignages d'*alumni* ayant suivi le parcours. Ces choix d'activités ont été pensés pour permettre aux étudiant.es d'entrer dans la démarche et leur montrer les aspects concrets de la formation (pair.es à pair.es) et des orientations possibles ensuite (intégration) ;
- L'année de licence 3 vise à la réalisation de projets au sein des composantes. Orientés vers des dimensions citoyennes et/ ou professionnelles qui renforcent le lien entre le socle et une orientation professionnelle ou une spécialisation en master dédiée, ils constituent la base des témoignages *alumni* à destination des L2.

La structure de l'enseignement du socle en deuxième année repose sur plusieurs choix, en termes de répartition des enseignements et de modalités pédagogiques. Si les thématiques d'*introduction* et de *transition juste et sûres* s'appuient sur des activités qui incitent à se projeter (témoignages et ateliers du meilleur), les autres thématiques reposent sur **une approche de classe inversée**. Ces dernières prennent néanmoins corps sur une distinction entre représentations non anthropocentrées (*changement climatique* et *biodiversité*) et questions anthropocentrées (*ressources* et *transition*).

La L2 s'articule autour de 3 des 6 étapes de formation (conscientisation, projection, solidarité), mises en lien avec les compétences 2 et 3 du *Greencomp*. Et la L3 a vocation à mettre les étudiant.es en action (compétence 4) à partir de situations ancrées dans le réel, et du partage d'expériences (compétence 1).

L'ensemble des deux années est rendu cohérent par un **travail de réflexivité transversal**, au travers d'un **journal de bord**.

2.1.2- Scénario 2 et 3 : temps collectifs, progression et mutualisation



Les scénarios 2 et 3 se ressemblent sur différents aspects :

- Structuration ;
- Progressivité ;
- Alternance entre temps communs, temps d'enseignement et temps d'actions ;

- Participation des *alumni* (L3) aux enseignements et à l'engagement des étudiant.es de Licence 1.

Un des éléments structurants de ces deux scénarios se situe au niveau de la progressivité dans l'acquisition des connaissances et de compétences, tout au long des 3 années de licence.

En première année, les enseignements s'orientent sur un état des lieux global (thématiques *introduction, biodiversité* et *changement climatique*). En deuxième année, ils visent à développer un regard critique, et une posture de collaboration, en lien avec la société et le monde professionnel.

Chaque année est pensée non seulement autour d'activités de prise de conscience/ acquisition des connaissances, mais aussi d'opportunités de passage à l'action concrets :

- Le socle de connaissances est ainsi étalé sur les deux premières années de licence, et repose tout autant sur des enseignements classiques ou portés par des *alumni* que sur des temps communs. Ces derniers prennent la forme d'événements extérieurs (conférences, forum, festival) ou organisés spécifiquement au sein de l'université (fresques, *deep time walk*, atelier du meilleur...).
- Ces scénarios incluent systématiquement des temps pour mettre les étudiant.es en action, sur des ateliers d'expérimentations et d'alternatives (L1), ou des ateliers projets (L2). La dernière année a vocation à concrétiser des actions de transmission des connaissances et des expériences (élaboration de TD pour les L1) ou à visée professionnelle (stages, projets).
- Le scénario 3 introduit la proposition de créer un agenda territorial partagé entre l'université et son territoire (Rennes Métropole, Ville de Rennes, monde socio-économique).

Enfin les deux scénarios mettent les étudiant.es en action à partir de situations concrètes orientées vie citoyenne et professionnelle, pour développer des compétences notamment d'analyse critique et systémique et un regard réflexif sur celles-ci (mobilisation du journal de bord de façon transversale).

En revanche ces deux scénarios se distinguent sur quatre aspects spécifiques.

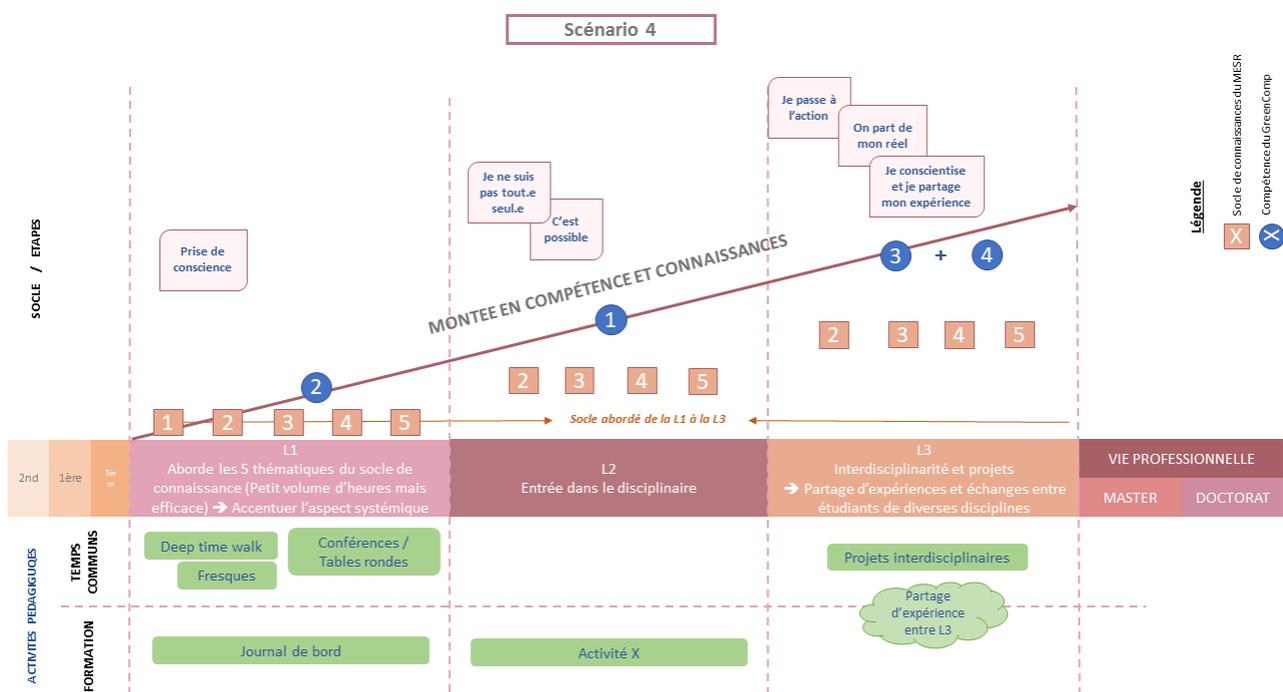
Ils s'appuient sur un grand nombre d'activités précises. Elles sont quelque peu différentes et réparties de façon distincte tout au long des trois années de licence (notamment avec une forme de récurrence chaque année pour le scénario 3).

Le scénario 2 propose de mettre en commun le travail des enseignant.es. Les enseignements pourraient ainsi nourrir / être alimentés par une banque de ressources partagées entre les disciplines (dossiers pédagogiques mutualisés).

Si les deux scénarios proposent que les étudiant.es de L3 construisent des TD à destination des L1, les contenus proposés diffèrent. Dans le scénario 2, les étudiant.es doivent préparer des TD de cours (introduction aux enjeux). Dans le 3, ils proposent des témoignages.

Enfin, le scénario 3 ne mentionne pas de compétences. Mais c'est le temps imparti pour les ateliers qui n'a pas permis de mener ce travail à son terme. Néanmoins, les activités prévues participent nécessairement de l'acquisition d'un certain nombre d'entre elles.

2.1.3- Scénario 4 : une montée en puissance (commun, disciplinaire, et transdisciplinaire)



Le scénario 4 propose une structuration très linéaire et progressive où chaque année est consacrée à un objectif précis.

En licence 1, l'ensemble des étudiant.es est formé aux cinq thématiques du socle, de façon commune, sur un petit volume d'heures qui se veut efficace. Cette entrée en matière qui s'appuie sur des ateliers et événements grand public (fresques, conférences...) doit permettre une prise de conscience systémique (ouverture à la complexité) et réflexive (journal de bord).

La deuxième année ancre les thématiques dans les disciplines et se focalise sur le réel des étudiant.es, autour des valeurs de la durabilité. L'idée ici est de se projeter vers des possibles en créant des solidarités.

En licence 3, la formation couvre l'ensemble des quatre thématiques. Mais elle s'ouvre vers les autres disciplines, en même temps qu'elle s'oriente vers l'action et le partage d'expériences.

Les activités sont moins présentes / identifiées dans ce quatrième scénario que dans les autres. Elles n'apparaissent qu'en L1 (année structurée de façon commune pour tou.te.s les étudiant.e.s). Les autres années prennent corps au sein des disciplines, le scénario laissant la latitude aux équipes de s'emparer de ces questions.

3. Scénarios et contraintes : ce que l'on peut retenir

Si les quatre groupes se sont emparés de tous les éléments mis à leur disposition, ils ont proposé des scénarios différents. Leurs logiques se rejoignent sur des points clés. Le deuxième atelier a mis en avant qu'ils apportaient également des réponses concrètes aux questionnements qui ont pu émaner des différent.es acteurs et actrices qui ont pu réfléchir à l'intégration du socle.

3.1- Des prototypes de scénarios à la fois variés et proches

3.1.1- Des scénarios singuliers dans leur approche...

Ce qui différencie les 4 prototypes de scénarios tient essentiellement à l'approche qui a déterminé leur structuration. Nous proposons de les analyser autour de trois typologies distinctes, qui ne constituent pas des catégories figées, mais des repères pour nourrir les réflexions.

Le premier scénario se distingue des trois autres par une approche que l'on pourrait qualifier de pragmatique (pour s'assurer de sa faisabilité).

Les scénarios 2 et 3 s'articulent autour d'une approche plutôt pédagogique (par les activités) et événementielle (événements extérieurs et en interne)

Pour le scénario 4, la réflexion s'est plus orientée sur l'ingénierie de formation que sur la pédagogie en elle-même (qui évidemment peut être dépliée dans un second temps). Il est construit autour d'objectifs d'apprentissage par années et une cohérence en termes de progression à l'échelle du cursus.

Néanmoins, au-delà de quelques distinctions en termes d'activités, les scénarios se rejoignent sur des aspects fondamentaux.

3.1.2- ... qui se rejoignent sur des points clés...

Dans tous les scénarios, on retrouve une forme de progressivité, répartie au moins sur deux années, voire sur toute la licence (pas un seul scénario ne propose d'intégrer le socle sur une seule année). On trouve deux cas de figures :

- Une distinction dans le parcours avec un premier temps de la formation consacré à l'enseignement des connaissances, puis un second orienté compétences (mise en pratique des connaissances) ;
- Des enseignements qui associent acquisition des connaissances et mise en action, de façon progressive, tout au long du parcours de formation. La complexification s'opère au fur et à mesure des années, autour d'actions de plus en plus engageantes, ancrées dans le réel (projets, rôle auprès des étudiant.es de première année...) et qui s'appuient sur un socle de connaissances solides préalablement enseignées.

L'organisation ou la participation à des temps communs (au sein de l'établissement ou qui s'inscrivent dans le calendrier territorial) sont très plébiscités (scénario 1, 2 et 3). Ils peuvent s'inscrire en début de formation ou de façon récurrente. Mais ils participent des enseignements à part entière (conférences, débats, retours d'expérience, forums...), de la mise en action (ateliers, projets...) ou de l'engagement et de la motivation des étudiant.es.

L'ensemble des scénarios proposent aux étudiant.es de mener des projets ou des stages, notamment en L3. Avec un ancrage territorial fort, ces projets visent et / ou prennent corps autour des questions de :

- Vie professionnelle, citoyenne, sociale
- Liens et continuité entre les différentes étapes de l'éducation (lycée / enseignement supérieur, *alumni* / étudiant.es en début de cycle)
- Liens et continuité entre l'université et les territoires
- Liens et continuité entre la formation et les environnements professionnels dans un double mouvement : préparer aux métiers des et pour les transitions ; transformer les environnements professionnels (orientation des projets / stages / alternance vers, pour et par les transitions)

Dans tous les scénarios, la dimension pair-à-pair constitue une sorte de clé de voûte. Elle est envisagée dans le cadre des évaluations (de grandes cohortes notamment) et en faveur des projets qui font lien entre *alumni* et étudiant.es en début de parcours. Le pair-à-pair induit ou vise l'engagement des étudiant.es sous différentes formes :

- Témoignages et retours d'expérience ;
- Transmission et enseignement ;
- Echanges entre pair.es de disciplines différentes (transdisciplinarité).

Le pair-à-pair participe à régler la question de la surcharge de travail pour les enseignant.es. Elle est aussi envisagée pour faciliter la mise en action des étudiant.es, pour susciter ou maintenir leur motivation mais aussi leur apporter de la reconnaissance.

La question de la coopération traverse également la majorité des scénarios (1,2,3). Elle constitue un objet de formation à part entière, dans le cadre d'ateliers dédiés, qui peuvent avoir lieu en 1ère, en 2e ou en 3e année en fonction des besoins.

L'approche systémique et l'esprit critique apparaissent de façon explicite dans les scénarios 1, 2, 3, au travers d'activités spécifiques (atelier d'esprit critique par exemple) ou d'enseignements orientés en ce sens (transdisciplinaire, événements...).

Enfin le journal de bord représente un impondérable dans l'ensemble des scénarios (lien L2 / L3 pour le 1er scénario ; en 1ère année pour le scénario 2 ; transversal pour les scénarios 3 et 4). Principalement construit comme un objet central, il doit servir et nourrir la réflexion autour de l'acquisition des connaissances et des compétences de la TES. Il est pensé pour faire le lien entre les différentes années, mais aussi comme un support ou outil d'évaluation dans un souci de **réflexivité**, qui permet de se défaire des modalités habituelles de notation. Il est alors orienté vers la validation des compétences ou de l'implication. Il peut être mobilisé à la fois par les enseignant.es, les pair.es ou les étudiant.es eux et elles-mêmes.

L'ensemble des scénarios apportent des propositions concrètes pour l'intégration du socle en 1^{er} cycle. Si des spécificités existent pour chacun d'entre eux, un ensemble de points communs ressort, qui constituent des moyens en lien direct avec les enjeux traités et les objectifs afférents. Ces scénarios, réalistes, mais fictifs, nécessitent ensuite d'être confrontés à la réalité de l'existant.

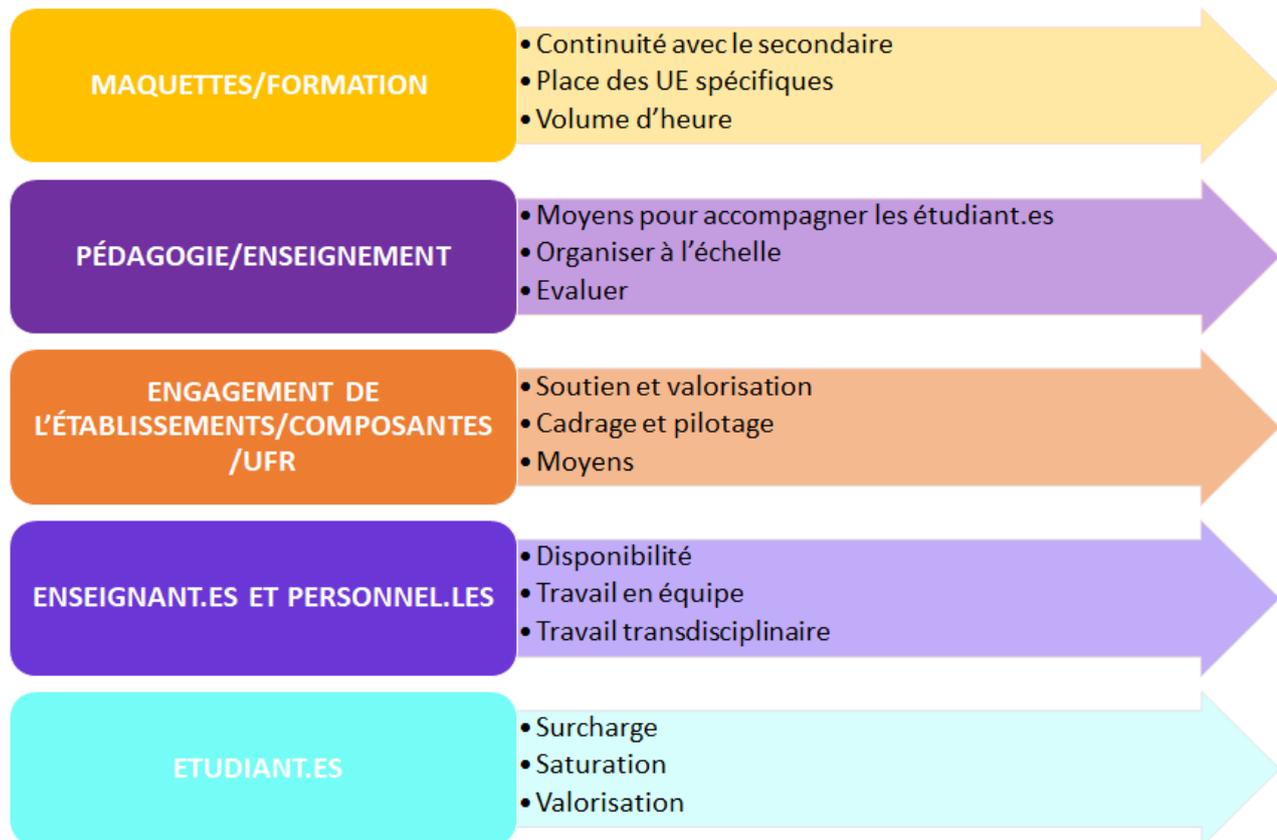
3.1.3- ...et suscitent des inquiétudes

Le 2e atelier consistait donc à mettre les scénarios à l'épreuve de la réalité.

Si c'est à partir des scénarios sur lesquels ils ont travaillé que les participant.es ont déterminé des questionnements et des contraintes, ces derniers sont en réalité transverses aux 4 scénarios. Ils peuvent être regroupés sous 5 thématiques :



Plus précisément, à l'intérieur de ces thématiques, les questionnements portent globalement sur :



La plupart des contraintes ou questionnements identifiés ont donc été traités par les 4 groupes.

3.2- Les conditions d'acceptabilité de l'intégration du socle

Un des objectifs de la formation aux TES est que les étudiant.es soient suffisamment outillé.es pour répondre aux enjeux actuels et à venir d'habitabilité de la Terre. Si les participant.es ont entériné la légitimité de ce principe, un certain nombre des préoccupations qui sont apparues constituent cependant des conditions préalables pour qu'ils et elles puissent s'engager dans cette voie.

3.2.1- Les étudiant.es et le socle : le prisme du soin

Une partie de ces questionnements évoquent la prise en compte du bien-être des étudiant.es, sous le prisme du soin, et motivent des adaptations qui répondent à deux

types de besoins : la prévention, d'une part, et travailler à l'estime sociale des étudiant.es, d'autre part.

En termes de prévention, il apparaît comme primordial **d'éviter la surcharge**. Que l'on pense à des surcharges de travail (accumulation des projets, de l'engagement), cognitive (redites, sur-sollicitation sur ces questions), psycho-affective / santé mentale (éco-anxiété) ou motivationnelle (intérêt et implication). L'idée est de **soigner les conditions de formation des étudiant.es**, afin d'éviter tout risque de saturation, de désintérêt, de démotivation ou de créer des formes d'anxiétés.

Pour favoriser le soin en termes d'estime sociale, les questions de reconnaissance et de valorisation (de l'engagement, de l'implication, de la contribution aux actions) apparaissent comme indispensables.

3.2.2- 3 ECTS et 30H : un socle, mais pas un bloc

La question du volume horaire dédié à l'enseignement du socle, revient dans tous les scénarios comme une contrainte forte, à l'échelle de la formation et donc des maquettes.

Notamment elle cristallise des inquiétudes, légitimes, quand elle est réfléchie dans une perception globale en tant que "bloc"¹. Se posent alors des problématiques d'intégration dans les maquettes, en lien avec les emplois du temps, la nécessité de réduire la part du disciplinaire, la surcharge de travail induite pour l'ensemble des acteur.ices (étudiant.es, enseignant.es, personnel.les), la correspondance avec les contenus de formation déjà enseignés (redites ou inutilité du socle en soi).

Mais à l'inverse, quand ce volume d'heures est considéré dans le détail de ce qui le constitue (répartition sur les 3 années, objectifs spécifiques, activités, progression...), il semble prendre corps dans les possibilités concrètes, et faire lien avec l'existant.

Par exemple, lors de l'atelier 2, aucun groupe n'a comptabilisé les heures associées aux activités, ateliers, temps communs ou structurations proposées pour vérifier leur correspondance avec le volume d'heures préconisé, et les volumes d'heure globaux des maquettes de 1^{er} cycle. Ce qui laisse à penser que ces questionnements ne sont réellement considérés comme des freins ou blocages que lorsqu'ils sont envisagés dans leur globalité, comme un volume entier ou un bloc monolithique. Il l'est moins quand est envisagé ce qui le compose, élément par élément. D'autant que si l'on fait l'exercice comptable des heures associées aux différentes activités dans les scénarios, le volume total dépasse sans doute les 30h /3ECTS.

Cette manière de voir les choses permet aussi sans doute de donner du sens à l'enseignement du socle et à sa structuration dans son ensemble (échelle formation) comme dans le détail de chaque petit "objet" (échelle pédagogique).

Cette dimension peut donc constituer un levier intéressant pour que les équipes pédagogiques puissent se projeter plus aisément.

¹ Le terme de "bloc" renvoie ici simplement à un volume unitaire de 30 heures (et non à un bloc de compétences, au sens du RNCP).

3.2.3- Le socle dans les maquettes : extériorité et adaptation

La place du socle dans les maquettes peut aussi être interrogée en termes d'objectifs pédagogiques, autour des notions de connaissances et de compétences. A cet endroit, deux principes émanent des solutions proposées lors des ateliers : celui de l'extériorité et celui de l'adaptation.

Les solutions apportées par les participant.es montrent qu'ils appréhendent le socle en distinguant souvent l'enseignement des connaissances d'une part, et la mise en action pour l'acquisition des compétences d'autre part. Cela transparait plus particulièrement au regard des solutions proposées, notamment de temps distincts.

Car en termes d'enseignement, soit le socle reste un élément à part, et il est intégré au travers d'événements (donc eux-mêmes en extériorité des cours "classiques" et déjà existants), soit il est proposé dans le cadre d'activités ou d'UE spécifiques (en surnuméraire, ou alors déjà proposées dans les maquettes mais ré-adaptées).

Concernant la mise en action des étudiant.es, les solutions apportées reprennent ce même principe, avec des temps distincts qui se complètent, mais qui diffèrent entre début et fin de parcours (compétences ou niveaux de compétences visé.e.s différent.e.s). Ainsi soit des ateliers sont proposés dans le cadre de temps communs (internes ou externes à l'établissement) mais ils restent en extériorité par rapport aux maquettes. Soit des modalités existantes sont repensées pour répondre aux spécificités du socle (adaptation). C'est le cas des UE projets et engagement étudiant.es, ou des stages qui sont alors orientés vers les TES. Il est à noter qu'en lien avec les stages, on peut s'interroger sur la possibilité pour chaque étudiant.e, actuellement, de trouver un environnement de stage qui permette de développer de telles compétences.

3.3- *Et les conditions de faisabilité*

Ces conditions de faisabilité sont définies autour de cinq éléments circonstanciels : le quoi, le qui, le comment, le où et le quand. Ils sont associés à des besoins spécifiques d'une part et à un soutien institutionnel pour y répondre d'autre part.

3.3.1- Le quoi

Avant tout chose, la notion de socle pose évidemment la question de ce qui le constitue.

Au-delà du cadre national, qui reste large, se pose la question de la légitimité de sa déclinaison locale. Mais le choix du contenu doit également tenir compte des acquis pré-existants des étudiant.es au lycée (continuité lycée / université) en termes de connaissances et de compétences, pour être cohérent.

En découle un travail potentiellement conséquent de mise en correspondance entre les enseignements (disciplinaires et / ou transdisciplinaires) existants et le socle alors déterminé.

Dans cette optique, l'engagement des établissements est attendu en termes de moyens et d'organisation pour assurer ces conditions, notamment en termes de temps, cadrage, formation et accompagnement des équipes.

3.3.2- Le qui

La question du contenu renvoie directement à la question du qui. Et cette dimension est essentielle : qui pour assurer le travail d'identification, d'adaptation et / ou de transformation des enseignements ? Qui pour assurer les enseignements ? Notamment les questions de cohortes, ou l'aspect collectif du travail à mener soulèvent des problématiques d'organisation.

En fonction des choix effectués dans les scénarios (cours, temps communs en interne ou en externe, interventions d'acteur.ices extérieur.es, implication des étudiant.es dans les enseignements...), des besoins précis ont été identifiés :

- Le soutien, la reconnaissance de l'institution. Ces éléments se déclinent par le fait qu'ils et elles soient formé.es en conséquence, que leur posture / travail soient légitimé.es, qu'ils et elles bénéficient de temps dédié et des moyens nécessaires (décharges, recrutements...);
- De la même manière, du côté des étudiant.es, les moyens nécessaires pour qu'ils et elles puissent être accompagné.es, soutenu.es, formé.es d'une part, et reconnu.es, valorisé.es pour leur implication active dans les enseignements, les projets, le tutorat... d'autre part ;
- La possibilité et les moyens pour faire intervenir des acteur.ices extérieur.es, pour assurer les activités proposées (en lien ou non avec les questions transdisciplinaires) et associées à l'APP, aux témoignages (*alumni* ou monde socio-professionnel), aux conférences... ;
- La création d'une équipe volante d'expert.es en charge des enseignements (dans les UFR, composantes...), avec les mêmes conditions que pour les enseignant.es (c'est à dire formée, soutenue...). La création de ce pool a pour but d'éviter la surcharge de travail.

3.3.3- Le comment

L'intégration du socle passe par une approche liée aux compétences (APC), qui induit la mobilisation de pédagogies actives et / ou de la transition, ou de démarche telle que le portfolio (réflexivité, et suivi de la progression / évolution des apprentissages tout au long du parcours de licence).

Là encore, le comment dépend du pilotage et du soutien institutionnel, quant aux :

- Moyens humains et logistiques mis à disposition, pour la médiation et la formation de tou.t.es les formateur.ice.s et personnel.les, mais aussi en vue de la pérennisation des enseignements ou des partenariats extérieurs ;
- Evaluations : un arbitrage et un cadrage sont demandés concernant les conditions d'évaluation et le cadre de la certification, avec une possibilité de sortir du cadre habituel (validation sans nécessairement passer par le système de notations).

3.3.4- Le quand

Le quand implique deux volets.

D'une part, il est indispensable de réfléchir la répartition du socle (au cours des années du diplôme, et au sein de chaque année).

D'autre part, il est une fois de plus fait appel à un pilotage institutionnel pour déterminer et porter un calendrier général qui garantisse :

- Des temps communs organisés autour de jalons institutionnels : événements internes à l'échelle établissement et / ou temps banalisés pour que les équipes puissent décider de leurs propres organisations (et / ou participer à des événements de l'agenda territorial) ;
- La banalisation de temps communs ;
- La prise en charge du volume d'heures ou des emplois du temps autour de l'intégration du socle (cadrage).

Ces éléments ont vocation notamment à favoriser l'interdisciplinarité.

3.3.5- Le où

Enfin il est indispensable pour les participant.es que les questions logistiques soient facilitées. Cette dimension concerne le campus (accès et nombres de salles, organisation des temps communs, soutien pour les expérimentations...). Mais là encore, l'implication institutionnelle doit garantir la pérennité de l'agenda territorial, et donc des partenariats. Mais aussi un investissement fort autour des stages et des projets des étudiant.es, notamment en créant des partenariats avec des entreprises, institutions, organisations, structures... à impact.

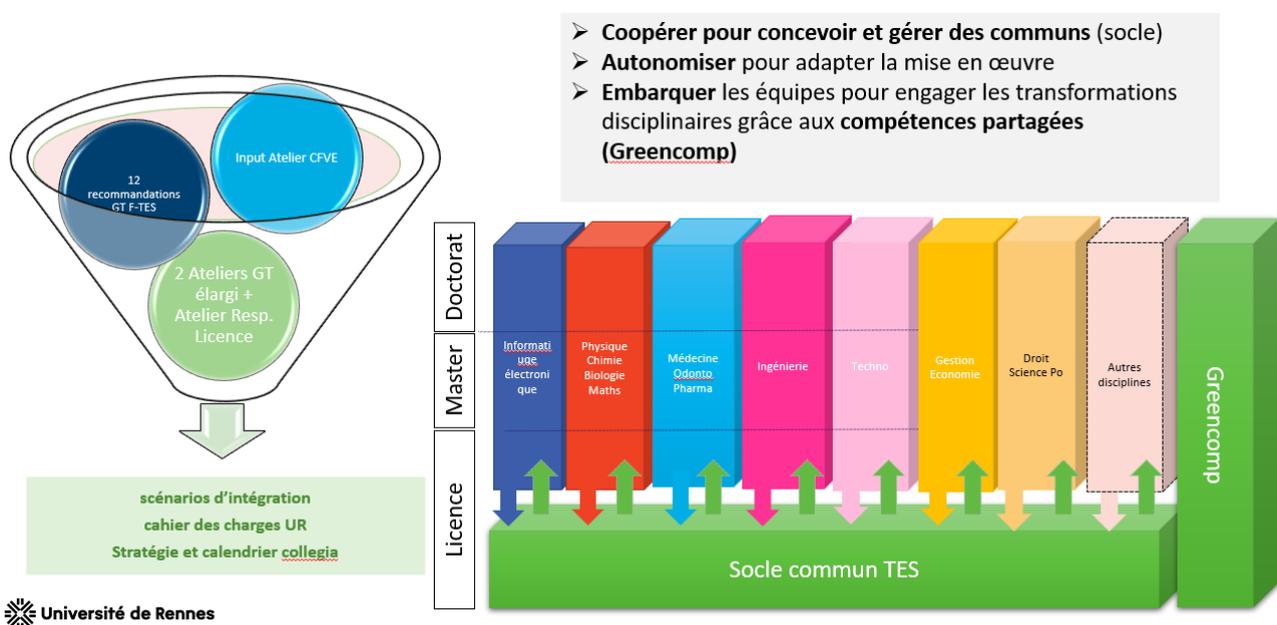
L'intégration du socle induit qu'un certain nombre de conditions soient réunies et soutenues pour sécuriser les équipes. C'est une première étape qui constitue un préalable.

En ce sens, un certain nombre des éléments qui émanent des ateliers résonnent avec les préconisations du GT Formation TES.

4. Conclusion : Et maintenant ? Perspectives...

4.1- Articuler les communs et le disciplinaire

Les différentes séquences de travail (12 recommandations du GT F-TES, temps de travail en CFVE, ateliers de co-construction avec le GT élargi) visent toujours le double objectif de former les participant.es en forgeant une culture commune, et de co-construire ; chaque étape venant bonifier les précédentes avec des cercles élargis de participant.es.



4.2- Faire « atterrir » le socle dans les maquettes de licence

Pour poursuivre le travail, le GT organise donc entre le 18 mars et le 17 avril 2024, des ateliers de co-construction avec les responsables de 1^{er} cycle de chaque composante, à l'échelle des *collegia*.

Les ateliers sont organisés par campus et visent les objectifs suivants :

- Partager la démarche, présenter les scénarios, acculturer au *reencomp* et au socle de connaissances TES ;
- Repérer et valoriser ce qui est déjà fait dans les licences ;
- Jouer avec les contraintes ;
- Se positionner sur un calendrier et un scénario d'intégration ;

- Identifier des équipes pédagogiques, engagées pour mettre en œuvre le socle TES et assurer le lien avec le GT ;
- Repérer des enseignant.es volontaires pour rejoindre le pool d'enseignant.es capables d'enseigner une partie du socle sur un des sujets (Recommandation 6 du GT)

4.3- Auteur.ices et contributeur.ices

Sarah Coffinet, UMR ECOBIO, maitresse de conférences

Laura Jeanneau, SUPTICE, ingénieure de formation

Soizic Le Bervet, SUPTICE, ingénieure pédagogique et de formation

Ronan Le Cornec, Mission DD&RS, chef de projet

4.4- Remerciements

Le Groupe de travail Formation-TES de l'université de Rennes tient à remercier chaleureusement Anne Delaballe, directrice de la Design Factory de l'université Grenoble Alpes, pour ses conseils inspirants et bienveillants et tou.tes les participant.es aux ateliers de prototypage :

Marine Besnard, étudiante INSA Rennes – Science Po, ambassadrice DDRS

Alanah Blouin, SUPTICE, ingénieure pédagogique et de formation

Francisco Cabello Hutardo, UFR SVE, maitre de conférences, membre du GT Formation-
TES

Christophe Cheverry, UFR MATHS, professeur, membre du GT Formation-TES

Simon Chollet, UFR SVE, maitre de conférences

Sarah Coffinet, UFR SVE, maitresse de conférences, membre du GT Formation-TES

David Delmail, UFR Pharmacie, membre du GT Formation-TES

Laurence Fontaine, UFR SVE, PRAG, membre du bureau de la CFVE

Typhaine Giguelay-Thenet, SFCA, ingénieure certification, membre du GT Formation-
TES

Mathilde Guerlesquin, étudiante M1 Droit, Vice-Présidente étudiante TEDS

Erwan Hallot, Observatoire des Sciences de l'Univers de Rennes, maître de conférences,
copilote du volet formation du projet IRIS-e

Laura Jeanneau, SUPTICE, ingénieure de formation

Soizic Le Bervet, SUPTICE, ingénieure pédagogique et de formation, membre du GT
Formation-TES

Cécile Lecomte, Vice-Présidente de la commission Formation et Vie Etudiante

Ronan Le Cornec, mission DD&RS, chef de projet formation TES, membre du GT
Formation-TES

Sandrine Le Gal David, UFR Pharmacie, maîtresse de conférences, membre du bureau
de la CFVE

Paol Le Gallou, étudiant INSA Rennes – Science Po, membre du GT Formation-TES

Julie Mayer, Faculté des sciences économiques, maitresse de conférences, membre du GT Formation-TES

Giulia Michel, étudiante L3 Sciences de la Terre

Isabelle Pellerin, UFR SVE, Professeure, Vice-Présidente Enseignement Supérieur et Recherche de Rennes Métropole, membre du GT Formation-TES

Valentin Regnault, étudiant L2 informatique, ambassadeur DDRS, membre du GT Formation-TES

Fanny Reniou, IGR-IAE, maitresse de conférences, membre du GT Formation-TES

Matthieu Romagny, UFR MATHS, professeur, membre du GT Formation-TES

Renaud Rousseau, Apprenant formation continue, master MAE

François Saindrenan, IUT Saint-Brieuc, enseignant, membre du GT Formation-TES

Jean-Christophe Sangleboeuf, UFR SPM, professeur, membre du bureau de la CFVE

Bénédicte Toullec, IUT de Rennes, maitresse de conférences, membre du GT Formation-TES

Régis Supper, mission DD&RS, chargé d'ingénierie et d'animation

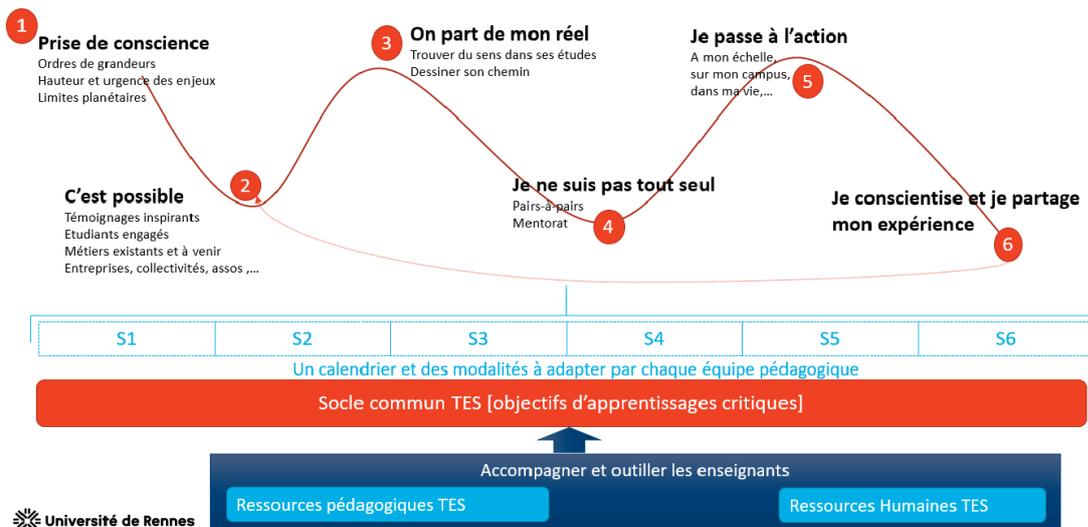
Ewan Simon, étudiant en Pharmacie, Vice-Président CA étudiant

Annexes

Atelier 1

Les 6 étapes clés de structuration du parcours de formation

Quelle trajectoire de formation possible pour les étudiants de licence?



L'atelier 1 (21/12/23) : c'est possible !

« Nous sommes en 2028, en quoi les étudiant.es de licence sont-ils mieux préparés au présent que leurs ainé.es de 2023 ? »



- Appréhendent les sujets de façon **systémique** et **transdisciplinaire**
- Ont une expertise, **maîtrise personnelle** pour agir
- Ont **aligné les valeurs** pro et perso
- Ont un métier et une activité qui a du **sens**
- Sont conscients que certains paramètres du **réel** (limites planétaires) sont non négociables
- Sont soucieux de **justice sociale**
- Reconnaittent la **place centrale du vivant**
- **Respectent de TOUS les vivants** pour préserver la complexité qui sous-tend tout le reste (habitabilité)
- Comprennent la **complexité** aux différentes échelles
- **Agissent en responsabilité avec éthique**
- **Questionnent** les solutions, les projets, les problématiques avec **esprit critique**
- Sont **adaptables** plutôt que adaptés
- Peuvent **s'émanciper des normes**
- S'autorisent et **savent imaginer d'autres possibles**

Les enseignants mobilisent une *pédagogie transformatrice active, ancrée et alignée avec les valeurs promues*



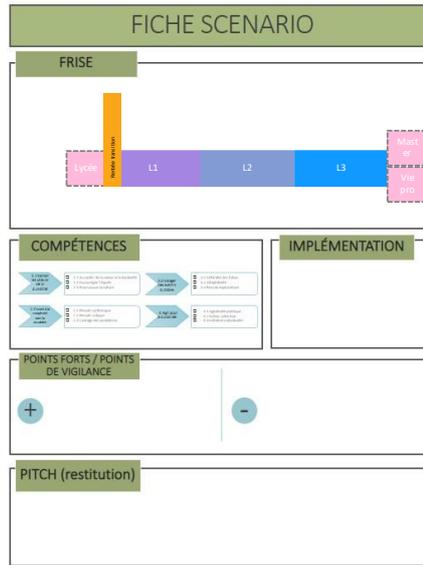
L'atelier 1 (21/12/23)





Activités pédagogiques

- Atelier controverses
- Atelier clarification
- Frises
- Atelier utopie/dystopie
- Classe inversée
- Projet tutoré
- Table ronde
- Conférence
- Débat fictif
- Tribunal fictif
- Jeu sérieux
- Sortie terrain
- ...



PRISE DE CONSCIENCE

- Ordres de grandeurs
- Hauteur et urgence des enjeux
- Limites planétaires

C'EST POSSIBLE

- Témoignages inspirants
- Etudiant.es engagé.es
- Métiers existants et à venir
- Entreprises, collectivités, assos...

ON PART DE MON RÉEL

- Trouver du sens dans ses études
- Dessiner son chemin

JE NE SUIS PAS TOUT.E SEUL.E

- Pair.es à pair.es
- Mentorat

JE CONSCIENTISE ET JE PARTAGE MON EXPÉRIENCE

JE PASSE À L'ACTION

- À mon échelle
- Sur mon campus
- Dans ma vie

<h1 style="text-align: center;">GREENCOMP</h1> <h2 style="text-align: center;">(référentiel de compétences)</h2>		
DOMAINE	COMPETENCES	DESCRIPTEUR
1. Incarner les valeurs de la durabilité	1.1 Accorder de la valeur à la durabilité 1.2. Encourager l'équité 1.3. Promouvoir la nature	<p>Réfléchir aux valeurs personnelles.</p> <p>Déterminer et expliquer comment les valeurs varient selon les individus et dans le temps tout en évaluant de façon critique comment elles se concilient avec les valeurs de la durabilité.</p> <p>Favoriser l'équité et la justice pour les générations actuelles et à venir, et mettre ce que l'on apprend des générations précédentes au service de la durabilité.</p> <p>Reconnaître que les êtres humains font partie de la nature, et respecter les besoins et les droits des autres espèces et de la nature elle-même afin de rétablir des écosystèmes sains et résilients et de les régénérer.</p>
2. S'ouvrir à la complexité dans la durabilité	2.1 Pensée systémique 2.2 Pensée critique 2.3. Cadrage des problèmes	<p>Aborder un problème de durabilité sous tous les angles.</p> <p>Prendre en considération le temps, l'espace et le contexte afin de comprendre comment les éléments interagissent au sein des systèmes et entre eux-ci.</p> <p>Évaluer les informations et les arguments, recenser les idées préconçues, remettre en cause l'inertie, et réfléchir à la manière dont les origines personnelles, sociales et culturelles influencent la pensée et les conclusions.</p> <p>Exposer les défis actuels ou potentiels comme étant un problème de durabilité en termes de difficulté, de personnes concernées, de portée temporelle et géographique, afin de définir des approches adaptées pour prévoir et prévenir les problèmes, et pour atténuer les problèmes existants et s'y adapter.</p>
3. Envisager des avenir durables	3.1 Littératie des futurs 3.2 Adaptabilité 3.3 Pensée exploratoire	<p>Envisager des avenir durables alternatifs en imaginant et en élaborant des scénarios alternatifs et en déterminant les étapes nécessaires pour parvenir à un avenir durable jugé meilleur.</p> <p>Gérer les transitions et les défis dans des situations complexes sur le plan de la durabilité et prendre des décisions liées à l'avenir malgré l'incertitude, l'ambiguïté et le risque.</p> <p>Adopter un mode de pensée relationnel en explorant et en mettant en relation différentes disciplines, en utilisant la créativité et l'expérimentation avec des idées ou des méthodes inédites.</p>
4. Agir pour la durabilité	4.1 Agentivité politique 4.2 Action collective 4.3 Initiative individuelle	<p>S'orienter dans le système politique, déterminer qui est responsable sur le plan politique et a l'obligation de rendre des comptes pour les comportements non durables, et exiger des politiques efficaces au service de la durabilité.</p> <p>Agir pour le changement en collaboration avec d'autres.</p> <p>Déterminer son propre potentiel d'action pour la durabilité et contribuer activement à améliorer les perspectives pour la communauté locale et pour la planète.</p>

SOCLE DE CONNAISSANCES (MESR)	
THÉMATIQUES	SOUS-THÉMATIQUES
1. Introduction	<p>La présentation des causes anthropiques des enjeux globaux et systémiques permettra d'introduire les enjeux abordés (climat, biodiversité et ressources) ainsi que les changements transformateurs (économiques, sociologiques et politiques) et leurs actions individuelle et collective associées.</p> <p>Les 9 limites planétaires et les liens entre elles pourront être décrits dans cette partie ainsi qu'une perspective historique de l'émergence des objectifs des ODD</p>
2. Le changement climatique	<p>Définition ;</p> <p>Origines et évolution des émissions de gaz à effet de serre ;</p> <p>Influence humaine sur le climat ;</p> <p>Les pays et les grands secteurs émetteurs de gaz à effet de serre (GES) ;</p> <p>La nature géopolitique du changement climatique ;</p> <p>Ordre de grandeur au niveau global et français des principaux indicateurs climatiques et risques futurs associés (ressources en eau, santé, biodiversité, agriculture...) en fonction des différents scénarios d'émissions de GES ;</p> <p>Mesures d'atténuation et d'adaptation (avec éventuellement des exemples d'initiatives territoriales).</p>
3. La biodiversité et sa préservation	<p>Définition ;</p> <p>Le caractère évolutif et dynamique de la biodiversité ;</p> <p>Lien entre biodiversité et fonctionnement des écosystèmes ;</p> <p>Le rôle des activités humaines dans l'effondrement de la biodiversité (changement d'usage des terres et des mers, surexploitation directe des espèces, changement climatique, pollutions, espèces exotiques envahissantes) ;</p> <p>La dépendance humaine à la biodiversité (alimentation, santé, eau, climat, ...) via la notion de services écosystémiques ;</p> <p>Les différentes valeurs de la biodiversité.</p>
4. Les ressources et leur disponibilité	<p>Les ressources minérales, eau, biomasse, énergies ;</p> <p>L'utilisation des ressources pour la production d'énergie ;</p> <p>La baisse de la qualité des ressources exploitées et les impacts environnementaux et socio-économiques de leur exploitation ;</p> <p>La finitude des ressources ;</p> <p>La notion de recyclage.</p>
4. La transition Juste et équitable	<p>Définitions ;</p> <p>Les inégalités et la justice sociales face aux transitions (égalité des droits, égalité des chances, égalité des situations, ex : précarité énergétique, précarité alimentaire, inégalités face aux soins, etc.) ;</p> <p>L'équité entre les générations ;</p> <p>Les modèles de gouvernance et de démocratie pour piloter le changement (démocratie représentative, délibérative, participative, qui inclut les étudiants) ;</p> <p>Les récits de changements susceptibles de donner sens à l'action individuelle et collective.</p>

Atelier 2

L'atelier 1 (21/12/23) :
On ne reste pas bloquer...

1. on collecte toutes les questions difficiles ou qu'on ne peut pas traiter maintenant



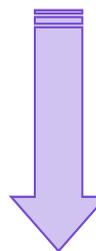
CFVE
GT F-TES

2. On regroupe sans filtre

Thématiques	Sous-thématiques	Détails des contraintes / questionnements
Pédagogies / enseignements	Modalités d'évaluation	Charge supplémentaires (enseignants et étudiant.es) Modalités spécifiques aux enjeux Évaluation des grandes cohortes Évaluation / obligation peuvent nuire à l'implication
	Modalités pédagogiques	Associer enseignement et mise en action Échelles différentes (taille des cohortes d'étudiant.es) Expérimentation (attitudes, moyens, valorisation, mutualisation et retours d'expérience) Hétérogénéité des connaissances / parcours des étudiant.es Temps commun long / récurrent Caractère obligatoire (banaïse, contrôle...)
	Organisation / logistique des temps communs	Répartition sur différent.es semestres / années Grandes cohortes (logistique...) Choix de temps spécifiques (disponibilités, acculturation des étudiant.es de l'1 à l'université...) Multi-sites / composantes / UFR...
Maquette / Formations	Socle et spécificités des formations	Spécialisation / sélections des éléments à enseigner en fonction des filières (redites...) Identifier / sélectionner les contenus pour chaque formation Diversité et hétérogénéité des parcours et enseignements précédents Articuler partie commune et spécialisation Étudiant.es en double cursus
	Continuité lycée / licence	Déterminer et évaluer les pré-requis Liens avec le lycée (projets, enseignements...) S'appuyer sur les acquis du secondaire
	Transdisciplinarité	Maillage entre enseignant.es / contenus / ressources de différentes disciplines Travailler de façon transdisciplinaire à la construction du socle Cohérence des contenus / ressources / maquettes
	Structuration pédagogique	Répartition sur les années de licence (1, 2, 3 ou 1, 2 ou 2, 3 ou 1 année seulement...) Enseignement en moins / surannuaire dans les maquettes Contenus volumineux pour filières éloignées vs légères pour filières spécialisées
Étudiant.es	Incidences sur les maquettes existantes	Mise en place de la transdisciplinarité (emploi du temps, salles, intervenant.es...) Hétérogénéité et diversité des formes d'intégration du socle Formations contraintes par leurs spécificités (santé, BUT...) Intégration des temps communs dans les maquettes
	Eco-anxiété	Former les enseignant.es Associer les services spécialisés (expertise santé mentale...) Donner du sens aux enseignements du socle
	Motivation / intérêt différentiel de des étudiant.es	Intérêt / non intérêt / saturation pour les questions de TEDS Maintenir l'intérêt sur les trois années de licence Suscite l'intérêt, de la motivation Distanciel et CM peu impliquant / motivant (transmissif) Évaluation / obligation peuvent nuire à l'implication Charges liées à l'enseignement surannuaire
	Intégration des étudiant.es à la démarche	Surcharge Démocratie participative / co-construction des enseignements (bottom-up) Rôles et statuts (étudiant.es ambassadeur.ices, formateur.ices, tuteur.ices...) Reconnaissance et valorisation de l'engagement Concrétisation des projets étudiant.es Mutualisation / entraides des ressources de formation

3. On rend les contraintes actionnables

« Jouer »
avec les
contraintes



Atelier 2

L'atelier 2 (16/01/24) : Jouer avec les contraintes

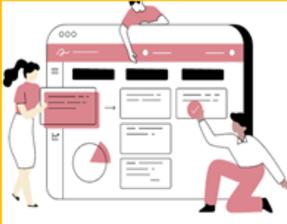


Les questionnements (5 thématiques)

CONTINUITÉ LYCÉE / LICENCE

- **Pré-requis : détermination et évaluation**
- **Liens avec le lycée**
→ Projets, enseignements, contenus, actions....
- **S'appuyer sur les acquis du secondaire**

**QUESTIONNEMENTS
Maquettes /
Formation**



SOCLE vs SPÉCIFICITÉS DES FORMATIONS

- **Sélections des éléments à enseigner en fonction des filières (correspondance...)**
→ Identification / sélection des contenus pour chaque formation
- **Diversité et hétérogénéité des parcours et des enseignements précédents (connaissances)**
- **Articulation socle et spécialisation diplôme**
- **Etudiant.es en double cursus**

**STRUCTURATION ET
TRANSDISCIPLINARITÉ**

- **Approche transdisciplinaire**
→ Maillage entre enseignant.es / contenus / ressources de différentes disciplines
- **Cohérence des contenus / ressources / maquettes**
- **Répartition**
→ Bloc ou progressif
→ Sur les années de licence (1,2,3 ou 1,2 ou 2,3 ou 1 année seulement...)

**INCIDENCE SUR LES
MAQUETTES EXISTANTES**

- **Enseignement en moins / surnuméraire dans les maquettes**
- **Contenus volumineux pour filières éloignées vs légères pour filières spécialisées**
- **Hétérogénéité et diversités des formes d'intégration du socle**
- **Formations contraintes par leurs spécificités (santé, BUT...)**
- **Intégration des temps communs dans les maquettes**
- **Mise en place de la transdisciplinarité**
→ Emploi du temps, salles, intervenant.es...)

**QUESTIONNEMENTS
Pédagogie /
Enseignement**



MODALITÉS D'ÉVALUATION

- **Charges supplémentaires**
→ Pour les étudiant.es et / ou les enseignant.es
- **Modalités spécifiques aux enjeux**
- **Évaluation des grandes cohortes**
- **Statut de l'évaluation et caractère obligatoire**
→ Peuvent nuire à l'implication des étudiant.es

MODALITÉS PÉDAGOGIQUES

- **Associer enseignement et mise en action**
→ Pédagogies actives
- **S'adapter aux différentes échelles**
→ Taille des cohortes d'étudiant.es
- **Expérimentations**
→ Latitude, moyens, accompagnement, valorisation, mutualisation...
- **Hétérogénéité des connaissances / parcours des étudiant.es**

ORGANISATION DES TEMPS COMMUNS

- **Temps commun long / récurrent**
- **Caractère obligatoire**
→ Banalisation des emplois du temps, contrôle de l'assiduité
- **Répartition sur différent.es semestres / années**
- **Organisation multi-sites**
- **Grandes cohortes**
→ Logistique...
- **Choix des moments les plus judicieux et cohérents**
→ Disponibilités, acculturation des étudiant.es de L1 à l'université, examens...

QUESTIONNEMENTS Engagement de l'établissement, des composantes, des UFR...



IMPLICATION DES ÉQUIPES

- **Formation des équipes / services**
- **Communication / coordination des réseaux, enseignant.es, équipes...**
- **Reconnaissance / valorisation des missions et des équipes / services**
- **Conditions d'expérimentation**
→ latitude, moyens, valorisation...

MODALITÉS PÉDAGOGIQUES

- **Accompagnement / formation des enseignant.es et personnel.les**
- **Valorisation**
- **Expérimentations**
- **Moyens logistiques et organisationnels**
- **Conditions pour mobiliser / motiver / faire venir les étudiant.es**

CADRAGE INSTITUTIONNEL

- **Nombre d'ECTS**
- **Nombre d'heures**
- **Recrutements**
→ enseignant.es spécifiques, supplémentaires, intervenant.es extérieur.es

ENSEIGNANT.ES ET PERSONNEL.LES



MOBILISATION DES ENSEIGNANT.ES ET DES SERVICES

- **Choix et cohérence des services à impliquer / stratégies**
- **Création et ancrage d'une dynamique et culture commune**
- **Légitimation des enseignant.es non spécialistes**
- **Formation de l'ensemble des personnels**
- **Gestion des réticences / rejets**
→ Évolution des tâches, missions / surcharge de travail

PARTENARIATS, INTERVENANT.ES EXTÉRIEUR.ES ET TERRITOIRES

- **Mutualisation / centralisation des ressources**
→ personnelles, pédagogiques, méthodologiques
- **Maillage avec d'autres communautés (artistiques...)**
- **Reconnaissance / valorisation des missions et des équipes / services**
- **Essaimage et réseaux de référent.es, partenaires...**
- **Choix des intervenant.es / expert.es**
→ Budget, sursollicitation / disponibilités / échelles d'intervention...

MOBILISATION DES ENSEIGNANT.ES ET DES SERVICES

- **Choix et cohérence des services à impliquer / stratégies**
- **Création et ancrage d'une dynamique et culture commune**
- **Légitimation des enseignant.es non spécialistes**
- **Formation de l'ensemble des personnels**
- **Gestion des réticences / rejets**
→ Évolution des tâches, missions / surcharge de travail

INCIDENCE SUR LES ÉQUIPES

- **Sursollicitations des enseignant.es spécialistes**
- **Surcharge de travail**
→ Formation (former et être formé.es), enseignement, transformation des maquettes, accumulation des missions...
- **Réticence / adhésion à la démarche**
- **Multiplication des objectifs de transformation des enseignements**
→ Numérique, CCI, APC, réforme des BUT, TEDS...
- **Construction du socle transdisciplinaire et coopérative**

RECRUTEMENT D'UN POOL D'ENSEIGNANT.ES

- **Formation**
- **Statut / Reconnaissance / légitimité**
- **Charge de travail**
- **Visibilité / communication**

QUESTIONNEMENTS Étudiant.es

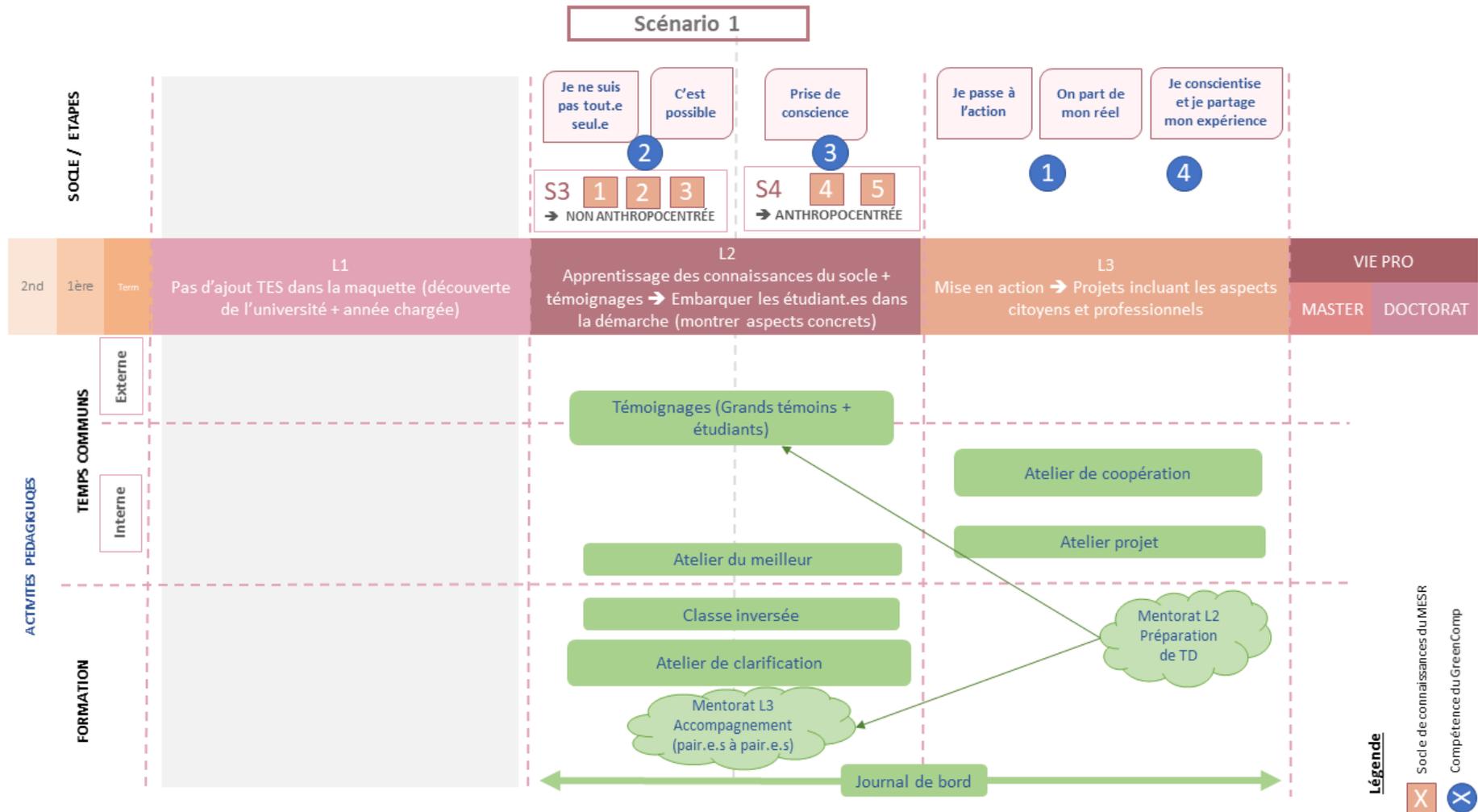


ECO-ANXIÉTÉ

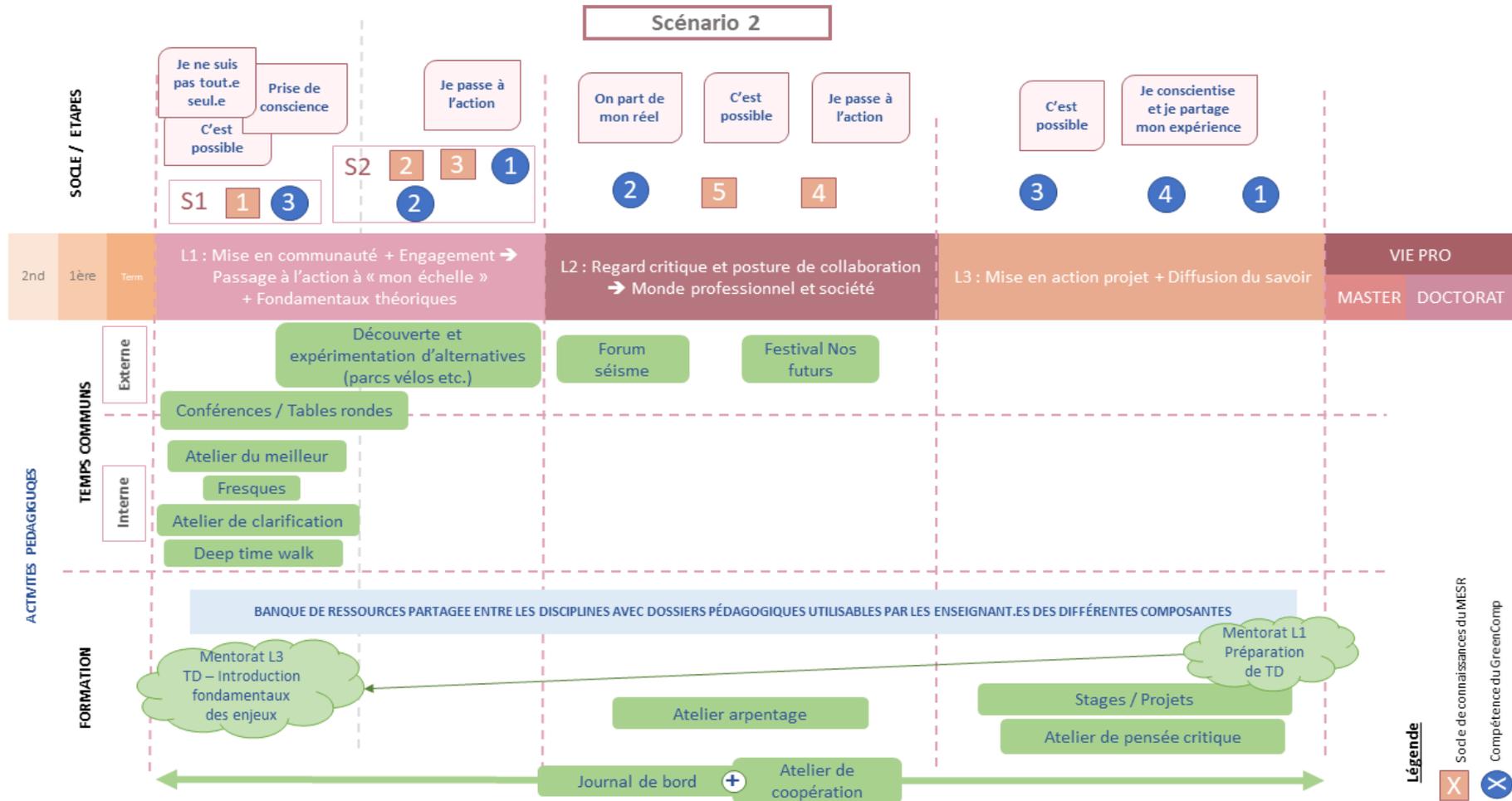
- **Enseigner sans amplifier**
- **Formation des enseignant.es**
- **Associer les services spécialisés**
→ pôle santé, expertise en santé mentale...
- **Donner du sens, mettre en perspective les enseignements du socle**



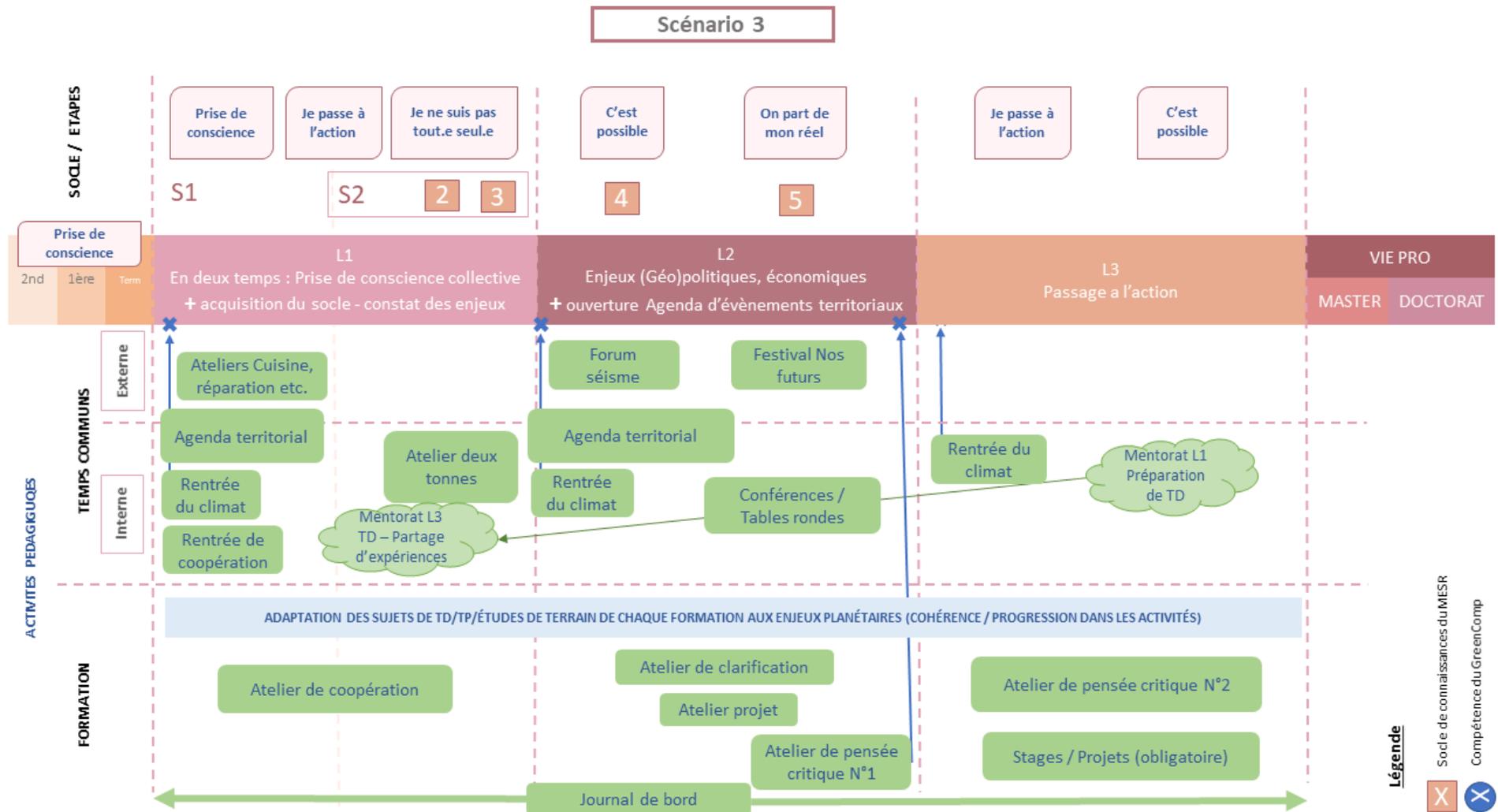
Scénario 1



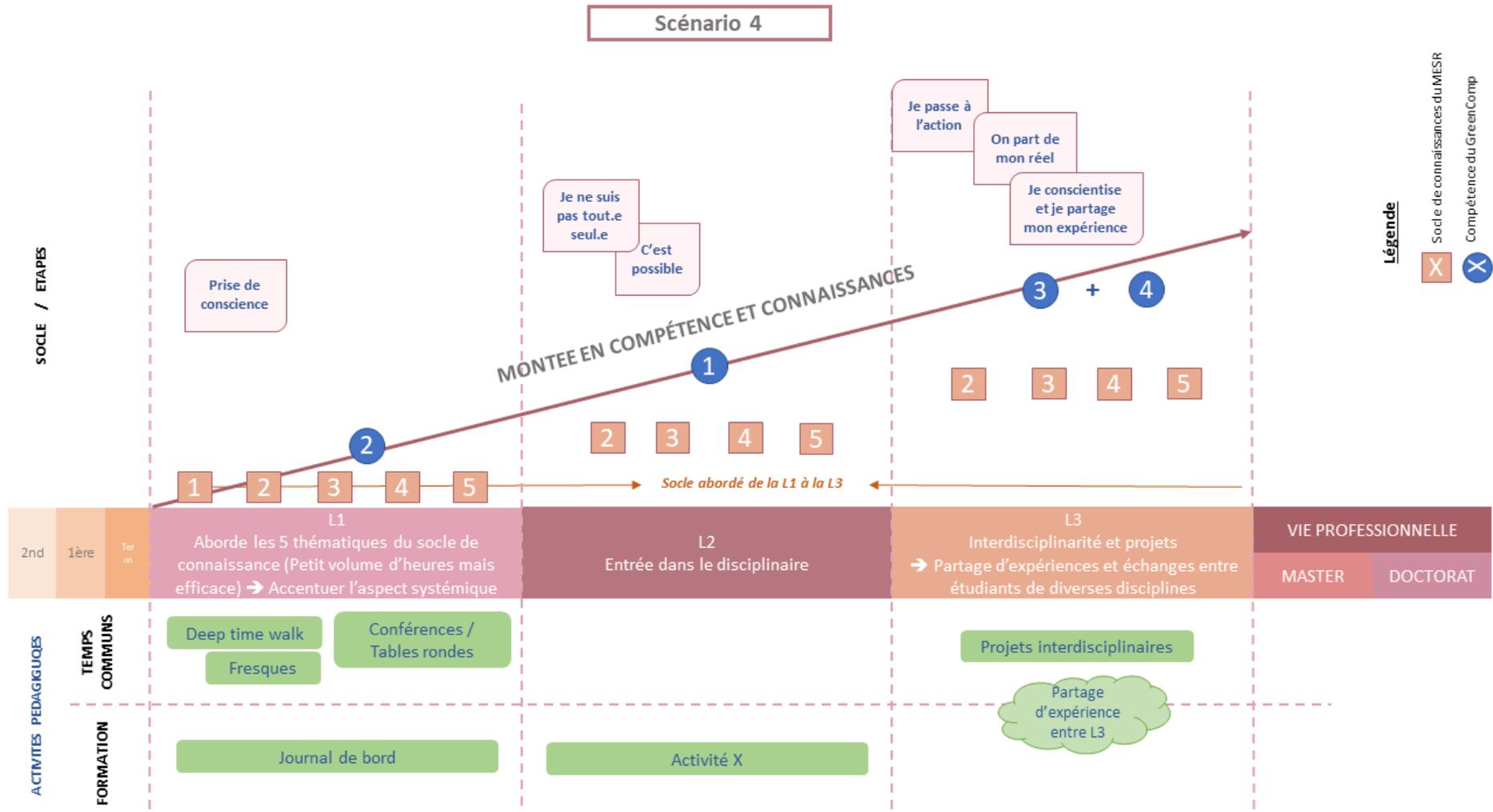
Scénario 2

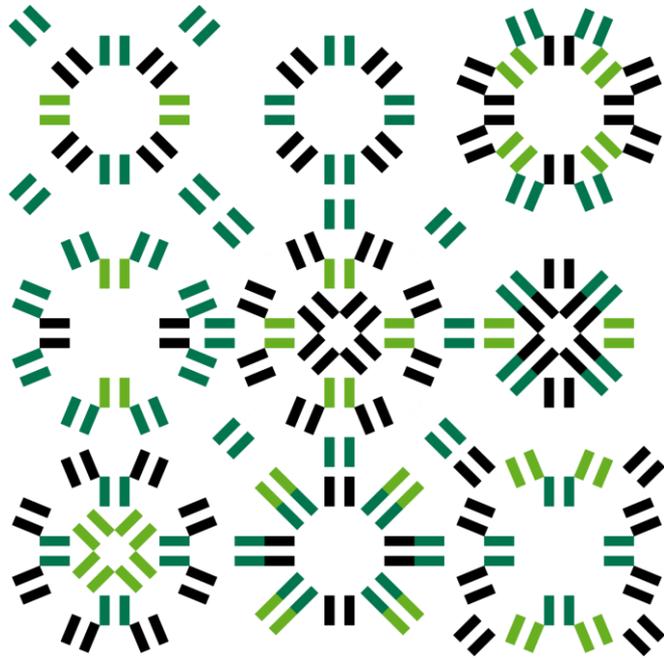


Scénario 3



Scénario 4





Contacts :

Ronan Le Cornec

Chef de projet formation transition écologique et sociale

ronan.lecornec@univ-rennes.fr

François Berthet

Directeur de la mission DD&RS

Francois.berthet@univ-rennes.fr

Cécile Lecomte

Vice-présidente de la Commission formation et vie étudiante du conseil académique

Cecile.lecomte@univ-rennes.fr