

Former les enseignant.es à enseigner les enjeux de la TEDS:

Le retour d'expérience
de l'accompagnement
des enseignant.es de
l'Université Sorbonne Paris Nord



Parcours d'accompagnement réalisé en partenariat entre le Campus de la Transition et l'Université Sorbonne Paris Nord entre Mai et Décembre 2024 sur les sites de Bobigny, St Denis et Villetaneuse.

Coordinatrices et autrices:

Roxane Sansilvestri, Responsable de l'Accompagnement des Etablissements au Campus de la Transition, Docteure en Socio-Écologie, co-conceptrice et coordinatrice du parcours.

Léa Eynaud, Responsable de Formation au Campus de la Transition, Docteure en Sociologie, co-conceptrice du parcours.

Sommaire

Avant-propos	4
Remerciements	4
Intentions	5
Guide à la lecture	8
PARTIE 1	12
Comprendre la construction de l'action de formation avec l'Université Sorbonne Paris Nord: des choix pertinents et structurants	12
1. Contexte et intentions du projet	13
2. Spécificités de la commande de l'Université Sorbonne Paris Nord	15
3. Des choix politiques et logistiques efficaces	17
a. Un portage solide au sein de l'USPN	17
b. Des modalités d'inscription pensées pour maximiser la participation des enseignant.es	18
c. Une communication et un partage des ressources soignés	19
PARTIE 2	22
Comprendre l'appropriation de la commande de l'USPN de la part du Campus de la Transition	22
1. Présentation générale	23
a. L'équipe responsable du parcours avec l'USPN	23
b. Les intentions pédagogiques	23
2. Mise en oeuvre de la commande: les choix du Campus de la Transition	24
a. Choix de posture et de format	24
b. Un accompagnement plutôt qu'une formation	26
3. Réalisations finales	28
a. Programme pédagogique effectif	28
b. Production des participants	30
PARTIE 3	32
L'appréciation des ateliers: vue d'ensemble sur le parcours et les participant.es	32
1. Profil des participant.es et assiduité des participants	33
2. Retours sur la forme de l'accompagnement: modalités, rythme et séquençage des ateliers	35
a. Une forte satisfaction d'ensemble	35
b. Longueur et périodicité des ateliers: des avis partagés	37
3. Retour sur le fond du parcours d'accompagnement: la pédagogie appliquée aux questions de TEDS	38
a. Les enseignant.es en début de parcours	38
b. Une formation dont les enseignant.es semblent satisfait.es	40
4. Une dynamique collective enclenchée	42
PARTIE 4	45
Former à de nouvelles pédagogies pour adresser les questions de transition: retour d'expérience sur un axe clé de la commande	45

1. Faire culture commune et lever les appréhensions: deux enjeux clés au commencement du parcours	46
a. L'hétérogénéité des collectifs enseignants	46
b. Du manque de formation à la peur de l'expérimentation	47
2. Choix pédagogiques pour la conception du parcours	47
a. Favoriser une dynamique collective	47
b. Aller au devant des appréhensions	49
3. Eléments de réussite et observations critiques	51
a. Une bonne satisfaction d'ensemble	51
b. Gérer l'hétérogénéité des collectifs	52
c. Des appréhensions qui demeurent	53
d. Le besoin de temps	54
e. Des inquiétudes concernant les "suites"	54
f. Le "pied à l'étrier"	56
PARTIE 5	58
Ancrer la pédagogie: exemplarité, prise en compte des parcours disciplinaires et reconnaissance du politique	58
1. Incarner ce que l'on prône: l'exemplarité des formatrices comme point fort d'une formation à la pédagogie	59
a. Une conception cadrée, soignée et répétée	59
b. Veiller à la qualité des échanges et du travail en groupe	61
c. Un choix de posture face à la complexité	63
2. L'interdisciplinarité: un enjeu à ne pas éluder	64
a. Une interdisciplinarité incarnée par le binôme d'accompagnatrices	64
b. Une interdisciplinarité insufflée par touche tout au long du parcours	65
c. Un besoin de formation à part entière	66
3. Adresser le politique: un choix qui a porté ses fruits	68
PARTIE 6	72
Valoriser ce qui a été réalisé et entretenir une dynamique collective: comment penser la suite à l'USPN ?	72
1. Les besoins exprimés par les enseignant.es en fin de parcours	73
a. Un accompagnement "dans le travail concret" de mise en place du module	73
b. Un accompagnement sur le long terme pour maintenir une dynamique de groupe et d'acculturation commune	74
2. Recommandations pour l'USPN	76
Pour conclure: quels enseignements pour la formation des enseignants à l'heure de la transition?	82
Contributeur.rices	89

Avant-propos

Le Campus de la Transition est une association à but non lucratif (loi 1901) et un organisme de formation ancré dans un éco-lieu à Forges en Seine et Marne. L'association a été fondée en 2018 avec pour mission de former pour transformer l'Enseignement supérieur et les responsables d'aujourd'hui et de demain en vue d'une transition écologique et solidaire.

Le Campus de la Transition promeut une transition écologique, économique et humaniste, à l'échelle des enjeux qui bouleversent notre siècle. Il accompagne des établissements d'enseignement supérieur à intégrer les enjeux de transition dans leur offre de formation. Dans cette activité d'accompagnement, il se veut complémentaire de ces établissements et non concurrent.

L'Université Sorbonne Paris Nord est une université pluridisciplinaire composée de cinq UFR, trois IUT et un institut. L'USPN forme chaque année 26000 étudiant.es et se compose d'un corps enseignant de 2500 enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es.

Remerciements

L'équipe du Campus de la Transition tient à remercier chaleureusement toutes celles et ceux qui ont participé à cet accompagnement, qui ont aidé à sa réalisation et qui leur ont fait confiance dans cette action.

Au sein de l'Université Sorbonne Paris Nord:

Merci à l'équipe enseignante qui nous a fait confiance, nous a aidé et nous a encouragé dans notre travail tout au long de ce parcours: **Pierre Gérard** (Maître de conférences en informatique, chargé de mission DDRS auprès de la présidence), **Gabriel Dutier** (Professeur des universités en physique) et **Virginie Gueguen** (Maîtresse de conférences en chimie).

Un grand merci à l'ensemble des 80 participant.es au parcours de formation et d'accompagnement: merci pour votre enthousiasme, pour vos retours critiques et constructifs, pour votre implication dans ce parcours de 8 mois, et pour votre confiance.

Au sein du Campus de la Transition:

Merci à **Alexandra Verguet** (Chargée de formation) pour son aide précieuse à la préparation et à la rédaction de la réponse au marché public, pour sa patience lors de la création des supports de communication et pour son intervention de grande qualité lors du premier atelier.

Merci également à **Clémence Pichon** (Chargée de formation) pour son aide, au pied levé, sur la conception de l'atelier 4 et ses deux superbes interventions lors de l'atelier 4 et 5, merci pour toutes ses supers idées d'exercices et son énergie.

Merci à **Cécile Renouard** (Présidente) pour son aide dans la relecture du rapport, et merci à **Véronique Malé** (Déléguée Générale) pour son aide à la relecture et son soutien lors du dépôt du dossier de réponse au marché public.

Intentions

Dans un contexte sociétal et éducatif où les questions de transition écologique et sociale ont plus que besoin d'être adressées et portées, il nous incombe de repenser nos contenus d'enseignement ainsi que nos pratiques. Le présent rapport inscrit sa raison d'être au cœur de ces évolutions nécessaires. En tant que retour d'expérience sur un accompagnement au long cours, il se donne pour mission d'éclairer les enjeux relatifs à l'intégration des enjeux de transition écologique et sociale dans les enseignements. Deux intentions phares guident l'écriture de ces pages.

La première intention est de **garder la mémoire d'une action d'accompagnement et de formation ambitieuse**. En missionnant le Campus de la Transition, l'Université Sorbonne Paris Nord a en effet choisi d'investir des moyens, du temps et de l'énergie pour initier une dynamique à long terme de transformation de son offre de formation. Par un retour d'expérience quantitatif et qualitatif détaillé, ce rapport entend outiller l'USPN dans ses choix stratégiques à venir. L'enjeu est que l'institution puisse capitaliser sur cette première expérience et penser ses prochaines actions en conséquence, le tout dans l'optique de mener à terme le projet d'adaptation de son offre de formation aux enjeux socio-écologiques.

Garder la mémoire, c'est également **reconnaître et valoriser un travail et des efforts fournis, pendant huit mois, par l'ensemble des parties prenantes**. Avec en première ligne, les enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es qui ont participé à ce parcours et en représentent le résultat concret. De nombreux.ses enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es se retrouvent aujourd'hui face à la complexité de mise en œuvre de ce module de TEDS, tant sur le plan des connaissances liées à ces sujets que sur le plan des pratiques pédagogiques, didactiques et d'interdisciplinarité requises pour ce module. En tout, c'est plus de 80 enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es qui ont donné de leur temps, bénévoles, de leur énergie, de leur enthousiasme, et ont partagé leurs appréhensions et leurs craintes afin de penser l'enseignement différemment et permettre les premiers pas vers ses nouveaux contenus d'enseignements. Ce rapport retranscrit leur travail et porte leurs voix et leurs souhaits pour l'avenir.

Garder la mémoire, c'est enfin **rendre visible l'engagement initial d'un collectif d'enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es sans qui ce projet n'aurait pas vu le jour**. Sans minimiser les complexités et les freins que peuvent représenter des grandes institutions comme les universités, ce rapport souhaite souligner l'importance de l'engagement et des initiatives des personnels en interne. L'intention est ainsi d'offrir un exemple d'expérience où l'engagement d'une équipe originelle de trois enseignant.es a permis le déploiement d'un projet d'accompagnement de grande envergure.

Deuxièmement, nous espérons que ce rapport puisse être une **source d'inspiration pour l'ensemble des parties prenantes qui souhaitent mettre en place ce type d'action**.

Au-delà de l'expérience vécue avec les enseignant.es dans le programme d'accompagnement, une des intentions de ce retour d'expérience a été de retranscrire et expliciter les choix pédagogiques,

logistiques et stratégiques réalisés pour mettre en place une action de formation comme celle-ci. Avec ces éléments, nous espérons pouvoir aider toutes les parties prenantes d'établissements d'enseignement supérieur, direction et/ou présidence, enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es et ingénieur.es pédagogiques qui souhaitent former et accompagner leur corps enseignant. Enfin, dans une optique de partage entre pairs, nous espérons que ce rapport pourra inspirer et aider les formateurs.rices de formateurs et les ingénieur.es pédagogiques.

Guide à la lecture

1/ Pour faciliter la recherche de contenus spécifiques

Ce rapport s'articule autour de 4 grandes parties dont nous résumons le propos ci-dessous. Si une lecture complète du document nous semble requise pour accéder à une compréhension la plus satisfaisante possible, notons que ces parties peuvent également faire l'objet d'une lecture ciblée. L'ambition de la présente section est de guider le lecteur à cet effet.

La Partie 1 s'adresse à toutes les personnes souhaitant comprendre les origines du projet d'accompagnement et de formation entre le Campus de la Transition et l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN). Plus spécifiquement, cette première partie s'adresse aux personnes ayant pour projet de mettre en place une action de formation au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, enseignant.es, ingénieur.e pédagogique, directeur.rices de la formation ou encore chargé.e de mission ou membre de la présidence. Le point 1 revient sur le contexte du projet, notamment la note de cadrage du MESR qui demande une évolution des formations de niveau Licence, ainsi que les intentions de l'USPN dans ce projet. Celles et ceux qui sont familier avec ce contexte et cette réglementation peuvent passer directement au point 2. Le point 2 éclaire les choix stratégiques effectués par l'USPN pour cette action de formation. Détaillant le contenu de la commande, il présente ainsi les attentes formulées en termes de contenus, de formats et d'expériences souhaités pour l'accompagnement des enseignants. Le point 3 représente une section cruciale pour qui projette une action de formation au sein de son établissement puisqu'il revient sur les choix opérationnels et logistiques de la part de l'USPN ayant favorisé la réussite de cette action de formation.

La Partie 2 explicite les choix de la part de l'équipe du Campus de la Transition pour répondre à la commande de l'USPN. Cette partie intéressera tout particulièrement les formateurs.rices de formateurs.rices, ingénieur.e pédagogique ou toute personne s'intéressant à la construction d'un parcours de formation. Le point 1 présente le profil des conceptrices et formatrices du parcours proposé aux enseignant.es de l'USPN, ainsi que les objectifs pédagogiques définis pour structurer leur accompagnement. Le point 2 décrit les choix pédagogiques et stratégiques, tant en termes de contenus et de références que de format et de postures. Revenant sur le travail constant d'adaptation aux besoins des participants, cette section explicite en particulier le choix effectué de présenter l'action réalisée sous l'angle d'un travail d'"accompagnement" plutôt que d'un simple parcours de "formation". Enfin le point 3 expose le programme du parcours réalisé auprès des enseignant.es avec une description générale des 7 ateliers et leurs objectifs pédagogiques respectifs.

Une fois exposées la commande de l'USPN et les modalités de mise en œuvre retenues par l'équipe du Campus de la Transition, **la Partie 3 donne une vue d'ensemble du parcours d'accompagnement sous l'angle de la participation et de la satisfaction des enseignant.es.** Dans

cette section sont décrits tour à tour: le profil des enseignant.es ayant participé au parcours et leur assiduité (Point 1); leurs retours concernant les aspects formels relatifs au cycle d'ateliers, à savoir les modalités d'enseignement, le rythme et le séquençage des sessions (Point 2); leurs retours relatifs au contenu des apports (compréhension des questions de TEDS et pédagogie) (Point 3); et enfin la mise en place d'une dynamique collective au sein du corps enseignant, présentée comme l'une des retombées positives les plus palpables du parcours d'accompagnement (Point 4).

Les parties 4 et 5 du rapport sont les plus analytiques et constituent à ce titre l'épine dorsale du présent rapport. Leur lecture est donc conseillée en priorité aux personnes soucieuses de s'informer tout à la fois sur les défis auxquels s'est confrontée l'équipe accompagnatrice tout au long du parcours et les points forts du travail réalisé auprès des enseignant.es.

Dans la partie 4, le rapport s'arrête en détail sur la pédagogie, éclairant tout à la fois les tensions qui se sont nouées autour de cet axe clé de la commande et les réponses que les accompagnatrices y ont apporté. Le point 1 présente pour commencer ces défis, éclairant tour à tour l'hétérogénéité des enseignant.es en termes de niveau de connaissances, les appréhensions nourries à l'égard de la pédagogie et le manque de culture commune des participant.es. Le point 2 décrit quant à lui les choix réalisés par les accompagnatrices pour répondre à ces problématiques, de la conception du déroulé des séances à la posture choisie en passant par le rythme et le format de travail. Pour clôturer ce retour d'expérience, le point 3 met en lumière les observations critiques et les axes de réussite identifiés par les accompagnatrices. Par-delà le travail fourni par l'équipe du Campus de la Transition, cette section s'arrête notamment sur les contraintes structurelles qui pèsent sur les enseignant.es et le volontarisme politique requis pour donner suite à la dynamique initiée.

Dans la partie 5, le rapport souligne l'importance qu'il y a, dans la perspective d'une formation aux question de transition, à ancrer la pédagogie dans une réflexion plus globale: sur la posture des accompagnatrices d'une part, mais aussi sur les enjeux de l'interdisciplinarité et le rapport au politique. Ainsi, le point 1 met en évidence l'ambition d'exemplarité à laquelle les accompagnatrices se sont astreintes, partant du principe que l'on ne pouvait former les enseignant.es à de nouvelles pratiques pédagogiques qu'à condition de les incarner. Le point 2 vient adresser le défi de l'interdisciplinarité. Si changer les pratiques pédagogiques constitue un champ d'action clé à l'heure de la transition, ces transformations ne peuvent s'opérer sans une attention portée aux cultures disciplinaires qui sont celles des enseignant.es. Cette diversité est certes une richesse, mais elle peut aussi susciter dans certains cas de fortes tensions ou incompréhensions. La section éclaire ainsi le travail d'accompagnement pour permettre l'éclosion d'une dynamique proprement interdisciplinaire au cœur des exercices collectifs de construction pédagogique. Elle se réfère sur l'énoncé de diverses pistes, nécessaires, de perfectionnement. Enfin, le point 3 met en évidence l'importance et le bien-fondé de ne pas dissocier les questions pédagogiques de réflexions d'ordre politique. Plus spécifiquement, cette section montre l'intérêt qu'il y a eu à adresser explicitement le "politique" au

cœur des temps de formation, que ce soit pour déplier les différents sens associés à ce terme ou pour aider les enseignant.es à faire leur cette notion, dans la poursuite de leurs missions.

Bâtissant sur tout ce qui précède, **la Partie 6 clôt le rapport en énonçant les suites possibles pour l'USPN et les enseignant.es qui se sont engagé.es dans ce parcours.** Le point 1 rend compte des besoins exprimés par les enseignant.es en fin de parcours. Ces besoins s'expriment selon deux dimensions: le besoin d'un accompagnement qui se prolongerait dans le temps, d'une part; et le besoin, d'autre part, de conserver une dynamique commune et soutenue institutionnellement. Le point 2 clôture avec des recommandations de la part du Campus de la Transition pour valoriser et entretenir la dynamique initiée par l'USPN.

La conclusion finale du rapport éclaire plus largement les défis et les apports d'un accompagnement qualitatif des enseignant.es dans la transformation de leurs enseignements à l'heure de la transition.

Les lecteurs.rices retrouveront également **dans les annexes, les séquences pédagogiques réalisées par les enseignant.es dans le cadre des ateliers 6 et 7.** Ces deux ateliers ayant pour objectif de mettre les enseignant.es dans une dynamique de travail collective et de mobilisation des connaissances acquises au cours du parcours d'accompagnement, en aucun cas les enseignant.es n'avaient pour objectif de créer des modules d'enseignement dans le cadre de ce parcours.

2/ Lecture rapide via les codes de mise en forme

Ce rapport se voulant un retour d'expérience basé, principalement, sur le vécu des enseignant.es au sein du parcours de formation, de nombreux verbatims et extraits sont cités tout au long de ce rapport. Ces citations pouvant alourdir la lecture, une distinction de couleur a été effectuée sur l'ensemble du document.

Pour la partie 1, afin de rendre compte d'une histoire et de la commande de l'USPN, des extraits du marché public ont été cités, ceux-ci apparaissent en vert.

Pour décrire le retour d'expérience et leurs analyses, les autrices ont mobilisé leurs observations, mais également et surtout, les réponses aux évaluations et les prises de paroles des enseignant.es. Ainsi, de nombreux verbatims sont cités tout au long des parties 2, 3 et 4. Pour faciliter la lecture, l'ensemble de ces verbatims apparaît en orange.

Ainsi, il est tout à fait possible de lire l'ensemble du rapport sans en lire les passages en vert ou en orange.

PARTIE 1

Comprendre la construction de l'action de formation avec l'Université Sorbonne Paris Nord: des choix pertinents et structurants

Pour rappel, la **Partie 1 s'adresse à toutes les personnes souhaitant comprendre les origines du projet d'accompagnement et de formation entre le Campus de la Transition et l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN).**

Plus spécifiquement, cette première partie s'adresse aux personnes ayant pour projet de mettre en place une action de formation au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, enseignant.es, ingénieur.e pédagogique, directeur.rices de la formation ou encore chargé.e de mission ou membre de la présidence.

Le **point 1 revient sur le contexte du projet**, notamment la note de cadrage du MESR qui demande une évolution des formations de niveau Licence, ainsi que les intentions de l'USPN dans ce projet. Celles et ceux qui sont familier avec ce contexte et cette réglementation peuvent passer directement au point 2.

Le **point 2 éclaire les choix stratégiques effectués par l'USPN** pour cette action de formation. Détaillant le contenu de la commande, il présente ainsi les attentes formulées en termes de contenus, de formats et d'expériences souhaités pour l'accompagnement des enseignants.

Le **point 3 représente une section cruciale pour qui projette une action de formation** au sein de son établissement puisqu'il revient sur les choix opérationnels et logistiques de la part de l'USPN ayant favorisé la réussite de cette action de formation.

La construction du projet avec l'Université Sorbonne Paris Nord

1. Contexte et intentions du projet

En juin 2023, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) publiait une note de cadrage et de préconisations¹ à destination des établissements d'enseignement supérieur pour la mise en place d'un module de formation à destination des étudiant.es de premier cycle intitulé "Transition Écologique pour un Développement Soutenable" (TEDS). Cette note conclut une réflexion de long terme engagée par le MESR depuis 2019 avec la remise des deux rapports de recommandations du groupe de travail Jouzel-Abbadie publiés en 2020² et 2022³, l'organisation d'ateliers de consultation entre janvier et avril 2023 réalisés au ministère, et une consultation nationale en ligne réalisée entre le 6 mars et 6 avril 2023.

Cette note a pour objectif de proposer un cadrage aux établissements pour accompagner la mise en place d'un module de formation à la TEDS pour les étudiant.es de premier cycle. Ce cadrage s'organise autour de trois points: un cahier des charges définissant un socle de connaissances et de compétences, la proposition d'un pôle national de ressources pédagogiques, et enfin des pistes pour la reconnaissance et la valorisation de l'engagement étudiant.

Pour plus de simplicité, et en cohérence avec les intentions de ce retour d'expériences, nous nous concentrerons ici sur les préconisations du MESR concernant le socle commun de connaissances et de compétences sur la TEDS à intégrer dans les formations de premier cycle. Une synthèse de ces recommandations est présentée dans l'encart 1 (p.14).

¹ Note de cadrage et préconisations du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [Former à la transition écologique pour un développement soutenable les étudiants de 1er cycle](#), juin 2023.

² Rapport du groupe de travail missionné par le MESR et coordonné par Jean Jouzel et Luc Abbadie, [Enseigner la transition écologique dans le supérieur](#), publié le 8 juillet 2020.

³ Rapport du groupe de travail missionné par le MESR et coordonné par Jean Jouzel et Luc Abbadie, [Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur](#), publié le 16 février 2022.

Encart 1: Synthèse des préconisations du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche concernant le socle commun de connaissances et de compétences sur la TEDS à destination des étudiant.es de premier cycle

- Les connaissances prioritaires à aborder au sein du socle commun portent sur le changement climatique, la biodiversité et sa préservation, les ressources et leur disponibilité, ainsi que sur la transition juste et l'équité sociale ;
- Les compétences devront être construites à partir d'un référentiel adapté au contexte des établissements, le référentiel *GreenComp* étant privilégié par le ministère ;
- Ce socle de compétences associé au socle de connaissances constitue une première étape et vise, par la suite, à être intégré dans les compétences transversales associées à toutes les **formations de niveau BAC +2/+3** ;
- Afin d'optimiser la compréhension et l'investissement des étudiants, la formation sera, autant que possible, **structurée par l'action** avec par exemple des études de cas et la réalisation de projets en lien avec les territoires ;
- Le MESR préconise **un enseignement d'au moins 30 heures de cours**, pour le seul premier cycle, n'incluant pas les heures travaillées qui seront définies par les établissements et les initiatives de sensibilisation ;
- Une **certification** devra être proposée par les établissements. Le ministère préconise qu'elle prenne la forme d'ECTS (au moins 3 ECTS).

Dans ce contexte institutionnel, l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN) a inscrit au cadrage du quinquennal démarrant en 2025 l'obligation pour toutes les formations de niveau Licence de l'établissement d'intégrer dans les maquettes un module obligatoire de socle de la transition écologique. Il s'agit d'un module transdisciplinaire de 30h et validant 3 ECTS dont le contenu est semblable pour tous les étudiants quelle que soit leur discipline, avec une certification d'établissement pour garantir cette homogénéité. En 2023, pour anticiper cette généralisation rapide, l'USPN a produit un MOOC couvrant la certification, mais en encourageant vivement les enseignants à remplacer tout ou partie du MOOC par des enseignements en présence au fur et à mesure de leur prise en main des sujets.

L'USPN a souhaité accompagner les enseignants par des actions de formation. Une première formation était nécessaire pour acquérir un socle de connaissances sur les sujets de TEDS. Environ 200 enseignants ont suivi cette première formation en présentiel avec 5 ateliers d'une demi-journée chacun, opérée par l'association "Citoyens Pour Le Climat". Cependant cette action nécessaire restait

insuffisante car elle laissait les collègues conscients des enjeux, sans vraiment de moyens pour y répondre dans l'exercice de leur métier d'enseignant.

Le dispositif de formation avait donc été pensé d'emblée en deux temps. Le second temps plus spécifiquement sur l'enseignement de la transition. L'objectif était de former les enseignant.es sur les aspects pédagogiques que posent la TEDS et de mettre en présence et de faire dialoguer des collègues de disciplines différentes. L'USPN est en effet une université très pluridisciplinaire qui souhaite stimuler la transdisciplinarité, les questions socio-écologiques étant propices à cela.

Concernant l'enseignement de la TEDS, l'USPN souhaitait également que soit mise en avant une dimension critique. De fait, des questions d'ordre politique liées à des facteurs de justice sociale font immédiatement irruption lorsque l'on aborde ces questions. L'USPN ayant pour objectif de proposer des cours sur la TEDS qui soient attractifs, stimulant l'intérêt et l'engagement, il apparaît illusoire de préparer les enseignant.es comme si ces questions étaient parfaitement neutres en termes d'organisation sociale et de représentations culturelles. Ce serait également risquer de mettre en échec des enseignants cherchant à sortir de leur cadre strictement disciplinaire.

2. Spécificités de la commande de l'Université Sorbonne Paris Nord

En mars 2024, l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN) publiait un marché public (Marché n° 2024MAPAS00004). La commande exprimée dans cet appel à candidatures ne portait pas sur un apport de connaissances liées aux sujets de transition écologique. Ce besoin avait été exprimé dans un premier marché public publié en Décembre 2023 et réalisé par l'association Citoyens Pour Le Climat. Pour répondre à cette première commande, l'association Citoyens Pour Le Climat avait dispensé cinq ateliers entre Janvier et Mai 2024 sur les thèmes suivants:

- Energie et climat
- Biodiversité et océans
- Habitats et transports
- Santé (One Health)
- Les imaginaires de la transition écologique (Fresque des nouveaux récits)

Cette première action de formation avait été ouverte à l'ensemble des personnels de l'USPN (enseignant.es, chercheur.es, personnels administratifs et directions) et avait pour objectif d'initier une culture commune sur les enjeux de transition écologique à l'échelle de l'institution.

Ainsi, le second marché public prenait la suite de l'action réalisée par Citoyens Pour Le Climat et s'adressait plus spécifiquement aux enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es. L'objectif était de répondre à la note de cadrage du MESR de juin 2023 en adressant les spécificités d'enseignement de ces sujets, en se focalisant sur les enjeux pédagogiques, en lien avec la transformation des enseignements attendue dans le cadre du module TEDS.

Cette seconde commande se structurerait autour de trois points principaux: former les enseignant.es aux pratiques pédagogiques adaptées aux sujets de TEDS, adresser le politique en lien avec les actions d'enseignement, et favoriser le partage et le travail entre pairs et en interdisciplinarité. Le détail de la commande de l'USPN est présenté dans l'encart 2 (p. 16).

Encart 2: Commande formulée par l'Université Sorbonne Paris Nord dans le cadre du marché public de mars 2024

1. Inspirer et outiller les enseignant.es sur les aspects pédagogiques :

Cet accompagnement portera sur les enjeux que posent la TEDS **en termes de pédagogie et de cohérence pédagogique des formations**. Il nécessitera ainsi un éclairage scientifique et pratique sur les **sciences pédagogiques** en lien avec les sujets complexes tel que la TEDS.

Le format de l'accompagnement devra permettre d'entamer une réflexion sur les approches pratiques pédagogiques des enseignant.es pour la conception de leurs enseignements, mais également pour repenser les maquettes pédagogiques des formations dans leur globalité.

Cet accompagnement devra s'adapter aux besoins, aux pratiques, aux publics et au contexte dans lequel les enseignant.es travaillent à l'USPN.

2. Favoriser le dialogue et le partage d'expériences entre les enseignant.es :

L'accompagnement devra être dispensé **sous forme d'ateliers en présence** sur les trois principaux sites de l'USPN: Bobigny, St Denis et Villetaneuse.

Les ateliers devront **favoriser l'interaction et le travail entre pairs** pour leur permettre d'échanger sur les pratiques et les enjeux pédagogiques liés aux enseignements TEDS. Nous souhaiterions que les enjeux **de postures enseignantes et la dimension politique** des sujets de TEDS puissent être discutés au sein des groupes.

De façon plus générale, cette formation devra inspirer et outiller les enseignant.es pour penser des modalités pédagogiques adaptées aux sujets TEDS et, à plus long terme, leur permettre de penser un socle commun TEDS interdisciplinaire qui aille au-delà de l'enseignement à distance actuellement proposé à l'USPN.

3. S'inscrire dans un processus de longue durée pour l'USPN :

Cette action d'accompagnement se déroulera entre juin et décembre 2024 (avec une interruption pendant les vacances scolaires estivales). Il s'agit pour l'USPN d'une première étape pour entamer une réflexion plus large à l'échelle de l'établissement sur l'évolution des maquettes pédagogiques et l'intégration de la TEDS comme demandée par la note de cadrage du MESR de juin 2023. Un **document de synthèse faisant état du diagnostic, montrant les dynamiques des différents groupes enseignants dans les ateliers parallèles et rendant compte de l'expérience d'accompagnement** serait ainsi apprécié à la fin de l'accompagnement.

3. Des choix politiques et logistiques efficaces

a. Un portage solide au sein de l'USPN

Pour un établissement, il peut être aisé de faire appel à un acteur externe pour les actions de formation. Un tel choix comporte en effet certains avantages, comme:

- la "neutralité": il est parfois plus aisé pour un acteur qui n'est affilié à aucun département ou équipe de l'établissement de créer/faciliter une dynamique collective sereine et équilibrée
- la prise de recul: un acteur externe est potentiellement plus à même d'offrir un regard frais/nouveau aux équipes enseignantes, rendant ces derniers plus réflexifs vis-à-vis de leurs propres pratiques
- le croisement des expériences: un acteur externe ayant accompagné plusieurs établissements est à même d'inspirer les participant.es à travers des retours d'expériences.

Cependant, faire appel à un acteur externe peut également représenter des freins à l'efficacité d'une action de formation, comme:

- un manque de participation des enseignant.es à l'action de formation: s'expliquant par un sentiment de non-adhésion ou de méfiance de la part des enseignant.es vis-à-vis du prestataire
- des difficultés de mise en place de l'action de formation: du fait des difficultés d'accès aux sites et à la logistique interne de la part de l'acteur externe
- des difficultés de communication et de valorisation des actions de formation: par le manque d'accès aux outils numériques internes et aux canaux de communication utilisés par les enseignant.es.

Dans ce projet, **les freins que nous venons d'évoquer ont été levés** et les risques ont été drastiquement minimisés grâce au soutien actif d'une équipe en interne à l'USPN, et plus spécifiquement grâce à l'engagement de trois enseignant.es.

- Un enseignant représentant la présidence et de la commande formulée dans le marché public: **Pierre Gérard**, Maître de Conférences en informatique, Chargé de mission Développement Durable auprès de la présidence et membre du Conseil d'Administration.
- Ainsi que deux enseignant.es engagé.es qui ont accepté de porter bénévolement le rôle de référents dans ce projet : **Gabriel Dutier**, Professeur des Universités en physique et **Virginie Gueguen-Lyon**, Maîtresse de Conférences en chimie.

Au-delà du soutien institutionnel apporté par l'USPN, l'engagement durable de cette équipe a joué un rôle crucial dans la capacité de l'équipe du Campus de la Transition à développer un parcours d'accompagnement de qualité auprès des enseignant.es. Plusieurs éléments méritent d'être soulignés à cet égard:

- **L'aide à la logistique:** comme la réservation des salles, l'organisation et la disposition des salles et le partage du matériel (câbles, vidéo-projecteur, etc), et l'accessibilité au Moodle (voir section infra).
- **Le soutien porté à la communication, au recrutement des participant.es et au développement d'une dynamique humaine** (nous y revenons dans les sections suivantes).

NB: Dans la suite du rapport, nous parlerons de "l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN)" pour désigner les actes entrepris par l'établissement en tant qu'institution d'enseignement supérieur; et nous parlerons de l'"équipe de l'USPN" pour désigner les actes réalisés par les trois enseignant.es précédemment nommés, qui, au-delà de la commande émise sur le plan formel, ont facilité la mise en œuvre du projet.

b. Des modalités d'inscription pensées pour maximiser la participation des enseignant.es

Dans le cadre du marché public, l'USPN a insisté sur **les enjeux liés à la disponibilité des enseignant.es et les risques sur le taux de participation aux ateliers**. Pour favoriser le meilleur taux de participation possible, l'USPN a donc souhaité *"proposer des créneaux variés et adaptés aux contraintes des enseignants. Le candidat devra donc proposer un calendrier indicatif permettant de maximiser la participation, celui-ci sera révisé en début de prestation au regard des contraintes logistiques à l'USPN"* (extrait du marché public). Au-delà des contraintes d'emploi du temps, des contraintes géographiques s'ajoutaient à la commande *"l'USPN dispose de 3 campus principaux : Villetaneuse, Bobigny et Saint-Denis. Des sessions de formation et d'accompagnement devront être proposées sur site dans les 3 campus"*.

Avec cette demande, l'objectif de l'USPN était double. Premièrement, **offrir le plus de chance possible à tous.les les enseignant.es de pouvoir s'inscrire aux ateliers** avec une multiplication des créneaux. Et deuxièmement, **créer du lien entre les différents sites géographiques et les communautés enseignantes**.

Pour répondre à la commande, l'équipe du Campus de la Transition a ainsi proposé de répéter chaque atelier sur 6 créneaux horaires avec une répartition géographique sur les 3 sites. Une fois la candidature du Campus de la Transition validée par l'USPN, les créneaux horaires et la répartition sur les différents sites a été discutée pour arriver à un planning comme suit:

- 4 créneaux sur le site de Villetaneuse: mardi matin et après-midi et mercredi matin et après-midi.
- 1 créneau sur le site de St Denis: jeudi après-midi.
- 1 créneau sur le site de Bobigny: mercredi après-midi.

Ce choix de répartition sur les différents sites a été fait en analysant les inscriptions aux ateliers de Citoyens Pour Le Climat et en tenant compte des effectifs de chacun des sites.

c. Une communication et un partage des ressources soignés

Pour favoriser la participation des enseignant.es, la communication est un élément essentiel. Cependant, l'intérêt de la communication ne s'arrête pas là. Celle-ci permet également de maintenir une dynamique et un lien étroit avec les participant.es tout au long du parcours et cet aspect est, malheureusement, souvent sous-estimé dans la formation auprès des enseignant.es.

Soigner la communication en amont

Dans le cadre du marché public, l'USPN demandait que le candidat soit *"en appui de l'équipe d'organisation locale avec par exemple la production de supports de communication incitant les personnels de l'université à participer aux sessions"*. Dès son recrutement, l'équipe du Campus de la Transition a co-construit plusieurs supports de communication avec l'équipe de l'USPN pour donner un maximum de visibilité à l'action de formation à venir. Pour annoncer le parcours de formation, deux supports ont été produits: des flyers qui ont été distribués par l'équipe de l'USPN sur les différents campus de l'université et un support numérique accompagné d'une annonce de la part de la présidence de l'USPN qui a été envoyé à l'ensemble des enseignant.es de l'université. Les deux supports de communication présentaient le programme des ateliers ainsi que le Campus de la Transition. Ces modalités de communication ont été jugées pertinentes et efficaces de la part des enseignant.es (voir figure 1 p.20).

Maintenir le lien avec les participant.es et faciliter le partage de ressources

Le choix de multiplier les créneaux de dispense des ateliers nécessitait de prévoir une modalité d'inscription pour les enseignant.es. Pour cela, **l'équipe de l'USPN a intégré le parcours de formation sur le moodle de l'université** (Image 1, p19).



Image 1: Interface du parcours du Campus de la Transition sur le moodle de l'USPN

Dès la création de cet espace sur le moodle de l'université, des identifiants ont été créés pour l'équipe du Campus de la Transition offrant une autonomie à l'équipe et rendant les processus de suivi et de transfert d'informations bien plus efficaces que si l'équipe avait dû passer par des intermédiaires interne à l'USPN.

Ce choix a été structurant dans la bonne conduite du parcours d'accompagnement des enseignant.es de l'USPN. Avec un accès au moodle de l'université, l'équipe du Campus de la Transition a pu facilement:

- avoir **accès aux contacts des participant.es**,
- avoir **une visibilité en temps réel des inscriptions** aux différents ateliers,
- **communiquer de manière efficace avec les participant.es** (annonce d'absence, horaires, sites, envoi ciblé selon les inscriptions, annonce logistique, etc).
- **rendre accessible l'ensemble des documents, supports** et de la bibliographie mobilisés lors des ateliers: l'équipe du Campus de la Transition a mis à disposition les documents après chaque atelier pour l'ensemble des participant.es, ainsi que des ressources complémentaires en fonction des besoins et questions exprimés lors de l'atelier.

L'intérêt de ce soutien logistique à travers la plateforme a été relevé explicitement par certain.es participant.es: *"Un large panel de références [...] ont été présentées lors des ateliers, et surtout été fournies sur le Moodle, ce qui nous permet d'approfondir ces sujets par la suite" (Enseignante en Chimie - Appréciation de l'ancrage scientifique et de l'accès à la bibliographie en fin de parcours).*

L'importance accordée à ces modalités de communication, d'échanges et de partage ressort également avec force des questionnaires de fin de formation (voir figure 1 p.18).

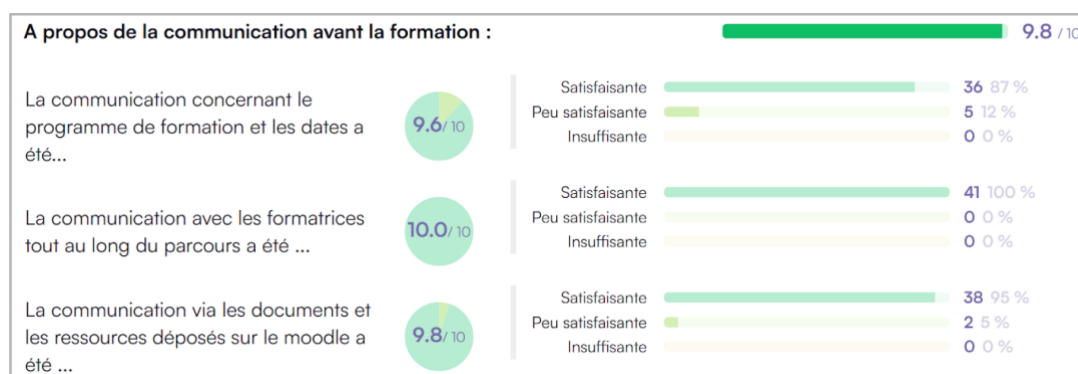


Figure 1: Appréciation de la communication par les participants en fin de parcours (41 répondants/50 participants)

PARTIE 2

Comprendre l'appropriation de la commande de l'USPN de la part du Campus de la Transition

Pour rappel, **la Partie 2 explicite les choix de la part de l'équipe du Campus de la Transition pour répondre à la commande de l'USPN.**

Cette partie intéressera tout particulièrement les formateurs.rices de formateurs.rices, ingénieur.e pédagogique ou toute personne s'intéressant à la construction d'un parcours de formation.

Le **point 1 présente le profil des conceptrices et formatrices du parcours** proposé aux enseignant.es de l'USPN, ainsi que les objectifs pédagogiques qu'elles ont définis pour structurer leur accompagnement.

Le **point 2 décrit les choix didactiques et stratégiques** sur lesquels elles se sont entendues, tant en termes de contenus et de références que de format et de postures. Revenant sur le travail constant d'adaptation aux besoins des participants, cette section explicite en particulier le choix effectué de présenter l'action réalisée sous l'angle d'un travail d'accompagnement plutôt que d'un simple parcours de "formation".

Enfin le **point 3 expose le programme du parcours réalisé** auprès des enseignant.es avec une description générale des 7 ateliers et leurs objectifs pédagogiques respectifs.

Appropriation de la commande de la part du Campus de la Transition

1. Présentation générale

a. L'équipe responsable du parcours avec l'USPN

Pour réaliser ce parcours d'accompagnement et de formation à destination des enseignant.es de l'USPN, le Campus de la Transition a mobilisé quatre de ses salariées. Deux conceptrices et intervenantes principales qui ont réalisé et suivi l'ensemble du parcours d'accompagnement:

- **Léa Eynaud**, responsable de la Formation des Etudiant.es au Campus de la Transition, docteure en sociologie, co-conceptrice et formatrice pour le parcours de l'USPN.
- **Roxane Sansilvestri**, responsable de la Formation et l'Accompagnement des établissements d'enseignement supérieur au Campus de la Transition, docteure en socio-Ecologie, co-rédactrice du marché public, co-conceptrice et formatrice de l'accompagnement de l'USPN et responsable du pilotage du projet.

Deux intervenantes ponctuelles qui ont co-réalisé certaines séances du parcours d'accompagnement:

- **Clémence Pichon**, chargée de formation pour la Formation de Formateurs au Campus de la Transition, diplômée de l'ENS en sciences cognitives et pédagogiques, co-formatrice pour les séances 4 et 5.
- **Alexandra Verguet**, chargée de formation pour l'Accompagnement des Etablissements d'enseignement supérieur au Campus de la Transition, diplômée de l'ESSEC en sciences économiques, co-formatrice pour la séance 1 et co-rédactrice de la réponse au marché public.

b. Les intentions pédagogiques

Prenant compte de la commande de la part de l'USPN et de l'expérience des intervenantes dans la formation de formateurs, les conceptrices et intervenant.es se sont fixées pour l'ensemble des ateliers les intentions pédagogiques suivantes :

- **Faire culture commune** autour :
 - Du caractère complexe, systémique et politique des enjeux de TEDS.
 - De pratiques pédagogiques à la hauteur de ces enjeux et offrir un vocabulaire commun.
 - De la complémentarité du travail entre pairs, de l'importance de l'interdisciplinarité, notamment entre sciences humaines et sociales, et sciences bio-géo-physiques.

- **Faciliter l'accès à une littérature scientifique** foisonnante et aux **ressources existantes** (spécifiquement dans les domaines des sciences pédagogiques, didactiques et l'éducation à la citoyenneté).
- **Proposer des outils, des méthodologies et des pratiques pédagogiques** pertinents et adaptés aux enseignements sur les sujets de TEDS.
- **Favoriser le partage entre pairs**: des partages de pratiques, des partages réflexifs, des mises en situation et des temps de travail en équipe.

2. Mise en oeuvre de la commande: les choix du Campus de la Transition

Au-delà des attentes précises énoncées par le commanditaire dans le cadre du marché public, l'équipe du Campus de la Transition s'est montrée **force de proposition** et a fait des choix structurants pour **proposer un programme qualitatif et adapté au public enseignant**. Elle a à ce titre tiré profit de son expertise préalable:

- en matière de formation des enseignant.es et d'accompagnement des établissements (deux dimensions clé de son activité).
- sur les attendus en matière de TEDS (notamment à travers sa participation aux groupes de travail du MESR).

Ces choix pédagogiques et didactiques se sont articulés autour de différents éléments centraux, à commencer par le choix de posture et de format.

a. Choix de posture et de format

L'un des premiers éléments sur lesquels l'équipe du Campus de la transition a choisi de statuer concerne la posture des formatrices et le format des ateliers. Sur ce point, les choix opérés se sont déclinés sur trois principaux plans.

→ **L'alternance de temps d'apports et de temps de pratiques/partages:**

Tout d'abord, les conceptrices ont choisi d'organiser chaque atelier avec une structure en diptyque incluant: 1) des temps d'apports de contenus (théoriques ou pratiques) et 2) des temps de travail ou de partages (échanges entre pairs, mises en situation, etc.). A l'exception du premier atelier (qui nécessitait un temps de présentation et d'introduction conséquent) et du dernier (qui a été entièrement consacré au travail de groupe, en sus d'un temps de clôture collectif en plénière), l'équilibre entre ces deux modalités pédagogiques a été activement recherché.

Outre l'animation *stricto sensu*, les accompagnatrices ont fait le choix de fournir aux participants une série de fiches pratiques. Rendues disponibles sur le moodle, ces dernières viennent creuser une question ou une pratique évoquées en classe, avec un accent placé sur la mise en œuvre concrète. Délivrées afin de gagner du temps lors des ateliers, ces fiches pratiques ont également l'avantage de laisser aux enseignant.es la liberté d'apprendre selon leur rythme.

→ L'ancrage scientifique et une bibliographie guidée:

S'adressant à un public d'enseignant.es-chercheur.es, les conceptrices de la formation (qui ont la plupart du temps joué le rôle d'intervenantes) ont veillé soigneusement à l'ancrage scientifique de leurs contenus. Cette attention s'est elle-même concrétisée de deux principales façons:

- Premièrement, elles se sont présentées aux participant.es sous l'angle de leurs **expériences antérieures et présentes dans le champ de la recherche et de l'enseignement** (parcours de thèse puis de recherche, expériences pédagogiques alternatives au sein du Campus de la Transition, etc). Ces casquettes ont pu être mises à profit tout au long du parcours d'accompagnement:
 - en matière pédagogique d'une part, afin d'instaurer **un climat particulier de discussion, axé sur l'échange entre pairs et le partage d'expérience**.
 - sur les enjeux de transition d'autre part, l'expertise scientifique des intervenantes ayant **permis d'engager des échanges de qualité sur certains sujets majeurs**, tels que la question des inégalités systémiques, la pensée du politique ou encore la théorie des systèmes.
- Deuxièmement, les formatrices ont porté une grande attention à ancrer leurs recommandations et leurs apports (en matière pédagogique notamment) dans une **littérature scientifique de référence**. Pour chaque atelier, elles ont également pris soin de toujours mettre en évidence les **références bibliographiques** utilisées, les écoles de pensées mobilisées et les auteurs cités dans leurs apports de contenus et argumentations.

→ La posture des accompagnatrices:

Troisième et dernier point: l'équipe en charge du cycle de formation a fait le choix d'opter pour une posture que l'on pourrait qualifier de "mouvante", par ailleurs introduite comme telle dès les premiers ateliers (voir détails dans la partie 5 section 1.c). **Tout en assumant leur rôle de formatrices et, à certains égards, de pairs**, les intervenantes ne se sont pas cantonnées à une simple mission de dispense de connaissances. Selon les exercices prévus dans le cadre des ateliers, mais aussi selon les nécessités du moment, elles ont également endossé **une posture plus basse**, notamment en assumant **un rôle explicite de facilitatrices**. Plus axée sur la fluidification des échanges que sur l'apport de contenus, cette posture a été particulièrement mise à profit durant les temps de travail en groupe et d'échanges entre les enseignant.es. Elle a été présentée comme un outil pour travailler en collectif, notamment pour ce qui est de veiller au respect de la parole et au caractère constructif des discussions. Dans certains cas, les participants ont même été amené.es à jouer ce rôle de facilitateur/ices dans le cadre d'exercices en petits groupes, prenant en cela exemple sur ce qu'ils avaient observé de la part des intervenantes.

b. Un accompagnement plutôt qu'une formation

Si l'USPN souhaitait former ses enseignant.es aux enjeux pédagogiques et didactiques liés aux sujets de TEDS, l'explicitation de la commande dans le marché public montrait clairement un souhait d'accompagner les enseignant.es et pas seulement de les former.

“L'interaction doit être au cœur de l'accompagnement des collègues. L'accompagnement doit donc se faire en ateliers et prendre en compte les besoins spécifiques exprimés par les collègues regroupés dans ces ateliers. Il ne s'agit pas seulement de proposer des exposés de didactique, mais d'accompagner les collègues dans leurs pratiques et l'évolution des enseignements de l'établissement” (Extrait du marché public).

En choisissant de répondre à cette demande sous la forme d'un parcours d'accompagnement, **l'association du Campus de la Transition s'est engagée dans un travail de suivi qualitatif des participant.es**. Plutôt que de s'en tenir à un programme d'interventions sur des thèmes identifiés en amont, l'équipe a ainsi porté une **attention toute particulière au vécu de la formation comme aux dynamiques qui s'y expriment**:

- que ce soit en amont ou en aval des sessions (appréhensions, retours critiques, etc.),
- ou durant les temps d'exercices ou d'apports (points d'incompréhension, besoins, questionnements, hétérogénéité des savoirs sur un sujet donné, etc.)

Prendre au sérieux ces dynamiques a permis à l'équipe accompagnatrice de proposer des apports et des dispositifs plus adaptés aux besoins et autres contraintes des enseignant.es impliqué.es.

Pour les formatrices, opter pour un tel suivi a cependant induit une organisation du travail spécifique et exigeante. Cela a notamment impliqué **un temps de travail de conception conséquent tout au long du parcours ainsi qu'une réactivité marquée entre les sessions d'ateliers**. En effet, si un programme de base avait été proposé et validé dans la réponse au marché public, les apports initialement prévus et les trames d'ateliers ont été dans certains cas entièrement ou partiellement revus au regard des retours émis par les participant.es, des facilités et des difficultés exprimées. Dès le début du parcours, les accompagnatrices ont par ailleurs pris soin d'annoncer clairement aux participant.es que le programme serait susceptible d'évoluer au fil de l'eau, suivant ce qui ressortirait des ateliers.

Cette modalité de travail et de conception sous un format d'accompagnement explique que le programme pédagogique finalement réalisé diffère pour partie de celui indiqué en début de parcours (voir section ci-après). Sans entrer dans les détails de l'ensemble des modifications réalisées, nous noterons deux modifications principales:

→ **Avancer l'atelier sur la posture enseignante et la place du politique dans les enseignements**: initialement les conceptrices avaient jugé cet apport conséquent et

potentiellement difficile d'accès en début de parcours. Cet atelier était donc prévu pour la cinquième séance, sur les sept du parcours. Cependant, lors des deux premiers ateliers, les accompagnatrices ont noté des interrogations récurrentes sur le caractère politique des enjeux TEDS et le sentiment, pour les enseignant.es, que cette question n'avait pas sa place dans la classe. Plus encore, elles ont pu observer que ces interrogations venaient bloquer la dynamique de travail parmi les enseignant.es. Cette thématique a donc été abordée en septembre dès la rentrée lors du troisième atelier. La séquence a permis d'établir un vocabulaire commun et une grille de lecture de la posture enseignante, permettant aux divers.es enseignant.es de trouver leur place et relançant ainsi une dynamique constructive pour la suite des ateliers.

→ NB: Pour plus d'informations sur cet atelier, voir partie 5 section 3.

→ **Abandonner l'atelier thématique sur l'interdisciplinarité:** un atelier sur la pratique de l'interdisciplinarité était prévu en séance 3 du parcours. Si le choix d'adresser la posture enseignante dans la séance 3 avait impliqué de décaler la séance de l'interdisciplinarité en séance 5, les conceptrices ont finalement fait le choix de renoncer à faire de l'interdisciplinarité une séance à part entière. Cette décision prise s'explique à plusieurs titres:

- ◆ **Un sujet complexe:** si l'interdisciplinarité constitue un enjeu crucial pour aborder les sujets de TEDS, maîtriser les tenants et aboutissants épistémologiques d'une telle pratique demande un travail conséquent; et même une fois acquise cette compréhension, travailler en interdisciplinarité est tout sauf évident. Au regard du niveau hétérogène des équipes en la matière, les conceptrices ont estimé qu'une seule séance ne serait pas suffisante pour aborder ce sujet de manière réellement qualitative. Afin de ne pas susciter la frustration des participant.es, elles ont ainsi préféré ne pas ouvrir cette boîte de Pandore, libérant ainsi du temps pour des sujets plus ajustés aux contraintes de temps.
- ◆ **Une forte demande sur les questions de pédagogie:** Dès le début de l'accompagnement, et ce jusqu'à l'atelier 4 où cette décision a été prise, les conceptrices ont observé un niveau de connaissance très hétérogène parmi les participant.es en matière de sciences pédagogiques (voir détails partie 4 section 1.a), ainsi qu'une demande très forte de la part des enseignant.es pour aborder ces sujets en profondeur. Le choix a donc été fait de dédier deux séances complètes aux méthodes et pratiques pédagogiques de façon à pouvoir broser un large panel et avoir le temps de les adresser en profondeur.

Il est important de noter que, même si aucune séance spécifique n'y a été dédiée, la question de l'interdisciplinarité n'a pas été écartée pour autant du cycle de formation. En effet, celle-ci a été abordée de façon diffuse dans l'ensemble du parcours de formation, les détails sont donnés dans la partie 5 section 2).

3. Réalisations finales

a. Programme pédagogique effectif

Fruit de ce travail d'ajustement, le programme finalement réalisé auprès des participant.es est décrit dans le tableau ci-dessous.

Atelier 1 <i>Comprendre les enjeux de la TEDS et ses enjeux dans l'enseignement supérieur</i>	<i>Juin 2024</i>
<u>Objectifs pédagogiques:</u> - Partager une culture commune sur les enjeux de TEDS (<i>s'assurer du niveau de connaissances des enseignant.es et de leur compréhension des enjeux</i>). - Introduire à l'importance de l'interdisciplinarité et plus spécifiquement valoriser les sciences humaines sociales pour adresser les enjeux de TEDS. - <i>Notamment par le rappel des constats et de leurs racines économiques, politiques, ontologiques et sociologiques des enjeux actuels.</i> - Partager une culture commune sur la note de cadrage du MESR et l'horizon de travail qu'elle implique pour les enseignant.es.	
Atelier 2 <i>Développer une approche systémique de la TEDS: la méthodologie FORTES</i>	<i>Juin 2024</i>
<u>Objectifs pédagogiques:</u> - Comprendre le caractère systémique et complexe des enjeux de TEDS. - Comprendre l'importance d'une approche interdisciplinaire pour adresser les sujets de TEDS. - Découvrir et appliquer la méthodologie FORTES⁴ pour construire ses enseignements avec une approche systémique et interdisciplinaire.	
Séjour pédagogique au Campus de la Transition (optionnel)	<i>Juillet 2024</i>
<u>Un séjour pédagogique de 3 jours a été proposé sur inscriptions limitées pour 10 enseignant.es, avec pour objectifs de:</u> - Découvrir l'éco-lieu du Campus de la Transition, les expériences pédagogiques et les projets de recherche-action. - Découvrir l'expérience d'une équipe enseignante de CY Cergy Paris Université sur la mise en place d'un module TEDS dans leur maquette. - Participer à deux conférences: - L'histoire de la pensée écologique : écologie politique et mouvement des communs. - L'éco-anxiété chez les étudiant.es: mythes, réalités et enjeux politiques. - Faire l'expérience de dispositifs pédagogiques développés pour les étudiant.es.	

⁴ Méthodologie développée par le collectif FORTES (Former pour transformer l'enseignement supérieur), au sein du Manuel de la Grande Transition (Ed. Les Liens qui Libèrent, 2020). Cette méthodologie propose un socle de connaissances pour comprendre les grands enjeux de la transition écologique et sociale de façon systémique et interdisciplinaire.

Atelier 3

(Re)Penser sa posture enseignant.e pour aborder le politique en classe

Septembre 2024

Objectifs pédagogiques:

- Adresser les craintes quant au caractère politique des enseignements TEDS.
- Comprendre le terme du “politique”, et comment il s’intègre dans les enseignements de TEDS pour une éducation critique et citoyenne.
- Clarifier et comprendre les termes de neutralité axiologique, devoir de réserve et de valeurs républicaines.
- Questionner sa posture d'enseignant.e vis-à-vis du politique.
- Découvrir une grille de lecture et des pratiques pour adapter sa posture face aux étudiant.es. pour aborder les sujets de TEDS en classe.

Atelier 4

Découvrir des pédagogies adaptées aux sujets de TEDS - Partie 1

Octobre 2024

Objectifs pédagogiques:

- Introduire à la littérature des Questions Socialement Vives.
- Apprendre à combiner didactique et pédagogie pour construire des syllabus adaptés aux questions de TEDS.
- Apprendre de nouvelles pratiques pédagogiques adaptées: classe inversée, méthodologie du débat (1), approches participatives et jeux de rôles.
- Partager des expériences et pratiques pédagogiques entre pairs.

Atelier 5

Découvrir des pédagogies adaptées aux sujets de TEDS - Partie 2

Novembre 2024

Objectifs pédagogiques:

- Pratiquer une mise en situation complexe: le débat d'opinion en classe.
- Apprendre de nouvelles pratiques pédagogiques: la méthodologie du débat (2) et la méthodologie de l'enquête.
- Apprendre à utiliser l'évaluation formative.

Atelier 6

Se projeter dans le module TEDS: partie 1 - Poser les bases en équipe

Novembre 2024

Objectifs pédagogiques:

- Apprendre la méthodologie de conception de l'alignement pédagogique.
- Acquérir un vocabulaire commun en ingénierie pédagogique.
- Travailler en équipe interdisciplinaire sur une conception pédagogique.
- Mobiliser les connaissances acquises lors des ateliers précédents.

Atelier 7

Se projeter dans le module TEDS: partie 2 - Construire une maquette en équipe

Décembre 2024

Objectifs pédagogiques:

- Appliquer la méthodologie de conception de l'alignement pédagogique.
- Travailler en équipe interdisciplinaire sur une conception pédagogique.
- Mobiliser les connaissances acquises lors des ateliers précédents.
- Poser les premiers jalons d'une maquette pédagogique pour le module TEDS.
- Auto-évaluer son parcours d'apprentissage.

b. Production des participants

Outre la formation des enseignant.es au sens strict, le parcours d'accompagnement a été conçu pour aboutir sur des formes de productions collectives. Ainsi, les ateliers 6 et 7 étaient destinés à l'application des connaissances acquises pendant le parcours de formation via la conception, en équipe interdisciplinaire, d'un module d'enseignement sur les sujets TEDS. Cet exercice de conception n'avait aucunement pour visée la production par les enseignant.es d'un module TEDS en bonne et due forme pour l'USPN. Avec ces ateliers, l'équipe du Campus de la Transition entendait plus humblement aider les enseignant.es à travailler ensemble. L'équipe de l'USPN, quant à elle, espérait réussir à entamer une réflexion au sein du corps enseignant et engager une dynamique commune pour préparer la suite. Pour répondre à cette demande, les accompagnatrices ont décidé de former les enseignant.es à la méthodologie de conception appelée "alignement pédagogique". Outre les apports relatifs à la méthode, les deux dernières séances du cycle se sont ainsi caractérisées par un temps significatif accordé à la mise en pratique. Les accompagnatrices se sont quant à elles attelées à un accompagnement rapproché des participant.es, tant sur le plan du travail interdisciplinaire que de la mise en pratique des acquis.

Les productions des différents groupes d'enseignant.es sont présentées dans un document annexe à ce rapport.

PARTIE 3

L'appréciation des ateliers: vue d'ensemble sur le parcours et les participant.es

Pour rappel, une fois exposées la commande de l'USPN et les modalités de mise en œuvre retenues par l'équipe du Campus de la Transition, **la Partie 3 donne une vue d'ensemble du parcours d'accompagnement sous l'angle de la participation et de la satisfaction des enseignant.es.**

Dans cette section sont décrits tour à tour:

Dans **le point 1, le profil des enseignant.es** ayant participé au parcours et leur assiduité.

Dans **le point 2, les retours concernant les aspects formels relatifs au cycle d'ateliers**, à savoir les modalités d'enseignement, le rythme et le séquençage des sessions.

Dans **le point 3, les retours relatifs au contenu des apports. Nous y revenons ainsi sur le niveau de connaissance initial** des participant.es, leurs points de blocage et leurs appréhensions, avant de détailler **leur satisfaction globale** à l'issue du parcours.

Le point 4 ouvre pour finir sur l'une des retombées positives les plus palpables du parcours d'accompagnement, à savoir la mise en place d'une dynamique collective au sein du corps enseignant.

L'appréciation des ateliers: vue d'ensemble sur le parcours et les participant.es

1. Profil des participant.es et assiduité des participants

Ainsi conçu, le parcours réalisé par l'équipe du Campus de la Transition au sein de l'USPN a attiré entre 50 et 70 enseignant.es par session d'atelier, dont les profils peuvent être caractérisés sous deux principaux angles:

- La répartition hommes/femmes d'une part, qui penche légèrement, en l'occurrence, en faveur des femmes (voir figure 2 p.33).
- Et la répartition par discipline d'autre part qui, bien que diversifiée (fig. 3 p.33), laisse apparaître une présence significative des enseignant.es en sciences dites "dures" (66.7%), par contraste avec les enseignant.es des sciences humaines et sociales (33.3%) (voir figure 4 p.34).

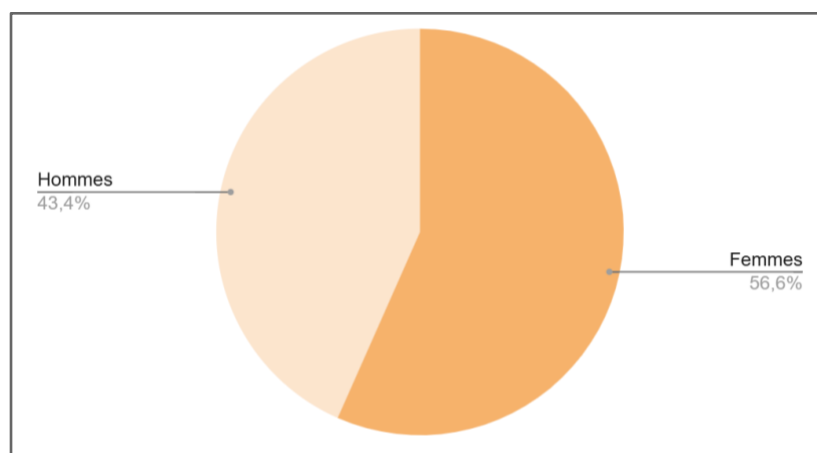


Figure 2: Répartition des enseignant.es en fonction du genre.

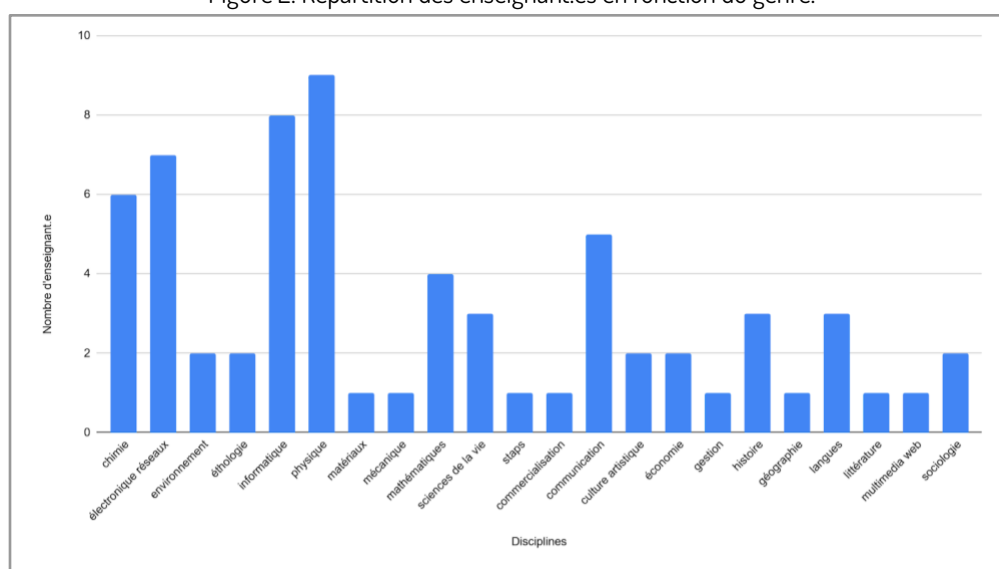


Figure 3: Répartition disciplinaire des enseignant.es participant au parcours de formation

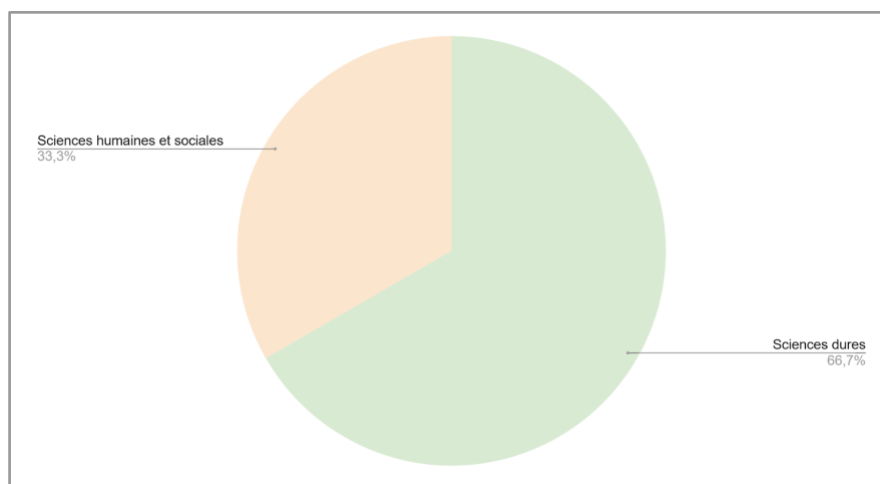


Figure 4: Répartition entre sciences dites "dures" et sciences humaines et sociales des enseignant.es participant au parcours de formation

Outre le profil des participant.es, la participation aux ateliers constitue une donnée importante pour comprendre la dynamique qui s'est épanouie tout au long du parcours d'accompagnement. De ce point de vue, les données rassemblées dressent un **constat partagé**.

D'un côté, force est de constater que la participation ne s'est pas entièrement maintenue dans la longueur: ainsi, la figure 5 (p.34) met en lumière un décrochage entre le second et le troisième atelier. Mais d'un autre côté, le parcours a bénéficié d'une **forte assiduité** de la part des enseignant.es les plus motivé.es (figure 6 p.35).

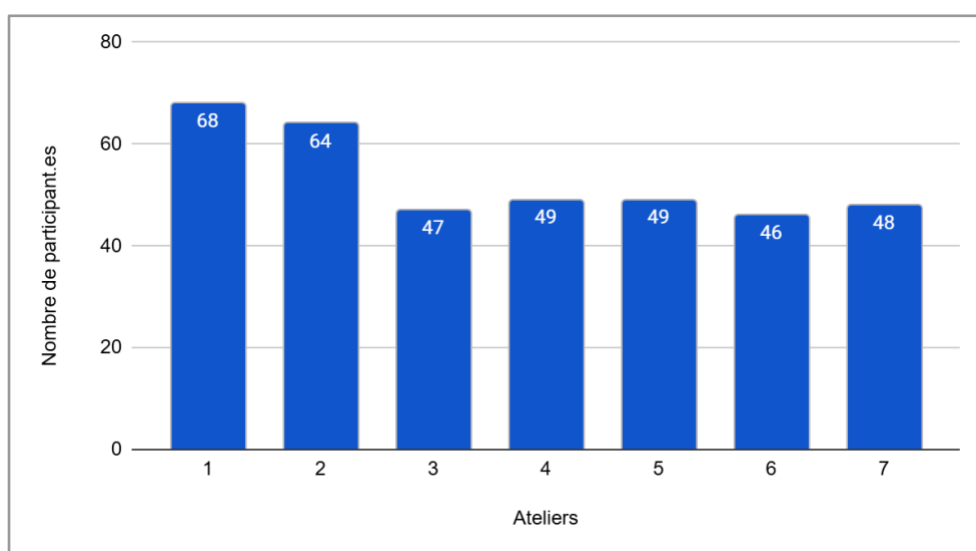


Figure 5: Nombre de participant.es par atelier

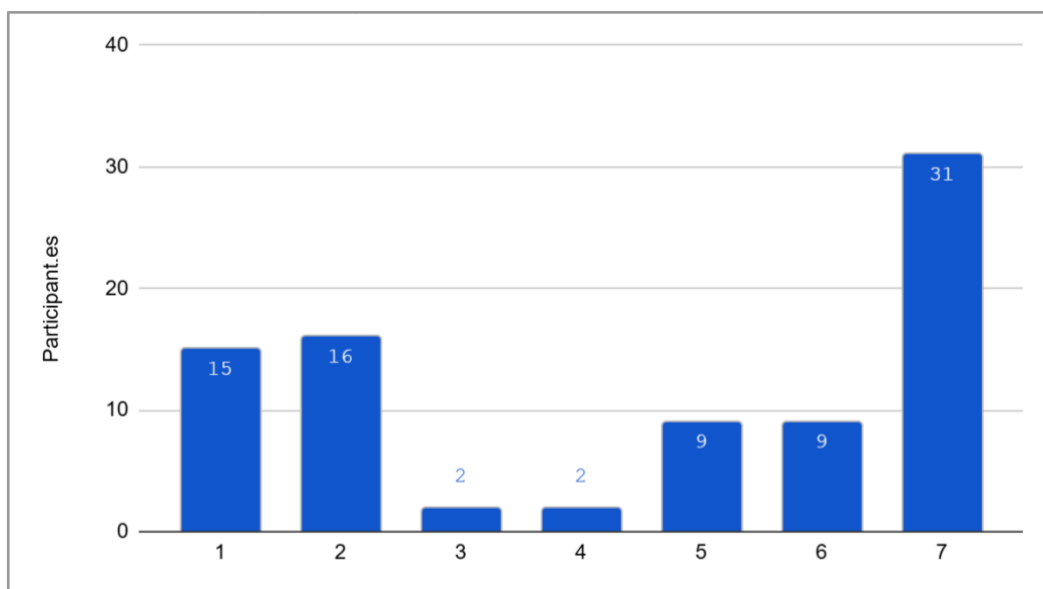


Figure 6: Représentation de l'assiduité des participant.es à l'ensemble du parcours par le nombre de participant.es ayant suivi 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 des ateliers proposés dans le parcours.

Les contraintes calendaires qui sont celles des enseignant.es sont à prendre en compte dans l'analyse de ces tendances. En effet, les ateliers du Campus de la Transition ont succédé aux ateliers de l'association Citoyens Pour le Climat organisés entre janvier et mai 2024. Ainsi, les ateliers 1 et 2 du Campus de la Transition ont été réalisés entre juin et juillet 2024 dans la suite d'une dynamique de plusieurs mois. La suite des ateliers du Campus de la Transition reprenant en septembre 2024, après la pause estivale et avec la charge de la rentrée scolaire, nous pouvons estimer qu'une partie des effectifs se sont naturellement essouffés. En revanche, celles et ceux qui n'ont pas abandonné après la pause estivale sont pour la grande majorité resté.es investi.es jusqu'au bout du parcours, démontrant que l'attrait exercé par les ateliers a, in fine, largement supplanté les contraintes que nous venons d'évoquer.

C'est en se basant pour l'essentiel sur les retours de ce noyau dur d'enseignant.es que nous déployons, dans les trois sections qui suivent, nos éléments d'analyse: les premiers sur la forme du parcours d'accompagnement (rythme et séquençage); les seconds sur le fond (outiller à la pédagogie sur les questions de TEDS); les troisièmes sur la dynamique collective.

2. Retours sur la forme de l'accompagnement: modalités, rythme et séquençage des ateliers

a. Une forte satisfaction d'ensemble

Dresser une vue d'ensemble du parcours d'accompagnement sous l'angle de la satisfaction des participant.es nécessite, en premier lieu, d'**éclairer l'appréciation portée aux aspects plus formels et logistiques du parcours d'accompagnement**, en l'espèce les modalités, le séquençage et le

rythme des ateliers. A cet égard, il convient tout d'abord de pointer une **forte satisfaction globale**, ce dont les modalités d'animation confèrent une première illustration.

Avec une note de 8,3/10 (figure 7 p. 36), le questionnaire post-formation montre en effet que les participant.es ont largement apprécié le format retenu conjointement par l'USPN et le Campus de la Transition, à savoir l'idée d'un **équilibre assumé entre des temps d'apports de contenus scientifiques (plus descendant) et des temps de partages/ de travail en groupe**.

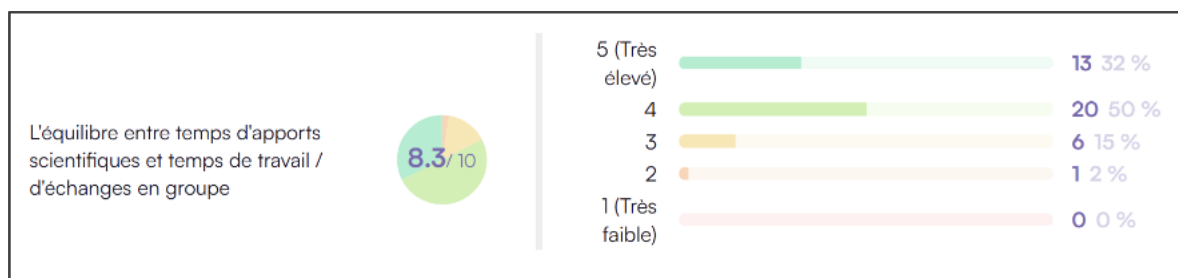


Figure 7: Satisfaction générale des participant.es concernant la structure des ateliers. Score obtenu à partir des évaluations individuelles réalisées à la sortie du dernier atelier du parcours (41 répondants/50).

Le choix d'effectuer un parcours strictement en présentiel constitue un autre point fort incontestable du parcours d'accompagnement sur le plan strictement formel (nous éclairons plus en détail ses retombées dans la section 4 de la présente partie, consacrée à la dynamique collective).

Concernant le rythme de la formation, l'évaluation de fin de parcours atteste là encore d'une forte satisfaction générale, avec une note agrégée de **8,3/10** (voir figure 8 p.36).

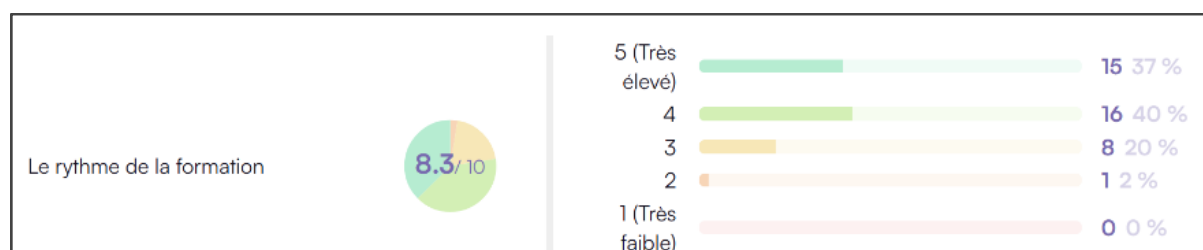


Figure 8: Satisfaction des participant.es concernant le rythme des ateliers. La note de 1 correspondant à une satisfaction "très faible" et 5 à une satisfaction "très élevée". Score global obtenu à partir des évaluations individuelles réalisées à la sortie du dernier atelier du parcours (41 répondants/50).

Notons enfin que les modalités calendaires du parcours d'accompagnement ont elles aussi obtenu satisfaction. Ainsi, il ressort que pour les 31 répondant.es ayant attribué 4 ou 5 sur 5, ils ou elles se déclarent satisfait.es de **la récurrence des créneaux facilitant l'inscription et l'intégration dans les emplois du temps** des enseignant.es.

- *"Rythme adapté. Ateliers bien répartis dans le calendrier. Durée de chaque atelier adéquate et bien pensée" (Enseignante en Langues étrangères, questionnaire à froid) / "Le rythme était bien. Adapté à nos emplois du temps chargé. Le planning donné longtemps à l'avance pour la deuxième partie a permis de dégager le temps nécessaire" (Enseignant en Géographie, questionnaire à froid).*

b. Longueur et périodicité des ateliers: des avis partagés

Tout en gardant en tête ces grandes tendances, **il revient de s'arrêter plus en détail sur la longueur et la périodicité des ateliers**. D'un côté, le choix effectué par l'USPN de **réaliser des ateliers sous forme de demi-journées apparaît pertinent à une majorité des participant.es**. Ce format aurait en effet permis au parcours d'accompagnement de revêtir une dimension progressive dans l'assimilation des connaissances (par opposition, par exemple, à un séminaire de plusieurs journées qui, en condensant les apports, n'aurait pas permis aux enseignant.es de prendre du recul vis-à-vis des contenus et de se les approprier dans le temps).

- *“Bonne périodicité, qui laissait suffisamment de temps entre deux séances pour réfléchir aux nouveaux concepts et acquisitions” (Enseignante en Chimie, questionnaire à froid).*

Les accompagnatrices relèvent quant à elles que le format retenu leur a permis de prendre le temps des échanges et de concevoir des séquences pédagogiques diversifiées et riches (par opposition, par exemple, à ce qui aurait eu cours si l'USPN avait opté pour un nombre plus élevé d'ateliers d'1h30). De ce point de vue, le rythme du parcours d'accompagnement semble avoir grandement atteint sa cible. Mais d'un autre côté, il convient de noter que **10 répondant.es au questionnaire post-formation ont exprimé des difficultés sur ce plan**. Deux éléments ressortent à cet égard du questionnaire “à froid”: 1/ sur le rythme de séquençage des ateliers et 2/ sur le rythme au sein des ateliers.

Premièrement, sur le rythme entre les séances, certain.es estiment que les ateliers se sont révélés **trop éloignés dans le temps, engendrant une perte de dynamique et des possibilités d'oublis**:

- *“Une formation plus concentrée m'aurait permis une meilleure implication je pense, mais difficile à mettre en oeuvre avec les contraintes de temps de chacun.e” (Enseignant en Électronique, questionnaire à froid)*
- *“Relativement bien adapté compte tenu de nos emplois du temps, mais temps un peu long entre deux ateliers ce qui fait que je ne me souvenais pas de tout (bon je n'avais pas révisé non plus...)” (Enseignant en Physique, questionnaire à froid).*

Pour d'autres, il y a **une sensation de manque d'accompagnement entre les ateliers**. Certain.es enseignant.es ont même exprimé un besoin d'avoir des éléments pour travailler entre les séances:

- *“L'espacement entre les séances a sans doute l'intérêt de permettre au plus grand nombre de suivre la formation mais en ce qui me concerne je me suis sentie un peu déconnectée à chaque nouvelle séance, n'ayant pas eu le temps de travailler sur ces questions entre les séances” (Enseignante en Chimie, questionnaire à chaud).*
- *“J'aurais aimé que l'on ait des choses à lire entre les séances, que l'on puisse travailler entre les séances et surtout avoir du temps pour s'approprier des contenus, des ressources avant et entre les séances” (Enseignant en Électronique, prise de paroles lors du tour de clôture du dernier atelier).*
- *“Dans notre débrief séance 7 un collègue a regretté l'absence de “travail à faire” entre les séances. Je le rejoins sur la difficulté de fixer des contenus denses et très nouveaux pour moi.*

Peut-être aurait-il fallu une suite, avec un accompagnement dans l'initiation concrète du projet. (Enseignant en Chimie, questionnaire à froid).

Deuxièmement, sur le rythme au sein des ateliers, plusieurs enseignant.es ont exprimé un **sentiment d'empressement pendant les ateliers 6 et 7 lors des temps de conception en équipe**. Ils ou elles auraient souhaité plus de temps de discussion et de réflexion avec leurs collègues.

- *“J’ai été parfois frustré par les « coups de sifflet » (je parle métaphoriquement) mettant fin aux exercices chronométrés, mais je suis conscient que sinon les séances auraient dû durer 8h, ce qui est impossible” (Enseignant en Informatique, questionnaire à froid).*

Enfin, un enseignant a également partagé un **rythme “trop soutenu” compte tenu de la quantité des apports scientifiques et pratiques** pendant les ateliers.

- *“Rythme parfois trop soutenu avec beaucoup de notions à aborder dans un temps restreint. Mais l'accompagnement pour les parties pratiques était au top, et la richesse des notions abordées était remarquable” (Enseignant en Électronique, commentaire au sein du questionnaire à chaud).*

Quoiqu'elles émanent d'une minorité de participant.es, ces remarques ne font que confirmer l'importance d'ateliers sous forme de demi-journées, par opposition par exemple avec des sessions de 1h30 ou 2h. Les retours de ces participant.es ouvrent en outre la réflexion sur **la potentielle nécessité de privilégier des sessions sur une journée complète**. Cette modalité, certes complexe en termes d'emplois du temps, permettrait cependant un travail hautement qualitatif pour les enseignant.es et favoriser une dynamique de groupe qu'ils ou elles ne retrouvent pas dans leur quotidien d'enseignement.

3. Retour sur le fond du parcours d'accompagnement: la pédagogie appliquée aux questions de TEDS

a. Les enseignant.es en début de parcours

Lors du premier atelier, après avoir énoncé les objectifs pédagogiques et le programme du parcours, les accompagnatrices ont demandé aux enseignant.es de définir dans quelles dispositions ils ou elles commençaient ce parcours de formation. Dans l'ensemble des prises de paroles, deux points saillants ont été identifiés: l'un sur les enjeux de TEDS et leur place au sein de la classe, et l'autre sur les spécificités pédagogiques que nécessitent ces enjeux.

Aborder les questions de TEDS en classe: une perspective compliquée

Lors du premier atelier du Campus de la Transition, les enseignant.es sortaient du parcours réalisé par l'association Citoyens Pour Le Climat. Ce premier parcours présentait des connaissances

générales sur les enjeux de TEDS (climat, énergie, santé, biodiversité, habitat, transport) afin d'offrir un niveau de connaissance homogène à l'ensemble du groupe.

Suite à la présentation de ces enjeux, de nombreux.ses enseignant.es ont exprimé **ne pas se sentir légitimes à adresser ces sujets en classe**. Ce sentiment est le résultat de plusieurs appréhensions et questionnements:

- Les sujets de TEDS devant être adressés, souvent complexes et transversaux, ne correspondent pas spécifiquement à leur discipline. Ils ne sentent pas spécialistes de ces questions et donc pas légitime pour les aborder, *"il y a des intervenants meilleurs que nous pour présenter ces sujets"*.
- Les sujets de TEDS sont complexes et font appel à de nombreuses connaissances et disciplines, les enseignant.es ont une appréhension à ne pas pouvoir répondre à l'ensemble des questions des étudiant.es.
- Enfin, les sujets de TEDS n'auraient pas leur place en classe. Ces sujets seraient des sujets de société ou politiques en opposition à des sujets qui seraient strictement scientifiques ou neutres.

Ce sentiment de non légitimité à aborder les questions de TEDS en classe renvoie à une réalité assez récurrente des groupes enseignants que les équipes du Campus de la Transition forme et accompagne. Il s'explique, en grande partie, par une culture de l'enseignement supérieur qui forme, et valorise, à l'expertise disciplinaire des enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es.

Ainsi, **réaliser un enseignement qui ne s'inscrirait pas totalement et explicitement dans le périmètre de leur discipline est éprouvé par la plupart des enseignant.es sinon comme explicitement "malhonnête", du moins comme une forme de mise en danger dans la relation aux étudiant.es.**

Il est important de noter que l'on retrouve une différence nette dans les appréhensions à adresser des sujets dits "société" ou "politiques" entre les enseignant.es des sciences humaines et sociales et leurs collègues en sciences dites "dures". Ces derniers ont en effet une appréhension, voire une résistance, assez forte à adresser ces sujets considérant que les "sciences", et donc l'institution de l'enseignement supérieur, doivent rester neutre.

Dès le départ, l'intuition des formatrices a ainsi été confirmée quant à la nécessité d'accompagner et de former les enseignant.es sur la dimension politique⁵ des sujets TEDS ainsi que sur les pratiques pédagogiques adaptées pour le faire.

La pédagogie: un sujet sur lequel les enseignant.es se sentent particulièrement démuni.es

En dehors des thématiques visées par le module TEDS, la maîtrise des questions relatives à la pédagogie et à la didactique est très vite ressortie comme un point de tension majeur au sein du

⁵ Nous entendons ici par politique, non un ancrage partisan, mais bien une réflexion de l'ordre du politique. L'approche est détaillée dans la partie 5 section 3.

collectif enseignant, cristallisant un enjeu plus large dans l'enseignement supérieur. Ainsi, de nombreux.es enseignant.es ont exprimé tout au long du parcours qu'ils n'estiment pas avoir été formés à la pédagogie et à la didactique, et reconnaissent manquer, au regard de ce qu'ils estiment devoir être leur expertise, de connaissances et de compétences dans ces domaines⁶.

“Je n'avais aucune formation en pédagogie” (Enseignante en sciences environnementales – Plénière de clôture lors du dernier atelier du parcours).

“On n'a jamais été formé à la pédagogie” (Enseignante en mathématiques – Prise de parole lors de l'atelier 4).

“C'était intéressant d'aborder la pédagogie, science trop méconnue chez les enseignants-chercheurs” (Enseignante en STAPS – Réponse dans le questionnaire “à froid”).

Les évaluations réalisées en début de parcours pour estimer le niveau d'entrée des enseignant.es (déclarations subjectives) attestent des difficultés que nous venons d'énoncer, et ce tout particulièrement pour ce qui est de la pédagogie. Ainsi, si le niveau initial de maîtrise estimé concernant le caractère systémique et complexe des enjeux TEDS dépasse tout juste la moyenne (avec 5,4/10), et la pédagogie, quant à elle, reçoit une note agrégée spécialement faible: **3,6/10** (voir figure 9 p.40).

NB: Cinq des répondant.es ont même ajouté en commentaire du questionnaire d'auto-évaluation qu'ils et elles auraient *“pu mettre 0 sur les pratiques pédagogiques si cela avait été proposé”*.

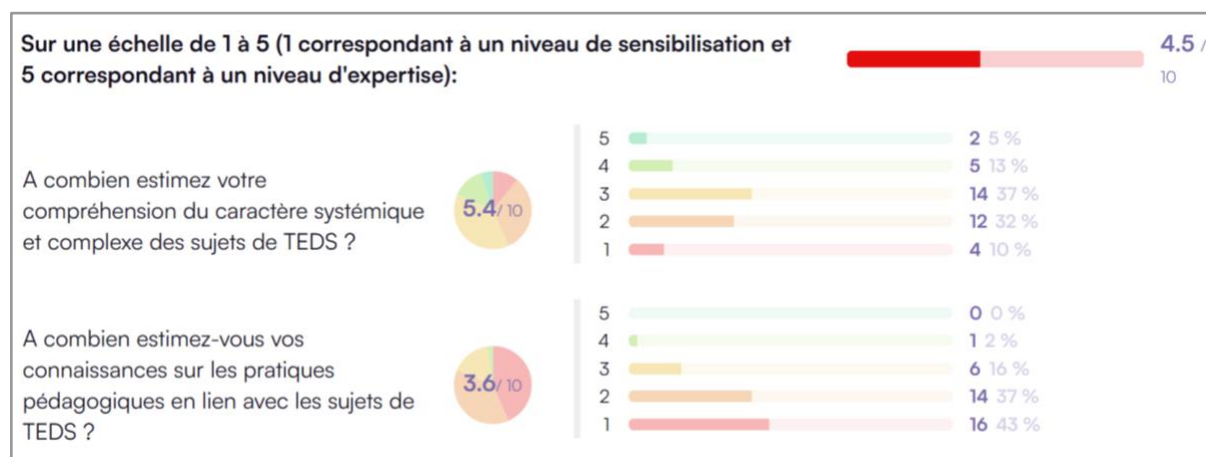


Figure 9: Note globale d'auto-évaluation des participant.es à l'entrée de la formation concernant leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques relatives aux sujets de TEDS. Auto-évaluations obtenues lors du premier atelier du parcours (39 répondants/50)

⁶ Nous nuancions partiellement ce propos en revenant plus en détail sur le niveau des enseignant.es accompagné.es dans la partie III.2.a.

b. Une formation dont les enseignant.es semblent satisfaits.es

Au regard du niveau de départ des enseignant.es et de leurs besoins initiaux, le parcours d'accompagnement a été jugé a minima "satisfaisant" (à 100%) voire "très satisfaisant" (à 60%) par celles et ceux qui y ont pris une part active, comme en témoigne le sondage réalisé en fin de parcours (voir figure 10 p.41):

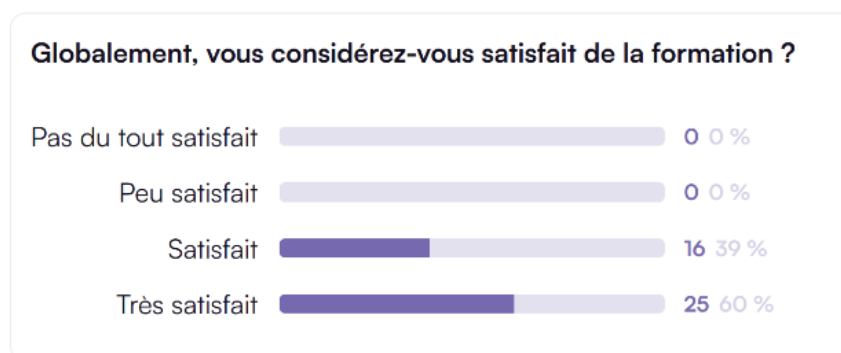


Figure 10: Évaluation de la satisfaction générale des participant.es concernant le parcours de formation. Évaluations recueillies lors du dernier atelier du parcours (41 répondants/50).

Les retours oraux des enseignant.es, récoltés lors de la séance de clôture du dernier atelier, vont globalement dans le même sens, à l'exemple de ces verbatims d'enseignantes qui déclarent à cette occasion: *"J'ai gagné en confiance pour construire un enseignement TEDS" (Enseignante en mécanique des fluides, prise de parole à l'atelier 7) / "Aujourd'hui je me sens plus capable, bien plus qu'après la formation de CPLC, pertinente mais insuffisante pour préparer des enseignements" (Enseignante en Informatique et Communication, prise de parole lors de l'atelier 6).*

Par-delà la satisfaction déclarée, les évaluations subjectives récoltées à froid auprès des enseignant.es témoignent d'une très importante progression ressentie sur les deux axes précédemment mis en lumière (voir figure 11 p.41). D'un point de vue agrégé, on constate ainsi que:

- Le niveau de connaissances relatif au caractère systémique des enjeux de transition est passé de 5,4/10 en début de parcours à 8/10, soit une **amélioration déclarée de 26%**.
- Le niveau de connaissances relatif aux pratiques pédagogiques est passé de 3,6/10 à 7,3/10, soit une **amélioration déclarée de 37%**.

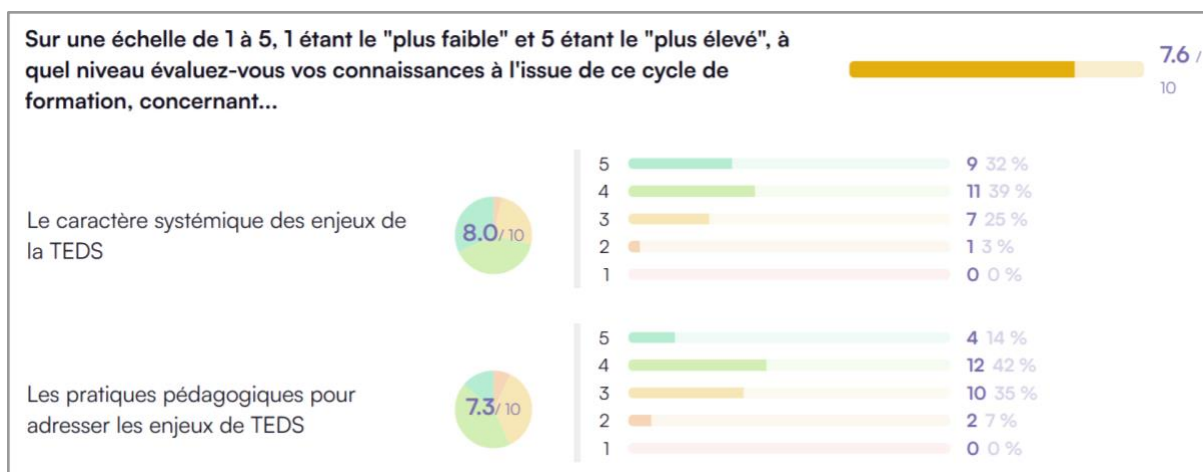


Figure 11: Note globale d'auto-évaluation des participant.es à la fin de la formation concernant leur compréhension de la complexité des enjeux de TEDS et leurs connaissances sur les pratiques pédagogiques relatives aux sujets de TEDS.
Auto-évaluations obtenues lors du dernier atelier du parcours (41 répondants/50).

4. Une dynamique collective enclenchée

Le dernier élément, sur lequel nous choisissons de nous arrêter plus longuement ici, constitue sans doute l'une des retombées les plus concrètes du parcours de formation: **l'enclenchement progressif, tout au long du cycle d'atelier, d'une dynamique collective**. Cette dynamique se retrouve sur deux principaux plans:

- Dans et par la création d'un réseau / noyau dur d'enseignant.es animé par Virginie Gueguen et dont plusieurs rencontres ont ponctué la période d'accompagnement (nous y revenons plus en détail dans la dernière partie du présent rapport).
- Dans et par une émulation progressive sur les questions de pédagogie.

Cette émulation collective autour des questions de pédagogie a notamment été rendue palpable au travers des témoignages des enseignant.es qui, à mesure qu'avancait l'accompagnement, ont fait régulièrement remonter **les pratiques pédagogiques innovantes** que, fort.es des enseignements transmis lors des ateliers, ils et elles s'étaient décidé.es à **expérimenter en classe**. Prenons-en pour exemple le débat d'opinion avec fresques des opinions au tableau mis en place au lendemain d'un atelier par l'un des enseignant.es, ou encore le témoignage d'un enseignant lors de l'atelier 6 tout particulièrement éloquent détaillé ci-dessous:

"Cette formation a été un vrai déclic pour moi! J'ai pu repenser en profondeur mes pratiques pédagogiques, et mes étudiants ressentent déjà les bénéfices de ces changements dans mes enseignements de conception et production durables. Je vous transmettrai les productions des étudiants en juin.

Mon objectif global est de proposer un nouveau modèle de société soutenable. Les étudiants travaillent en groupe. On part du constat. Du constat les étudiants identifient les causes. J'applique pour cela un modèle d'ingénierie causale bien connu des étudiants. On recherche les corrections

possibles. Notion d'asservissement. On identifie les correcteurs nécessaires pour atteindre l'objectif. Les étudiants présentent leurs solutions aux autres étudiants. A ce moment, on transforme la réflexion en un travail en commun.

Dans un second temps, les étudiants se projettent dans une société et imaginent leur futur. Quel sera leur métier? Comment agir pour promouvoir une telle société soutenable?

Les étudiants arrivent pessimistes et repartent optimistes. Comme je leur dis souvent, si le monde ne tourne pas rond, on peut rêver un autre monde. C'est le début de tout changement."

En se basant sur les retours spontanés des enseignant.es, il revient enfin de relever avec force **l'enthousiasme et l'élan nouveau** que les discussions nourries tout au long des ateliers sur les questions de pédagogie ont apporté aux participant.es dans le quotidien de leurs missions d'enseignement: *"ça fait plaisir de parler de pédagogie avec les collègues".*

Mais comment et en quoi le programme conçu par l'équipe du Campus de la Transition a-t-il répondu aux attentes et nourri cette dynamique collective ? A quels enjeux concrets les accompagnatrices se sont-elles heurtées tout au long du parcours ? Et quels enseignements peut-on tirer de ces premières expériences?

Les deux prochaines parties du rapport se consacrent précisément à ces questions. Pour commencer, **la partie 4** se concentre *stricto sensu* sur la formation aux questions de pédagogie. Par suite du déficit de formation rapporté par les enseignant.es, nous montrons que les accompagnatrices se sont heurtées en la matière à une **vraie difficulté**, celle-ci consistant à faire culture commune dans un groupe au sein duquel:

- les enseignant.es ne disposent pas d'un **vocabulaire et d'un ensemble de repères conjoints**;
- le manque de connaissances préalables favorisant les **appréhensions**, outrepassant pour certain.es le désir, par ailleurs bien réel, d'expérimenter de nouveaux formats.

Après avoir éclairé ces enjeux, nous montrons comment les accompagnatrices ont tâché d'y répondre et éclairons, par suite, les retours des participant.es. Nous pointons à ce titre des pistes d'amélioration tout en pointant les contraintes structurelles pesant sur les enseignant.es.

La partie 5, quant à elle, élargit la focale en **replaçant la pédagogie au cœur d'une réflexion plus large tout à la fois sur le rôle et la posture des formatrices, l'interdisciplinarité et le politique**.

Nous y pointons que la réussite du parcours ne tient pas simplement au contenu apporté sur les sujets TEDS et la pédagogie. Elle tient aussi à la manière dont ces dernières ont choisi :

- d'incarner ce nouveau paradigme pédagogique dans la conception et l'animation des ateliers;
 - de rendre les participant.es attentif/ves aux points de tensions et incompréhensions que le travail en interdisciplinarité est susceptible de faire naître;
 - et enfin d'adresser ouvertement la dimension politique des enseignements TEDS, tout en ouvrant une réflexion approfondie sur ce que cette notion recouvre en lien avec la mission qui est celle des enseignant.es.
-

PARTIE 4

Former à de nouvelles pédagogies pour adresser les questions de transition: retour d'expérience sur un axe clé de la commande

Pour rappel, **la partie 4 s'arrête en détail sur la pédagogie**, éclairant tout à la fois les tensions qui se sont nouées autour de cet axe clé de la commande et les réponses que les accompagnatrices y ont apportées.

Le **point 1 présente pour commencer ces défis**, éclairant tour à tour l'hétérogénéité des enseignant.es en termes de niveau de connaissances, les appréhensions nourries à l'égard de la pédagogie et le manque de culture commune des participant.es.

Le **point 2 décrit quant à lui les choix réalisés par les accompagnatrices pour répondre à ces problématiques**, de la conception du déroulé des séances à la posture choisie en passant par le rythme et le format de travail.

Pour clôturer ce retour d'expérience, le **point 3 met en lumière les observations critiques et les axes de réussite** identifiés par les accompagnatrices. Par-delà le travail fourni par l'équipe du Campus de la Transition, cette section s'arrête notamment sur les contraintes structurelles qui pèsent sur les enseignant.es et le volontarisme politique requis pour donner suite à la dynamique initiée.

Former à de nouvelles pédagogies

1. Faire culture commune et lever les appréhensions: deux enjeux clés au commencement du parcours

Dire que les enseignant.es souffrent d'un déficit de formation sur les questions de pédagogie ne revient à énoncer qu'une partie du problème. En menant à bien le présent accompagnement, l'équipe du Campus de la Transition s'est en effet heurtée en la matière à **deux principaux constats**, comme autant de défis à relever pour donner corps à l'intention de faire "culture commune" autour des questions de pédagogie.

a. L'hétérogénéité des collectifs enseignants

Premièrement, dire que les enseignant.es n'ont pas été formé.es à la pédagogie (voir partie III.3) ne signifie pas que leur niveau en la matière soit homogène, tant sur le plan théorique qu'en termes de pratiques. Ainsi, certain.es enseignant.es ayant pris part au cycle de formation ont exprimé d'entrée de jeu une connaissance très faible dans le domaine, témoignant par exemple d'une incapacité à dissocier entre didactique et pédagogie, ou encore à caractériser l'une ou l'autre de ces pratiques. Cela étant, d'autres enseignant.es ayant pris part au cycle de formation ont témoigné d'une connaissance plus aboutie. Deux profils types se dégagent à cet égard:

- Tout d'abord, **les enseignant.es qui, quand ils ou elles l'ont pu, ont souhaité se former**, que ce soit en suivant des modules de formation optionnels, en lisant sur le sujet ou en expérimentant à leur manière depuis plusieurs années des formats d'enseignements originaux;
- Ensuite **les enseignant.es ayant eu un parcours professionnel avec une expérience dans l'enseignement secondaire** avant d'entrer dans l'enseignement supérieur: ceux-là font régulièrement référence à des formations en pédagogie et/ou didactique, contrairement à leurs pairs ayant uniquement une expérience de l'enseignement supérieur.

Si accompagner des collectifs enseignants n'ayant pas reçu de formation préalable en pédagogie est un défi, on comprend dès lors que la difficulté en la matière ne réside pas tant dans le fait de se confronter à des groupes ne disposant d'aucune connaissance préalable, mais bien de se confronter à des groupes hétérogènes, de sorte que la culture commune doit se construire à un double niveau:

- **Dans l'atteinte d'un niveau de connaissance homogène:** renforcer les connaissances des enseignant.es non formé.es tout en ne perdant pas les plus expérimenté.es;
- **Dans l'ajustement des vocables et des univers de référence:** le fait que certains enseignant.es aient suivi leur propre parcours de formation n'est pas nécessairement un "plus" pour l'équipe accompagnatrice, car l'enjeu est aussi et surtout de s'entendre

collectivement sur ce que l'on met derrière les mots et les pratiques, autrement dit de mettre tout le monde au même diapason.

b. Du manque de formation à la peur de l'expérimentation

Une seconde difficulté liée au déficit de formation en matière pédagogique est **une appréhension assez partagée (et par suite un ensemble de freins) quant à la mise en pratique de nouvelles pédagogies**. *“On ne sait pas faire ce type de pédagogie, on ne sait pas comment la mettre en place” (Prises de paroles de plusieurs enseignant.es suite à la présentation des pratiques de classe inversée et de méthodologie du débat).* Lors des ateliers, ces appréhensions par ailleurs récurrentes se sont déclinées le plus souvent selon deux dimensions: soit en termes temporels, soit en termes pratiques.

Une appréhension temporelle en deux sens:

- **Mobiliser des pratiques pédagogiques différentes, cela prend plus de temps** à l'enseignant.e pour préparer son cours *“Tout ce que vous nous présentez, c'est bien, mais ça prend du temps à préparer et à mettre en place” (Enseignant en Informatique, prise de parole lors de l'atelier 4).*
- Les pratiques pédagogiques “non conventionnelles” (entendre différente d'un format descendant) **prennent plus de temps en classe avec les étudiant.es** *“On a que 30h avec les étudiants, on n'aura pas le temps de leur transmettre ce que l'on souhaite avec ces pratiques” (Enseignante en Chimie, prise de parole lors de l'atelier 5).*

Une appréhension pratique en deux sens:

- Il y aurait **des pratiques pédagogiques qui ne sont pas mobilisables dans certaines disciplines** *“La classe inversée cela ne s'applique que pour certaines disciplines. En règle générale, c'est plus facile en sciences humaines qu'en sciences dures” (Enseignant en Électronique, prise de parole à l'atelier 4).*
- **Les enseignant.es ne se sentent tout simplement pas capables de mobiliser ces pratiques en classe.**

2. Choix pédagogiques pour la conception du parcours

a. Favoriser une dynamique collective

Pour faire “culture commune” autour des questions de pédagogie, l'hétérogénéité des groupes suivis et les appréhensions que nous venons d'évoquer ont représenté un enjeu de taille pour les accompagnatrices tout au long du parcours. Faire face à ces enjeux a impliqué des arbitrages en termes de posture et de contenus, lesquels se sont rapidement déclinés sur trois principaux plans:

→ Assumer, là où le besoin s'exprime, de repartir des fondamentaux:

Face à l'hétérogénéité des groupes, les accompagnatrices ont choisi de **privilégier dans leurs apports la compréhension du plus grand nombre**, quitte à revenir là où le besoin s'en faisait sentir sur des “fondamentaux” (exemple: qu'est-ce qu'un objectif pédagogique? A quoi ça sert et comment le formule-t-on?).

Afin de ne pas démobiliser les enseignant.es les plus expérimenté.es sur ces questions, les formatrices se sont appuyées sur elles et eux en situation d'exercice, et ont eu à cœur de valoriser leurs connaissances.

Un message énoncé à plusieurs reprises durant les ateliers a en outre contribué à asseoir en l'explicitant ce retour aux fondamentaux : par-delà l'acquisition de connaissances à l'échelle individuelle, l'enjeu du cycle de formation était bien de **poser un cadre de compréhension commun permettant à l'équipe enseignante dans son ensemble d'être efficace et à l'aise pour travailler collectivement**. Pour les personnes plus avancées dans la réflexion, participer aux ateliers conservait donc un sens: celui de participer à une dynamique conjointe qui mènerait, dans l'idéal, à la concrétisation du module TEDS.

→ Mettre l'accent sur la pratique

Tout en choisissant d'explicitier le plus possible les notions mobilisées durant les temps d'apport sur la pédagogie, les accompagnatrices se sont entendues d'emblée pour **ne pas se laisser happer par des considérations trop théoriques**, par exemple en entrant dans le détail des différents paradigmes pédagogiques ou encore en offrant aux participant.es une compréhension poussée des différentes approches existantes en termes d'ingénierie pédagogique. Pour “faire culture” commune au plus vite et de la manière la plus inclusive possible, le choix a été fait, à l'inverse, de privilégier des apports de savoir très ciblés et directement mobilisables, afin de favoriser, sur la base d'une compréhension minimale et d'un langage commun, la convergence rapide des enseignant.es autour d'un certain nombre de pratiques pédagogiques (par exemple, le débat mouvant, la classe inversée ou encore, à une autre échelle, la méthode de l'enquête.) Les séances 4 et 5 du programme ont été pleinement consacrées à ces questions.

→ Faire vivre aux participant.es une expérience collective

Par-delà les temps d'apports les plus formels, accompagner les enseignant.es est enfin passé par le fait de faire expérimenter les pédagogies aux participant.es. Tout au long du parcours, les accompagnatrices ont ainsi pris soin de concevoir leurs ateliers de telle sorte qu'ils comprennent, dans leur déroulé même, les pratiques pédagogiques qui étaient parallèlement présentées en théorie. Ainsi, le débat mouvant n'a pas seulement été introduit durant les temps d'apport formels. Il a aussi été expérimenté très concrètement lors de l'atelier 3. Et il en va de même pour la classe inversée (l'atelier 2) ou encore les jeux de rôles (atelier 5) sur lesquels les accompagnatrices se sont appuyées.

En termes d'expérience pédagogique, **il convient enfin de pointer le travail collectif d'ingénierie pédagogique auquel se sont livré.es les enseignant.es lors des deux dernières séances du parcours**. Ces deux ateliers ont été pleinement consacrés à la mobilisation d'une méthodologie précise dans le cadre de la co-construction (au titre de pur exercice) d'une amorce de module TEDS. Ces deux derniers ateliers ont bien-entendu permis aux participant.es (selon les cas) d'acquérir des connaissances/ de les rafraîchir/ ou de les ajuster à celles des autres enseignant.es. Mais ils ont également été l'occasion pour le collectif dans son ensemble de vivre une expérience de travail en groupe interdisciplinaire et de se souder autour d'elle. **Aux connaissances théoriques inégalement partagées en matière pédagogique a ainsi pu se substituer, pour partie, un ensemble de savoir-faire et de savoir-être susceptibles d'être remobilisés** concrètement au sein du collectif enseignant.es une fois passé le cycle d'ateliers.

b. Aller au devant des appréhensions

Outre ces différents choix pédagogiques sur lesquels se sont entendues les accompagnatrices, une attention toute particulière a été portée, à l'échelle plus individuelle, sur les différentes sources d'appréhension déjà évoquées. Si présenter de nombreuses pratiques pédagogiques alternatives contribue à ouvrir l'horizon des possibles, notamment du point de vue d'enseignant.es très peu versé.es sur la question, le faire présente aussi un risque.

En effet, le cumul du manque de connaissances sur les pratiques pédagogiques et la complexité des sujets TEDS peut amener certain.es participant.es à appréhender la refonte des enseignements comme une montagne difficile à gravir. **De ce point de vue, une grande partie du travail des accompagnatrices a consisté à conforter les enseignant.es sur leurs capacités et sur les marges de manœuvre dont ils et elles disposent pour enseigner**. Au-delà de la formation sur les pratiques et méthodes pédagogiques, elles ont ainsi insisté auprès des participant.es sur:

→ **Le droit à l'erreur**: on apprend en faisant, et il convient de se frotter à l'exercice pour s'améliorer petit à petit;

- **Le travail d'équipe:** rappeler aux enseignant.es qu'ils/ elles ne sont pas tou.te.s seul.es
→ ils et elles peuvent échanger avec d'autres enseignant.es sur les pratiques qu'ils et elles envisagent de mettre en place, sur ce qui a marché ou moins bien marché en situation, et sur ce qui peut être amélioré. Autrement dit, ils et elles peuvent s'embarquer dans l'expérimentation en tant qu'équipe enseignante, et s'engager collectivement à cartographier les dispositifs qui fonctionnent et capitaliser sur les retours d'expérience.

Une pédagogie par l'expérimentation et le partage: mise en situation et temps d'analyses collectif

Les éléments apportés par les accompagnatrices pour aider à lever les appréhensions ont été complétés, lors de la séance 5 tout particulièrement, par un **travail de mise en situation**.

Ainsi, un tiers de la seconde séance sur les pratiques pédagogiques été consacré à un jeu de rôle au cours duquel les participant.es étaient amené.es à endosser, selon les cas, le rôle d'un.e étudiant.es ou d'un.e enseignant.e soucieux/se de mener à bien une activité pédagogique originale. En tâchant d'anticiper, par le truchement de la mise en situation, les comportements potentiels des élèves, mais aussi les leviers à la disposition des enseignant.es et les postures potentiellement mobilisables dans ce genre de cas, l'exercice avait pour but de **désacraliser, du point de vue des enseignant.es, le moment du passage à l'action**, et de donner la preuve par l'exemple d'un adage très souvent mis en exergue au cours des ateliers: **c'est en faisant que l'on apprend**.

Si quelques difficultés et frustrations ont été exprimées au sujet de cette mise en situation, il convient de noter que l'exercice vécu de manière très différente d'un groupe à l'autre. Au sortir de l'atelier, **certain.es enseignant.es ont ainsi témoigné s'être senti.es rassuré.es** quant à leur capacité à animer un débat sur un sujet de TEDS, notant en particulier qu'ils ou elles avaient su mettre en pratique des méthodes qui avaient été présentées dans le cycle d'atelier. **D'autres, à l'inverse, ont jugé l'exercice trop difficile à prendre en main compte tenu de la difficulté à s'approprier le sujet et la pratique dans un laps de temps très court.**

"Je pense qu'il faut passer plus de temps sur la mise en situation, sur des cas rencontrés par les enseignants dans leurs cours" (Enseignante en Chimie, questionnaire à froid).

Quelle que soit l'expérience des enseignant.es, il convient de souligner **l'importance du temps de réflexion "méta" après la mise en situation**. Du point de vue de la dynamique collective, ce moment a joué un rôle clé, permettant aux un.es et aux autres non seulement d'analyser ce qui s'était passé, mais aussi de partager leurs astuces et conseils, avant que les formatrices ne viennent compléter la discussion avec des apports de contenus pédagogiques.

3. Éléments de réussite et observations critiques

a. Une bonne satisfaction d'ensemble

Dans l'ensemble, la formation aux pratiques pédagogiques et leur mise en pratique peuvent être considérées comme ayant porté ses fruits, même si certaines pistes d'améliorations peuvent assurément être esquissées.

Ainsi, les participant.es ayant répondu au questionnaire de fin de formation sur la qualité du parcours de formation attribuent en moyenne la note de **8,8/10 aux apports sur les pratiques pédagogiques, et avec la moitié des répondant.es** qui confère à ce volet de l'accompagnement la **note maximale** (voir figure 12 p. 53).

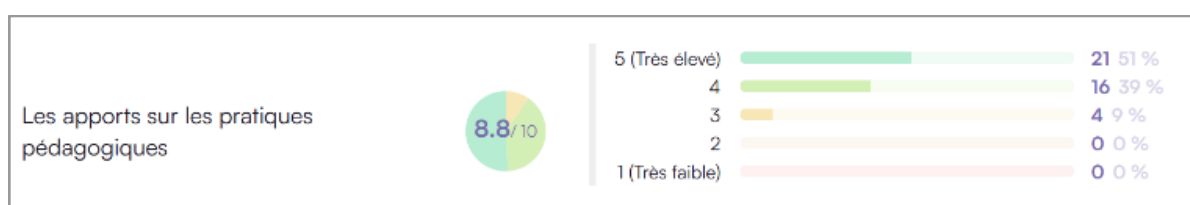


Figure 12: Satisfaction des participant.es concernant les apports (théoriques et pratiques) sur la pédagogie, la note de 1 correspondant à une satisfaction "très faible" et 5 à une satisfaction "très élevée". Score global obtenu à partir des évaluations individuelles réalisées à la sortie du dernier atelier du parcours (41 répondants/50).

Les ateliers 6 et 7, centrés sur le **travail collectif d'ingénierie pédagogique** récoltent également une **bonne satisfaction**, comme en attestent notamment les résultats du questionnaire en fin de parcours (figure 13 p. 53).

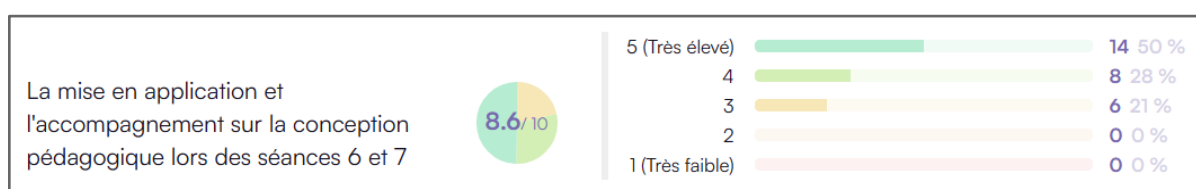


Figure 13: Satisfaction des participant.es concernant la mise en pratique avec la méthode de l'alignement pédagogique lors des deux dernières séances du parcours, la note de 1 correspondant à une satisfaction "très faible" et 5 à une satisfaction "très élevée". Score global obtenu à partir des évaluations individuelles réalisées à la sortie du dernier atelier du parcours (41 répondant.es/50).

Chez certains participant.es, la satisfaction exprimée vis-à-vis du parcours se place explicitement en regard d'autres dispositifs de formation auxquels ils ont pris part, notamment les ateliers pédagogiques offerts aux nouveaux maîtres de conférences:

- *"J'ai adoré cette formation. Les formations pédagogiques des MCFs m'ont totalement déçue" (Enseignante en Informatique et Communication, prise de parole lors de l'atelier 7).*

Parmi les points forts du travail d'accompagnement figure tout d'abord l'accent délibérément placé sur la pratique, comme en témoignent de nombreux retours spontanés d'enseignant.es:

- *“J’ai eu plein de formations par le passé et là c’était vraiment super, y’avait du pratique, c’était vraiment très bien” (Enseignant de physique, lors de la clôture du parcours).*
- *“J’ai adoré la mise en pratique concrète dans les ateliers 6 et 7 de tous les contenus que vous nous aviez présentés. C’était engageant” (Enseignante en Physique, lors de la clôture du parcours).*

b. Gérer l'hétérogénéité des collectifs

Concernant l'hétérogénéité des groupes accompagnés et les enjeux associés (voir supra), on peut considérer que le défi a été relativement bien relevé par l'équipe accompagnatrice, même si certaines pistes d'amélioration peuvent être esquissées.

En effet, certain.es participant.es ont pu faire remonter à la fin de cycle des **frustrations quant au contenu de certains ateliers (envie d'aller plus loin) et les séances 6 et 7** ont, à cet égard, fait l'objet de retours tous particuliers.

Pour certains enseignant.es, la méthode de l'alignement pédagogique viendrait en effet “compliquer des choses”: pourquoi faudrait-il apprendre à énoncer des objectifs pédagogiques très précis et s'adonner à un protocole bien cadré dans la mise en place d'un cours alors que l'on enseigne très bien sans tous ces outils, et ce depuis de longues années?

A travers ces prises de position, les techniques et le vocable de **l'ingénierie pédagogique apparaissent sous la forme d'une contrainte technique**, d'un lourd appareillage venant freiner des pratiques décrites comme intuitives auxquelles les enseignant.es s'adonneraient d'ores et déjà avec, selon elles/eux, les mêmes résultats.

Si ces retours qui se sont exprimés méritent d'être pris au sérieux, il convient aussi de les remettre en perspective, et ce à au moins deux égards:

- D'une part, il revient de noter que ces critiques sont loin d'être partagées par l'ensemble des enseignant.es accompagnés.es. **Pour certain.es participant.es, ce cadre à la fois langagier, conceptuel et pratique a, à l'inverse, constitué un apport phare de la formation**, leur permettant de penser plus rigoureusement leurs enseignements et de dialoguer sur une base commune avec leurs collègues. L'explicitation de pratiques intuitives est de ce point de vue reconnu pour avoir facilité le travail en collectif.

“Je suis content. J’étais content au début, et je le suis toujours. J’ai fait il y a quelques années, un master en didactique parce que frustré de faire des cours en se disant que c’est bien alors qu’on a aucune formation pédagogique. De se dire qu’on fait bien en se basant sur une intime conviction. Content de reposer un cadre, en pédagogie et en didactique, de voir que ce qu’on fait ça colle avec les connaissances pédagogiques. Cela permet de discuter avec les collègues, d’avoir un vocabulaire commun, de réussir à mieux travailler ensemble. Avec ces ateliers, tout s’aligne pour réussir à

travailler ensemble, et pour réussir à aller voir les collègues plus facilement pour créer ensemble chacun avec nos cours” (Enseignant en Physique, prise de parole en plénière lors du dernier atelier).

- D’autre part, il convient de souligner que les professeurs les plus expérimentés sur les questions de pédagogie sont loin d’être unanimes dans la critique. Parmi eux, **certain.es manifestent en effet un fort enthousiasme pour le contenu de la formation** (c’est le cas, en particulier, de nombreux professeurs issus du secondaire). On comprend que ce rappel en matière d’ingénierie pédagogique leur a permis de se mettre au diapason avec le reste du corps enseignant et de valoriser des expertises antérieures peu reconnues par ailleurs dans l’institution.

S’il est un enseignement constructif à tirer de ces retours, il ne réside donc peut-être pas dans le renoncement à la méthodologie de l’alignement pédagogique, mais plutôt dans une attention accrue accordée au discours entourant ce choix de méthode: ne pas hésiter à insister encore davantage sur l’importance qu’il y a, dans la perspective d’un travail en équipe et de la construction d’une culture commune, de disposer de repères explicites et d’étapes clairement séquencées.

c. Des appréhensions qui demeurent

Au rang des questions qui restent, au moins partiellement, bloquantes chez une partie des enseignant.es en fin de parcours, figure en première ligne **la mise en pratique des formats pédagogiques éclairés lors des ateliers**. Même si l’échange entre pairs et les mises en situation ont mis en confiance, certain.es enseignant.es témoignent en effet qu’une **part d’appréhension demeure** à l’issue du parcours:

- Pour une partie des personnes concernées, la solution à ce problème aurait pu être trouvée dès la phase de conception des ateliers, en choisissant de mettre davantage l’accent sur la mise en situation (voir organiser plus de mise en situation) *“Je pense qu’il faut passer plus de temps sur la mise en situation, sur des cas rencontrés par les enseignants dans leurs cours” (Enseignante en Chimie, questionnaire à froid de fin de formation).*
- Pour d’autres, c’est une suite de l’accompagnement qui devrait être privilégiée, avec une présence des accompagnatrices au sein des départements ou dans la salle de cours pour un suivi rapproché des équipes enseignantes (développé dans la partie 6 sur les recommandations pour la suite) *“Ce qui aurait pu être modifié/amélioré: Faire venir les animatrices dans nos cours/nos composantes pour avoir un retour sur nos pratiques et aussi, pour qu’elles voient le contexte d’enseignement, les étudiants (de différents niveaux, en nombres fluctuants), les contraintes dans lesquelles nous travaillons” (Enseignante en Economie, questionnaire à froid de fin de formation).*

d. Le besoin de temps

Un second point de tension grandement exprimé à l'issue comme tout au long des ateliers a trait à la question du temps: manque de temps pour initier des discussions de fond, manque de temps pour aller au bout des exercices, manque de temps pour imaginer de nouveaux dispositifs pédagogiques, etc.

Une partie de ces remarques peut servir de retour constructif eu égard au programme des ateliers.

- Par exemple, plusieurs enseignant.es ont fait remonter **une frustration de n'avoir accordé que deux séances à l'amorce de travail autour du module TEDS**. Ils et elles auraient notamment aimé se voir accorder davantage de temps pour mener des **réflexions de fond, avec leur collègues, sur les objectifs pédagogiques du module** (que veut-on vraiment transmettre? et qu'est-on réellement en mesure de faire?).
- De même, certain.es **auraient aimé pouvoir aller au bout de l'exercice de la confection d'un prototype de module** plutôt que de devoir se contenter, comme énoncé dans la commande de l'USPN, de "vivre une première expérience d'ingénierie pédagogique en collectif" afin de "toucher du doigt" les tenants et aboutissants d'une telle pratique, et de se familiariser avec (plutôt que de maîtriser parfaitement) le langage de l'alignement pédagogique. *"J'ai trouvé ça super, on aimerait que ça soit vous aussi sur la suite ; ça nous a pris beaucoup de temps, c'était énorme, ça c'est ma seule petite critique, de se dire que ça nous a pris énormément de temps et qu'on ressort pas avec une maquette clé en main" (Enseignant en Physique, prise de parole lors de la clôture à l'atelier 7).*

Si l'on va dans le sens de ces retours critiques, on pourrait considérer que trois séances dédiées à la mise en place du module auraient potentiellement été bienvenues, contre deux effectivement réalisées au cours de l'accompagnement ou prévoir un dispositif faisant suite aux ateliers de formation pour accompagner une dynamique de travail (voir explicitation dans la partie 5 section 1.b). Il convient cependant de noter que **les retours ici évoqués recoupent une problématique de fond, plus structurelle quant à elle.**

En effet, si l'USPN s'est illustrée dans une politique volontariste très louable concernant l'accompagnement des enseignant.es, le cycle d'atelier n'a pas échappé à l'expression de frustrations partagées quant au temps et aux moyens alloués pour la transformation des enseignements, des critiques qui cristallisent quant à elles des choix politiques à plus grande échelle, celle de l'institution de l'USPN mais également celle de l'enseignement supérieur en général où peu de temps et de moyens sont accordé au travail pédagogique en équipe.

e. Des inquiétudes concernant les “suites”

Un dernier ensemble de retours émis au sortir du cycle d'atelier concerne la **pertinence accordée aux actions et réflexions initiées dans le cadre des séances 6 et 7** (amorce d'un prototype de maquette) **en l'absence d'une organisation plus générale à l'échelle de l'établissement**. Si les personnes ayant émis ces remarques ont de facto questionné le bien-fondé du travail de construction pédagogique amorcé durant ces deux séances, leurs critiques ont en ce sens rejoint une **réflexion d'ordre structurel**, elles-même se déclinant sur deux principaux plans.

D'une part, certain.es participant.es ont fait observer que l'idée de construire un module TEDS “en silo” était problématique, **une révision de l'offre de formation n'ayant de sens qu'à condition de s'effectuer en profondeur** et de toucher par conséquent à l'ensemble des enseignements.

- *“J'ai peur que le module du MESR reste un truc en silo donc comment on fait pour aller au-delà et pas le superposer aux enseignements classiques. L'objectif serait de nous aider à l'intégrer chacun dans notre matière, en plus du module” (Enseignant en Mécanique, prise de parole lors du dernier atelier).*
- *“Un seul regret : que cette formation se soit concentrée sur l'enseignement TEDS a proprement dit, et que nous n'ayons pas eu le temps d'aborder le « deuxième étage » de la fusée, à savoir la diffusion des préoccupations environnementales liées aux limites planétaires dans toutes les formations universitaires. Je n'en fais pas un reproche : on ne peut pas tout faire en 7×3h” (Enseignant en Informatique, réponse dans le questionnaire de fin de formation à froid)*

D'autre part, certain.es participant.es ont fait remonter les **contraintes structurelles s'opposant dans les faits à leur volonté bien réelle de refonte des enseignements**, et ce tant à l'échelle de l'institution que dans le cadre plus restreint de leurs propres enseignements. Le manque de temps, et donc *in fine* de dispositifs et de moyens alloués à cet égard (décharges d'enseignement, création de poste, soutien en ingénierie pédagogique, congés pédagogiques, etc.) constitue là encore un leit motiv des discussions sur ce point.

- *“Il y a trop de blocages structurels dans les formations, les programmes sont comme ils sont et c'est trop compliqué pour changer nos cours” (Enseignant en Électronique, prise de parole lors du premier atelier).*
- *“On est sensibles à ce sujet, pas forcément avec les mêmes approches. Mais avec l'envie de faire bouger les choses. Là où ça bloque un peu c'est le public, les moyens, le temps, en fait des blocages institutionnels” (Enseignant en Statistiques, prise de parole lors du dernier atelier).*

Le corollaire de ces deux types de retours a été une **forte crainte que la dynamique initiée dans le cadre de l'accompagnement ne retombe une fois les ateliers terminés**:

- *“J'espère que la dynamique de mise en place de ces nouveaux cours ne va pas retomber mais va pouvoir aboutir à un effort collectif efficace !” (Enseignante en Chimie, questionnaire à froid).*
- *“J'espère que nous pourrons continuer à proposer cette formation aux collègues qui ne se sont pas lancés cette année ! ” (Enseignante en communication, prise de parole au dernier atelier)*

f. Le “pied à l'étrier”

En dépit de ces retours de fond qu'il convient de considérer avec la plus grande attention, il nous faut **souligner avec au moins autant de force que le choix opéré par la direction de l'USPN de former ses enseignant.es a eu une importance marquée.** Pour la grande majorité des enseignant.es ayant pris part au cycle d'ateliers, **ce dispositif de formation a en effet envoyé un message fort en direction des équipes enseignantes**, signalant la prise au sérieux des enjeux pédagogiques relatifs au module TEDS.

De plus, nombre des enseignant.es, y compris parmi celles et ceux ayant partagé des craintes et des frustrations à l'issue de l'accompagnement, ont exprimé que la formation les avait tout du moins lancés dans une dynamique positive. Ils et elles ont notamment souligné **l'émulation ressentie au fil des ateliers, les clarifications permises par les différents apports en sciences pédagogiques et les premières appréhensions que l'accompagnement avait aidé à soulever.** En témoignent tout particulièrement les verbatims suivants, tirés de l'atelier 6 lors d'un temps d'analyse et d'auto-évaluation individuel:

- *“J'ai gagné en confiance pour construire un enseignement” (Enseignante en Mécanique)*
- *“Je me sens mieux armée, plus équipée pour réfléchir au module” (Enseignante en Communication et Culture audiovisuelle).*
- *“J'ai une base plus structurée sur comment construire une formation. La formalisation et le vocabulaire, c'est top!” (Enseignante en Physiologie STAPS).*
- *“Intéressant de se projeter concrètement dans la dimension pédagogique même si l'exercice de dialogue avec la réalité (collègue, équipe, étudiant, temps) pêche un peu” (Enseignant en Géographie).*
- *“Vous m'avez mis le pied à l'étrier. On se dit que c'est possible” (Enseignant en Sciences Humaines et Sociales).*

PARTIE 5

Ancrer la pédagogie: exemplarité, prise en compte des parcours disciplinaires et reconnaissance du politique

Pour rappel, **la partie 5 souligne l'importance qu'il y a, dans la perspective d'une formation aux question de transition, à ancrer la pédagogie dans une réflexion plus globale:** sur la posture des accompagnatrices d'une part, mais aussi sur les enjeux de l'interdisciplinarité et le rapport au politique.

Ainsi, **le point 1 met en évidence l'ambition d'exemplarité à laquelle les accompagnatrices se sont astreintes**, partant du principe que l'on ne pouvait former les enseignant.es à de nouvelles pratiques pédagogiques qu'à condition de les incarner.

Le point 2 vient adresser le défi de l'interdisciplinarité. Si changer les pratiques pédagogiques constitue un champ d'action clé à l'heure de la transition, ces transformations ne peuvent s'opérer sans une attention portée aux cultures disciplinaires qui sont celles des enseignant.es. Cette diversité est certes une richesse, mais elle peut aussi susciter dans certains cas de fortes tensions ou incompréhensions. La section éclaire ainsi le travail d'accompagnement effectué par les formatrices pour permettre l'éclosion d'une dynamique proprement interdisciplinaire au cœur des exercices collectifs de construction pédagogique. Elle se referme sur l'énoncé de diverses pistes, nécessaires, de perfectionnement.

Enfin, **le point 3 met en évidence l'importance et le bien-fondé de ne pas dissocier les questions pédagogiques de réflexions d'ordre politique.** Plus spécifiquement, cette section montre l'intérêt qu'il y a eu à adresser explicitement le "politique" au cœur des temps de formation, que ce soit pour déplier les différents sens associés à ce terme ou pour aider les enseignant.es à faire leur cette notion dans la poursuite de leurs missions.

Ancrer la pédagogie

1. Incarner ce que l'on prône: l'exemplarité des formatrices comme point fort d'une formation à la pédagogie

Outre la manière dont ont été abordées les questions de pédagogie, il convient à présent de s'arrêter sur le cadre créé pour la conduite des ateliers et la posture empruntée par les accompagnatrices. Pour favoriser l'expérience pédagogique des enseignant.es, ces dernières ont en effet choisi, tout au long du parcours, de se placer dans **une stratégie d'exemplarité**. Par-delà les apports formels sur les questions de pédagogie, il s'est ainsi agi pour elles de **continument incarner le type de posture et de pratiques attendu de la part des enseignant.es**, afin que ces derniers puissent observer et s'acculturer au fil des ateliers. Qu'il s'agisse de la manière dont ont été chaque fois cadrées les séances (section a), de l'attention portée à la dynamique collective au sein de chaque atelier (section b) ou encore du type de posture adopté en termes d'animation et de transmission des connaissances (section c), les retours des participant.es recueillis via les deux questionnaires de fin de formation ("à chaud" et "à froid") montrent que cette stratégie d'exemplarité a contribué à l'éclosion d'une **dynamique vertueuse en termes d'apprentissage**.

a. Une conception cadrée, soignée et répétée

Le premier élément phare de la stratégie d'exemplarité mise en œuvre par les accompagnatrices concerne **le cadrage des ateliers**. Comme l'ont avancé les accompagnatrices à divers moments du parcours d'accompagnement, bien cadrer une séance est une pratique très importante d'un point de vue pédagogique: elle permet aux apprenant.es de mieux comprendre où l'enseignant.e chercher à les conduire et offre aussi la possibilité de réajuster le tir, dans le cas où les objectifs de la séances s'avèreraient mal ajustés. Cette pratique, les accompagnatrices ne se sont cependant pas contentées d'en vanter les mérites. Elles l'ont également déployée sciemment et de manière répétée au fil des ateliers, tout à la fois pour favoriser l'apprentissage et acculturer les enseignant.es. Ainsi, un canevas de séance a été conçu pour l'ensemble des ateliers qui signalait, au-delà des temps d'apports de contenus scientifiques, plusieurs autres temps jugés cruciaux pour les participant.es.

Premièrement, une partie introductive. **Si ce "temps" introductif peut sembler anodin ou évident, pour les formatrices il a été un point essentiel dans leur pratique pédagogique**, en posant, et ce à chaque séance, le cadre dans lequel elles souhaitaient évoluer avec les enseignant.es. Cette introduction permettait de présenter aux enseignant.es:

- **Un déroulé de la séance:** permet de rendre visible le rythme de la séance et permet aux enseignant.es d'avoir une visibilité sur l'ensemble de la séance (évite les questions d'anticipations, planifie les pauses, rend les participant.es co-responsables du suivi du timing, etc).
- **Les objectifs pédagogiques de la séance et les potentiels livrables:** de nombreux.es enseignant.es ont apprécié savoir ce qui était attendu de chaque séance et ont partagé avoir repris cette pratique auprès de leurs étudiant.es.
- **Les éléments de cadrage:** permettent de situer clairement la bibliographie et le cadre intellectuel dans lequel les formatrices souhaitent œuvrer au sein de l'atelier. Ce temps permet de commencer à guider les participant.es dans le travail réflexif du jour. Ces éléments permettent également de replacer l'atelier au sein du parcours et de présenter ses liens avec les autres ateliers pour donner de la cohérence au parcours (cela permet également d'anticiper certaines questions pendant la séance). Les éléments de cadrage permettent enfin de préciser les champs thématiques/disciplinaires qui seront abordés ou non au sein de l'atelier.

Ensuite, au sein de chaque atelier, **des temps de recueil d'informations ont été intégrés**. Ces temps sont cruciaux au sens où ils permettent d'adapter les contenus et le parcours en fonction des besoins, de l'appréciation d'un exercice, de la dynamique de groupe et des apprentissages des enseignant.es. **Les informations recueillies ont régulièrement amené à des changements structurels dans le programme à plus ou moins grande échelle.** L'exemple le plus structurant reste le choix de ne pas faire de séance sur l'interdisciplinarité dont nous avons déjà parlé. Mais de nombreux autres changements, plus mineurs, ont été effectués, parfois même entre deux sessions du même atelier. Les formatrices testaient un exercice avec un groupe le matin, et en fonction des réactions, des retours, des livrables, celles-ci modifiaient le déroulé, l'approche ou même l'exercice pour le groupe de l'après-midi.

Et enfin, tous les ateliers intégraient **des temps qualifiés de "méta", pour méta-cognition, c'est-à-dire des temps où les participant.es étaient invité.es à analyser ce qu'ils ou elles étaient en train de faire ou de penser**, en l'occurrence leur propre parcours d'apprentissage individuel et collectif et/ou la dynamique de groupe lors des temps de travail. Ces temps "méta" ont été réalisés dans différents formats: auto-évaluation écrite, partages réflexifs en plénière, questionnements guidés, lettre à soi, etc.

b. Veiller à la qualité des échanges et du travail en groupe

Un autre point sur lequel les accompagnatrices ont choisi de prôner une certaine exemplarité tout au long du parcours concerne l'attention portée à la dynamique collective et, plus spécifiquement, aux conditions qui y concourent.

Pour bien comprendre l'importance que revêt cette dimension, il convient de souligner que les enseignant.es ont relevé, tout au long du parcours et également dans les questionnaires de fin de parcours, l'importance et le plaisir qu'ils avaient éprouvé à travailler avec leurs collègues.

- *“C'est toujours très agréable et valorisant de travailler ainsi en groupe sur des thématiques très intéressantes qui nous font avancer dans notre démarche” (Enseignant en Informatique, prise de paroles lors de l'atelier 6).*
- *“Très content de la disposition d'esprit des collègues” (Enseignant en Informatique, prise de paroles lors de l'atelier 3).*
- *“Au-delà de la formation sur les enjeux pédagogiques, j'ai apprécié fortement la richesse des échanges entre nous (collègues de tous les horizons de l'USPN) et avec les formatrices” (Enseignante en Anthropologie, questionnaire à chaud).*

Or **ce plaisir à travailler ensemble n'a rien d'une évidence: il se construit, nécessite une attention active pour se maintenir dans le temps.** C'est sur ce point, là encore, que les accompagnatrices ont attiré l'attention des participant.es, et ce en mettant en place, à différents niveaux, les conditions favorables au déploiement d'une dynamique vertueuse.

Parmi les points importants, notons pour commencer que les accompagnatrices ont fait le choix de **ne pas recourir aux outils numériques.** Elles avaient ainsi demandé aux enseignant.es en début de parcours de venir avec un cahier et non un PC de façon à faciliter les échanges entre pairs ainsi que la logistique au sein de l'espace de la classe (éviter les besoins d'accès à une prise, de faire passer une rallonge en plein milieu de l'espace de travail, etc).

Cette règle, les accompagnatrices se la sont également appliquée dans leur pratique pédagogique. Ainsi, l'ensemble des recueils d'information ont été réalisés sur feuille, les exercices de débat mouvant et de partage réflexif sous forme de fresques au tableau, ou encore les ateliers de conception en équipe lors des ateliers 6 et 7 ont été fait sur des feuilles de paperboards. L'objectif était de faciliter l'interaction visuelle entre participant.es, de limiter la déconcentration (réception de mail, etc) et de rendre les participant.es acteur.trices des exercices (nécessité de se lever pour aller au tableau, de saisir les feutres pour créer les livrables, etc).

Autre élément clé pour l'éclosion d'une dynamique collective appropriée: les accompagnatrices ont pris soin à chaque séance **d'aménager l'espace de classe d'une manière particulière, qui reflète tout en rendant possible une qualité d'échange** ou d'interaction entre les participant.es. Selon les

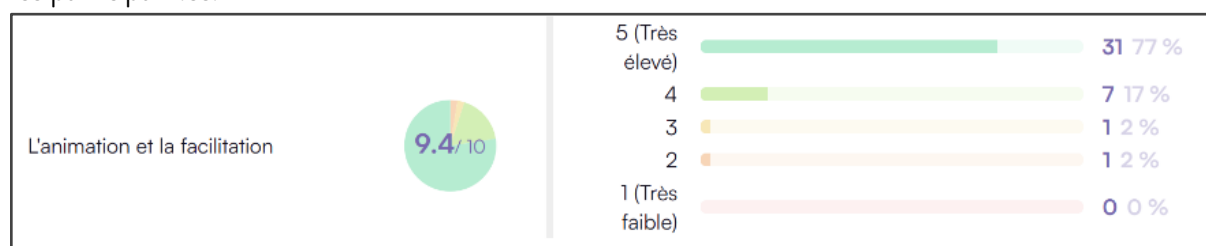
cas, écarter les tables ou les regrouper de façon à créer des groupes de discussion, placer les chaises en cercles, dégager un espace central pour des exercices de déambulation, etc..

Enfin, les accompagnatrices ont également appliqué et fait appliquer aux enseignant.es un cadre de travail avec des règles, des points d'attention et des choix de postures individuelles et collectives. Ce cadre est mobilisé dans l'ensemble des formations du Campus de la Transition et est appelé **Cadre d'Apprentissage en Commun⁷**. Ce cadre est une pratique pédagogique favorisant la participation et la responsabilisation des apprenant.es et intervenant.es dans les situations d'apprentissages et de travail en collectif. Ce cadre implique de s'accorder sur des règles de fonctionnement au sein de la classe, comme veiller au partage de la parole, être collectivement vigilant aux propos généralisants ou encore valoriser l'existant. Pour cette dernière, cela consiste à demander d'abord à la salle leur niveau de connaissance et/ou de pratique sur un concept, une notion avant de la présenter de façon "descendante". Cette pratique permet de valoriser les connaissances existantes, d'évaluer le niveau de la salle et d'encourager le partage entre pairs et la coopération.

Ces choix, rendus visibles et sciemment explicités aux participant.es, ont amené certain.es enseignant.es à décrire **la dimension collective comme le pilier central de leur expérience** dans le parcours de formation, voire comme une source de motivation pour continuer dans la démarche pédagogique.

- *"Je repars avec l'envie de travailler avec mes collègues et des idées de mutualisation grâce aux rencontres" (Enseignante en Chimie, prise de parole à la fin du cycle d'atelier).*
- *"Je repars avec de belles rencontres avec les collègues et aussi avec les animatrices, ça me donne plein d'idées et me donne envie d'avancer dans les sujets TEDS dans mes enseignements et dans ma composante" (Enseignante en Economie, prise de parole à la fin du cycle d'atelier).*

In fine, **l'animation et la facilitation mises en oeuvre par les accompagnatrices ont reçu une note particulièrement élevée avec 9,4/10** (voir figure 14 p.64), preuve s'il en est que les choix opérés par les accompagnatrices sur le cadre d'apprentissage ont été spécifiquement relevés et appréciés par les participant.es.



⁷ Cadre d'Apprentissage Commun: approche mobilisée par le Campus de la Transition reprenant des dispositifs issus de l'éducation populaire, des pédagogies coopératives et des outils de communication pour créer un climat propice à la discussion et au débat au sein de situation d'apprentissage (comme la classe) ou de travail en collectif (ex: réunion de travail ou temps de conception collective).

Figure 14: Satisfaction des participant.es concernant l'animation de la formation. La note de 1 correspondant à une satisfaction "très faible" et 5 à une satisfaction "très élevée". Score global obtenu à partir des évaluations individuelles réalisées à la sortie du dernier atelier du parcours (41 répondants/50).

c. Un choix de posture face à la complexité

Dès le début de la conception du parcours d'accompagnement, les formatrices ont cherché à incarner, le plus visiblement possible, le type de posture qu'elles souhaitaient transmettre aux enseignant.es en termes d'animation de la dynamique collective et d'apports de connaissances. En la matière comme dans les autres champs éclairés précédemment, les accompagnatrices se sont fixées pour ligne conductrice de **faire vivre aux enseignant.es le type de posture qu'ils ou elles pourraient ensuite mobiliser avec leurs étudiant.es**.

La posture proposée invitait les enseignant.es à assumer:

- qu'il ou elle évolue dans une réalité complexe dont on ne peut pas faire l'économie, c'est-à-dire invitant les enseignant.es à **adresser des sujets de société en classe** (la plupart des sujets de TEDS) même si ceux-ci ne se circonscrivent pas spécifiquement à leur discipline et font appel au politique;
- d'oser adresser des questions complexes et sensibles auxquelles il ou elle est soumis.e. De ce point de vue, les accompagnatrices n'ont eu de cesse de souligner l'importance de la posture mise en œuvre dans la relation avec les étudiant.es. **Face à des sujets complexes, il est entendable de ne pas tout savoir**; l'enjeu, en l'occurrence, n'est pas de chercher à maîtriser tous les sujets mais bien de déconstruire la posture de l'expert pour se présenter tel qu'on est: un.e enseignant.e disposant d'une expertise bien spécifique et d'une culture scientifique, mais aussi un.e enseignant.e qui s'interroge sur les événements, doute, cherche à comprendre, s'informe, enquête, ce qui en réalité expose la méthode scientifique.
- de **repenser et adapter en permanence sa pratique en admettant qu'elle n'est pas stable et qu'il faut la moduler en fonction des situations**; ce que les formatrices ont appelé tout au long du parcours le "droit à l'erreur" et/ "accepter les zones de flous". Développer de nouvelles pratiques pédagogiques, c'est faire des expérimentations, il faut accepter de se tromper et d'améliorer son dispositif, être transparent dans sa démarche avec les étudiant.es en explicitant que l'on teste des pratiques représente un changement de posture conséquent. De plus, adresser de nouveaux sujets souvent complexes et interdisciplinaires, c'est se mettre dans une posture d'inconfort où l'on a pas toujours toutes les cartes en main. Accepter d'aller dans ces zones et le rendre transparent auprès des étudiant.es est une autre forme de changement de posture.

C'est précisément cette posture que les accompagnatrices se sont attachées à incarner tout au long du parcours, afin que les enseignant.es puissent s'y raccrocher concrètement.

Dans cette stratégie d'exemplarité, **les accompagnatrices ont incarné une posture qu'elles jouaient pertinente mais surtout elles ont tenté de la rendre explicite** auprès des enseignants en leur apportant des éléments théoriques et pratiques tout au long des ateliers. Pour cela, les formatrices prenaient quelques minutes pour expliciter et analyser le choix de posture dans lequel elles pouvaient se trouver, **les pratiques mobilisées pour la concrétiser et sa pertinence au regard des objectifs pédagogiques et du contexte du groupe lors de l'atelier.**

2. L'interdisciplinarité: un enjeu à ne pas éluder

Comme explicité dans la section II.2.b, les formatrices ont fait le choix de ne pas réaliser l'atelier spécifiquement dédié à l'interdisciplinarité. Pour autant, si les apports théoriques et pratiques prévus à cette séance n'ont pu être dispensés, cette dimension n'a pas été éludée du programme de formation.

a. Une interdisciplinarité incarnée par le binôme d'accompagnatrices

Dès la réponse au marché public, l'équipe du Campus de la Transition a fait le choix - compte tenu de la diversité des disciplines mobilisées par les sujets de TEDS et par la multiplicité des disciplines qui pourraient être présentes dans le public enseignant - de créer **un duo interdisciplinaire de formatrices**. Les formatrices ont chacune une double formation/compétence entre sciences humaines et sociales et sciences dites "dures", avec chacune un profil plus ancré dans l'une ou l'autre.

Ce binôme interdisciplinaire a d'abord joué un rôle dans ce qu'il incarnait vis-à-vis des enseignant.es en tant que formatrices:

- Il a permis de montrer qu'**une conception en équipe interdisciplinaire est possible** et même souhaitable.
- Il a permis de montrer **la puissance d'une équipe interdisciplinaire pour adresser des sujets complexes** comme ceux de la TEDS et d'être exemplaire vis-à-vis des enseignant.es quant au travail d'équipe. Notamment par un **enrichissement mutuel des contenus**, des approches, des écoles de pensées, des partages d'expériences et des méthodes présentées.

Outre la conception de contenus, les formatrices ont mis en évidence les bénéfices précieux d'une animation et d'une facilitation en binôme interdisciplinaire:

- Par leur ancrage disciplinaire respectif, les formatrices ont pu **répondre aux questions des enseignant.es dans l'une ou l'autre discipline, tout en reconnectant systématiquement la question disciplinaire dans une réflexion interdisciplinaire**, notamment en interpellant leurs collègues représentant de ces autres disciplines.
- Avec leur double casquette sciences dures/sciences humaines et sociales, elles ont pu **faciliter les temps de travail en groupe en s'adaptant au profil des participant.es** et à leurs besoins. Leur rôle dans ces moments a été de faciliter les échanges, les aider à la compréhension d'un vocabulaire ou de référence parfois différente d'une discipline à l'autre.

“La dynamique de groupe était belle parce qu’on était tous là pour cet engagement politique et qu’on pouvait toutes et tous discuter et construire ensemble. Et vous l’incarniez bien par votre duo. Dans votre posture, votre discours et votre lien complémentaire” (Enseignant en Géographie, prise de parole à l’atelier 7).

Le binôme a en permanence incarnée une dynamique interdisciplinaire ne laissant jamais les discussions, les exercices pratiques ou les livrables se rattacher spécifiquement à l’une ou l’autre des disciplines des participant.es.

b. Une interdisciplinarité insufflée par touche tout au long du parcours

A proprement parler, aucun apport sur les conceptions ou les pratiques de l’interdisciplinarité n’a été fait. Pour autant, les accompagnatrices se sont attelées à faire infuser cette interdisciplinarité tout au long du parcours des participant.es, que ce soit dans les situations de travail, dans les apports de contenus pédagogiques ou encore dans les espaces de réflexions critiques.

Dès l’initiation du parcours, **les formatrices ont posé la dimension interdisciplinaire comme centrale, à la fois dans leur conception du parcours mais également dans leur explicitation des enjeux de TEDS**. Ainsi lors de l’atelier 1, les formatrices ont présenté les “racines” des enjeux de la TEDS, en insistant fortement sur la dimension interdisciplinaire et systémique de ces enjeux. Avec une lecture historique, elles sont revenues sur les racines sociales, économiques, politiques et ontologiques de la crise. Dans la suite logique, elles ont lors de l’atelier 2 présenté la méthodologie FORTES, méthodologie aidant à la compréhension interdisciplinaire des enjeux de la transition écologique et sociale. Lors de cet atelier, les participant.es se sont appropriés cette méthodologie pour développer une analyse interdisciplinaire d’une thématique définie par les formatrices. Lors du temps “méta” de cet atelier 2, des enseignant.es ont partagé :

- *“Moi en histoire je ne peux pas aborder l’aspect technique, mais je peux, et je souhaite, aborder les discours et leurs impacts” (Enseignante en Histoire, prise de parole à l’atelier 6).*
- *“En tant que prof d’informatique, je pense que je peux aider sur la déconstruction du techno-solutionnisme” (Enseignant en Informatique, prise de parole à l’atelier 6).*

Comme le soin porté à l’animation et la facilitation, **les accompagnatrices ont veillé à toujours organiser les groupes de travail de façon interdisciplinaire** sur l’ensemble du parcours. Ainsi, les enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es étaient répartis en groupe interdisciplinaire par les formatrices, favorisant les rencontres entre départements et construisant une habitude de travail interdisciplinaire au fur et à mesure de la progression du parcours.

Cependant, une culture commune ne se crée pas seulement par la mise en pratique, les formatrices ont donc fait quelques apports très succincts sur les enjeux que recouvrent le travail en

interdisciplinarité, ceci afin de **porter l'attention des participant.es sur les "pièges" à éviter et savoir où et comment rester vigilant.es dans le travail de groupe**. Les apports théoriques se sont donc principalement concentrés sur:

- la distinction entre multi-, pluri- et interdisciplinarité afin d'aider les participant.es à situer leur travail et bien comprendre l'intention d'un travail interdisciplinaire.
- leur pointer les "pièges" à éviter et les points potentiels d'achoppements afin de favoriser une grande vigilance lors des échanges.

Afin de créer une culture de l'interdisciplinarité – au même titre qu'une culture de collaboration a été inculquée – les formatrices ont insisté sur certaines des règles du Cadre Commun d'Apprentissage (comme l'écoute active) et ont proposé une règle supplémentaire pour faciliter d'autant plus la collaboration: **l'explicitation constante**. Le vocabulaire, souvent très disciplinaire, représente l'un des plus grands écueils du travail en interdisciplinarité. Les formatrices ont ainsi demandé aux enseignant.es de réaliser un travail constant d'explicitation – des mots, concepts, méthodologies et approches – qu'ils ou elles pouvaient être amenées à mobiliser dans les échanges avec leurs pairs. L'objectif étant, à terme, **de construire un vocabulaire commun, des points de contacts entre discipline et une ouverture culturelle à l'interdisciplinarité**.

Enfin une dernière action répétée régulièrement au fil du parcours par les formatrices, a été de nommer des **"vigilances complexité"** dans les groupes. De la même manière qu'un "maître du temps" a pour rôle de faire respecter le timing, la vigie complexité a pour rôle de s'assurer que l'ensemble des disciplines puissent s'exprimer sur la problématique traitée et que l'analyse qui en résulte tienne compte de ce croisement disciplinaire.

c. Un besoin de formation à part entière

Même si les accompagnatrices ont insufflé la dimension interdisciplinaire tout au long du parcours, force est de reconnaître que **celle-ci aurait gagné à être adressée au même titre que les dimensions pédagogiques et didactiques**, en y accordant le temps nécessaire.

Comme explicité précédemment les accompagnatrices ont fait le choix de ne pas dédier une séance à l'interdisciplinarité pourtant annoncée dans la réponse au marché public. Ce choix est en quelque sorte paradoxal: il ne tient pas au fait que les enseignant.es possédaient une maîtrise du sujet; il découle à l'inverse du constat que leur niveau était trop faible pour qu'une seule séance suffise à l'adresser. En d'autres termes, les formatrices ont eu peur d'ouvrir un sujet aussi vaste et complexe, prenant le risque de créer un sentiment d'incompréhension et de frustration chez les participant.es. La décision d'adresser l'interdisciplinarité touche par touche en découle, mais elle est à double tranchant. **Les formatrices demeurent convaincues que ce sujet devrait faire l'objet, a minima, de deux séances consécutives au sein d'un parcours d'accompagnement**.

Pourquoi cette conviction perdure alors que le parcours a tout de même abouti? Trois principales observations peuvent être mises en avant.

1/ Les accompagnatrices ont observé que les enseignant.es pouvaient avoir des difficultés à parler de leur discipline, ce qui diffère de parler depuis sa discipline. Si il ne fait aucun doute de l'expertise disciplinaire des enseignant.es, plusieurs exercices nécessitant de prendre du recul sur sa discipline, comme savoir la placer par rapport aux autres ou de savoir l'appréhender comme objet au sein des enjeux de TEDS ou encore de pouvoir analyser les enjeux socio-technique qu'elle peut représenter au sein de la TEDS, ont représenté de réelles difficultés pour la plupart d'entre eux. Faire un pas de côté vis-à-vis de sa discipline prend du temps et des apports en histoire ou philosophie des sciences auraient été particulièrement pertinents pour accompagner les enseignant.es dans cette réflexion.

“C'est compliqué de déjà repenser notre discipline au regard de l'écologie, mais en plus avec toutes les dimensions de la TEDS, c'est une double difficulté” (Enseignante en Physique, auto-évaluation à l'atelier 2).

2/ De nombreux.es enseignant.es ont exprimé pendant le parcours ne pas connaître l'épistémologie, soit par difficulté à en décrire les contours et les enjeux, soit par méconnaissance totale de cette discipline. Les accompagnatrices témoignent donc du manque d'un méta-langage pour discuter entre pairs de leurs disciplines respectives et pour réussir à créer du lien avec les disciplines de leurs collègues. Ce manque a été un frein particulièrement prégnant tout au long du parcours. Encore une fois, des apports en histoire des sciences et épistémologie des sciences seraient nécessaires dans le parcours d'accompagnement pour réussir à créer un véritable dialogue interdisciplinaire.

3/ Enfin, malgré une réelle curiosité et un réel engagement des participant.es dans le parcours et dans l'ensemble des exercices réalisés, des réticences dans l'appropriation de méthodes ou de pratiques éloignées de leur discipline respective ont pu être régulièrement observées. Aller vers une autre discipline, comprendre les méthodes, les théories, le vocabulaire et les écoles de pensées est un travail de longue haleine. Cela nécessite une pratique sur le temps long, avec du temps d'acculturation pour lire et discuter.

Si l'ensemble de ces observations témoignent de difficultés à pratiquer l'interdisciplinarité, il n'en reste pas moins que cela pose de réelles complications pour les pratiques pédagogiques . **En effet, les incompréhensions des autres disciplines et les difficultés à savoir placer sa discipline au sein des enjeux de la TEDS ont limité les enseignant.es dans leur création pédagogique lors des ateliers 6 et 7. Amenant parfois certains groupes à créer des séquences pédagogiques s'apparentant à des juxtaposition de cours disciplinaires avec peu de cohérence, ou parfois bloquant totalement le processus de conception** par difficultés dans la discussion, notamment autour des objectifs pédagogiques (des détails sont donnés en Partie 6 section 2).

3. Adresser le politique: un choix qui a porté ses fruits

Comme indiqué précédemment, la question du politique s'est très tôt immiscée dans les discussions des participant.es, et ce sous différentes formes: a-t-on le droit de parler de politique en tant qu'enseignant.e? Est-ce là un attendu du module TEDS? Et si tel est le cas, comment le faire? Et *quid*, en l'occurrence, du devoir de réserve?

Pour une part importante des participant.es au cycle de formation, inclure la question du politique dans le cadre d'un module de type TEDS tombait immédiatement sous le sens *"Moi je pense que ma contribution en tant que prof elle est plus sur la réflexion critique, sur amener les étudiants à se poser des questions, à remettre en cause des choses qu'ils considèrent comme acquis. A les aider dans ce chemin de lier les savoirs et développer une réflexion, certes scientifique et technique, mais aussi critique et politique"* (Enseignant en Chimie, prise de paroles recueillie lors du premier atelier).

Chez certain.es enseignant.es cependant, la conviction exprimée en ce sens n'avait d'égal que le **sentiment de manquer d'outils et de connaissances** pour mener à bien correctement cette intégration du politique dans les enseignements:

- *"Si on n'aborde pas ces aspects politiques, on passe à côté du sujet, comme c'est le cas dans les fresques par exemple. Et du coup, en tant qu'enseignant-chercheur, je ne me sens pas outillé pour aborder ces aspects politiques"* (Enseignant en Physique, prise de paroles recueillie lors du premier atelier).
- *"Je ne me sens pas légitime à aborder ces questions, même si je pense que je dois le faire"* (Enseignante en mathématiques, prise de paroles recueillie lors du premier atelier).
- *"Ces sujets [de TEDS] nécessitent de penser à échelle politique mais je ne sais pas comment faire"* (Enseignante en Chimie, prise de paroles recueillie lors du premier atelier).

A cet égard, **le besoin d'accompagnement était donc patent**, et ce tant sur le plan du discours que des postures de l'enseignant.e. Si le Campus de la Transition est habitué à adresser le politique en formation, l'USPN, de son côté, avait fait de cette question l'un des attendus explicites de sa commande. Et les retours collectés au sortir de la formation confirment le bien-fondé d'une telle vision.

Ainsi, l'un des points forts de l'accompagnement réalisé par le Campus de la Transition aura été précisément d'**avoir su adresser de front les diverses interrogations des enseignant.es à l'égard du politique**, que ce soit en ouvrant des espaces réguliers pour que s'expriment les doutes et les appréhensions, ou en consacrant explicitement une séance à la question, comme le démontre la figure 15 (p.71) et les partages des enseignant.es tout au long du parcours:

- *"Je suis satisfait que la dimension politique de la TEDS n'ait pas été éludée"* (Enseignant en Chimie, réponse dans le questionnaire à froid)

- “Adresser le politique c’était essentiel, indispensable, on aurait raté une marche sinon” (Enseignant en Sciences Humaines, tour de clôture lors de l’atelier 7).
- “J’ai particulièrement apprécié la séance sur la posture politique de l’enseignant” (Enseignante en Physique, auto-évaluation atelier 5).

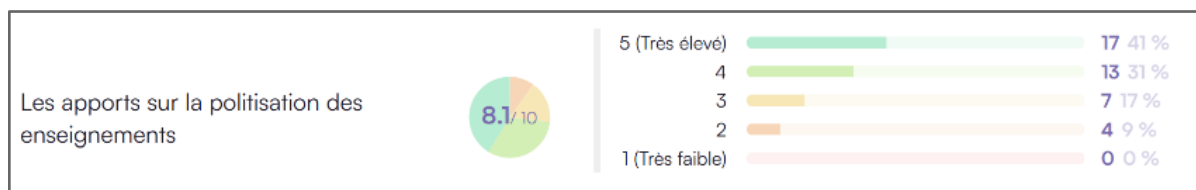


Figure 15: Satisfaction des participant.es concernant les apports (théoriques et pratiques) sur l’intégration du caractère politique des enjeux TEDS dans les enseignements. La note de 1 correspondant à une satisfaction “très faible” et 5 à une satisfaction “très élevée”. Score global à partir des évaluations individuelles réalisées à la sortie du dernier atelier du parcours (41 répondants/50).

Adresser le politique n’est pourtant pas chose aisée, et ce d’autant plus que **le sens accordé à ce terme n’est pas stabilisé**. En effet, les échanges tenus durant la première partie de l’atelier consacré à la question (voir l’exemple de restitution des échanges en photo 1 p.71) ont fait ressortir d’importantes dissensions quant à ce que le mot “politique” recouvre, et ce tant dans sa forme adjectivale qu’au titre de substantif:

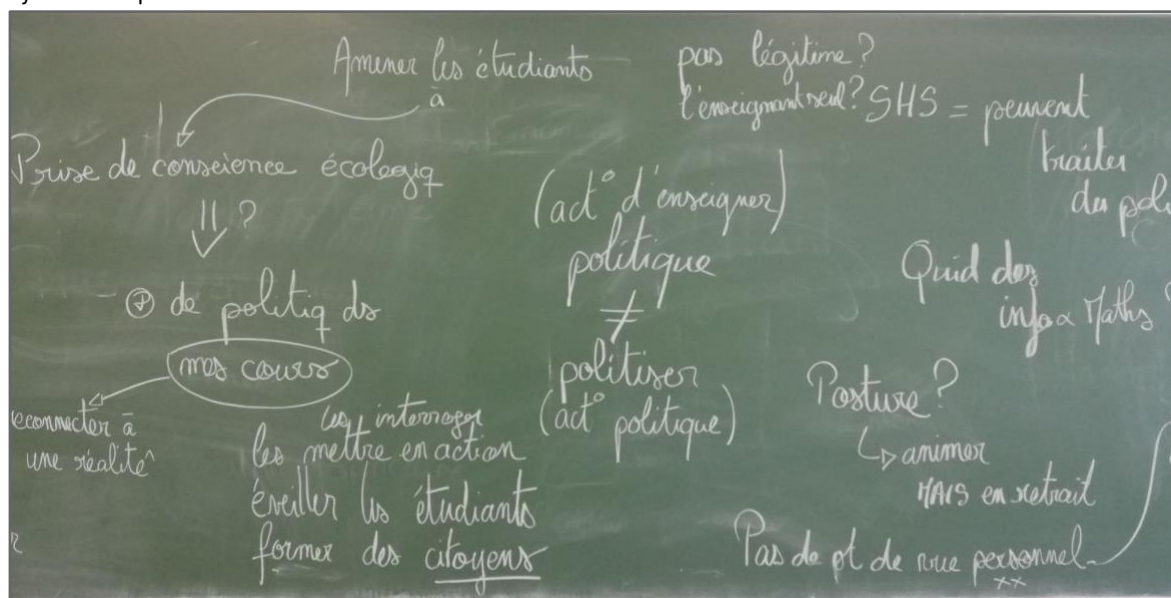


Photo 1: Exemple de restitution visuelle des échanges entre enseignant.es pendant l’atelier 3 (un des groupes du campus de Villeteuse).

Pour certain.es, parler de “politique” revient à entrer dans des considérations d’ordre “idéologiques” ou “partisanes”. Dans ce cas, faire place au politique dans la salle de classe est perçu comme ouvrant la voie à un potentiel “endoctrinement”. **L’idée du politique est alors tendanciellement repoussée, jugée impropre aux missions de l’enseignant.e, tenu.e au devoir de réserve.**

Pour d’autres participant.es à l’inverse, le politique renvoie à un idéal de participation démocratique. Dans cette perspective, l’enseignant.e assume le caractère politique de ses missions au sens d’offrir

à ses étudiant.es les outils nécessaires à un plein exercice de leur citoyenneté (esprit critique, capacité à s'informer, à débattre, à argumenter...).

En accueillant ces différentes acceptions du “politique”, mais aussi et surtout **en posant les bases d'une compréhension collective du terme** – tout à la fois conforme aux attendus du ministère (note relative à la mise en place du module de TEDS) et au Code de l'éducation – la séance 3 consacrée à cette question a permis aux enseignant.es de:

- surmonter nombre des points de tension relatifs à cette notion (voir son métier comme “politique” ne signifie pas que l'on s'entende à professer une idéologie ou à défendre la ligne d'un parti)
- tout en portant reconnaissance à l'engagement bien réel des enseignant.es (en faveur d'un certain idéal d'égalité des chances et de participation démocratique).

Distinguer entre “LE politique” et “LA politique”, tel que s'y sont appliquées les intervenant.es durant leur temps d'apport, a constitué à cet égard un élément pivot de la discussion: *“Distinguer “la” politique de “le” politique c'était vraiment bien et aidant comme angle et comme apport” (Enseignant en Electronique, réponse dans le questionnaire à froid).*

Il convient cependant de souligner que le bon déroulement de l'atelier consacré au politique a grandement bénéficié d'un **climat de réflexion institué dès la première séance du cycle de formation**, et ce de différentes façons:

- Tout d'abord en complétant les constats mis en avant par le premier prestataire (Citoyens pour le Climat) au travers d'une explicitation détaillée des tenants et aboutissants socio-culturels, économiques et géopolitiques de la crise écologique lors de l'atelier 1.
- Ensuite en répétant, de séance en séance, que la question écologique était entendue sous l'angle de l'“écologie politique”, c'est-à-dire d'un possible vivre-ensemble démocratique dans le respect des limites planétaires et de la justice sociale (cet aspect été rappelé dans les éléments de cadrage à chaque introduction d'atelier).

Replacer sous l'angle du social (et des sciences sociales) une discussion écologique, bien souvent cantonnée aux sciences dites dures et aux questions d'énergie/climat, a constitué l'un des points forts de la formation, relevé comme tel par plusieurs participant.es: *“J'ai apprécié avoir un apport sur l'histoire de l'écologie politique ainsi que l'atelier 3 qui nous a permis d'échanger nos réflexions concernant la posture de l'enseignant. Cela a permis d'envisager de nouvelles manières d'adresser ces enjeux” (Enseignante en Chimie, prise de parole lors de la clôture à l'atelier 7).*

PARTIE 6

Valoriser ce qui a été réalisé et entretenir une dynamique collective: comment penser la suite à l'USPN ?

Pour rappel, **la partie 6 ouvre sur les suites possibles pour l'USPN et les enseignant.es qui se sont engagé.es dans ce parcours.**

Le point 1 rend compte des besoins exprimés par les enseignant.es en fin de parcours. Ces besoins s'expriment en deux dimensions: un besoin d'accompagnement qui se prolonge dans le temps, le besoin de garder une dynamique commune et soutenue institutionnellement.

Le point 2 clôture avec des recommandations de la part du Campus de la Transition pour valoriser et entretenir la dynamique initiée par l'USPN.

Quelles suites pour l'USPN ?

Lors du dernier atelier du parcours, une clôture a été organisée en deux temps. Un premier temps individuel où les participant.es ont répondu à quelques questions spécifiques sur l'accompagnement, la satisfaction globale, l'auto-évaluation et notamment l'expression de leurs besoins en cette fin de parcours. Puis un second temps, à l'oral en plénière, où chacun.e était libre de s'exprimer sur les points qu'il ou elle souhaitait appuyer et partager avec le groupe.

Lors de ces deux temps d'expression, **un besoin est très largement remonté: celui d'un accompagnement à plus long terme, et ce sur deux principaux plans:**

- en lien avec la conception concrète du module TEDS et l'expérimentation pédagogique avec les étudiant.es.
- en lien avec le maintien d'une dynamique collective.

Nous détaillons ici ces deux principaux besoins avant de formuler des recommandations en direction de l'institution.

1. Les besoins exprimés par les enseignant.es en fin de parcours

a. Un accompagnement "dans le travail concret" de mise en place du module

Sur les 50 participant.es interrogé.es en fin de parcours, **20 répondant.es partagent, pour commencer, le besoin d'être accompagnés dans la pratique concrète de conception et expérimentation** des nouveaux enseignements. Les verbatims ci-dessous en témoignent de différentes façons:

- *"J'aimerais avoir **un accompagnement dans nos départements pour avoir un retour sur nos pratiques et que les accompagnatrices puissent constater notre contexte d'enseignement**, les étudiants (différents niveaux, nombres fluctuants), les contraintes dans lesquelles nous travaillons pour nous conseiller au mieux. J'aurais aimé avoir les accompagnatrices en live avec nous pour nous aider. Et avoir des points réguliers pour nous conseiller dans nos avancées respectives" (Enseignante en Economie, réponse au questionnaire à chaud).*
- *"Il serait bien d'avoir **une expertise extérieure (ultérieure)** après la mise en place de nos enseignements et modules TEDS dans nos UFR/formations" (Enseignant en Électronique, questionnaire à chaud).*
- *"Je regrette que cette formation se termine, je pense qu'il aurait été intéressant de passer à la réalisation **tout en étant guidée par les animatrices comme un tutorat.**" (Enseignante en Mathématiques, questionnaire à chaud).*

Ces prises de parole traduisent le besoin d'un dispositif moins "lourd" que celui développé dans le parcours déjà réalisé: comme exprimé par l'une des enseignantes, l'accompagnement pourrait

prendre la forme d'une sorte de **tutorat des enseignant.es**. Au-delà de l'aide pour la **conception de contenus** et de modules, ce qui ressort des besoins exprimés est également un **accompagnement sur le terrain** et plus spécifiquement une aide dans l'expérimentation et l'interaction avec les étudiant.es.

Ces besoins reflètent les appréhensions encore présentes chez certain.es enseignant.es à aborder les sujets de TEDS, et plus spécifiquement à :

- adresser des sujets qui ne relèvent pas de leur sphère d'expertise
- adresser des sujets politiques face à des étudiant.es (après le parcours d'accompagnement, l'appréhension ne semble être le fait d'adresser le politique en classe qui n'est plus un espace considéré comme non politique, mais plutôt de l'adresser face aux étudiant.es et de ne pas réussir à "gérer" les réactions de la part des étudiant.es)
- mobiliser des pratiques pédagogiques avec lesquelles les enseignant.es ne se sentent pas encore à l'aise.

Pour répondre à ces appréhensions qui demeurent, des recommandations sont formulées dans la section suivante.

b. Un accompagnement sur le long terme pour maintenir une dynamique de groupe et d'acculturation commune

La dynamique de groupe a été au cœur du dispositif d'accompagnement. De nombreux.ses enseignant.es ont souligné que la rencontre avec leurs collègues et les temps d'échanges avaient constitué pour elles et eux un volet précieux du parcours d'accompagnement *"Cette formation nous a donné une culture commune, indispensable pour passer collectivement à l'action". (Enseignant en Physique, questionnaire à froid).*

Pour 81% d'entre eux, une dynamique collective a été engagée grâce à ces ateliers (voir figure 16 p. 76).

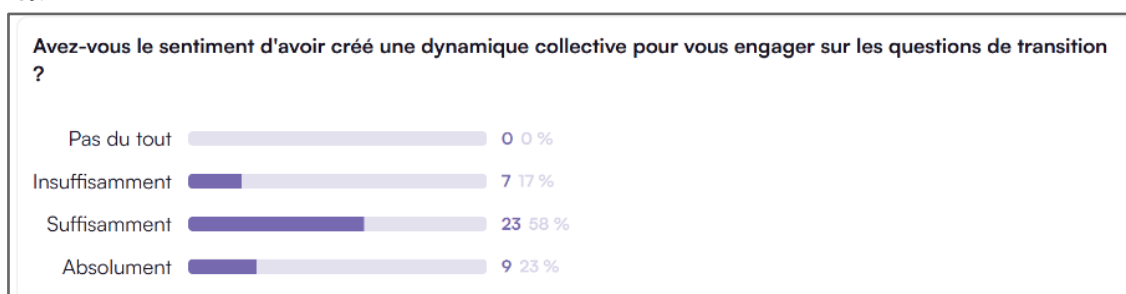


Figure 16: Evaluation des participant.es quant à l'émergence d'une dynamique de groupe au cours du parcours de formation. Évaluations recueillies à la sortie du dernier atelier du parcours.

En parallèle des ateliers, nous avons déjà indiqué qu'un groupe s'était créé sur l'initiative de **Virginie Gueguen, enseignante de l'équipe de l'USPN**. Ce groupe s'est d'abord constitué avec les dix enseignant.es venu.es au séjour pédagogique organisé au sein de l'éco-lieu du Campus de la

Transition en Juillet et qui ont profité de temps informel pour se rencontrer et échanger sur leurs démarches, parcours et engagements respectifs.

Forte d'une dynamique de soutien, l'enseignante a ensuite organisé plusieurs moments conviviaux (déjeuners, goûters et soirées) en complément des ateliers du Campus de la Transition sur les différents campus de l'USPN pour favoriser les rencontres entre départements et créer des liens entre enseignant.es engagé.es dans la démarche. Un groupe Teams et Whatsapp a émergé de ces rencontres pour faciliter la communication et le partage de ressources. A terme, ce groupe souhaite organiser des rencontres régulières pour faire du partage entre pairs et offrir un espace de discussion pour les enseignant.es engagé.es/intéressé.es dans les enseignement.es TEDS.

Il apparaît important de noter que l'enseignante qui a encadré la création de ce groupe a profité de son congé pédagogique du premier semestre de l'année 2024-2025 pour enclencher cette dynamique collective. En effet, les initiatives nécessitent **d'allouer des moyens si l'on souhaite les voir se développer mais surtout perdurer.**

Avec l'arrêt des ateliers et la fin du congé pédagogique, la crainte que la dynamique enclenchée ne retombe constitue ainsi l'un des principaux retours exposés par les enseignant.es lors des prises de paroles au dernier atelier *“Je souhaite que cette formation ne soit pas un feu de paille au sein de l'USPN et que cela catalyse la constitution d'un groupe d'enseignants à même d'accueillir et épauler des collègues nouvellement concerné.e.s par les questions TEDS” (Enseignant en Chimie et Environnement, questionnaire à froid).*

Les enseignant.es ont donc exprimés **le besoin d'être accompagné.es dans le maintien d'une dynamique de groupe et d'une acculturation commune** sur les enjeux de TEDS et sur les pratiques pédagogiques liées:

- *“L'idéal serait d'avoir **un accompagnement long terme ponctuellement**, genre une ou deux séances de temps en temps au fur et à mesure de notre travail en interne” (Enseignant en Sciences Humaines et Sociales, prise de parole en plénière lors du dernier atelier).*
- *“Refaire **des points didactiques une ou deux fois par an** (et pas nécessairement orienté TEDS) semble nécessaire et plus que profitable. Une journée début juillet ?” (Enseignant en Électronique, questionnaire de fin de formation à chaud)*
- *“On a **besoin de ne pas se retrouver tout seul**, le besoin d'avoir une énergie, celle que vous nous délivrez est conséquente. Moi j'ai peur qu'on n'y arrive pas sur le terrain dans la pratique quand on sera dans notre réalité” (Enseignante en Mathématiques, prise de parole en plénière lors du dernier atelier).*

2. Recommandations pour l'USPN

Comme souligné par les accompagnatrices et remarqué par les enseignant.es tout au long du parcours, l'animation et la facilitation d'un groupe est essentielle pour une qualité d'échanges, de travail et de progression.

L'animation demande du temps et de l'énergie, des ressources rares dans le corps enseignant souvent saturé par les enseignements et les responsabilités administratives. Miser sur une dynamique qui s'auto-entretiendrait est ainsi un pari risqué. Il paraît donc important de prévoir **à minima une personne qui puisse entretenir la dynamique collective initiée** au travers de l'accompagnement.

La personne responsable de l'animation et la cohésion du groupe devra être attentive à:

- **Cadrer les intentions du groupe** : travailler à la récolte régulière des besoins des personnes et à la formulation d'intention partagées permettant de définir l'ordre du jour des rencontres, mais aussi de cadrer les échanges, afin de garantir une efficacité optimale du travail collectif (une dynamique qui s'éparpille prend en effet le risque de perdre progressivement ses membres, et ce d'autant plus lorsque ces derniers s'engagent sous forte contrainte de temps).
- **Faire vivre les canaux de communication** : une dynamique de partage peut rapidement s'essouffler ou au contraire devenir oppressante. Il est important de bien cadrer les conditions d'échanges et de partage au sein du groupe pour que les membres ne se sentent pas sur-solliciter ou en opposition si les partages ont tendance à se faire rares, l'animateur.rice doit veiller à relancer des sujets et/ou partager des actualités pour maintenir la participation.
- **Faire de la veille sur les sujets et pratiques pédagogiques liés à la TEDS** : les membres du groupe sont notamment motivé.es à l'idée de gagner du temps dans la recherche d'informations et/ou de pratiques. L'animateur.rice pourra partager les dernières publications scientifiques, initiatives d'autres établissements ou actions de la part d'acteurs du territoire.
- **Animer le groupe** : même si le groupe a pour vocation de faire du partage de connaissances et de pratiques entre pairs, l'expérience de l'accompagnement a démontré que se retrouver avec ses collègues participait à la cohésion et à la levée des appréhensions. L'animateur.rice devra donc prendre soin d'organiser des **temps de rencontre conviviaux** comme des cafés-débats, des déjeuners, des ateliers ou encore des séjours pédagogiques sur plusieurs jours pour prendre le temps de la rencontre. Il sera important de veiller à ce que ces temps de rencontre soient réguliers tout au long de l'année scolaire et éviter la programmation typique d'un séminaire de rentrée et de fin d'année, sans entretien de la dynamique tout au long de l'année.

En parallèle de l'animation réalisée en interne pour maintenir une dynamique collective, **des dispositifs d'accompagnement et d'acculturation** (plus léger que ce qui a été réalisé) peuvent être pensés à plus long terme:

→ **Des événements de valorisation** : pour entretenir la communauté et maintenir une envie de se former, il est également important de prendre le temps de célébrer et de valoriser le travail réalisé par les enseignant.es. Cette observation s'applique typiquement au parcours d'accompagnement conduit par le Campus de la Transition et pourrait se concrétiser sous différentes formes:

◆ **Restituer le parcours d'accompagnement réalisé sur l'année 2024 pourrait constituer un premier jalon à cet égard**, notamment sous la forme d'un événement pensé en deux temps:

- un premier temps en interne à l'USPN pour pouvoir valoriser les parties prenantes vis-à-vis de leurs pairs et de leurs institutions et espérer engager plus de personnes dans la dynamique
- un second temps en externe de l'USPN pour valoriser l'établissement vis-à-vis de l'ensemble de la communauté de l'enseignement supérieur. Un événement en externe est une opportunité pour faire du partage d'expériences et s'inscrire dans de plus larges réseaux, réseaux dont les parties prenantes au sein de l'USPN auront besoin à long terme pour ne pas s'essouffler.

◆ **Valoriser les premières créations / initiatives sur les contenus TEDS**: dans le cadre du parcours effectué sur 2024, les accompagnatrices ont eu l'occasion de rencontrer de nombreux.ses enseignant.es engagé.es dans les enseignements TEDS. Il serait pertinent de valoriser cet engagement en mettant en avant les créations qu'ils ou elles seraient amené.es à réaliser dans les prochains mois. De plus, il existe sûrement des enseignant.es qui ont déjà mis en place des contenus ou expériences pédagogiques pouvant être inspirants pour les sujets de TEDS et qui n'ont pas pu/voulu participer au parcours. Organiser un événement destiné à valoriser l'ensemble des créations et initiatives pédagogiques permettrait de fédérer une plus grande communauté d'enseignant.es, de faire du partage entre pairs et de donner de la visibilité à tous.tes les enseignant.es qui s'investissent sur ces sujets (souvent en plus de leurs programmes ou heures).

→ **Des conférences complémentaires au parcours réalisé** : ces événements permettraient à la fois d'adresser les sujets qui n'ont pas pu être adressés pendant le parcours de 2024 et également de maintenir une dynamique d'acculturation autour des questions de TEDS. Une

programmation à raison d'un événement par mois devrait remplir ces objectifs sans surcharger les enseignant.es.

◆ **Adresser les sujets restés en suspens dans le cadre du parcours:** sont référencés ici quelques sujets, à titre d'exemple, que les accompagnatrices ont relevé comme des demandes de la part des enseignant.es ou qu'elles jugent pertinents pour une culture commune de la TEDS:

- L'interdisciplinarité: sujet à aborder d'un point de vue théorique et d'un point de vue pratique. Ce sujet devra sûrement faire l'objet d'un cycle conférences/ateliers de deux ou trois temps.
- L'épistémologie des sciences: les accompagnatrices ont pu observer que de nombreux.ses enseignant.es avaient peu ou pas de culture sur ce sujet. Compte tenu de la complexité des sujets de TEDS il semble important d'adresser cette dimension épistémologique. Ce sujet pourrait faire l'objet d'une conférence généraliste avec quelques articles mis à disposition des enseignant.es.
- L'éco-anxiété: ce sujet avait été partiellement présenté lors du séjour pédagogique à Forges et a été très bien reçu par les participant.es, avec des demandes d'approfondissement. En savoir davantage sur l'éco-anxiété est également une demande qui a été exprimée par certain.es enseignant.es pendant le parcours. S'il revient selon nous de l'aborder, ce sujet mérite toutefois d'être éclairé d'un point de vue critique afin d'adresser explicitement la dimension politique du phénomène et les enjeux vis-à-vis du public étudiant de l'USPN. Un format type conférence suivi d'un partage d'expérience entre pairs serait appréciable à cet égard.
- Et bien d'autres sujets encore à définir conjointement avec les enseignant.es en fonction de leurs besoins.

◆ **Faire des "piqûres de rappel"** : comme exprimé par certain.es dans le parcours, certaines séances ont été vécues comme trop denses ou proposant des concepts tellement éloignés des expertises des participant.es que l'appropriation a pu être difficile. Ainsi, revenir lors de séances ciblées sur des concepts, pratiques et expérimentations déjà évoqués dans le cadre du parcours d'accompagnement pourrait permettre:

- de prendre plus de temps de l'intégration et de l'application pour celles et ceux qui en ont le besoin

- de faire des piqûres de rappel, même si la notion a été acquise, les enseignant.es étant pris dans des emplois du temps complexes et des contraintes logistiques, il n'ont peut-être pas eu le temps de penser des contenus ou pratiques et ainsi, revenir sur des notions ne peut pas faire de mal. *“Refaire des points didactiques une ou deux fois par an semble nécessaire et plus que profitable”.*
- compléter, questionner et partager autour des notions et pratiques déjà présentées pendant le parcours *“Je souhaiterais avoir plus de temps comme celui-ci, des moments d'échange et de réflexion entre collègues, apport de connaissance”.*

→ **Des accompagnements plus ponctuels** : cette action répondrait à l'un des besoins exprimés par les enseignant.es en fin de parcours, celui de continuer l'accompagnement et de bénéficier de conseils/partages plus “personnalisés” / “concrets” par rapport à leur réalité, leurs expérimentations ou leur projet en cours:

- ◆ **Des points d'étape pendant la conception**: cette action serait spécifique aux enseignant.es chargés de la conception du module TEDS ou d'une part des enseignements du module. Un accompagnement avec des points d'étapes réguliers auprès de ces référent.es ou équipes au sein des UFRs pourrait être envisagé afin de les conseiller dans leurs choix pédagogiques, les guider à travers une littérature foisonnante, leur recommander des outils et dispositifs pédagogiques adaptés à la réalité opérationnelle de leur public et les aider dans la conception de contenus si nécessaire.
- ◆ **Des retours quant aux expérimentations pédagogiques des enseignant.es**: dans les besoins exprimés par les enseignant.es, au-delà d'un besoin concernant le travail concret de conception, il y a également un besoin d'accompagnement compte tenu des appréhensions toujours présentes à adresser les sujets de TEDS en classe et/ou expérimenter des pratiques pédagogiques enseignées pendant le parcours de formation. Une possibilité, pour la première année d'expérimentation, serait de faire venir les accompagnatrices auprès des enseignant.es qui le demanderaient (pour ceux qui dispensent des cours dans le module TEDS, quelque soit leur département) pour les soutenir dans l'expérimentation en classe (travail en binôme, soutien logistique ou simple observation), pour ensuite pouvoir faire des retours à ces enseignant.es et leurs équipes, et les aider dans l'amélioration de leurs dispositifs.
 - Ces retours peuvent d'ailleurs être valorisés conjointement à la valorisation des actions déployées par les enseignant.es (pour le partager au plus grand nombre) lors d'un événement de valorisation comme suggéré précédemment.

Enfin pour conclure cette partie sur les recommandations, l'équipe du Campus de la Transition souhaite insister sur une action qui lui semble cruciale pour la bonne conduite et la poursuite du projet initié par l'USPN. Au-delà du maintien d'une dynamique active d'échanges et d'acculturation, il semble primordial d'**offrir aux enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es un espace dans lequel ils et elles pourront prendre le temps de discuter de sujets de fond relatifs au projet de transformation des enseignements en lien avec les sujets TEDS.**

Il apparaît primordial de construire cet espace en deux temps:

1/ un premier temps en amont de la conception du module TEDS pour l'ensemble de l'institution de l'USPN qui permettrait aux enseignant.es de l'université de se poser la question centrale : **que souhaitons-nous porter au sein de ce module ? Qu'est-ce que cela engage pour l'offre de formation de notre institution ?**

Cette recommandation fait notamment référence à plusieurs prises de paroles lors des ateliers 1, 6 et 7, où les enseignant.es ont exprimé ce qu'ils ou elles imaginaient / souhaitaient pour ce module.

"Maintenant qu'on est tous autour de la table à devoir se mettre d'accord sur les objectifs pédagogiques, je me demande si on a tous les mêmes objectifs pédagogiques pour ce module TEDS. En fait, je me rends compte que cela ne va pas de soi". (Enseignant en Physique, prise de parole atelier 6).

Pierre angulaire de l'ensemble du travail qui sera ensuite accompli par la suite à l'USPN, ce temps de "fond" nécessite un très grand travail d'animation et de facilitation pour aider à la dynamique collective.

2/ et un second temps qui s'inscrirait dans le temps long, permettant aux enseignant.es de profiter d'un espace récurrent pour **discuter de cette question du "fond", du sens du projet de ce module TEDS** au sein de l'institution.

"Ma seule retenue, est qu'on n'a pas pris le temps, au sein du collectif USPN, de discuter du fond de ce qu'on veut mettre dans le module TEDS. Ça n'est probablement pas votre responsabilité. Mais peut être que vous pouvez avoir un impact en terme de suggestion pour créer cette dynamique. Plein de choses me semblent suspendues et vont être difficiles (ou impossibles) à trancher tant les points de vue des différents protagonistes sont opposés sur la forme : rapport aux étudiants, attachement à la pédagogie descendante; que le fond : techno solutionnisme, pro-nucléaire (l'atelier Janco-2T) dont le discours est largement relayé sans regard critique à l'USPN. J'espère qu'un collectif va se créer autour de ces questions, permettant de porter des revendications fortes de recrutements sur ces questions (seule façon de traiter ce module sérieusement) et d'agréger les collègues que le greenwashing des formations précédentes a fait fuir ou qui ne sont pas venus en se disant que, si la directive vient du ministère, il n'y a rien à prendre dedans. Encore merci pour la formation, j'espère qu'elle nous permettra d'aboutir à quelque chose de bien". (Enseignant en Physique, questionnaire à froid).

Pour conclure: quels enseignements pour la formation des enseignants à l'heure de la transition?

Au terme de ce parcours d'accompagnement au long cours que le Campus de la Transition a conduit auprès du corps enseignant de l'USPN, plusieurs enseignements généraux peuvent être tirés en direction d'autres établissements. **Le premier, et sans doute le plus important, a trait aux besoins des enseignant.es.** Comme l'a montré le présent rapport, s'approprier les questions de transition, transformer ses enseignements en conséquence et contribuer à la naissance d'un module dédié n'a rien d'une évidence. Pour les enseignant.es, **un tel travail requiert du temps et des moyens.** Du temps et des moyens pour s'engager dans la conception, assurément. Mais aussi et avant tout du temps et des moyens pour monter en compétence, apprendre à travailler avec d'autres disciplines et composantes, se sentir légitimes et autorisés, et enfin s'attaquer aux questions de pédagogie, sur lesquelles le déficit de formation s'avère criant.

Ce besoin crucial, nous l'avons interprété tout au long de ce parcours dans les termes bien précis de l'« accompagnement ». Car l'enjeu, et les retours des participant.es le montrent, ne consiste pas *seulement* à « former » les enseignant.es. **Certes, s'approprier les enjeux est un incontournable:** les enseignant.es ne pourront transformer leurs enseignements et forger un module sur la TEDS pertinent qu'à condition de bien cerner les tenants et aboutissants des phénomènes qu'ils ou elles ont vocation à décrire : dérèglement climatique, frontières planétaires, mais aussi inégalités environnementales, pour ne citer que quelques exemples de thématiques pointées par le ministère⁸. **Pour autant, exposer les enseignant.es à des contenus de formation ne suffit pas.** Comme le montre notre expérience de terrain, le besoin qui s'exprime est surtout et avant tout un **besoin d'accompagnement**, autrement dit le besoin d'être guidé dans l'appropriation des connaissances et épaulé dans le passage à l'action, qu'il s'agisse de la conception du module stricto sensu ou, plus largement, de la remise en perspective de ses enseignements et de ses pratiques pédagogiques.

Qui dit accompagnement dit fort investissement humain, nous n'avons eu de cesse de le pointer à travers ces pages. Accompagner les enseignant.es, c'est en effet prendre le parti d'un suivi rapproché, au plus près des personnes et des besoins qu'elles expriment, de leurs envies mais aussi de leurs appréhensions face à l'ampleur du défi. **Accompagner c'est, par suite, placer la dimension humaine au cœur du dispositif** ; faire le choix de ne pas imposer sans plus de ménagement des contenus ou des dispositifs qui auraient été jugés pertinents dans l'absolu ; assumer, par conséquent, de s'adapter, d'ajuster ses apports à ce qui se joue dans la dynamique collective, en **partant du principe qu'il n'est pas une seule et unique manière de faire vivre la transition dans les**

⁸ Note de cadrage et de préconisations du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [Former à la transition écologique pour un développement soutenable les étudiants de 1er cycle](#), juin 2023.

enseignements, et qu'il convient d'outiller les personnes là où se portent leurs questionnements, leur élan.

Dans le cadre du parcours dont le présent rapport restitue l'expérience, **cette vision qualitative de l'accompagnement a fait montre de ses effets et de sa pertinence**. Comme nous l'avons démontré, la très grande majorité des enseignant.es ressort des ateliers en se déclarant non seulement satisfait.es du parcours réalisé, mais aussi mieux outillé.es et plus confiant.es à l'idée de s'engager dans la conception du module TEDS et, plus largement, dans la transformation des enseignements. **Plusieurs facteurs**, décrits en détails dans le présent rapport, **ont contribué à cette réussite du parcours aux yeux des participant.es**. Certains ont trait aux aspects logistiques et formels de l'accompagnement : le choix, par exemple, de multiplier les créneaux d'atelier afin de maximiser les possibilités de présence ; ou encore la décision de favoriser des formats d'ateliers mêlant temps de travail en collectif et apports théoriques plus descendants. D'autres points forts de l'accompagnement résident quant à eux dans les thématiques retenues pour chacune des séances. Le choix d'aborder les questions proprement pédagogiques figure à cet égard au premier plan, de même que celui d'adresser de front la question du « politique », nous y reviendrons.

Si la satisfaction des participant.es est sans ambages, **cet accompagnement au long cours aura aussi été source d'enseignements à bien des égards**. A tout rapport qui se veut instructif, il convient en effet de ne pas gommer les difficultés et les défis qui se sont présentés chemin-faisant; et c'est ce que nous avons voulu restituer, aussi, à travers ces pages, en vue de contribuer à la réflexion collective sur les conditions d'une transition effective de l'institution. **Au rang de ces retours d'expérience figure avant toute chose la pédagogie**, épine dorsale et point fort notable de la commande de l'USPN. En la matière, nous l'avons dit, le déficit de formation s'avère marqué. Si la note du Ministère relative au module TEDS incite les enseignant.es à repenser leurs pratiques pédagogiques et leurs méthodes, l'un des principaux enseignements de l'accompagnement réalisé est en effet que les connaissances et compétences en la matière sont globalement manquantes, et ce en-deçà même de toute notion d'innovation. Comment prétendre réviser son approche lorsque l'on a très peu réfléchi la pédagogie en tant que telle, ou été outillé en ce sens ? Intéressé.es par le sujet, certain.es enseignant.es se sont certes formé.es par eux-mêmes ; d'autres ont importé au fil de leur carrière des compétences acquises préalablement en tant qu'enseignant.es du secondaire. Mais ces trajectoires individuelles tranchent avec celles de la plupart des enseignant.es, aboutissant dans la formation de collectifs au niveau et aux références très hétérogènes. Le besoin d'une remise à niveau générale, mais aussi d'un vocabulaire commun, n'en est que plus marqué.

A cet égard, l'accompagnement réalisé auprès de l'USPN s'est décliné selon trois principales dimensions: reprise des bases de la pédagogie, de façon à ce que tou.tes les participant.es disposent du même langage; accent placé sur les pratiques pédagogiques, par opposition à une entrée essentiellement théorique qui aurait couru le risque de perdre une partie du contingent, faute d'indiquer des pistes concrètes de mise en action; et enfin la volonté de faire vivre une expérience collective de conception pédagogique aux enseignant.es, afin qu'ils repartent, sinon avec un module

TEDS en bonne et due forme, du moins avec une meilleure visibilité sur leurs besoins et les méthodes mobilisables. **Deux enseignements majeurs** ressortent du présent rapport eu égard à cette approche.

Premièrement, **la méthode de l'alignement pédagogique mobilisée dans le cadre du parcours s'est avérée un outil précieux** pour les enseignant.es. Si certain.es ont pu y voir une formalisation exagérée de ce que les enseignant.es font par ailleurs intuitivement, ce travail d'explicitation n'en a pas moins fourni aux équipes un référentiel partagé, facilitant le dialogue entre des personnes aux ancrages disciplinaires très éloignés. En (ré)apprenant à se donner des objectifs pédagogiques explicites, ou encore à en déduire des méthodes et des contenus pédagogiques, les enseignant.es ont appris à séquencer les différentes étapes d'un processus commun de conception. Par ailleurs, la pratique de l'alignement pédagogique a permis de mettre en évidence qu'un module d'enseignement, tel que celui de la TEDS, ne va pas de soi. Celui-ci peut être pensé, conçu et réalisé sous bien des angles. Prendre le temps de discuter les objectifs pédagogiques n'est pas qu'une simple étape méthodologique mais permet bien d'adresser le fond des sujets et le sens du projet pédagogique. Avec cet exercice pratique de conception, ils et elles ont ainsi été en mesure d'évaluer plus finement leurs besoins en termes de temps et de connaissances, et de se projeter très concrètement dans la construction du module.

Deuxièmement, **l'accent placé par l'équipe accompagnatrices sur les pratiques pédagogiques susceptibles d'être mises en œuvre en classe a suscité un véritable engouement** au sein de l'équipe enseignante, jouant un rôle notable dans la dynamique humaine qui s'est progressivement tissée en marge des ateliers. Si des appréhensions demeurent à cet égard à l'issue du cycle d'ateliers (comment, par exemple, mener à bien un débat d'opinion avec les étudiant.es sans prendre le risque qu'il ne dérape?), les enseignant.es n'en ont pas moins témoigné l'enthousiasme qui avait été le leur en prenant le temps de se pencher sur cet aspect crucial de leur métier. Face à l'ampleur des dérèglements écologiques et des problématiques sociales afférentes, l'accent placé sur les pratiques pédagogiques et leur renouvellement présente un intérêt notable en termes de mobilisation: celui de déjouer, ne serait-ce que partiellement, le sentiment d'écrasement que fait naître la prise en compte des enjeux. Car changer ses méthodes d'enseignement constitue une piste d'action concrète, à la portée des personnes. **Et si la pédagogie ne suffira pas, loin de là, à inverser les tendances, elle n'en représente pas moins un ressort essentiel du changement**, et un champ à part entière d'expérimentation.

Accompagner les enseignant.es sur les questions de pédagogie demande toutefois une réflexion d'ensemble, et c'est là un aspect majeur des enseignements contenus dans ce rapport. Impossible, nous l'avons montré, de parler de pédagogie sans s'interroger, en tant que formatrices ou accompagnatrices, sur ses propres contenus, ses propres méthodes et postures. La pédagogie, en d'autres termes, n'est pas simplement un ensemble de notions et de pratiques susceptibles d'être enseignées. Dans le champ de la formation, il faut y voir aussi et avant tout une culture qu'il s'agit d'incarner. En l'occurrence, la **stratégie d'exemplarité** mise en œuvre par le Campus de la Transition

dans la conception et l'animation de ses ateliers a joué un rôle crucial dans l'expérience apprenante des enseignant.es. En-deçà des apports de contenus plus théoriques et formels, c'est elle qui a en effet permis l'acculturation progressive des équipes accompagnées, et rendu palpable la possibilité bien réelle d'un autre type de posture au cœur de la relation d'enseignement.

De même, **parler de pédagogie ne saurait se départir, en matière de transition, d'une réflexion approfondie sur le politique** – le sens que revêt cette notion et son articulation aux missions de l'enseignant.e. Comme nous l'avons montré dans le rapport, l'embarquement des personnes, y compris les plus motivées, a très vite achoppé sur cette question: le rôle de l'enseignant n'est-il pas de rester neutre? Plus précisément, sa fonction ne le conditionne-t-elle pas à un devoir de réserve? Ces questions, aussi prégnantes que pertinentes, méritent d'être adressées de front. Plutôt que d'éluder le politique, l'accompagnement réalisé auprès de l'USPN montre combien il est fructueux et salutaire d'accueillir les appréhensions des enseignant.es autour de cette question, mais aussi de clarifier ce que l'on met derrière cette notion et de dialoguer ainsi avec les textes officiels qui encadrent la profession. Si l'enseignant.e n'a pas vocation à prêcher une idéologie partisane auprès des étudiant.es, **ses missions n'en sont pas moins politiques au sens d'une éducation à la citoyenneté**. Quelle que soit la discipline, enseigner revient en effet à outiller les jeunes générations en vue d'une participation active à la vie démocratique – leur apprendre à s'informer, à enquêter, à débattre et à critiquer, autant de compétences qui leur permettront de contribuer à la réflexion collective.

Un **dernier axe** sur lequel s'est arrêté le présent rapport **mériterait d'être largement approfondi** dans le cadre de parcours d'accompagnement à venir: **il s'agit de l'attention portée à l'interdisciplinarité**. Comme nous l'avons montré dans la seconde partie du document, l'équipe du Campus de la Transition a fait le choix, *in fine*, de ne pas dédier un atelier en propre à cette question. Ce choix découlait de diverses considérations, au premier rang desquelles le manque de temps et le faible niveau initial des participant.es. Difficile, en effet, d'aborder les ressorts et les défis de l'interdisciplinarité auprès d'enseignant.es qui, pour la plupart, n'avaient aucune expérience préalable en la matière, ni – ce qui est déterminant – de véritables connaissances en matière d'épistémologie. L'interdisciplinarité, nous l'avons montré, a toutefois été présente tout au long du parcours d'accompagnement. Incarnée par le duo d'animatrices/conceptrices du cycle d'ateliers, elle a notamment fait l'objet d'apports ponctuels lors des deux dernières séances, et les enseignant.es ont été invités à exercer à cet endroit une vigilance ciblée lors des exercices de conception: prendre soin d'explicitier, par exemple, le contenu des notions que l'on avance, ou encore les attendus qui sont ceux de la discipline que l'on représente. S'il est un enseignement à garder de cette expérience, **c'est toutefois que l'interdisciplinarité aurait gagné à se voir accorder des temps et des moyens en propre**. Car le travail de conception d'un module inter- voire transdisciplinaire ne saurait se départir d'une réflexion de fond et d'une montée en compétence des équipes sur ce plan.

Ces dernières observations nous permettent de refermer le présent rapport sur une note plus générale. Parmi les retours d'expériences contenus à travers ces pages, certains éléments s'adressent

directement aux formateurs et formatrices qui s'enquière, comme nous, de favoriser une transition à la hauteur des enjeux. Dans une perspective d'amélioration continue, nous avons pointé à cet effet les dispositifs qui, à notre sens, ont bien fonctionné, de même que les arrangements et ajustements qui, à la réflexion, seraient à prévoir sur tel ou tel aspect. Ces retours peuvent être considérés comme étant à la portée des formateur.ices. **D'autres retours, en revanche, ont été d'emblée présentés comme des défis structurels.** Le manque de temps et de moyens à disposition des équipes enseignantes en est l'un des aspects les plus parlants. Il s'inscrit lui-même sur la trame de fond d'un manque de moyens non moins structurel des institutions de l'enseignement supérieur pour mettre en œuvre les transformations pourtant préconisées par le ministère en faveur de la transition.

Si l'on tient compte de ces tensions structurelles, on ne peut que saluer, comme nous l'avons fait au devant du présent rapport, **le volontarisme et les arbitrages opérés, chacun à leur échelle, par la direction de l'USPN** qui a financé le parcours d'accompagnement, **et par les enseignant.es** qui, à titre individuel, ont choisi de prendre part aux ateliers. Comme nous l'avons vu, le cycle de formation a répondu à un besoin bien réel de la part des équipes à qui incombait de mettre en place le module TEDS. Et les participant.es en sont ressortis se déclarant mieux armé.es pour affronter l'ampleur de la tâche. **Pourvu que l'on sache capitaliser sur cette dynamique première, l'investissement financier opéré par l'USPN lui aura ainsi conféré une longueur d'avance probable sur d'autres établissements** dans la mise en place des transformations nécessaires. **Mais ces actions importantes ne doivent pas pour autant masquer l'ampleur du défi.** Car du chemin reste en effet à parcourir, et plusieurs leviers structurels doivent encore être levés.

Comme nous l'avons montré, **une transformation en profondeur des universités ne pourra en effet s'opérer sans une réflexion sur la charge de travail des enseignant.es et la valorisation de leurs engagements.** Car une telle transformation nécessite une dynamique collective qui se maintient dans le temps, mais aussi du temps pour celles et ceux qui, à l'échelle individuelle, se lancent dans la démarche ambitieuse de refonte de leurs enseignements. En effet, il faut du temps pour concevoir de nouveaux enseignements; du temps pour lire, pour s'informer, pour (re)apprendre sa discipline et en rencontrer d'autres; du temps, enfin, pour expérimenter de nouvelles pédagogies et pour échanger avec des collègues inscrits dans une démarche analogue. **Autant de dimensions sur lesquelles les enseignant.es ne pourront s'impliquer durablement sans contreparties ou aménagements.** Parallèlement à ces conclusions, il convient de relever le besoin d'accompagnement sur le temps long que la plupart des participant.es ont fait remonter à l'issue d'un parcours qui, pourtant, avait vraisemblablement répondu à leurs attentes. De toute évidence, une transformation d'ampleur ne s'effectue pas du jour au lendemain. Les enseignant.es ont besoin d'être rassuré.es, de se sentir épaulé.es, entouré.es, dûment outillé.es et reconnu.es, par ce biais, pour l'effort auquel ils et elles s'astreignent. Or un accompagnement externe a un coût. Et ce constat, comme le précédent, nous rappelle à une seule et même conclusion: **de toute évidence, la prise en compte des enjeux relatifs à la TEDS est indissociable d'une réflexion plus large sur le devenir de l'enseignement public et ses conditions de financement.**

Contributeur.rices

Autrices

Roxane Sansilvestri, Responsable de Formation et de l'Accompagnement des établissements au Campus de la Transition, Docteure en Socio-Écologie. Cheffe de projet, conceptrice et formatrice sur l'accompagnement de l'USPN.

Léa Eynaud, Responsable de la Formation des Etudiant.es au Campus de la Transition, Docteure en Sociologie. Conceptrice et formatrice sur l'accompagnement de l'USPN.

Relecteur.rices

Cécile Renouard, Présidente du Campus de la Transition, Docteure en Philosophie. Enseignante-chercheuse à l'ESSEC.

Véronique Malé, Déléguée Générale au Campus de la Transition.

Pierre Gérard, Enseignant en informatique et chargée de mission DDRS à l'Université Paris Sorbonne Nord.

Gabriel Dutier, Maître de conférences en physique à l'Université Paris Sorbonne Nord.

Virginie Gueguen, Maîtresse de conférences en chimie à l'Université Paris Sorbonne Nord.

Afin de répondre à la note de préconisations du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, relative à la création d'un module d'enseignement sur les sujets de Transition Écologique pour le Développement Durable (TEDS), l'Université Sorbonne Paris Nord a souhaité accompagner son corps enseignant dans la création de ce module. Si le module TEDS demande des connaissances et des compétences sur les sujets TEDS, il demande également de repenser les pratiques pédagogiques et didactiques pour adresser des sujets complexes, interdisciplinaires et politiques.

C'est avec cette attention, que l'Université Sorbonne Paris Nord s'est alliée au Campus de la Transition pour créer un parcours de huit mois à destination de ses enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es, toutes disciplines confondues, afin de les former et les accompagner dans leurs réflexions, partages et créations pédagogiques.

Le présent rapport présente le retour d'expérience de l'ensemble du parcours d'accompagnement des enseignant.es en 1/ analysant les choix stratégiques et opérationnels réalisés pour la mise en place du parcours, 2/ en explicitant les choix pédagogiques et didactiques réalisés par les formatrices du Campus de la Transition pour s'adresser aux enseignant.es ainsi que les éléments de réussite et les possibilités d'amélioration, et 3/ en exposant les leçons à retenir de cette expérience et en proposant des pistes pour poursuivre la dynamique initiée au sein de l'Université Sorbonne Paris Nord.

Le Campus de la Transition est une association à but non lucratif (loi 1901) et un organisme de formation fondée en 2018 avec pour mission de former pour transformer l'enseignement supérieur et les responsables d'aujourd'hui et de demain en vue d'une transition écologique et solidaire. Il accompagne des établissements d'enseignement supérieur à intégrer les enjeux de transition dans leur offre de formation.

L'Université Sorbonne Paris Nord est une université pluridisciplinaire composée de cinq UFR, trois IUT et un institut. L'USPN forme chaque année 26 000 étudiant.es et se compose d'un corps enseignant de 2 500 enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es. L'université s'ancre sur cinq sites géographiques : Argenteuil, Bobigny, La Plaine St Denis, St Denis et Villetaneuse.