

L'inclusion des enjeux socio-écologiques dans les parcours universitaires

Enquête étudiante

SOMMAIRE

Introduction	Page 3
Résumé	Page 5
Un intérêt ambivalent pour les enjeux socio-écologiques	Page 6
La soutenabilité dans les cours	Page 11
La soutenabilité hors des cours	Page 27
Conclusion	Page 31
Bibliographie	Page 32
Annexe	Page 34

INTRODUCTION

Le **Programme d'Accompagnement et de Recherche en Innovation Soutenable (P.A.R.I.S.)** soutient la transformation de la pédagogie universitaire face aux défis socio-écologiques, au sein de l'Université Paris Cité. L'objectif est ainsi de favoriser l'éducation des étudiant·es à ces enjeux. En ce sens, des actions sont menées auprès de la communauté enseignante (formation NéoMCF, accompagnement dans la conception pédagogique, les Pédagos de la transition, etc.) et étudiante (Créathon, formation doctorale, etc.).

Il apparaît alors important de s'intéresser à la perception des étudiant·es sur l'inclusion des enjeux socio-écologiques dans leur parcours. C'est tout là le cœur de la réflexion menée par cette enquête.

Les termes enjeux socio-écologiques et soutenabilité y seront employés de manière indifférenciée afin de désigner la nécessité de repenser nos sociétés pour ne plus impacter notre environnement de manière préjudiciable.

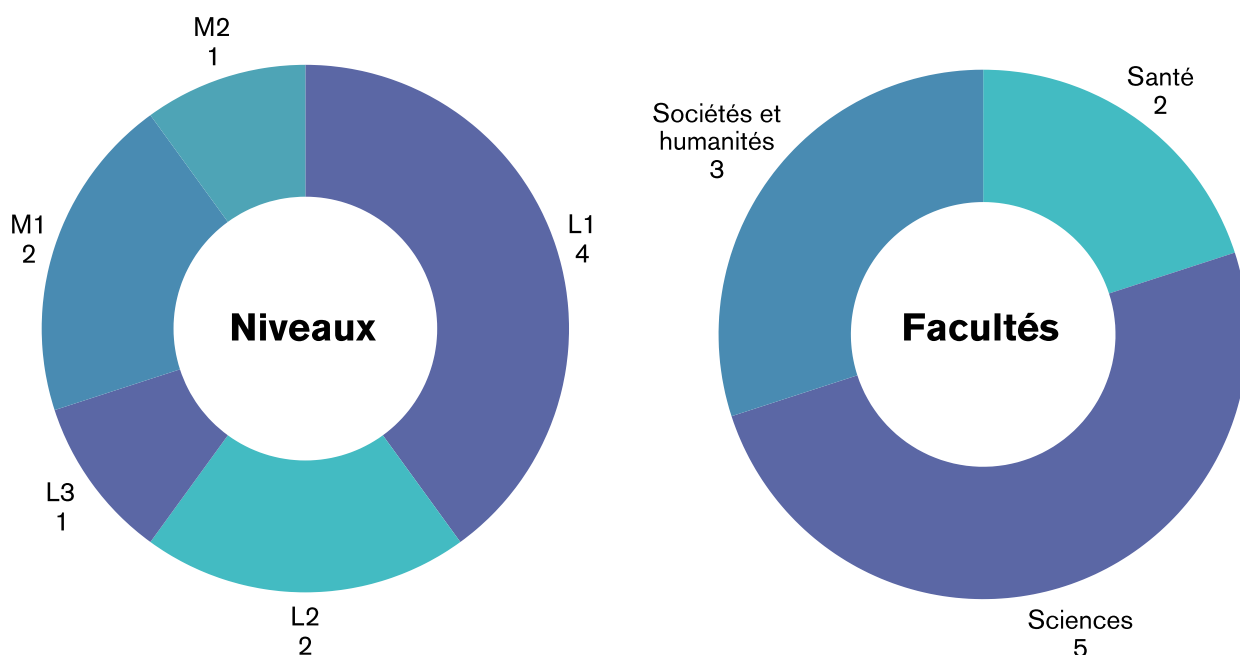
MÉTHODOLOGIE

Pour réussir à capter la perception des étudiant·es sur l'inclusion des enjeux socio-écologiques dans leur parcours, il a été réalisé **10 entretiens semi-directifs**, dont 4 ont été obtenu grâce à une mise en contact par l'équipe P.A.R.I.S. A côté de cela, une **analyse des retours étudiants aux questionnaires de fin d'enseignements et activités**¹ a été entreprise.

Tout ce travail s'inscrit dans une démarche heuristique et inductive.

L'Intelligence Artificielle a été utilisée seulement pour la retranscription des entretiens (en local).

Profil des enquêté·es ayant participé aux entretiens



¹ Liste des retours étudiés en annexe

RÉSUMÉ

L'enquête explore la perception des étudiant·es sur l'inclusion des enjeux socio-écologiques dans leur parcours. Bien que ces enjeux soient le plus souvent jugés importants, ils **ne constituent pas une préoccupation majeure pour leur quotidien et leur futur**. Il est également constaté que **leur conscience des enjeux socio-écologiques reste souvent limitée à une approche individuelle** (écogestes) plutôt que systémique et complexe comme le nécessiterait ces enjeux.

Les étudiant·es interrogé·es expriment majoritairement **un intérêt pour des enseignements sur les enjeux socio-écologiques**, mais soulignent la nécessité d'aborder les questions **sous des angles sociaux, concrets et disciplinaires**, en évitant les redondances avec les programmes scolaires antérieurs.

Par ailleurs, cet intérêt semble être conditionné à des pratiques de **pédagogie active** (projets, débats, jeux sérieux, etc.). Ces formes pédagogiques sont plébiscitées pour leur caractère dynamique, inhabituel et le fait qu'elles favorisent les interactions sociales.

Néanmoins, **la précarité étudiante** (financière, temporelle et stress) limite fortement leur participation aux activités extra-enseignements (associations, événements, etc.), malgré un regard positif sur celles-ci.

1. UN INTÉRÊT AMBIVALENT POUR LES ENJEUX SOCIO- ÉCOLOGIQUES

L'enquête dont il est question ici a pour but de comprendre la perception et la volonté des étudiant·es concernant l'inclusion des enjeux socio-écologiques dans leur parcours universitaire.

Il paraît alors important d'approcher la question avec une focale plus globale. Il est ainsi proposé de nous intéresser d'abord à la perception des étudiant·es sur les enjeux socio-écologiques en général.

Dans un premier temps, il sera étudié l'étendue du niveau de leur prise de consciences des enjeux socio-écologiques. Il sera vu que bien qu'elles et ils ont connaissances de ces problèmes, cette conscience reste souvent limitée à une approche individuelle (écogestes) plutôt que systémique et complexe comme le nécessiterait ces enjeux.

Puis, l'enquête s'intéressera à l'effectivité de cette (mé)connaissance, à la fois sur leurs perceptions du futur et sur leurs pratiques.



01

1.1. Une conscience des enjeux socio-écologique limitée

L'importance des enjeux socio-écologiques pour les étudiant·es

Il est parfois employé les expressions de “Génération climat” ou des “jeunes écolos”. Néanmoins, la réalité est plus complexe.

De manière générale, les étudiant·es interrogé·es reconnaissent volontiers que les enjeux socio-écologiques sont importants pour nos sociétés et leurs futurs. Cela se confirme dans l'ensemble des entretiens menés et dans les retours étudiants à la suite des UE TEDS, même si un biais lié à la faible représentativité doit être pris en compte.

« [c'est] important pour bien comprendre les enjeux du changement climatique et notre rôle à jouer dans celui-ci »

Il existe de nombreux travaux sur le sujet qui vont aussi dans ce sens. Le RESES (Réseau Etudiant pour une Société Ecologique et Solidaire) a mené une consultation nationale étudiante¹ recueillant les réponses de 14 139 étudiant·es. Les résultats montrent que 70% affirment « être en soutien » de la cause écologique et 16% supplémentaires se disent « militant·e ».

Egalement, les chercheurs Maël Ginsburger et Ivaylo Petev ont relevé que les jeunes font état « d'une plus grande connaissance des enjeux et une plus grande croyance dans la réalité du changement climatique »².

De leur côté, les chercheur·ses Thomas Dietz, Paul Stern et Gregory Guagnano³ appuient l'idée d'une conscience plus ample proportionnellement à un niveau d'étude plus conséquent. D'après eux, ce pourrait être parce que la prolongation des études entraîne une plus importante socialisation et un développement plus grand de la notion de bien commun.

¹ Écologies, solidarités : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR face aux attentes étudiantes. RESES, 2023, https://www.le-reses.org/nos-campagnes?modal_page=pdf&modal_detail_id=rapport-cne-2023.

² Maël Ginsburger, Ivaylo Petev, « Des attitudes aux pratiques environnementales : les fondements sociaux d'une association modeste », dans Commissariat général au développement durable, Modes de vie et pratiques environnementales des Français, Théma Analyse, avril 2018, p. 23-34.

³ Thomas Dietz, Paul Stern, Gregory Guagnano, « Social Structural and Psychological Bases on Environmental Concern », *Environment and Behavior*, 30 (4), 1998, p. 450-471.

Une ampleur limitée

Toutefois, les résultats des entretiens menés dans le cadre de cette enquête apportent une hypothèse complémentaire à ce constat de prise de conscience globale des enjeux. En effet, les étudiant·es interrogé·es, bien qu'ayant exprimé un intérêt et une conscience des enjeux, n'expriment pas de préoccupations liées à cette situation ni de liens directs avec leur vie. Au contraire, elles et ils mettent en avant le stress généré par leurs études et la question du pouvoir d'achat qui revient très régulièrement.

De plus, l'enquête met en avant que la conscience des étudiant·es des enjeux socio-écologiques est bien souvent peu systémique alors même que les enjeux socio-écologiques le sont intrinsèquement. Il est ici entendu par systémique le fait d'« aborder un problème [...] sous tous ses angles; prendre en considération le temps, l'espace et le contexte afin de comprendre comment les éléments interagissent au sein des systèmes et entre ceux-ci », d'après la définition donnée par le rapport GreenComp¹.

« c'est vraiment restreint à ce que je peux faire moi-même, c'est-à-dire trier, consommer moins, prendre des transports en commun, etc. »

Pour les étudiant·es interrogé·es, le problème est pensé davantage de manière simple, c'est-à-dire où une action provoque une conséquence.

Cette pensée restreinte des phénomènes entraîne la perception des éco-gestes comme la solution alors même qu'une considération bien plus globale est nécessaire d'après le GIEC et l'IPBES.

Les étudiant·es ont alors une conscience socio-écologique ambivalente, à la fois bien existante mais pour autant limitée. Néanmoins, comment cette conscience se concrétise ?

¹ European Commission. Joint Research Centre. GreenComp, Le cadre européen des compétences en matière de durabilité. Publications Office, 2022. DOI.org (CSL JSON), <https://data.europa.eu/doi/10.2760/17791>.

1.2. Une appropriation limitée des enjeux socio-écologiques

Il vient d'être montré que les étudiant·es interrogé·es ont une conscience partielle des enjeux socio-écologiques. L'enquête développera ici la concrétisation de cette conscience limitée.

Leur futur et les enjeux socio-écologique

Les étudiant·es considèrent très majoritairement que ces enjeux sont importants. Pour autant, cela semble peu se refléter dans leurs pratiques.

D'abord, les étudiant·es ayant participé aux entretiens ont été interrogé·es sur leur perception du futur dans 15 ans. Il apparaît que 6 des 10 enquêté·es n'ont pas abordé les enjeux socio-écologiques alors même qu'elles et ils savaient que c'était le sujet de l'entretien.

En revanche, la stabilité de la vie de famille et professionnelle est avancée par tous·tes.

Par la suite, il a été demandé à ces 10 personnes comment elles et ils imaginaient leur futur face à ces enjeux. Il est ressorti que 2 personnes, malgré la relance sur le sujet, ne l'ont pas intégré. Pour celles et ceux ayant pris en compte la demande, l'intégration des questions socio-écologiques semble limitée à la mise en place d'écogestes, malgré une vision négative du futur partagée par 5 enquêté·es. Leurs réponses à cette question sont brèves et quelque peu évasives. Il est alors possible de supposer de ces retours que les étudiant·es interrogé·es ont conscience des enjeux socio-écologiques mais ne perçoivent pas les impacts sur leur vie personnelle, au-delà des écogestes.

Une mise en action limitée

La distanciation constatée se retrouve également dans leurs pratiques. En effet, parmi les enquêté·es s'étant prêté·es aux jeux de l'entretien, peu ont manifesté une mise en action.

Seules des écogestes sont déclarés, comme par exemple le recyclage. Au contraire, les enquêté·es ne valorisent pas d'engagement particulier en lien avec les enjeux socio-écologiques, hormis l'une d'elle qui a été bénévole au sein d'une association de valorisation d'invendus alimentaires grâce à des distributions alimentaires. La question de l'engagement sera développée ultérieurement dans le rapport de manière plus détaillée.

2. UN ATTRAIT POUR LES ENSEIGNEMENTS LIÉS AUX ENJEUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES : MAIS PAR QUEL ANGLE D'APPROCHE ET SOUS QUELLE FORME ?

Au regard des enquêtes nationales évoquées précédemment, il apparaît que les étudiant·es ont une conscience socio-écologique existante. Néanmoins, les résultats obtenus par celle que nous avons menée, semble montrer que cette conscience est limitée.

Dans ce sens, les étudiant·es plébiscitent des enseignements sur ces enjeux mais en questionnent néanmoins l'angle d'approche et la forme pédagogique. 43% des étudiant·es considèrent n'être pas assez formé·es aux enjeux écologiques, et 69% souhaitent l'être davantage, d'après la consultation nationale étudiante du RESES¹.

L'enquête vient alors questionner la manière dont les étudiant·es voudraient que les enseignements sur ces sujets soient délivrés, à la fois dans leurs approches et dans leurs formes.

¹ Écologies, solidarités : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR face aux attentes étudiantes. RESES, 2023, https://www.le-reses.org/nos-campagnes?modal_page=pdf&modal_detail_id=rapport-cne-2023.

2.1. Une remise en question de l'angle d'approche : la recherche des questions sociales, du concret et de la spécialisation disciplinaire

L'utilité des enseignements

Bien qu'une majorité d'étudiant·es souhaite être formé·es aux enjeux socio-écologiques, elles et ils manifestent l'envie que l'utilité de l'enseignement soit clairement explicitée. Ce point paraît essentiel pour une pédagogie efficace. En psychologie, la théorie de l'autodétermination¹ (voir encadré 1) place le fait d'agir en connaissance de cause comme critère majeur de l'implication réelle dans une action.

« C'est un thème qui nous concerne tous aujourd'hui, et je pense qu'il est important, même en droit, d'être sensibilisé à ces questions. »

« une bonne piste d'amélioration serait d'expliquer dès le début aux étudiants l'utilité de la matière »

Or, d'après les retours des étudiant·es ayant participé à l'UE TEDS de cette année dans l'une des Facultés, 57% considèrent le cours « Pas du tout utile ». Cette Faculté n'est pas une exception puisque la même tendance se retrouve dans les questionnaires des autres composantes. Les résultats de l'enquête sur l'UE TEDS à l'échelle nationale, menée par la Chaire « Eduquer au développement durable à l'université » rattachée à l'action P.A.R.I.S, permettra de compléter les données sur le sujet.

Encadré 1 : La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination a été développée par les psychologues E. Deci et R. Ryan en partant d'études sur les motivations. Elle s'est imposée comme concept essentiel de la psychologie pour la formation.

¹ Antonia, Csillik. et al. « Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination ». Psychologies pour la formation, Dunod, 2019. p.223-240. ; Yves, Lachapelle., et al. « Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels ». La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2022/2 N° 94, 2022. p.25-42.

D'après l'article « Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels »¹, cette théorie définit l'autodétermination comme consistant « à agir avec conviction en fonction de son propre esprit ou de sa propre volonté, sans contrainte extérieure exagérée dans le but de déterminer son destin, sa ligne de conduite. »

Or, la théorie de l'autodétermination et les travaux qui en découlent vont montrer que l'autodétermination est un critère décisif de la motivation de l'individu, elle-même décisif à la qualité de la réalisation d'une action, comme par exemple celle de l'apprentissage.

Il en ressort ainsi que la motivation est créée par un continuum d'éléments, du plaisir qu'apporte l'action (élément le plus efficace) à l'obligation (le moins efficace), en passant par différents points comme la récompense, l'approbation d'une tierce personne, la pression sociale et la punition.

Appliqué au cas étudié par l'enquête, il semble alors préférable de chercher à favoriser l'autodétermination de l'étudiant·e en lui permettant de comprendre clairement les objectifs et les utilités d'un enseignement.

La redondance avec le primaire et secondaire

Aussi, une critique régulièrement portée par les étudiant·es concerne l'angle d'approche des enseignements. Les cours délivrés sont des répétitions de ce qui a été vu précédemment dans le reste de la scolarité.

Effectivement, les programmes de l'Education nationale intègrent les problèmes de soutenabilité dès la maternelle, et cela depuis quelques années. Globalement, ce sont principalement les constats biogéophysiques qui y sont traités, même si les

« Ce cours c'est beaucoup de rappels de ce qu'on faisait en Enseignement scientifique au lycée »

¹ Yves, Lachapelle., et al. « Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels ». La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2022/2 N° 94, 2022. p.25-42.

langues et l'Histoire Géographie élargissent vers les enjeux sociaux. Il est alors possible que les étudiant·es aient déjà connaissance d'une partie des constats et mécanismes biogéophysiques. Elles et ils demandent donc d'aller plus en profondeur sur les sujets (sans être trop complexe pour les personnes dont la discipline est éloignée) et de les aborder par d'autres angles.

Il semble alors se distinguer trois approches souhaitées par les étudiant·es et parfois complémentaires : les questions sociales, le besoin de concrétisation et la spécialisation disciplinaire.

Une approche sociale

« J'ai trouvé intéressant de voir les liens entre [...] l'environnement et les questions sociales »

Premièrement, les étudiant·es plébiscitent l'approche sociale des enjeux de soutenabilité. Cela consiste à ne pas se focaliser sur les constats et mécanismes biogéophysiques mais au contraire sur les liens pouvant être établis entre l'environnement et les social par les impacts mutuels et les moyens d'action. Cette approche est l'un des moyens de faire aboutir une pensée systémique, plébiscitée par le rapport de 2022¹ ayant entraîné l'obligation d'enseigner l'UE TEDS. L'approche sociale et la systémique sont aussi considérés comme des leviers principaux de l'écopédagogie² (se référer à l'Encadré 2). Dans cette même continuité de réflexions, les Professeur·es en science de l'éducation Céline Chauvigné et Michel Fabre³ écrivent qu'« il ne s'agit plus seulement, aujourd'hui, de transmettre des savoirs, mais bien d'amener la diversité des publics scolaires à s'orienter dans un monde problématique et à devenir des citoyens éclairés, capables d'affronter des problèmes complexes de la vie quotidienne. »

¹ Jean, Jouzel. Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2022.

² Melki, Slimani., et al. « La problématisation critique des questions environnementales et de développement : Balises curriculaires pour une éducation possible au temps de l'anthropocène ». Spirale - Revue de recherches en éducation, 2022/2 N° 70, 2022. p.53-65.

³ Céline, Chauvigné. et al. « Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? ». Carrefours de l'éducation, 2021/2 n° 52, 2021. p.15-31.

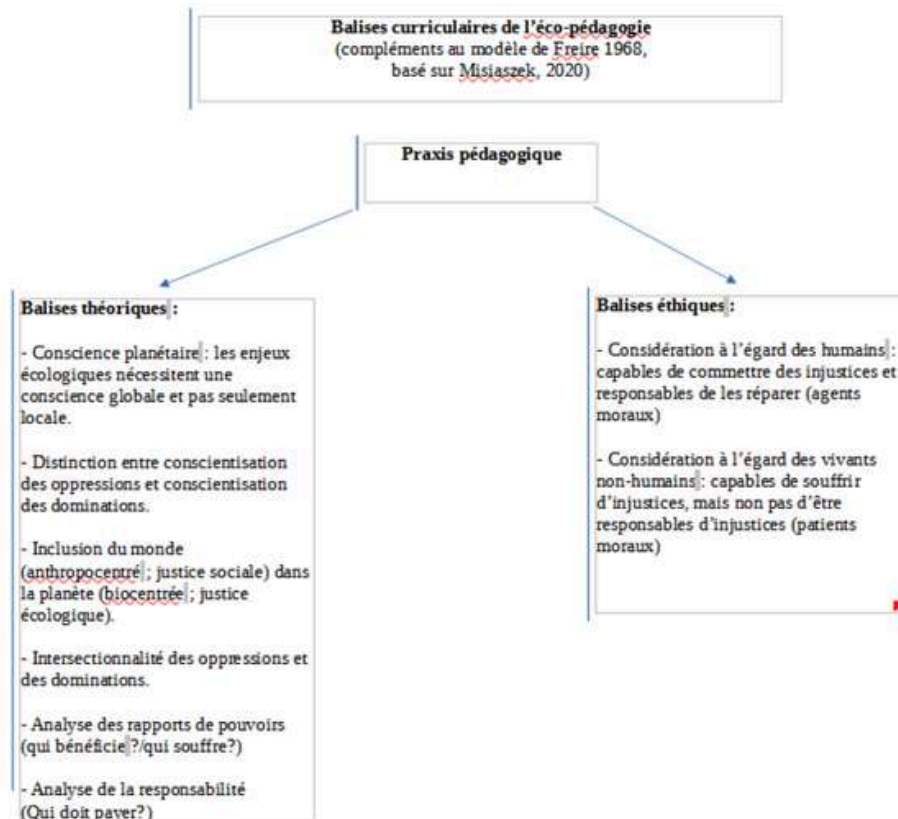
Encadré 2 : L'écopédagogie

L'écopédagogie est, d'après Misiaszek, une « approche critique de l'enseignement et de l'apprentissage des connexions entre les problèmes environnementaux et sociaux »¹.

Concrètement, l'écopédagogie invite à s'interroger sur les groupes sociaux qui ont le plus et ceux qui ont le moins d'impact sur l'environnement, ceux qui bénéficient de l'exploitation des ressources naturelles, et ceux qui sont et seront les moins touchés par cette exploitation.

Pour Irène Pereira, « l'écopédagogie conduit à poser également la question de la justice sociale au niveau des réponses qui peuvent être apportées aux injustices socio-environnementales et écologiques »².

Afin de permettre de mieux comprendre, l'écopédagogie porte pour objectif de développer les balises curriculaires présentées par le schéma ci-contre³.



¹ Gregory William, Misiaszek. *Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*. Bloomsbury Academic, 2020. Bloomsbury Critical Education.

² Irène, Pereira. « Propositions de balises curriculaires pour l'écopédagogie: Une contribution à l'éducation populaire politique à partir d'une philosophie didacticienne ». *Tréma*, vol. 63, n° 63, 2025, <https://doi.org/10.4000/13r51>.

³ *Ibid.*

- *Lecture complémentaire :*
- Gregery William, Misiaszek. *Educating the Global Environmental Citizen: Understanding Ecopedagogy in Local and Global Contexts*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. *Critical Global Citizenship Education 2*.
- Irène, Pereira. *Écopédagogie : éduquer à la justice sociale et écologique, une introduction*. Academia, 2024.

Encadré 3 : Dépasser les propositions de la Convention citoyenne pour le climat (2019) via l'analyse critique et la mise en récit

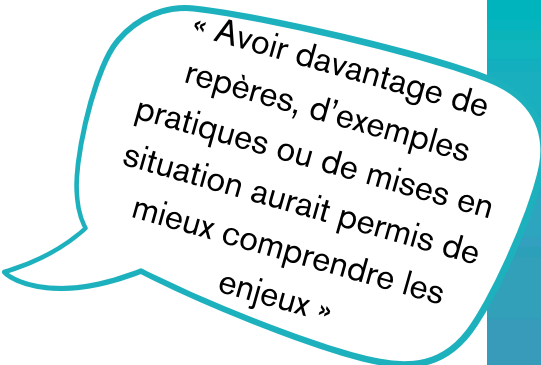
Une initiative intéressante vis-à-vis de l'approche sociale est effectuée dans l'UE TEDS en Licence 2 de Chimie, encadré par Guillaume Anquetin et avec la participation d'Alexis Groleau, Benoit Laurent, Gaëlle Charron et Fabien Stalport.

Dans ce cours, les étudiant·es reprennent les propositions de la Convention citoyenne pour le climat de 2019. Objectif : analyser la proposition, sa raison d'être, sa mise en oeuvre affective, les soutiens et les oppositions suscitées. En complément de cette approche critique, les étudiant·es élaborent en groupe des « récits de changement susceptibles de donner sens à l'action individuelle et collective ».

Pour mener à bien et synthétiser toutes ces réflexions, un scénario pédagogique clair : (1) des enseignements théoriques portant sur la dégradation de l'environnement, du constat à ses impacts, (2) plusieurs sessions de travail en groupe pour réaliser une infographie récapitulative et (3) une soutenance orale.

Une approche concrète

En second lieu, une envie de concrétisation est soulevée par les étudiant·es. Cette concrétisation peut notamment prendre la forme d'un cours qui s'intéresserait aux impacts qu'ils et elles ont individuellement sur leur environnement et inversement, les impacts des changements climatiques et pertes de biodiversité sur leur vie pour ensuite monter en généralité avec les causes et moyens d'action. Partir de leur situation, plus ou moins proche, pour ensuite agrandir l'échelle permet d'allier le concret au social. Cela permettrait d'avoir un impact plus positif sur l'étudiant·es qui, actuellement, ressentent parfois de l'impuissance ou de l'éco-anxiété à la suite des enseignements.



« Avoir davantage de repères, d'exemples pratiques ou de mises en situation aurait permis de mieux comprendre les enjeux »

Encadré 4 : L'approche concrète et les vacances à vélo

Au cours de l'UE transversale Transition écologique et enjeux sociétaux encadré par Gaëlle Charron, les étudiant·es ont réalisé, par groupe, des projets autour du voyage à vélo. Pour cela, elles et ils ont produit un contenu de sensibilisation du grand public sur les bénéfices socio-environnementaux des vacances à vélo et un kit clé en main de vacances à vélo en Seine et Marne.

Ceci s'est déroulé durant 6h de tutorat réparties en 5 séances et précédé d'un enseignement théorique sur les dégradations de l'environnement, du constat aux impacts.

Une approche disciplinaire

« Les problématiques abordées sont parfois extrêmement éloignées des préoccupations de notre licence [...] et n'encouragent pas réellement la pratique régulière de la matière »

Troisièmement, une spécialisation disciplinaire est souhaitée. Elles et ils considèrent avoir terminé avec la généralité et le tronc commun du lycée au profit d'une spécialisation disciplinaire dans le supérieur.

La formation à la citoyenneté leur semble également majoritairement derrière eux et elles, mais ce point mériterait d'être approfondi.

De surcroît, les enjeux socio-écologiques offrent de nombreuses possibilités d'approches disciplinaires du fait de l'étendue de leurs caractères et de leurs impacts (voir ressources de l'UVED¹). La note de cadrage du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche² et le rapport Jouzel de 2022³ dont elle est tirée, s'inscrivent également dans cette même direction.

Le mélange entre cette spécialisation disciplinaire et le concret peut être incarné par le futur des emplois pour lesquels les étudiant·es de la formation se destinent.

Les trois approches plébiscitées par les étudiant·es et présentées ici sont assurément des moyens d'obtenir un plus grand engagement pour ces enseignements, tout en favorisant l'acquisition d'une logique systémique des enjeux.

Par ailleurs, les bénéfices souhaités auraient la possibilité d'être davantage accentués grâce à une pédagogie active.

¹ TEDS & Disciplines. <https://www.uved.fr/menu-ressources/teds-disciplines>. Consulté le 15 juin 2026.

² Former à la transition écologique pour un développement soutenable les étudiants de 1er cycle. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2023, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-10/note-de-cadrage-formation-des-tudiants-de-1er-cycle-pdf-29688.pdf>.

³ Jean, Jouzel. Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2022.

Encadré 5 : L'approche disciplinaire et l'impact des enjeux socio-écologiques sur la pratique sportive

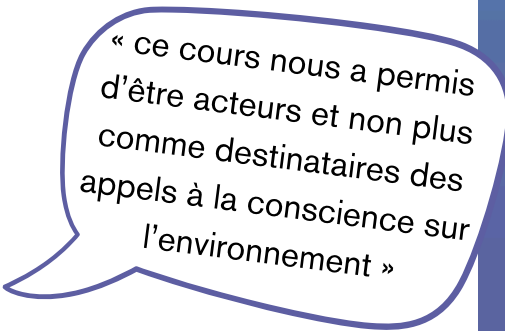
Dans l'UE TEDS en Licence 2 de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) encadré par Bernard Andrieu, les étudiant·es ont pu explorer les liens entre enjeux socio-écologiques et la pratique sportive. Chaque groupe, via un travail de groupe en autonomie et des recherches documentaires, a pu réaliser une infographie et présenter via un exposé oral. Cela aura permis aux étudiants de lier leurs futures pratiques professionnelles avec des questions d'alimentation, de recyclage, de handicap ou encore de durabilité des pratiques sportives.

2.2. Pour une pédagogie active

Autre que l'approche, une seconde caractéristique semble intéresser les étudiant·es : la forme pédagogique.

Une appétence pour la pédagogie active

Les étudiant·es interrogé·es par les entretiens et les questionnaires valorisent systématiquement les dispositifs de pédagogie active.



« ce cours nous a permis d'être acteurs et non plus comme destinataires des appels à la conscience sur l'environnement »

Bien que la pédagogie active puisse prendre des formes diverses, compliquant ainsi sa définition, « un des points communs dans sa mise en œuvre est l'application du principe de faire faire pour mieux apprendre en laissant l'apprenant acteur de sa formation »¹.

¹ Frédéric, Vanderhaegen. « Pédagogie active basée sur l'apprentissage par projet et la formation par la recherche dans l'étude de comportements humains ». J3eA, vol. 24, 2025, p. 38. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1051/j3ea/20250038>.

Les travaux mêlant science de l'éducation et psychologie sociale réalisés par Florence Cassagnol, Manuel Bächtold, Dominique Barbe-Asencio, Kevin De Checchi, Jacqueline Papet et Agnieszka Jeziorski vont aussi dans le sens de la pédagogie active¹. D'après leur étude, les pratiques « des pédagogies actives apparaissent comme des leviers essentiels d'appréciation positive » de l'étudiant·es vis-à-vis de l'enseignement.

La littérature sur la pédagogie active montre également qu'elle permet un meilleur apprentissage².

L'écopédagogie plaide aussi en faveur de dispositifs actifs³, tout comme le rapport Jouzel de 2022⁴. Ils ont notamment l'avantage de développer des balises curriculaires, c'est-à-dire « des objectifs à atteindre dans une situation d'enseignement et d'apprentissage »⁵, particulièrement importantes pour les enjeux socio-écologiques, comme la coopération, le développement d'une réflexion complexe etc.

Néanmoins, il semble utile de rappeler que la mise en place de la pédagogie active peut parfois être compliquée en raison de contrainte extérieure qui limite l'action des enseignant·es.

¹ Manuel, Bächtold, et al. « Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 42, n° 1, 2026. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.4000/162kt>.

² Michael, Prince. « Does Active Learning Work? A Review of the Research ». *Journal of Engineering Education*, vol. 93, n° 3, juillet 2004, p. 223-31. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x> ; Chantal, Tremblay et Diane Leduc. "Les méthodes pédagogiques actives en enseignement postsecondaire : enjeux, défis et retombées." *Revue des sciences de l'éducation*, 2024.

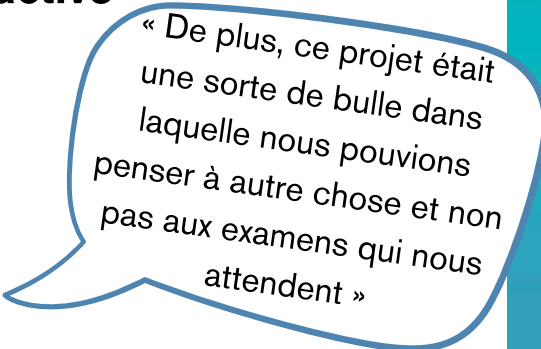
³ Melki, Slimani., et al. « La problématisation critique des questions environnementales et de développement : Balises curriculaires pour une éducation possible au temps de l'anthropocène ». *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2022/2 N° 70, 2022. p.53-65.

⁴ Jean, Jouzel. *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2022.

⁵ Angela, Barthes. « Chapitre 4. Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires ». *Enquêter dans les métiers de l'humain Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II, Éditions Raison et Passions*, 2022. p.603-614.

Les raisons de l'intérêt pour la pédagogie active

De leur côté, les étudiant·es enquêté·es apprécient la pédagogie active pour plusieurs raisons. D'abord, du fait que ce soit plus dynamique que les enseignements habituels.



« De plus, ce projet était une sorte de bulle dans laquelle nous pouvions penser à autre chose et non pas aux examens qui nous attendent »

Ils et elles apprécient aussi les interactions entre eux et elles, alors même que selon une étude réalisée par IFOP en 2025, 40 % des 18-24 ans disent ressentir de la solitude, ce qui en fait la classe d'âge à le plus le ressentir (17 % pour la population générale)¹. La créativité, tout comme le fait de construire et donner leurs opinions sont également grandement approuvés.

Encadré 6 : Les interactions sociales et le Créathon 2025

En 2025, le Créathon a rassemblé une cinquantaine d'étudiant·es de toute origine disciplinaire durant deux jours afin de répondre à des défis proposés par des partenaires du territoire.

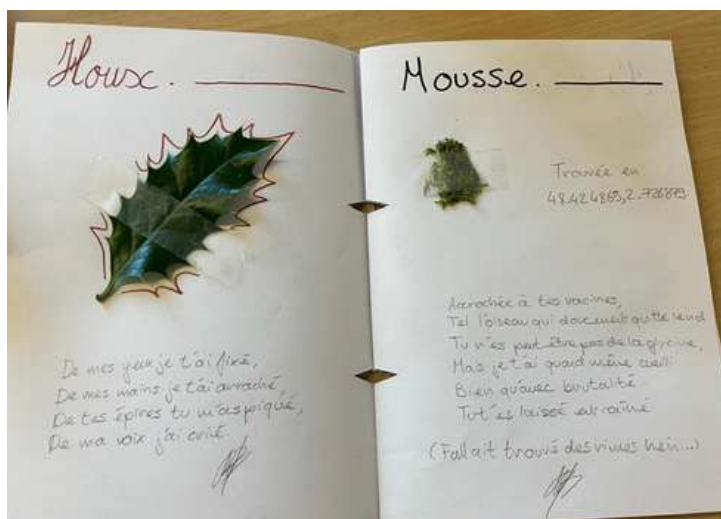
Grâce à des travaux de groupes et à un déroulé tourné vers la pédagogie active, le Créathon 2025 aura été marqué par une profusion d'interactions sociales, renforçant ainsi l'implication et la satisfaction des étudiant·es.

¹ Les Français et la solitude. IFOP et Astrée, 2025, <https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2025/01/121176-analyse.pdf>.

Encadré 7 : L'UE Éducation à la nature vers un développement soutenable : un espace de créativité

L'UE Education à la nature vers un développement soutenable, de la Licence 2 de Sciences de l'éducation encadré par Laura Pezzenati et Zoé Rollin, porte sur les changements climatiques, les inégalités environnementales, l'histoire de l'éducation à l'environnement et les inégalités de genre et de classe dans le rapport à la nature. Après 10 séances de CM et TD, les étudiant·es ont participé à un voyage d'étude à Fontainebleau, au sein de la Station écologique forestière de l'Université Paris Cité.

Dans ce second temps, elles et ils ont expérimenté différents dispositifs de pédagogie active pour éduquer au développement soutenable (classe dehors, confection d'un herbier, réalisation d'une production créative en bois, conception d'un parcours sensoriel dans la forêt, initiation à la reconnaissance des chants et cris d'oiseaux).



Encadré 8 : Simuler une Convention citoyenne pour construire une opinion

Dans le cadre de l'UE Transition écologique et développement soutenable (TEDS) de l'UFR de Droit, Hélène Nasom-Tissandier a proposé à ses étudiant·es de simuler une Convention citoyenne autour des enjeux du numérique.

Les étudiant·es ont ainsi pu construire leur opinion à propos des enjeux sociaux et environnementaux en lien avec le numérique, à partir de plusieurs conférences-débats réunissant des spécialistes du sujet et durant les différents temps d'échanges-débats avec leurs pairs. Par la suite, les étudiant·es ont pu confronter leurs visions via une session d'échange et de réflexions collectives. Cela a donné lieu à l'élaboration d'une vingtaine de propositions normatives applicables à l'échelle d'organisations locales ou globales.

Pour plus d'informations,
consultez ce QR code :



« C'est une façon
vachement originale
d'apprendre et j'ai
bien aimé ! »

Les étudiant·es interrogé·es pour l'enquête affirment avoir eu plusieurs expériences de pédagogie active, principalement par des projets, des débats et des jeux sérieux. Les deux dernières activités semblent être les plus affectionnées.

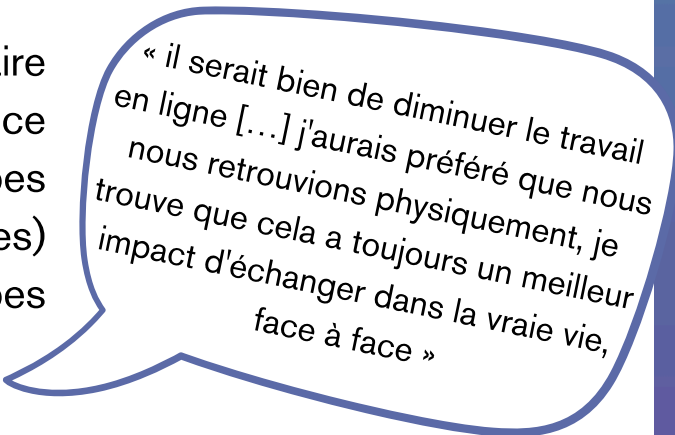
Néanmoins, comme ces pratiques diffèrent avec les habitudes étudiantes, il peut être bénéfique d'explicitier les objectifs et l'utilité¹ des enseignements.

¹ Etude sur la perception des étudiants de différentes pédagogies actives. Observatoire de la Transformation Pédagogique, 2023.

Encadré 9 : Le jeu sérieux pour comprendre les bases de l'agroécologie

Dans le cadre de l'UE Transition écologique et développement soutenable (TEDS) en Licence 1 Science du vivant, l'équipe enseignante teste le jeu sérieux conçu par Lucie Schurr, avec le soutien d'ingénieur-es pédagogiques de P.A.R.I.S. et du Pôle d'innovation pédagogique. Cette séquence introduit les bases de l'agroécologie via une approche ludique et immersive. Le principe est simple. Vous incarnez un-e agriculteur-riche qui doit maintenir le rendement et la santé de son exploitation face à de nombreux défis agricoles. Entre des ravageurs qui envahissent et détruisent les cultures, des sols érodés par la pluie et le vent, des pollinisateurs qui disparaissent, des aléas climatiques variés (chaleurs, sécheresse, gel tardif), chaque joueur-se vit les conséquences du changement climatique dans la peau d'un professionnel, de manière fictive mais concrète.

Un aspect consensuel supplémentaire existe concernant la large préférence des enseignements en petits groupes (travaux dirigés ou travaux pratiques) par rapport à ceux en grands groupes (cours magistraux).



« il serait bien de diminuer le travail en ligne [...] j'aurais préféré que nous nous retrouvions physiquement, je trouve que cela a toujours un meilleur impact d'échanger dans la vraie vie, face à face »

Ce sentiment commun est à la fois constaté par notre enquête mais aussi par l'article « Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire » déjà cité¹.

¹ Florence, Cassagnol, et al. « Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire ». Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 42, n° 1, 2026. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.4000/162kt>.

Cependant, la question du distanciel est moins consensuelle. Bien que l'avantage de la flexibilité soit mis en avant, le peu de lien social et la faible implication engendrée sont très décriés. Les étudiant-es avouent ne pas suivre, ou du moins pas sérieusement, les enseignements en distanciel. Les QCM en ligne semblent inutiles puisque la triche est de coutume, ce qui défavorise l'implication.

Par ailleurs, il semble intéressant de mettre les aspirations des étudiant-es au regard des attentes institutionnelles. Autre que les conclusions du rapport Jean Jouzel déjà cité, le cadre européen des compétences en matière de durabilité GreenComp fait référence. On y retrouve plusieurs similitudes avec les points soulevés plus haut. Sur la capacité à s'ouvrir à la complexité dans la durabilité, les pensées systémiques et critiques y sont promues. Dans la compétence d'envisager des avenir durables, il est mis en avant la littératie des futurs, l'adaptabilité favorisée par la pédagogie active, ou encore la pensée exploratoire qui nécessite créativité et expérimentation. Et enfin, dans la possibilité d'agir pour la durabilité, il est plébiscité l'agentivité politique permise par l'éducation au politique et l'action collective incitée par les travaux en groupe. Ci-contre, le tableau récapitulatif des domaines, compétences et descripteurs de GreenComp permet d'obtenir un aperçu du cadre européen des compétences en matière de durabilité.

Tableau 1. Domaines, compétences et descripteurs de *GreenComp*.

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

3. UN INTÉRÊT POUR LES ACTIVITÉS EXTRA-ENSEIGNEMENTS RESTREINT PAR LA PRÉCARITÉ ÉTUDIANTE

Les étudiant·es plébiscitent des enseignements sur les enjeux socio-écologiques : 43% des étudiant·es considèrent n'être pas assez formé·es aux enjeux écologiques, et 70% souhaitent l'être davantage, d'après la consultation nationale étudiante du RESES¹.

Or, les actions de l'Université en la matière ne s'arrêtent pas au périmètre des enseignements. Plusieurs dispositifs externes aux cours existent déjà, que ce soit par les associations étudiantes, les événements organisés par l'Université ou l'Unité d'enseignement Engagement.

Alors, l'enquête vient questionner comment les étudiant·es perçoivent ces dispositifs et comment elles et ils souhaiteraient que les questions socio-écologiques y soient traitées.

¹ Écologies, solidarités : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR face aux attentes étudiantes. RESES, 2023, https://www.le-reses.org/nos-campagnes?modal_page=pdf&modal_detail_id=rapport-cne-2023.

3.1. La précarité étudiante : un frein à l'engagement en dehors des enseignements

Avant d'aborder le détail de la perception par les étudiant·es des dispositifs proposés en dehors des enseignements, il semble important de s'attarder sur la précarité étudiante.

Le constat de la précarité étudiante

La précarité étudiante est un thème évoqué systématiquement par les étudiant·es lors de nos entretiens. Cette préoccupation majeure semble avoir de fortes répercussions sur leurs études et leur santé. La précarité financière les oblige notamment souvent à habiter plus loin et à travailler en plus de leur cursus universitaire.

« Durant mes années universitaires, je travaille à côté pour avoir un peu de reste à vivre »

D'après une étude menée par IPSOS¹, 22 % envisagent ou ont envisagé de mettre un terme à leurs études à causes de leurs difficultés financières et 43 % des étudiant·es déclarent avoir des difficultés de concentration liées à leur situation financière. Quand une étude de la DARES² affirme que 52 % des étudiant·es ont occupé au moins une fois durant l'année universitaire 2022-2023 un emploi salarié sans lien direct avec leur formation.

De nombreux syndicats étudiants et enseignants alertent de la situation très problématique depuis plusieurs années mais cela continue de s'aggraver.

A cela s'ajoute le manque de temps, phénomène accentué par cette précarité, qui est perçue comme un frein pour l'engagement pour 52% des répondant·es à la Consultation nationale étudiante de 2023 menée par le RESES³.

« si on est amené à être obligé à travailler c'est compliqué de s'investir ailleurs »

¹ Avoir 20 ans en 2026 : Etat de la précarité étudiante en France. IPSOS, Linkee et la Fédération des acteurs de la solidarité, 2026, <https://linkee.co/wp-content/uploads/2026/04/Etude-sociologique-Avoir-20-ans-en-2026-Linkee-Entraide-Etudiante.pdf>.

² Travailler en parallèle de ses études : Quels étudiants, dans quels emplois ? (2026). DARES FOCUS. https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/5389740f450949d9e21ca480c92cfac6/Dares_DF_travail%20%C3%A9tudiant.pdf

³ Écologies, solidarités : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR face aux attentes étudiantes. RESES, 2023, https://www.le-reses.org/nos-campagnes?modal_page=pdf&modal_detail_id=rapport-cne-2023.

Enfin, la forte compétition de sélection pour l'accès aux formations entraîne un stress important et n'encourage pas les étudiant·es à participer à des activités facultatives mais au contraire à se concentrer sur les notes au détriment parfois de la qualité de leurs apprentissages.

« Ce qui me tracasse, pareil, c'est les cours, la pression, etc. [...] Des fois, je n'arrive pas à m'endormir »

3.2. Une ambivalence vis-à-vis des activités proposées par l'Université

« je trouve que c'est une très bonne initiative »

Pour les enquêté·es, les activités facultatives proposées par l'Université bénéficient d'un regard plutôt positif. Les activités réalisées par P.A.R.I.S semblent avoir particulièrement intéressé les étudiant·es interrogé·es, même s'il est possible qu'un biais existe sur le sujet puisque les entretiens ont été menés par l'un de ces membres.

Néanmoins, il y a peu de participation en raison de la précarité étudiante toujours, de problèmes d'emploi du temps et d'un manque de valorisation de ces activités. Le dernier point est amoindri lorsque les enseignant·es en font directement la promotion ou quand c'est intégré dans une Unité d'enseignement.

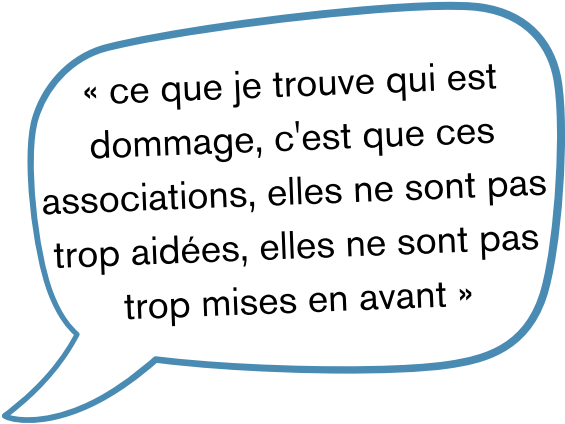
Par ailleurs, interrogé·es sur le sujet, les étudiant·es affirment que les mails et les affiches ont un impact que très relatif sur leur participation.

Par ailleurs, le levier qui semblerait être le plus efficace pour favoriser l'engagement serait de fortement réduire la précarité étudiante mais cela est principalement du ressort des pouvoirs publics nationaux.

Il serait cependant possible de mettre en place des dispositifs internes à l'Université qui allierait les enjeux de pouvoirs d'achat avec ceux de la soutenabilité. Ce pourrait par exemple être sous la forme de distribution alimentaire ou d'épicerie solidaire dont la production des aliments respecterait les limites planétaires.

3.3. Un regard positif sur les associations étudiantes

Pour les interrogé·es, les associations étudiantes sont importantes pour la vie universitaire. Elles apportent à la fois un moyen de sociabiliser, d'être soutenu·e et d'étendre ses connaissances et compétences.



« ce que je trouve qui est dommage, c'est que ces associations, elles ne sont pas trop aidées, elles ne sont pas trop mises en avant »

Cependant, les étudiant·es semblent peu s'y investir (seulement 3 des 10 enquêté·es). La raison majoritairement évoquée est celle de la précarité. Cela est aussi complété par la faible visibilité des associations et leur manque de moyen qui décourage parfois l'engagement.

CONCLUSION

En s'intéressant directement aux perceptions des étudiant·es, l'enquête a permis d'appréhender conscience des enjeux socio-écologique des étudiant·es, qui bien qu'existant est toutefois limité à une approche individuelle (écogestes) plutôt que systémique et complexe comme le nécessiterait ces enjeux..

Aussi, l'enquête a rendu possible une meilleure connaissance des volontés étudiantes concernant l'inclusion des enjeux socio-écologiques dans leur parcours universitaire, alors même que cette angle est encore peu étudié. De cela est ressorti la volonté de traiter ces sujets par l'approche sociale, disciplinaire et concrète, tout en plébiscitant la pédagogie active.

Néanmoins, la précarité étudiante semble venir limiter leur engagement pour ces dispositifs, particulièrement lorsqu'ils ne sont pas obligatoires.

Il faut toutefois considérer les résultats de ce travail exploratoire pour ce qu'ils sont. La pleine compréhension de la complexité du sujet gagnerait à être complétée par d'autres travaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Angela, Barthes. « Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? » *Educations*, vol. 1, no 1, 2017. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0363>.
- Angela, Barthes. « Chapitre 4. Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires ». *Enquêter dans les métiers de l'humain Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II*, Éditions Raison et Passions, 2022. p.603-614.
- Antonia, Csillik. et al. « Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination ». *Psychologies pour la formation*, Dunod, 2019. p.223-240.
- Avoir 20 ans en 2026 : Etat de la précarité étudiante en France. IPSOS, Linkee et la Fédération des acteurs de la solidarité, 2026, <https://linkee.co/wp-content/uploads/2026/04/Etude-sociologique-Avoir-20-ans-en-2026-Linkee-Entraide-Etudiante.pdf>.
- Camille, Peugny. « Plus jeunes donc plus verts ? : Des effets de l'âge sur le degré de préoccupation environnementale ». *Revue française de science politique*, 2023/1 Vol. 73, 2023. p.41-62. CAIRN.INFO, shs.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2023-1-page-41?lang=fr.
- Céline, Chauvigné. et al. « Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? ». *Carrefours de l'éducation*, 2021/2 n° 52, 2021. p.15-31.
- Chantal, Tremblay et Diane Leduc. « Les méthodes pédagogiques actives en enseignement postsecondaire : enjeux, défis et retombées ». *Revue des sciences de l'éducation*, 2024.
- Écologies, solidarités : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR face aux attentes étudiantes. RESES, 2023, https://www.le-reses.org/nos-campagnes?modal_page=pdf&modal_detail_id=rapport-cne-2023.
- Educating the Global Environmental Citizen : Understanding Ecopedagogy in Local and Global Contexts. Routledge, 2017. www.taylorfrancis.com, <https://doi.org/10.4324/9781315204345>.
- Etude sur la perception des étudiants de différentes pédagogies actives. Observatoire de la Transformation Pédagogique, 2023.
- European Commission. Joint Research Centre. GreenComp, Le cadre européen des compétences en matière de durabilité. Publications Office, 2022. DOI.org (CSL JSON), <https://data.europa.eu/doi/10.2760/17791>.
- Florence, Cassagnol, et al. « Perceptions des enseignements et stratégies d'apprentissage en première année universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 42, n° 1, 2026. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.4000/162kt>.
- Frédéric, Vanderhaegen. « Pédagogie active basée sur l'apprentissage par projet et la formation par la recherche dans l'étude de comportements humains ». *J3eA*, vol. 24, 2025, p. 38. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1051/j3ea/20250038>.

- Former à la transition écologique pour un développement soutenable les étudiants de 1er cycle. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2023, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-10/note-de-cadrage-formation-des-etudiants-de-1er-cycle-pdf-29688.pdf>.
- Gregory William, Misiaszek. *Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*. Bloomsbury Academic, 2020. Bloomsbury Critical Education.
- Irène, Pereira. « Propositions de balises curriculaires pour l'écopédagogie: Une contribution à l'éducation populaire politique à partir d'une philosophie didacticienne ». *Tréma*, vol. 63, n° 63, 2025, <https://doi.org/10.4000/13r51>.
- Jean, Jouzel. *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2022.
- Les Français et la solitude. IFOP et Astrée, 2025, <https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2025/01/121176-analyse.pdf>.
- Maël Ginsburger, Ivaylo Petev, « Des attitudes aux pratiques environnementales : les fondements sociaux d'une association modeste », dans Commissariat général au développement durable, *Modes de vie et pratiques environnementales des Français*, Théma Analyse, avril 2018, p. 23-34.
- Melki, Slimani., et al. « La problématisation critique des questions environnementales et de développement : Balises curriculaires pour une éducation possible au temps de l'anthropocène ». *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2022/2 N° 70, 2022. p.53-65.
- Michael, Prince. « Does Active Learning Work? A Review of the Research ». *Journal of Engineering Education*, vol. 93, n° 3, juillet 2004, p. 223-31. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.
- TEDS & Disciplines. <https://www.uved.fr/menu-ressources/teds-disciplines>. Consulté le 15 juin 2026.
- Thomas Dietz, Paul Stern, Gregory Guagnano, « Social Structural and Psychological Bases on Environmental Concern », *Environment and Behavior*, 30 (4), 1998, p. 450-471.
- « Travailler en parallèle de ses études : quels étudiants, dans quels emplois ? » DARES FOCUS, Mai 2026, https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/5389740f450949d9e21ca480c92cfac6/Dares_DF_travail%20%C3%A9tudiant.pdf.
- Yves, Lachapelle., et al. « Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels ». *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2022/2 N° 94, 2022. p.25-42.

ANNEXE

Liste des retours étudiants analysés:

- Unité d'enseignement TEDS Faculté Sociétés et humanité
- Unité d'enseignement TEDS en Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales (MIASHS)
- Unité d'enseignement TEDS en Droit
- Evènement « Quels métiers face aux défis socio-écologiques ? »
- Diffusion du film « Éclaireurs »
- Masterclass cinéma et écologie – UFR Lettres, arts et cinéma (LAC)
- Créathon 2025

A large teal circle is positioned in the bottom right corner of the page. Inside the circle, the number '08' is written in a large, white, sans-serif font.

**Merci à
vous !**