

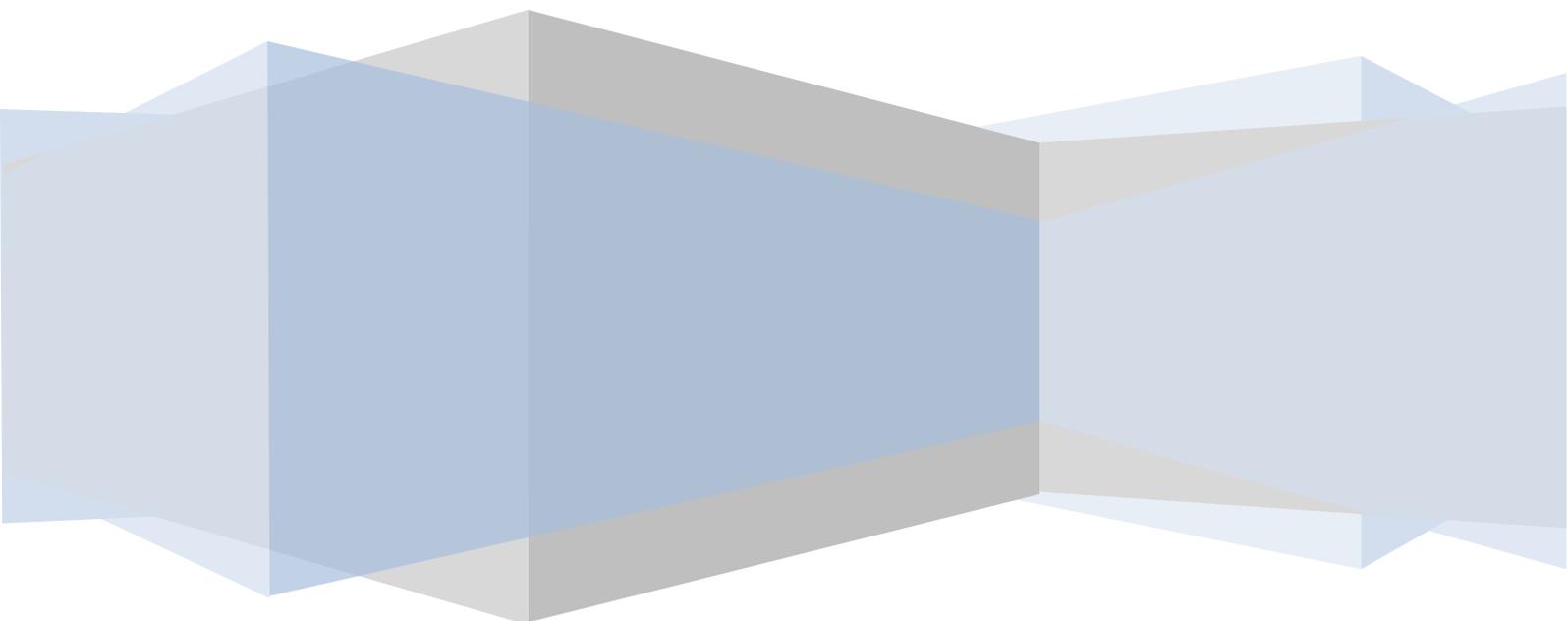


— SCIENCES  
— PO — LYON

# Rapport sur l'innovation pédagogique et la progressivité de la maquette

Auteurs :  
Jean-Michel Rampon & Jean Solchany

|| Mars 2018



## **Rapport sur l'innovation pédagogique et la progressivité de la maquette Sciences Po Lyon**

Ce rapport a été réalisé à la demande de Monsieur Renaud Payre, professeur de science politique et directeur de Sciences Po Lyon. Il vise à faire le point sur deux questions de nature différente, mais qui ne sont pas, pour autant, sans liens l'une avec l'autre. Le premier enjeu est celui de l'innovation pédagogique, une thématique omniprésente dans les débats sur le devenir de l'enseignement supérieur. Nous présenterons ses potentialités, non pas dans l'absolu, non pas d'un point de vue théorique, mais très concrètement, appréciées à l'aune des besoins pédagogiques de notre Institut. Le second enjeu est celui de la progressivité de la maquette du diplôme. Nous ferons le bilan de l'existant, nous évaluerons les modalités suivant lesquelles Sciences Po Lyon articule la dimension généraliste de sa formation avec l'enseignement de compétences professionnelles. Tout au long de ce rapport, nous nous interrogerons sur l'opportunité de faire évoluer les manières d'enseigner ou de modifier la logique de progression du diplôme, en évitant le double écueil de la fétichisation de l'existant et de la religion du changement pour le changement, avec le souci de préserver l'identité de notre Institut, grande école en sciences humaines et sociales unique en son genre sur le site de Lyon – Saint-Etienne, avec le souci également de préserver tout un capital de rigueur dans la pédagogie et de savoir-faire dans la construction de cursus professionnalisants.

Comment avons-nous travaillé ? Ce rapport n'est pas que l'expression d'une « expertise » formulée par deux enseignants-chercheurs en poste à Sciences Po Lyon depuis de nombreuses années et qui ont eu l'occasion d'enseigner à tous les niveaux de formation. S'agissant de l'innovation pédagogique, nous avons cherché à nous informer sur les derniers développements en la matière, par le biais de lectures, par le suivi de séminaires, par des prises de contact. Ce rapport se veut aussi un effort de synthèse des attentes et des propositions émanant de tous les acteurs qui font vivre l'Institut. Toutefois, il ne prétend aucunement imposer des solutions qui relèvent de la direction, du champ de compétence disciplinaire des collègues ou bien, tout simplement, de la liberté pédagogique de chaque enseignant.e. Sa finalité n'est donc pas de trancher sur des questions liées aux équilibres disciplinaires ou de s'exprimer sur la nécessité de rajouter ou supprimer tel ou tel enseignement en particulier.

Nous tenons donc à remercier chaleureusement les collègues qui ont échangé avec nous dans le cadre des réunions que nous avons organisées, ou bien par mail ou lors de conversations de couloir, ainsi que les étudiant.e.s qui ont répondu à nos invitations à discuter. Nous remercions également Laure Malicet-Chebbah, la responsable des études, d'avoir pris le temps de nous recevoir. Au-delà, ce rapport se fait également l'écho des remarques plus anciennes qui ont pu être faites par les collègues et les étudiant.e.s durant les années précédentes, lors de réunions ou dans un cadre plus informel. Enfin, nous tenons également à remercier chaleureusement les collègues de Sciences Po Grenoble qui nous ont accueillis lorsque nous avons assisté, en mai 2017, au Numérique

Boot camp organisé par notre voisin isérois, ainsi que Basile Bailly, chargé de pédagogie universitaire au sein de l'iCAP, le service universitaire de pédagogie de l'Université Lyon 1, qui nous a longuement reçus en janvier 2018 en compagnie de Solenne Chassagne pour nous présenter les potentialités de l'innovation pédagogique et la manière dont pouvait fonctionner un pôle de pédagogie.

## **L'innovation pédagogique, une injonction dans l'air du temps**

L'omniprésence de l'innovation pédagogique dans les débats actuels sur l'Université est à la fois l'aboutissement d'interrogations plus anciennes sur les manières d'enseigner et le produit de sa promotion de manière volontariste et prescriptive, ces dernières années, par un certain nombre d'acteurs jouant un rôle dans la fixation des objectifs poursuivis par l'enseignement supérieur et donc, corrélativement, dans l'élaboration des pratiques pédagogiques jugées les plus à même de permettre leur réalisation.

L'idée que les méthodes d'enseignement traditionnelles ne sont pas, ou plus, à la hauteur des défis d'un monde profondément transformé, n'est pas nouvelle<sup>1</sup>. Elle est déclinée depuis plusieurs décennies, sous l'effet du changement de profil des élèves induit par la massification de l'enseignement. Mais l'ambition qui en a découlé de repenser la pédagogie a été renforcée par une autre mutation, un peu plus tardive quant à elle, à savoir l'avènement des technologies de l'information et de la communication. Dès 1983, l'achat massif par l'Education nationale de micro-ordinateurs Thomson TO7 afin d'équiper les écoles témoigne de la volonté affichée par les pouvoirs publics de promouvoir la culture numérique, que matérialise à plus grande échelle le plan « informatique pour tous » de janvier 1985<sup>2</sup>. Mais, au-delà, les TIC ont rapidement posé la question de leur usage pour changer la pratique même de la pédagogie, contribuant à la mise à l'agenda de l'innovation pédagogique à l'Université.

Dès 1990, un article de la *Revue française de pédagogie* dénonçait l'« inadéquation du système universitaire à la demande sociale », l'inadéquation du « modèle pédagogique traditionnel » et la « prééminence de la recherche sur l'enseignement ». Son auteure évoquait ensuite « les produits pédagogiques informatisés » et le « développement de nouveaux moyens de communication à distance » rendant envisageables de nouvelles pédagogies telles que la « dissociation du lieu d'enseignement et du lieu d'apprentissage » ou le remplacement du cours « par des modules dont le texte est remis à chaque étudiant ; les étudiants travaillent seuls ou en groupe et font appel pour des conseils aux enseignants ». De fait, la « classe inversée » est dans l'air du temps dès les

---

<sup>1</sup> Tout au long de ce rapport, nous aurons recours aux adjectifs « traditionnel » et « classique » dans un sens descriptif et non dévalorisant, dans le but de distinguer les pratiques pédagogiques les plus fréquemment mises en œuvre dans les établissements universitaires de celles qui se réclament, quant à elles, de l'innovation pédagogique, terme que nous emploierons lui aussi dans un sens purement descriptif.

<sup>2</sup> *L'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipement et ressources) dans les écoles*, rapport de juillet 2015 réalisé par l'Inspection Générale de l'Education nationale, p. 2-4.

années 1990<sup>3</sup>. La publication de *Peer Instruction*, par l'un de ses principaux promoteurs, le professeur de physique Eric Mazur, de l'université de Harvard, date de 1997<sup>4</sup>. Plus récent, le développement des MOOC's et de l'e-learning, à partir du milieu des années 2000, s'inscrit donc dans une réflexion déjà ancienne sur les nouvelles manières d'enseigner et le parti à tirer des TICE.

En d'autres termes, l'acuité du débat sur l'innovation pédagogique dans le supérieur, qui fait florès depuis le début des années 2010, réside moins dans la nouveauté de l'argumentaire que dans l'intensification de l'injonction de renouvellement qui le sous-tend et dans la publicité qui est lui donnée via moult rapports et analyses, souvent construits sur le même schéma : une certaine frilosité des établissements et/ou des enseignant.e.s est ainsi opposée aux potentialités de l'innovation pédagogique et des outils numériques. Dans *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, rapport réalisé en 2014 à la demande de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), Claude Bertrand évoque ainsi des « conditions de production et d'accès aux savoirs [qui se sont] profondément transformées, notamment avec le développement des technologies numériques » et en appelle à une « rupture avec la logique de simple transmission des savoirs pour un apprentissage ouvert tous azimuts, exploitant toutes les opportunités dans l'accès à l'information et dans les interactions ». « Cette approche implique une responsabilité partagée de l'apprentissage entre l'étudiant qui construit et exploite son autonomie d'apprenant, et l'enseignant qui devient davantage un médiateur qu'un instructeur »<sup>5</sup>. C'est pourquoi les enseignant.e.s sont fermement invité.e.s à s'adapter aux temps nouveaux : « Les enseignants doivent apprendre à travailler au sein d'équipes pédagogiques et dépasser la culture d'autonomie de l'enseignant seul responsable de ce qu'il enseigne ». *Last but not least*, l'innovation pédagogique apparaît indissolublement liée aux nouveaux outils numériques : « (...) le numérique amène à imaginer de nouvelles formes d'apprentissage et contribue à la promotion de modèles pédagogiques centrés sur l'étudiant. Il ouvre de nouvelles possibilités pour (...) la flexibilité du temps et de l'espace d'apprentissage. Il autorise de nouveaux modes d'interaction entre les acteurs (étudiants, enseignants, autres intervenants) »<sup>6</sup>.

Cette vision d'une pédagogie révolutionnée par le numérique se retrouve dans les préconisations formulés en 2015 par le Conseil économique, social et environnemental dans « La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur ». Il est en effet considéré qu'une « mutation profonde des pratiques du métier d'enseignant est probablement engagée au travers de la transformation pédagogique par le numérique que nous vivons ». Il devient de ce fait souhaitable de promouvoir de nouvelles pédagogies, à l'instar de la classe inversée : « (...) le procédé de la classe inversée

---

<sup>3</sup> Annie Bireaud, « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, 1990, 91, p. 13-23.

<sup>4</sup> Eric Mazur, *Peer Instruction : A User's Manual*, Prentice Hall, 1997.

<sup>5</sup> Claude Bertrand, « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », rapport du 17 mars 2014 réalisé à la demande de la Direction Générale de l'enseignement supérieur et de l'enseignement professionnel, p. 5 et 7.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 16 et 25.

apparaît être un moyen pertinent permettant aux étudiants d'être réellement acteurs de leur formation. Non seulement ce dispositif permet de valoriser le "pré-savoir" dont ils disposent en amont, mais il permet également de les mettre en position active à travers le questionnement du cours ». La révolution numérique conduirait « à faire largement évoluer les cours, l'évaluation, les bibliothèques et la mobilisation du savoir, le tout selon des modalités de plus en plus ouvertes et collaboratives »<sup>7</sup>.

L'innovation pédagogique adossée aux outils numériques comme réponse au défi ainsi posé à l'Université : ce grand récit est également décliné par les spécialistes des sciences de l'éducation et les ingénieurs pédagogiques. D'après Laurent Le Thoux, du Service Universitaire Pédagogique de l'Université Bretagne-Sud, « on sait que l'attention des étudiants a tendance à baisser au bout de 20 minutes ». Un constat qui justifierait le recours aux boîtiers cliqueurs qui « permettent de la relancer ». Pour Catherine Couturier, responsable du service universitaire de pédagogie de l'université d'Artois, « la valeur ajoutée d'un enseignant n'est plus dans la présentation du cours, mais dans sa capacité à concevoir des dispositifs pédagogiques qui rendent les étudiants acteurs de leurs apprentissages ». Les professeur.e.s ne sont plus les « seuls détenteurs du savoir », qui doit désormais être élaboré dans le cadre d'une double interaction : celle qui s'instaure entre étudiant.e.s (apprentissage par les pairs), celle qui s'établit entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s<sup>8</sup>. Dans ces visions, le rôle de l'enseignant.e apparaît plus périphérique. L'étudiant.e, ou plutôt l'apprenant.e, figure au centre du dispositif, l'interaction se substituant à la transmission.

Les écoles de management se veulent en pointe sur l'innovation pédagogique. En mai 2017, le groupe de travail « Innovations pédagogiques » de la commission Chapitre des écoles de management de la CGE a rédigé, pour la Conférence des Grandes Ecoles, un livre blanc : « Six propositions pour reconnaître l'excellence pédagogique et les pédagogies innovantes dans l'enseignement supérieur. Le cas des écoles de management françaises ». On y retrouve les arguments déclinés ailleurs, mais dans une variante radicale. Dénonçant la sous-estimation de la pédagogie au bénéfice de la recherche dans l'évaluation des enseignants-chercheurs, les auteurs souhaitent valoriser la « Teaching Excellence », prenant exemple de pratiques anglo-saxonnes érigées en autant de modèles. L'urgence à révolutionner la pédagogie découlerait de l'intensification des flux de données : « (...) notre capacité à rester concentrés se réduit (...) l'immédiateté de l'information remet naturellement en cause l'acquisition même de connaissances, ce qui conduit notre apprentissage dit "structuré" à une obsolescence rapide ». L'enjeu serait dès lors « de faire naître une nouvelle forme d'enseignement correspondant aux attentes des jeunes des générations Y et Z, ou EPIC (Experiential, Participatory, Image-Driven

---

<sup>7</sup> *La pédagogie numérique. Un défi pour l'enseignement supérieur. Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par M. Azwaw Djebara et Mme Danielle Dubrac, rapporteurs au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication*, février 2015, p. 24, 26 et 48.

<sup>8</sup> Sur les analyses de Laurent Le Thoux et Catherine Couturier, voir Caroline Franc, « Les cours en amphï font leur révolution », *Educpros*, 12 décembre 2014, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/quand-les-cours-en-amphi-font-leur-revolution.html> (consulté le 27 février 2018).

and Connected), au progrès de la recherche, aux avancées pédagogiques, aux besoins des entreprises et aux évolutions sociétales »<sup>9</sup>.

Aussi les écoles de management mettent-elles résolument en avant l'innovation pédagogique. L'EM Grenoble valorise son GEM Learning model, l'EM Lyon son « learning hub », avec sa « training room » et sa « gaming room », ses « brain bubbles » et ses « silent rooms »<sup>10</sup>. Le futur déménagement de l'EM Lyon d'Ecully à Gerland est d'ailleurs justifié par l'ambition d'exploiter davantage encore les possibilités offertes par le numérique<sup>11</sup>. Mais les Instituts d'Etudes Politiques manifestent eux aussi leur intérêt pour l'innovation pédagogique. Sciences Po Paris recourt aux « ateliers d'histoire sur le terrain » et aux « serious games », avec, par exemple, la participation, au printemps 2017, d'une quarantaine d'étudiant.e.s du master *International Security* de l'École des Affaires internationales de Sciences Po (PSIA) au premier Normandy Student Staff Ride. Ce « cours innovant » visait la « mise en application pratique sur les champs de bataille de la théorie apprise en classe »<sup>12</sup>. Sciences Po Grenoble pratique les ateliers d'écriture, la pédagogie immersive par projet et le « learning by doing ». En mai 2017, cet établissement a organisé un Numérique Boot Camp sur la classe inversée, l'amphithéâtre interactif, l'hybridation des cours ou encore l'enseignement à distance<sup>13</sup>.

En résumé, l'innovation pédagogique est souvent présentée comme la solution incontournable pour adapter l'Université à un monde bouleversé par la révolution du numérique. Il serait intéressant d'interroger les déterminants culturels, idéologiques et politiques qui ont contribué à cristalliser dans le débat public l'injonction de l'innovation pédagogique, qu'il convient donc de ne pas accueillir naïvement comme le surgissement d'une évidence. Dans certains établissements, l'innovation pédagogique devient un argument pour attirer les étudiant.e.s. Pour les services universitaires de pédagogie, sa promotion renvoie certes à un indéniable esprit missionnaire, mais contribue également, plus prosaïquement, à légitimer leur existence et les moyens qu'on leur attribue.

Révélatrice d'enjeux ne se résumant pas à la seule pédagogie, l'innovation pédagogique mériterait sans nul doute une belle étude de sociologie. Tel n'est toutefois pas l'objet de ce rapport, qui se propose de réfléchir à l'usage qui peut en être fait à Sciences Po Lyon. Par innovation pédagogique, nous entendons les pratiques pédagogiques, recourant ou non à des outils numériques, de nature à pallier les limites, réelles ou supposées, des pédagogies classiques. Nous pensons notamment à la pédagogie inversée, aux boîtiers

---

<sup>9</sup> *Livre Blanc : six propositions pour reconnaître l'excellence pédagogique et les pédagogies innovantes dans l'enseignement supérieur. Le cas des écoles de management françaises*, Conférence des Grandes Ecoles, 18 mai 2017, p. 34 et 40.

<sup>10</sup> Voir <https://www.grenoble-em.com/gem-learning-model> et <https://learninghub.emlyon.com/EXPLOITATION/Default/lyon-ecully.aspx>, sites consultés le 15 février 2018.

<sup>11</sup> « Ecoles de commerce : l'EM Lyon déménagera près du centre-ville », *Le Monde*, 18 janvier 2018.

<sup>12</sup> "Staff Ride" en Normandie : rejouer le Débarquement (<https://www.sciencespo.fr/fr/actualites/actualite/C3%A9s/staff-ride-en-normandie-rejouer-le-d%C3%A9barquement/3004>), site consulté le 14 février 2018. Sur les ateliers d'histoire sur le terrain, voir : <http://www.sciencespo.fr/departement-histoire/content/helene-bellanger-elissa-mailaender>, site consulté le 14 mars 2018.

<sup>13</sup> Sur Sciences Po Grenoble : <http://www.sciencespo-grenoble.fr/les-innovations-pedagogiques-a-sciences-po-grenoble/>, site consulté le 15 février 2018.

de votes, au travail en « buzz groups », aux « serious games », etc. Evaluer le potentiel de cette panoplie n'est toutefois possible que si, au préalable, les besoins pédagogiques de notre Institut ont été identifiés.

## **Identifier les besoins pédagogiques de Sciences Po Lyon**

Trois constats principaux résument les discussions menées avec les enseignant.e.s de l'Institut, qui sont nombreux.ses à avoir exprimé le souhait d'un cadre pérenne, au sein duquel il serait possible de débattre de pédagogie. La mise en place des journées pédagogiques, depuis 2016, constitue une belle initiative dans cette direction.

Le premier constat est celui de la maîtrise imparfaite, par une fraction des étudiant.e.s, d'exercices classiques tels que la dissertation ou le commentaire. Il est d'autant plus préoccupant qu'il ne semble pas partagé par les étudiant.e.s, ou du moins par une partie d'entre eux/elles, qui estiment, pour leur part, largement les maîtriser. Pire, ces exercices sont jugés peu stimulants, trop traditionnels. De nombreux.ses collègues ont pourtant fait état de faiblesses parfois considérables dans les travaux réalisés à domicile ou en présentiel. Les copies de quatrième année montrent que des manquements encore pardonnables en début de formation n'ont pas toujours disparu au niveau du second cycle. Si chaque nouvelle promotion continue de compter d'excellent.e.s étudiant.e.s, la qualité souvent médiocre des oraux présentés lors du grand oral vient compléter ce tableau. Certes, selon les disciplines, les exigences et les méthodologies varient. Reste que les attentes fondamentales se recoupent largement, tel est le sentiment général des collègues. La question a été posée de savoir si une micro-formation de quelques heures, transversale aux différentes disciplines, ne serait pas une solution pertinente, en début de formation, pour sensibiliser les étudiant.e.s à l'importance des enjeux méthodologiques. Précisons que les enseignant.e.s ayant ainsi pointé du doigt une situation jugée préoccupante sont par ailleurs suffisamment conscient.e.s du risque qu'il y aurait à exagérer une « baisse du niveau » plus ou moins fantasmée pour, précisément, avoir réussi à s'en prémunir. Au-delà de la subjectivité d'un ressenti nécessairement impressionniste, la réalité objective est bien là.

Elle doit nous interpeller parce qu'elle interroge la capacité de Sciences Po Lyon à atteindre les objectifs qui sont les siens. La réussite de nos étudiant.e.s se mesure, en effet, à leur capacité croissante, au fur et à mesure de leur scolarité, à décrypter, synthétiser et présenter. Si l'apprentissage de cette compétence se forge pour une part par la pleine maîtrise des exercices évoqués précédemment, il passe également par de nombreuses lectures. Or, c'est là le deuxième constat qui a émergé des discussions : les étudiant.e.s ne lisent pas suffisamment. Par exemple, les lectures obligatoires dans le cadre des CDM sont trop souvent délaissées. Il y a là un problème qui renvoie incontestablement à la charge représentée par les nombreux enseignements à suivre dans le cadre du diplôme. Mais les discussions avec les étudiant.e.s ont également révélé, de leur côté, une forte attente d'enseignements « professionnalisants ». Il semblerait ainsi que l'importance des sciences humaines et sociales, qui nécessitent un apprentissage rigoureux, ne soit plus aussi clairement perçue que par le passé.

Reste que le point de vue étudiant sur cette question essentielle apparaît assez hétérogène. S'est également exprimée une forte demande de savoir fondamental, en premier cycle notamment, certain.e.s délégué.e.s allant jusqu'à estimer que le volume de travail exigé en première année pourrait même être revu à la hausse. Une partie des étudiant.e.s estiment en outre que les enseignements proposés sont excessivement généraux, exprimant ainsi une certaine forme de déception face à une offre de cours dont ils/elles considèrent qu'elle ne satisfait pas totalement leur curiosité intellectuelle. Il existe donc une demande pour des cours portant sur des questions plus précises, mais centrales, permettant, à travers une analyse approfondie, de faire ressortir des interrogations essentielles de la discipline considérée. Quoi qu'il en soit, ce manque d'appétence souvent affiché pour des enseignements dont l'utilité semble parfois mal perçue, pour des raisons très variables, joue sans doute un rôle dans la conviction affichée par certain.e.s étudiant.e.s que les lectures qui leur sont demandées sont trop nombreuses.

Enfin, le troisième constat issu des discussions menées avec les collègues est celui de la grande diversité des enseignements dispensés à Sciences Po Lyon. Nul n'est besoin ici d'insister sur la réalité des identités disciplinaires, qui induisent des pratiques pédagogiques différenciées. La pluridisciplinarité, consubstantielle aux Instituts d'Etudes Politiques, constitue une première incitation à réfléchir non pas en termes de solution pédagogique globale, mais plutôt selon des logiques différenciées, au plus près des options didactiques les plus adaptées à chacune des disciplines concernées. La multiplicité des formats d'enseignement – CF, CDM, CO, CS, séminaire, cours projet – est un autre paramètre induisant une grande variété didactique et pédagogique. Enfin, l'architecture du diplôme différencie assez nettement le premier cycle du second. Les objectifs pédagogiques évoluent au fur et à mesure que les étudiant.e.s progressent dans le cursus. Un cours fondamental de première année destiné à l'ensemble d'une promotion en histoire ou en science politique ne relève pas de la même philosophie qu'un enseignement professionnalisant dispensé en cinquième année devant un petit groupe d'étudiant.e.s. Dans un Institut d'Etudes Politiques, les attendus pédagogiques présentent donc une certaine hétérogénéité en fonction de la discipline et du niveau considérés, au-delà des objectifs de rigueur et d'excellence communs à tous les enseignements.

Au total, il ressort de toutes ces discussions une conclusion fondamentale : les attentes sont grandes en matière de pédagogie. Nombre d'entre nous sont demandeur.se.s d'une réflexion en la matière. C'est dans cette perspective que l'innovation pédagogique suscite un réel intérêt. Elle n'est pas attendue comme la solution miracle ou la pierre philosophale, mais comme un ensemble de propositions, souvent adossées à des technologies numériques, dont chaque enseignant.e cherche à apprécier la capacité à améliorer sa pratique pédagogique, à faciliter la réalisation d'objectifs, en matière de transmission des savoirs et de formation, dont nous venons de souligner la spécificité. L'enjeu est d'améliorer l'efficacité d'enseignements délivrés à des étudiant.e.s de bon niveau, souvent très motivé.e.s, mais parfois mal à l'aise dans l'apprentissage de la rigueur analytique et de la clarté dans l'expression qui se trouvent au fondement de la

formation en sciences humaines et sociales dispensée à Sciences Po Lyon. En d'autres termes, il est de réussir à maintenir ce niveau d'exigence à une époque où le degré de familiarité avec la culture écrite est devenue moindre que par le passé. Sans pour autant qu'il faille hésiter, le cas échéant, à rompre avec les routines pédagogiques lorsque le besoin s'en fait sentir, tant le diplôme délivré par notre Institut présente des facettes différentes. C'est dans cet état d'esprit, à la fois ouvert et pragmatique, que nous formulons dans les pages qui suivent un certain nombre de préconisations relatives à l'innovation pédagogique, une fois définis un certain nombre de préalables visant à garantir la pleine efficacité de sa mise en œuvre.

Il faut enfin souligner que les discussions menées avec les étudiant.e.s ont fait apparaître que l'innovation pédagogique *stricto sensu* ne constitue pas nécessairement un enjeu central à leurs yeux. Si les exercices à caractère interactif suscitent leur intérêt, leurs interventions ont essentiellement porté sur la nature des exercices demandés, avec des critiques adressées au système des exposés, ou sur le contenu des enseignements, avec, par exemple, le souhait exprimé d'un cours sur le genre. La demande d'une information accrue sur les méthodologies à maîtriser a été clairement formulée. Il est également apparu que les étudiant.e.s évoquaient fréquemment les enseignements dispensés dans les autres établissements universitaires, l'Université, mais aussi les classes préparatoires, ces deux types de formation constituant le principal horizon de comparaison mobilisé lors des discussions.

### **L'innovation pédagogique à Sciences Po Lyon : réflexions préalables sur sa mise en œuvre**

En fonction des attentes exprimées par de nombreux.ses enseignant.e.s de notre Institut, une exploration des potentialités de l'innovation pédagogique nous apparaît souhaitable. Elle gagnera à être mise en œuvre en gardant à l'esprit un certain nombre de réalités et de contraintes que nous présentons ici sous la forme d'une série de remarques.

Le premier préalable est le refus de la diabolisation des pédagogies traditionnelles, qu'il serait à la fois injuste et dangereux de remettre en cause. Injuste car des générations d'étudiant.e.s sont sorties de l'IEP de Lyon en ayant bénéficié d'une offre de cours qui leur a permis, pour la plupart, de décrocher rapidement un emploi. La bonne employabilité de nos diplômé.e.s a été confirmée récemment par l'enquête réalisée en 2017 sur le devenir de nos ancien.ne.s élèves 18 mois après leur sortie de l'établissement en 2015<sup>14</sup>. L'attractivité de nos diplômé.e.s repose dans une large mesure sur leur polyvalence et leur capacité d'apprentissage, qui est elle-même le produit d'une formation rigoureuse qui a fait ses preuves et repose, pour une part non négligeable, sur des méthodes pédagogiques classiques. Il convient en outre de rappeler que la faillite de ces dernières n'a pas été, à notre connaissance, démontrée. A l'inverse, aucune étude ne permet d'attester d'une efficacité supérieure des pédagogies dites

---

<sup>14</sup> *L'insertion professionnelle des diplômés 2015 18 mois après l'obtention du diplôme*, Etude réalisée par Sciences Po Lyon, 2017.

innovantes. Rappelons enfin que les classes préparatoires forment des étudiant.e.s dont la qualité est difficilement contestable en ayant recours à une pédagogie des plus traditionnelle : l'essentiel des cours y est dispensé sous une forme magistrale. Nombre d'entre eux/elles se retrouvent ensuite dans les Ecoles Normales Supérieures et les Institut d'Etudes Politiques, où ils obtiennent le plus souvent de très bons résultats.

Il n'est pas question ici d'ériger en modèle une structure d'enseignement qui présente également ses limites. Et face à laquelle le premier cycle de notre Institut a de très nombreux arguments à faire valoir. Mais Sciences Po Lyon affichant à juste titre l'ambition de dispenser une formation d'excellence, la mise en comparaison avec les classes préparatoires, s'agissant du premier cycle, n'a rien d'absurde. Certain.e.s étudiant.e.s ne manquent d'ailleurs pas de mettre en avant leur efficacité, réelle ou supposée, suggérant même de mettre en place, à Sciences Po Lyon, des pratiques pédagogiques s'en inspirant, par exemple un système de « colles ». Renoncer à un niveau élevé d'exigence en matière de compétence analytique et rhétorique, que les exercices classiques nourris de nombreuses lectures permettent de développer, placerait notre établissement en situation de faiblesse par rapport à des filières de formation voisines. Le premier cycle constitue par excellence le lieu d'apprentissage de ces compétences fondamentales, et doit le rester. Il nous semble nécessaire, pour pallier les lacunes de certain.e.s étudiant.e.s, de maintenir, voire d'intensifier, la pratique des exercices classiques tels que la dissertation ou le commentaire. On peut d'ailleurs se demander si les QCM et d'autres formes d'évaluation alternatives sont très formatrices à cet égard. Les avis sont partagés sur la question. Il serait utile de prévoir, dans un avenir proche, une discussion entre collègues sur l'opportunité de mettre davantage l'accent, durant les CDM et lors des examens, sur les exercices traditionnels.

De manière plus générale, le recours à l'innovation pédagogique n'a donc de sens que s'il n'entre pas en contradiction avec les exigences d'un enseignement de haut niveau, fondé sur une pratique intensive de la lecture et de l'écriture. Dans cette perspective, nous ne pouvons que mettre en garde contre un recours excessif à des supports tels que les capsules vidéo en lieu et place de supports plus classiques de format texte. Si les vidéos peuvent proposer des contenus de manière stimulante, leur utilisation à grande échelle risquerait d'avoir un effet substitutif. En effet, le budget temps des étudiant.e.s n'est pas illimité. Dès lors, le visionnage de vidéos en grand nombre risquerait d'entrer en concurrence avec la lecture d'articles et d'ouvrages. La pertinence du raisonnement suivant lequel, face à des « digital natives » rebuté.e.s par les pédagogies traditionnelles, l'offre pédagogique devrait être modifiée et adossée à des médias supposés plus accessibles, mérite d'être nuancée. Elle semble limitée lorsque les sciences humaines et sociales se trouvent au cœur du projet pédagogique comme c'est le cas à Sciences Po Lyon. Les présupposés de l'innovation pédagogique doivent ainsi être évalués à l'aune des besoins spécifiques de notre Institut.

Le deuxième préalable est dès lors la méfiance à l'encontre de tout dogmatisme conférant à l'innovation pédagogique le statut de rupture radicale. Tout bien considéré, la frontière n'est pas aussi tranchée qu'il n'y paraît au premier abord entre les méthodes traditionnelles et les pratiques innovantes. La pédagogie inversée ne représente pas une

innovation aussi révolutionnaire que proclamée. Dans sa philosophie même, la CDM impose aux étudiant.e.s un travail conséquent de préparation à domicile. En outre, le recours à des supports vidéo pour faciliter le travail qui doit être réalisé en amont est plus novateur dans la forme que sur le fond. En proposant à ses étudiant.e.s des capsules vidéo d'aide à la révision, l'université de Bretagne Sud leur fournit sans conteste une aide appréciable. Mais les vidéos d'enseignant.e.s résolvant une équation au tableau ne sont jamais que les héritières des corrigés et annales d'antan.

En matière d'enseignement à distance, le CNED propose depuis des lustres d'excellentes formations. Le recours à la vidéo ne vient en rien, là aussi, révolutionner une pratique pédagogique déjà ancienne. Il faut par ailleurs souligner que des outils numériques relativement simples ont déjà permis d'améliorer à bas bruit la pédagogie. En effet, les enseignant.e.s peuvent désormais projeter à l'écran, avec facilité, de nombreuses informations qui sont en outre proposées sous la forme de fichiers téléchargeables sur la plateforme de cours. Support nécessairement imparfait, le cours en amphithéâtre s'en trouve, malgré tout, considérablement bonifié.

Ces quelques exemples montrent que l'innovation pédagogique doit être envisagée dans une démarche incrémentale et non dans une logique de rupture, dans une philosophie de complémentarité avec la pédagogie classique et non dans l'objectif de se substituer à elle. La transmission du savoir en sciences humaines et sociales, par nature complexe et difficile à assimiler, demeure une mission fondamentale. En d'autres termes, l'enseignant.e ne peut que rester au centre du dispositif pédagogique. Il/elle enseigne un savoir complexe et évolutif, enrichi au gré de ses lectures, la recherche venant nourrir la pédagogie. L'idée suivant laquelle l'enseignant.e ne jouerait plus le même rôle que par le passé, les étudiant.e.s pouvant désormais s'informer et se former par eux/elles-mêmes, est à relativiser fortement. Bien au contraire, les étudiant.e.s ont le plus grand mal, et c'est normal, à sélectionner et interpréter des informations et des données de toute nature, devenues surabondantes, dont la hiérarchisation et la compréhension ne vont pas de soi. Le plus grand accès au savoir reste théorique, n'a pas accouché d'une société de connaissances et d'informations « pure et parfaite ». D'où le caractère irremplaçable de l'enseignant.e qui rend accessible, décrypte et formalise un savoir devenu, à certains égards, plus insaisissable que par le passé. A rebours d'un certain discours visant à le dépeindre sous les traits d'un.e pédagogue dépassé.e incapable de se remettre en cause, l'enseignant.e, dans cette mise à disposition du savoir, dispose d'une compétence pédagogique plus que jamais incontournable et forgée par des années de pratique. Il est donc pleinement à même de jauger la pertinence des recommandations avancées par des spécialistes de la pédagogie dont l'expérience pédagogique est souvent moindre, voire inexistante, quel que soit par ailleurs l'intérêt intrinsèque de leurs recommandations.

Dans cette logique de complémentarité entre pédagogie classique et pédagogie innovante, il convient également de s'interroger sur les modalités de l'innovation pédagogique à Sciences Po Lyon. Il va de soi qu'elle ne pourra se faire que sur la base du volontariat. La liberté pédagogique est un principe intangible. En outre, les nouvelles pédagogies (classe inversée, amphithéâtre interactif, autres formes de pédagogie

collaborative) demandent un réel effort d'adaptation, qui peut se révéler chronophage pour les enseignant.e.s désireux.ses de les mettre en œuvre. Il serait donc souhaitable que l'institution mette en place un dispositif d'accompagnement. Le recours aux décharges horaires reconnaissant l'investissement, parfois considérable, requis par les expérimentations pédagogiques constitue toutefois une fausse bonne idée. Il repose en effet sur le postulat qu'un cours traditionnel demanderait moins d'investissement qu'un enseignement innovant. Rien n'est moins évident : la préparation d'un cours classique demande souvent de nombreuses lectures et donc beaucoup de temps. Au-delà, le principe de la décharge équivaut à valoriser la pédagogie innovante et, corrélativement, à dévaloriser les enseignant.e.s qui refuseraient d'« innover », avec des effets de violence symbolique inacceptables. Il importe donc de réfléchir à d'autres modalités d'encouragement à l'innovation pédagogique.

Remarquons enfin que Sciences Po Lyon est loin de partir de zéro en matière d'innovation pédagogique. Plusieurs collègues ont déjà expérimenté des méthodes plus interactives, - pédagogie inversée (CF de droit), jeux de rôle (CDM histoire), travail en petits groupes avec restitution en fin de séance (CDM de droit), « serious games » (droit, sciences de l'information et de la communication), boîtiers de vote (CF science politique, CDM de langues). Par ailleurs, Sciences Po Lyon dispose d'une compétence reconnue en matière de pédagogie à distance, d'e-formation, avec l'IEP en ligne, qui prépare aux concours de la fonction publique depuis 2001 déjà. Enfin, dans le cadre du Chel(s), dont il est l'un des cinq établissements partie prenante, Sciences Po Lyon a montré son savoir-faire dans la réalisation de MOOC's.

Ces remarques faites, nous formulons dans les lignes qui suivent une série de préconisations relatives à l'innovation pédagogique.

### **L'innovation pédagogique à Sciences Po Lyon : préconisations**

Notre **première préconisation** consiste à recommander la mise sur pied, dès la rentrée 2018 si possible, d'une formation dont la finalité serait de présenter les potentialités de l'innovation pédagogique, sinon à l'ensemble du personnel enseignant de Sciences Po Lyon, du moins à celles et ceux qui en manifesteront l'intérêt ou qui souhaitent approfondir leur compétence en la matière. Cette formation pourrait intéresser tout particulièrement les collègues récemment nommé.e.s à l'Institut. Plusieurs enseignant.e.s, se remémorant leurs premiers pas, ont ainsi souligné une absence de prise en charge pédagogique en début de carrière. Pour être pertinente, cette formation devra, toutefois, présenter un caractère très concret, en lien direct avec les disciplines enseignées à Sciences Po Lyon. En effet, il est ressorti des nombreuses discussions entre collègues que si la curiosité pour l'innovation pédagogique est forte, le déficit d'informations précises à son propos est réel. Reste que les enseignant.e.s de Sciences Po Lyon n'attendent pas une conférence désincarnée sur les mérites réels ou supposés de l'amphithéâtre interactif ou de la classe inversée, qui serait redondante avec ce que l'on peut lire et entendre un peu partout. Ils/elles ne sont pas davantage intéressé.e.s par une formation qui emprunterait ses exemples aux sciences dures. Ils/elles sont en

revanche demandeur.se.s de formations illustrant les potentialités de l'innovation pédagogique dans le domaine des disciplines enseignées à Sciences Po Lyon (droit, économie, gestion, histoire, sociologie, science politique, sciences de l'information et de la communication et, bien sûr, les langues). Certes, l'innovation pédagogique ne se réduit pas à une didactique disciplinaire. Mais quelques mises en situation empruntées à la physique ou à la robotique ne peuvent suffire. La majorité des enseignant.e.s peinent à se représenter concrètement les applications de l'innovation pédagogique faute d'une démonstration par l'exemple. Toute la difficulté sera, dans cette perspective, d'identifier les intervenant.e.s compétent.e.s pour proposer cette formation adaptée aux besoins spécifiques de l'Institut. L'immense majorité des conférences et ateliers que nous avons pu suivre, des articles que nous avons pu lire, portent en effet sur les sciences dures ou appliquées. Ce n'est sans doute pas le fruit du hasard.

Notre **deuxième préconisation** concerne les modalités pratiques de l'innovation pédagogique. Il serait opportun de proposer une assistance à celles et ceux qui, au vu de la présentation qui leur aura été faite de ses potentialités, ou bien parce qu'ils/elles ont déjà une certaine expérience en la matière, souhaiteront recourir plus intensivement à des pédagogies innovantes. Sciences Po Lyon étant un petit établissement, il est impossible d'envisager une solution lourde comme un service de pédagogie tel qu'il existe dans les universités. Sur le site lyonnais, l'Université Claude Bernard Lyon 1 est un établissement pionnier qui a mis en place l'iCAP (Innovation conception et accompagnement pour la pédagogie), un service commun à toutes les composantes proposant, entre autres missions, à tout.e enseignant.e qui le souhaite une assistance dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques dites innovantes. C'est dans la mise à disposition de cette assistance, et non dans un système de décharges horaires, que doit, selon nous, résider l'encouragement à l'innovation pédagogique. Dans un premier temps, la solution la plus satisfaisante serait peut-être que les enseignant.e.s de notre institut aient l'opportunité de recourir aux conseils d'ingénieur.e.s pédagogiques présent.e.s sur le site universitaire lyonnais, mais rattaché.e.s à d'autres établissements. A terme, il sera possible d'envisager, le cas échéant, une solution plus pérenne et propre à l'Institut, si le besoin s'en fait sentir, en fonction notamment des expérimentations qui auront pu être faites par les uns et les autres. De ce point de vue, il nous apparaît opportun de suggérer la mise en place sinon d'un groupe de travail, du moins d'un cycle de réunions qui permettra de poursuivre le débat autour de l'innovation pédagogique et, plus largement, des questions pédagogiques. La réalisation de ce rapport a en effet été l'occasion de mettre au jour ce besoin d'un lieu de discussions et d'échanges.

Notre **troisième préconisation** consiste à recommander un usage aussi pragmatique et différencié que possible de l'innovation pédagogique, en liaison avec les préoccupations qui ont été exprimées par les collègues. Elle ne doit pas se résumer aux pratiques pédagogiques jugées les plus « disruptives ». Elle ne peut se réduire à la technologie. Les outils numériques ne doivent pas se substituer à la pédagogie, mais être considérés pour ce qu'ils sont, à savoir, une assistance, puissante, qui doit être jugée dans sa capacité à servir la transmission du savoir. Le recours à la technologie exige également une réflexion sur ses incidences budgétaires. Il ne doit être favorisé que lorsqu'il y a une certitude de résultats, surtout si les coûts induits peuvent être importants. Cette mise en

garde ne nous semble pas inutile. Depuis une trentaine d'années, les établissements scolaires et universitaires ont été peuplés de plusieurs générations d'appareils inutiles, des ordinateurs inadaptés que tout le monde délaisse aux tableaux interactifs que personne n'utilise en passant par des appareils très sophistiqués dont le service rendu est bien plus marginal que le coût, et dont il avait été pourtant promis monts et merveilles au moment de leur acquisition. Ces précisions faites, l'innovation pédagogique nous semble pouvoir prendre les formes les plus diverses, des plus modestes aux plus ambitieuses.

- Elle peut déjà consister à mieux utiliser les outils existants, à commencer par la plateforme de cours. Il semble pertinent de suggérer que les enseignant.e.s y aient recours de manière plus intensive encore, afin de mettre en ligne un grand nombre de matériaux pédagogiques. Il ne s'agit pas seulement de faciliter les enseignements classiques, mais également d'inculquer aux étudiant.e.s une culture du travail en autonomie. Les études sur la pédagogie inversée montrent en effet que sa bonne mise en œuvre dépend pour une large part de l'implication des étudiant.e.s. Notre Institut devrait communiquer davantage encore sur la nécessité, pour les étudiant.e.s, de fournir un travail de préparation en amont des cours. La plateforme de cours est un outil puissant dont nous n'avons sans doute pas encore exploité toutes les possibilités. Les échanges collaboratifs qu'elle autorise pourraient être développés.
- L'innovation pédagogique peut également constituer un moyen de faciliter le suivi des enseignements par les étudiant.e.s internationaux/nales, parfois handicapé.e.s par les difficultés linguistiques, contraint.e.s en outre de s'adapter à une culture pédagogique différente de celle de leur pays d'origine. Il serait ainsi envisageable de développer plus avant encore les systèmes de prise de note partagée et de prévoir des supports spécifiques sur la plateforme de cours qui permettraient aux étudiant.e.s internationaux/nales de mieux suivre les cours, notamment en amphithéâtre. Il n'en reste pas moins que tous les efforts allant dans le sens d'une pédagogie plus assistée, via tel ou tel outil numérique, ne pourront pallier les lacunes linguistiques qui rendent très difficile, pour certain.e.s étudiant.e.s, la compréhension orale et écrite en langue française.
- De manière plus générale, la mise en œuvre de l'innovation pédagogique paraît difficilement dissociable d'un effort accru de présentation des objectifs et des attentes du corps enseignant en matière pédagogique. Les étudiant.e.s semblent en effet demandeur.se.s, au vu des discussions que nous avons eues avec eux/elles, d'une présentation aussi directive que possible des tâches que l'on attend d'eux/elles et des méthodologies que l'on souhaite les voir mettre en œuvre. Il n'est pas anecdotique de mentionner qu'une étudiante nous a expliqué avoir compris seulement en fin de première année qu'il fallait fournir un travail de lecture personnel. Un certain nombre de messages basiques ne semblent pas avoir été pleinement reçus par l'ensemble des étudiant.e.s. Il semble donc nécessaire de marteler, plus clairement encore, un certain nombre de consignes pédagogiques. Il paraît ainsi souhaitable que chaque enseignant.e mette en ligne

un descriptif des compétences dont l'acquisition est attendue au terme du semestre. La représentation du/de la « digital native » évoluant en parfaite autonomie, butinant son savoir dans un environnement technologique futuriste, les cours dépourvus de toute dimension magistrale se réduisant à un processus de co-construction du savoir entre apprenant.e.s et enseignant.e.s assimilé.e.s à des coaches, relève du fantasme plus que de la réalité. A l'heure du tout communicationnel et du tout connecté, l'information semble avoir le plus grand mal à être intégrée, un constat qui vaut ici comme ailleurs.

- Au-delà du recours à des supports déjà existants, l'innovation pédagogique pourrait prendre des formes plus ambitieuses. Notamment en contribuant à enrichir des séquences pédagogiques de facture classique par des inserts visant à relancer l'attention, à la concentrer sur un point jugé fondamental ou à faire mesurer par les étudiant.e.s leur degré de maîtrise des questions qu'ils/elles étudient. Un cours magistral peut ainsi être le théâtre de séquences quizz à l'aide de questions posées à l'ensemble de l'auditoire, sur lesquelles les étudiant.e.s sont ensuite invité.e.s à discuter entre eux/elles dans une logique d'apprentissage par les pair.e.s très valorisée par les spécialistes de l'innovation pédagogique. Dans le cadre des CDM, les pédagogies en petits groupes peuvent être privilégiées si le besoin s'en fait ressentir. Pour les CF comme pour les CDM, le recours à la classe inversée peut être expérimenté sous une forme ou sous une autre. Il est à vrai dire difficile d'aller au-delà de ces préconisations assez générales. Notamment parce qu'il revient en premier lieu à l'enseignant.e lui/elle-même de sélectionner les outils qui lui semblent le plus appropriés. Des discussions que nous avons eu l'occasion d'avoir, il ressort que la pratique des quizz, par exemple, ne séduit pas nécessairement tout le monde. Là encore, il ne faut pas perdre de vue la diversité des sensibilités pédagogiques et disciplinaires.
- Enfin, pour certains enseignements plus spécifiques, l'innovation pédagogique semble plus particulièrement prometteuse. Il existe en effet une variable de nature à moduler assez fortement l'intensité, voire la pertinence de sa mise en œuvre. Autant le premier cycle est appelé, pour les raisons déjà évoquées, à rester largement, même si pas totalement, tributaire de méthodes pédagogiques traditionnelles, qui ont fait leur preuve, autant le second cycle peut constituer un cadre plus adapté à des expérimentations pédagogiques plus originales. En petits groupes, dans une logique de professionnalisation, des séquences de type mise en situation ou « serious games », fondées dans tous les cas sur une forte dimension interactive voire co-constructive, peuvent se révéler tout à fait adaptées. En misant sur l'implication des étudiant.e.s, l'innovation pédagogique requiert d'eux/elles un fort investissement personnel et un réel sens de l'initiative. En d'autres termes, ce sont d'abord les bon.ne.s étudiant.e.s, déjà à un stade relativement avancé de leur formation, qui apparaissent le plus à même de tirer le meilleur parti des scénarios pédagogiques innovants. Forts d'une formation classique acquise en premier cycle, ils/elles sont en mesure de mobiliser leur capacité d'analyse et de travail dans un cadre pédagogique moins traditionnel.

- Peut-être que l'innovation pédagogique est la plus pertinente là où on ne l'attend pas forcément au premier chef, c'est-à-dire au niveau master. Là encore, il apparaît que pédagogies traditionnelle et innovante ne doivent pas être opposées l'une à l'autre, mais pensées dans leur articulation au sein d'un parcours de formation qui s'étale sur cinq années, permettant aux étudiant.e.s d'accumuler plusieurs strates de compétences. Dans cette perspective, la future Public Factory (dont le dispositif a été présenté lors du CA du 2 mars 2018), dont Sciences Po Lyon prépare actuellement la mise en place, pourrait être un lieu privilégié d'apprentissage par le biais de stratégies pédagogiques innovantes. La pédagogie par mise en situation est à même de se prêter à des expérimentations de toute nature. Au-delà de la fabrication de prototypes de politique publique, qui serait sa mission première, ce Fab Lab constituera la structure idéale pour la mise en œuvre de pédagogies alternatives de tout type, favorisant l'interactivité et la créativité. Il sera le lieu privilégié de la conception et de la réalisation des cours projet.

### **La progressivité de la maquette : constats et préconisations**

Lors des discussions menées avec les collègues, la progressivité de la maquette a moins occupé le devant de la scène que l'innovation pédagogique. Ce retrait relatif est moins le signe d'un désintérêt que le reflet d'un certain consensus autour de l'architecture générale du diplôme. Ce qui n'a pas interdit quelques interrogations, moins propositions de refonte globale que mises en évidence de difficultés et pistes de réflexions. Nous formulons en conclusion quelques préconisations. Mais il convient tout d'abord de rappeler la philosophie générale du diplôme, fondée sur une spécialisation progressive des enseignements.

Le premier cycle propose une formation pluridisciplinaire en sciences humaines et sociales, notamment dans les quatre disciplines fondamentales que sont la science politique, l'histoire, le droit et l'économie. Différents formats de cours garantissent un mixte de transmission des connaissances et d'apprentissage des méthodologies, avec des CF de tronc commun portant sur les problématiques structurantes de chacune des disciplines enseignées, des CO offrant des éclairages plus spécialisés, des CDM assurant l'indispensable travail en petits groupes. Mais les étudiant.e.s suivent également des enseignements exigeants dans deux langues étrangères, et peuvent choisir dans une offre variée de diplômes d'établissements, sur le campus de Lyon, mais également sur le nouveau campus de Saint-Etienne, avec la mise en place à la rentrée 2017 du DERUSCO, centré sur la Russie. Conclu par une troisième année que l'immense majorité des étudiant.e.s passe en mobilité académique à l'étranger, le premier cycle propose ainsi une forte ouverture sur le monde. A l'exception des IEP de Bordeaux et Grenoble, les six autres IEP de région et Sciences Po Paris ont également placé le moment de mobilité de leurs étudiant.e.s en année 3. Le choix de cette césure paraît judicieux, coupant la scolarité en présentiel dans l'établissement en deux ensembles égaux et équilibrés.

Dans son organisation actuelle, le premier cycle n'a donc pas suscité de critique majeure de la part des enseignant.e.s. Le semestre 4, qui diffère des trois premiers semestres orientés vers la délivrance d'un socle de connaissances fondamentales, est donc validé dans sa philosophie. Rappelons qu'il n'est pas conçu, comme cela a été le cas par le passé, comme une séquence de pré-spécialisation avec une ébauche de tunnelisation par filières (les étudiant.e.s devaient alors choisir deux filières entre trois possibles), mais comme une introduction à d'autres disciplines telles que les relations internationales, les sciences de l'information et la communication, ou encore les questions territoriales. Le semestre 4 permet ainsi aux étudiant.e.s de se familiariser avec les champs de connaissance et de compétence entre lesquels ils/elles seront ensuite amené.e.s à choisir dans le cadre de leur spécialisation de second cycle.

Le débat autour du premier cycle n'a donc pas porté sur une modification du seuil à partir duquel débute la spécialisation des enseignements à Sciences Po Lyon. Il a davantage tourné autour d'enjeux moins directement reliés à la question de la progressivité de la maquette. Celui, déjà évoqué, de la pédagogie à mettre en œuvre et de la place à accorder à l'apprentissage des exercices fondamentaux (dissertations, commentaires). Celui également de la cohérence interne des enseignements proposés au sein de chacune des grandes disciplines enseignées dans le cadre du diplôme et notamment du premier cycle. Les historiens ont ainsi fait évoluer à la rentrée 2017 l'offre des CF en année 1. De leur côté, les économistes, lors des discussions menées pendant la préparation de ce rapport, ont présenté un projet de refonte des enseignements dans le but de mieux coller aux priorités qui leur semblent les plus importantes. Quant aux juristes, ils ont fait état de manques dans la formation juridique des étudiant.e.s.

Enfin, a été abordée la question de l'ajout de nouveaux enseignements portant sur des thématiques jugées à la fois centrales et mal prises en compte dans la maquette actuelle. Un cours tournant autour des enjeux du numérique pourrait être envisagé tant ils sont devenus structurants et incontournables. Nous pensons également à un enseignement sur le genre, dont les délégué.e.s étudiant.e.s ont également fait savoir qu'il était considéré comme essentiel par nombre de leurs camarades. De fait, l'attente d'un enseignement sur le genre est fondamentale et légitime. Sa conception soulève toutefois des interrogations. Tout d'abord, la question du genre doit-elle faire l'objet d'un enseignement transversal, qui se verrait ainsi conférer un statut à part dans la maquette ? La première réaction est de répondre par la positive, étant donné son importance. Mais ne faudrait-il pas alors, également, envisager d'autres enseignements de même nature, occupant eux aussi une place à part dans la maquette, parce que transversaux, sur des sujets tout aussi fondamentaux comme le racisme, les inégalités sociales ou le réchauffement climatique ? Si l'on pousse ce raisonnement à la limite, la logique structurante du diplôme ne serait plus de nature disciplinaire, mais thématique.

Il est permis de souligner les limites d'une logique thématique. Tout d'abord, le statut disciplinaire des enseignements délivrés serait incertain. Certes, il est possible, voire souhaitable, d'imaginer un éclairage pluridisciplinaire sur des thématiques

fondamentales. Mais les enseignements avec de multiples intervenant.e.s ne sont pas toujours faciles à gérer, manquent souvent d'homogénéité et risqueraient donc de dérouter les étudiant.e.s, surtout durant le moment formateur fondamental que constitue le premier cycle. Or, si elle constitue un atout incontestable de la formation dispensée à Sciences Po Lyon, la pluridisciplinarité passe d'abord par l'apprentissage de cultures disciplinaires distinctes. Il semble donc nécessaire de veiller au maintien d'un apprentissage disciplinaire solide, déjà ambitieux et délicat à mettre en œuvre en l'état actuel, au vu de la diversité des disciplines enseignées, par comparaison avec l'orientation plus mono-disciplinaire des enseignements à l'Université. Un apprentissage disciplinaire que la multiplication des enseignements transversaux sur des sujets, certes importants et « sensibles », risquerait de mettre en cause.

Par ailleurs, la question du genre, fondamentale, est de nature à être abordée dans de nombreux enseignements à caractère disciplinaire, de la science politique aux sciences de l'information et de la communication en passant par les langues. Elle l'est d'ailleurs déjà largement, faut-il le rappeler, nombre de collègues l'ayant bien sûr intégrée. L'hypothèse d'un CF sur le genre, suivi par tous les étudiant.e.s, moins évidente qu'il n'y paraît au premier abord, mérite donc de faire l'objet d'une réflexion approfondie. Une solution envisageable serait peut-être d'imaginer un CF non pas sur une base transversale, mais dans le cadre d'une discipline donnée. L'impératif de la formation disciplinaire serait ainsi préservé tout en offrant un éclairage aussi complet que possible sur la question du genre dans un format de 36 heures. Il y a là matière à débat.

L'ajout de cours supplémentaires pose en outre, quels que soient leur finalité, leur contenu et leur format, le problème de leur insertion dans une maquette déjà très dense. Plusieurs enseignant.e.s ont fait remarquer combien les semaines des étudiant.e.s étaient lourdes, 80 % d'entre eux/elles suivant un DE en sus des enseignements du diplôme, ce qui représente une charge hebdomadaire totale dépassant les 30 heures de cours. Aller au-delà du volume horaire existant serait déraisonnable, d'autant plus que l'acquisition d'une expérience professionnelle en premier cycle est devenue obligatoire depuis la rentrée 2017 avec la réalisation d'un stage. Tout ajout de cours devrait dès lors prendre la forme d'un aménagement de la maquette à horaire constant, aménagement par définition délicat et douloureux. Dans cette perspective, la solution qui consisterait à diminuer le volume horaire des CF en les faisant passer de 36 à 24 h ne semble pas idéale. Autant une telle réduction a pu être mise en œuvre en année 4 (cf. *infra*), autant le CF constitue pour les étudiant.e.s des années 1 et 2, moins avancé.e.s, un moment structurant de leur socialisation universitaire. Dans cette perspective, le format à 36 h constitue un minimum pour enseigner les enjeux fondamentaux des sciences humaines et sociales, le premier cycle constituant le moment privilégié de leur apprentissage.

Il est également possible d'envisager une réduction du nombre de séances de CDM, qui pourrait, par exemple, passer de 11 à 10 sur le semestre. Si elle paraît moins dommageable que la réduction du format des CF, cette deuxième piste pour diminuer le volume des enseignements ne paraît pas nécessairement souhaitable pour autant, parce que réduisant le temps, essentiel, mais déjà contraint, pendant lequel les enseignant.e.s peuvent familiariser les étudiant.e.s avec les questions de méthodologie dont on a déjà

souligné toute l'importance. De manière plus générale, il convient de souligner que la réduction du volume horaire des enseignements ne signifie pas nécessairement une réduction de la masse de travail attendue des étudiant.e.s. Des enseignements plus ramassés peuvent même se traduire par une attente plus élevée de la part des enseignant.e.s, qui risquent d'exiger des étudiant.e.s un travail de lecture plus intensif, de manière à compenser tout ce qui n'aurait pu être dit en présentiel. L'effet pervers que pourrait entraîner une stratégie visant à augmenter le nombre de cours, à maquette constante, via la réduction de leur format, est donc le suivant : conduit.e.s à suivre plus de cours que par le passé, les étudiant.e.s se retrouveraient en réalité confronté.e.s à une contrainte de travail accrue, notamment en matière de lectures et d'exercices à préparer à domicile. Or, nous l'avons vu, en l'état actuel, ils/elles ont déjà du mal à fournir ce travail personnel, qui est pourtant vital dans leur formation, si l'on souhaite qu'ils/elles acquièrent la capacité d'apprentissage et la culture de l'autonomie qui leur seront nécessaires pour évoluer en année 3, durant leur mobilité, pendant laquelle ils/elles seront amené.e.s à devoir s'adapter à un environnement pédagogique très différent, puis durant le second cycle. Ces considérations n'ont pas pour finalité de plaider une forme d'immobilisme, mais simplement de mettre l'accent sur la question, qui nous semble tout à fait cruciale, du temps laissé aux étudiant.e.s pour travailler à domicile ou en bibliothèque durant un premier cycle déjà lourd à suivre et qui ne doit pas, nous semble-t-il, le devenir davantage encore. Garantir une bonne progressivité du diplôme, c'est aussi veiller à ce que chaque étape de la formation à Sciences Po Lyon soit calibrée de la manière la plus optimale possible. En toute logique, l'Institut devrait considérer très sérieusement l'éventualité d'une réduction du volume horaire de la maquette de premier cycle.

Le second cycle couvre les années 4 et 5. Durant leur année de mobilité, les étudiant.e.s sont amené.e.s à faire un choix de quatrième année et un vœu de cinquième année. Il est à noter que la formulation en ligne de ce choix et de ces vœux a été préparée dès la deuxième année par une réunion collective, le forum des métiers et le forum des masters ainsi que par des entretiens individuels avec les étudiant.e.s qui en ont fait la demande.

La quatrième année constitue une amorce de spécialisation. Aucune limitation ou restriction n'est imposée aux étudiant.e.s qui peuvent choisir entre les 4 secteurs proposés (Affaires Internationales, Affaires Publiques, Communication, Action, changement et territoires, ce dernier secteur se déroulant à Saint-Etienne). Chaque secteur comprend différents parcours. En quatrième année, la formation est à la fois commune, avec des CF de tronc commun en sciences humaines et sociales suivis par l'ensemble de la promotion, et spécialisée autour des troncs communs de secteur.

Mais s'il est de droit, parce que non soumis à une procédure de sélection, le choix du secteur en quatrième année doit être mûrement réfléchi, puisqu'il est à déterminer en fonction des vœux formulés pour l'année suivante. Il est donc conditionné par une exigence de cohérence avec l'année 5. Cette dernière propose dix parcours de spécialité (dans des domaines qui relèvent des aires culturelles, de la globalisation, de la communication, du journalisme, des partenariats publics-privés, du développement territorial et de la préparation aux concours administratifs) et six parcours de 2<sup>ème</sup> année

de Master mis en œuvre par l'Institut d'Etudes Politiques (délivrés par l'Université Lyon 2, l'École normale supérieure de Lyon ou l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne).

L'architecture de l'année 4 n'a globalement pas été remise en cause par les enseignant.e.s mobilisé.e.s lors des réunions préparatoires à la rédaction de ce rapport. Du côté étudiant, des interrogations sont remontées, ces dernières années, sur les enseignements de tronc commun, dont le positionnement en quatrième année est manifestement mal compris. Pour bien des étudiant.e.s revenu.e.s de mobilité, pendant laquelle ils ont découvert de nouveaux horizons, ces cours sont perçus comme une sorte de régression, de retour à une formation généraliste qu'ils/elles considèrent avoir terminée et qui leur apparaît en contradiction avec la mission même du second cycle, appelé à les professionnaliser. Ce malentendu sur la finalité des enseignements de tronc commun en année 4 est récurrent, même s'il a semblé moins marqué lors des dernières discussions que nous avons pu avoir avec les délégué.e.s étudiant.e.s.

Sur cette question, le point de vue enseignant est assez unanime. Les cours de sciences humaines et sociales de tronc commun sont au cœur de la formation dispensée par l'IEP et forgent son identité. S'ils prennent place majoritairement durant le premier cycle, ils n'y sont pas cantonnés. Ils permettent de maintenir un sentiment d'appartenance à la promotion durant le second cycle. Ils n'entrent pas en contradiction avec la vocation professionnalisante de notre établissement. Pour les étudiant.e.s entré.e.s à Sciences Po Lyon via le concours de quatrième année, ces enseignements en sciences humaines et sociales sont particulièrement importants, puisqu'ils/elles n'ont pas suivi le premier cycle.

Loin d'être une « anomalie », les CF de tronc commun ne sont pas les seuls enseignements qui matérialisent la place des sciences humaines et sociales en année 4, pendant laquelle les étudiant.e.s suivent également un séminaire d'initiation à la recherche, au terme duquel ils rédigent soit un état d'avancement, soit un mémoire de recherche. Au vu de la tendance, qui semble se dégager ces dernières années, suivant laquelle les étudiant.e.s seraient de plus en plus nombreux.ses à réaliser un état d'avancement plutôt qu'un mémoire, on peut se demander si ne se révèle pas, là aussi, une certaine désaffection vis-à-vis des sciences humaines et sociales et de la méthodologie exigeante qui accompagne leur pédagogie à un niveau de second cycle. Nul doute qu'il n'y a là matière à réflexion.

Il faut enfin préciser que l'année 4 a été récemment l'objet de plusieurs ajustements non négligeables. Le volume horaire des quatre CF de tronc commun dispensés sur l'ensemble de l'année 4 (2 au semestre 7, 2 au semestre 8) a été revu à la baisse et ramené de 36 à 24 heures à la rentrée 2016, qui a également vu la mise en place d'un cours d'initiation à la gestion de projet, proposée sur une quinzaine de thématiques et obligatoire pour l'ensemble de la promotion. L'heure semble donc avant tout à un bilan de ces modifications récentes et à un calibrage aussi optimal que possible des cours projet, tant sur le plan des contenus et du caractère plus ou moins incitatif du fléchage que dans la détermination du coefficient qui leur est attribué.

Du côté enseignant, les remarques les plus fournies ont, en définitive, concerné l'année 5 et les enseignements de spécialité. La première interrogation est relative à la possibilité de mutualiser les enseignements méthodologiques, dispensés au sein de chaque spécialité, mais qui sont possiblement de nature voisine. La seconde renvoie à une certaine hétérogénéité des spécialités. Il y a en effet des disparités de volume horaire, certaines spécialités se montrant plus « gourmandes » que d'autres. Par ailleurs, le profil des équipes enseignantes peut varier de manière assez prononcée. Certaines spécialités ont ainsi assez peu recours aux intervenant.e.s extérieur.e.s, d'autres bien davantage. Il est vrai qu'il ne peut y avoir de normes trop contraignantes en la matière. Chaque spécialité a sa spécificité qui peut conduire à une maquette plus ou moins lourde, et nécessiter un recours très variable aux intervenant.e.s extérieur.e.s. Le constat d'une certaine hétérogénéité a néanmoins été fait et méritait d'être souligné.

Au terme de ces développements, il paraît possible de faire deux préconisations. **La première** est moins relative à la progressivité de la maquette en tant que telle qu'à la nécessité, peut-être, de mieux la mettre en valeur aux yeux des étudiant.e.s. Il s'agirait d'une part de souligner, davantage encore, la cohérence du diplôme de l'année 1 à l'année 5. Le premier cycle « généraliste » et le second cycle « professionnalisant » sont moins des entités de nature fondamentalement différente que les éléments constitutifs d'un parcours intégré dont la cohérence doit s'analyser à l'échelle de l'ensemble du diplôme. La progressivité, réelle, du diplôme ne doit pas s'interpréter en termes d'opposition entre enseignements « généralistes » et « professionnalisants ». Ces réalités sont bien connues et présentées comme telles aux étudiant.e.s. Mais les observations de ces derniers quant à la pertinence des enseignements de tronc commun en année 4 montrent qu'il est nécessaire d'être plus pédagogique encore. De manière plus générale, on l'a vu également à propos de l'innovation pédagogique, il serait nécessaire de repenser l'ensemble de la « communication » à destination des étudiant.e.s afin de rappeler les éléments fondamentaux de la philosophie de la formation dispensée à Sciences Po Lyon, qu'il s'agisse de souligner la logique de progression de la maquette et ses récentes modifications (notamment l'ajout d'un stage en premier cycle et les cours projet en année 4) ou de rappeler combien les sciences humaines et sociales participent pleinement de la professionnalisation des étudiant.e.s en leur enseignant rigueur d'analyse et capacité d'expression, sans même évoquer l'élargissement intellectuel et citoyen qu'elles favorisent. A ce titre, la reconfiguration en cours du portail web pourrait servir de socle à une visibilité repensée des informations et données considérées comme fondamentales.

Notre **seconde préconisation** consiste à recommander la mise en place d'un groupe de travail, qui pourrait notamment réunir les responsables de spécialité, la directrice du second cycle et la responsable des études, afin de réfléchir à différentes questions. La première serait d'étudier celle, déjà évoquée, des disparités entre spécialités et d'une éventuelle mutualisation d'une partie de leur formation. Ce groupe de travail pourrait également considérer l'éventualité d'une évolution plus substantielle de la maquette du second cycle, au-delà des modifications introduites en année 4 à la rentrée 2016. La comparaison avec d'autres IEP montre en effet que la spécialisation progressive du

diplôme ne se fait pas selon les mêmes modalités et le même calendrier. A Sciences Po Lille, par exemple, il existe un système de « Majeures », à cheval entre le second semestre de l'année 4 et le premier semestre de l'année 5, proposant donc une tubularisation plus marquée et une spécialisation plus précoce qu'à Sciences Po Lyon. Une possibilité serait ainsi de faire débiter les spécialités dès le second semestre de l'année 4. L'entrée dans un « tunnel » dès le milieu de l'année 4 serait peut-être de nature à conférer une plus grande unité et davantage de lisibilité au second cycle de notre diplôme.

A ce stade, la nécessité d'une évolution dans ce sens n'apparaît toutefois pas évidente. Aucune remontée des collègues n'a pointé dans cette direction. En outre, un tel changement reviendrait à aller à l'encontre de la philosophie actuelle de notre maquette visant à maintenir un enseignement de tronc commun en sciences humaines et sociales jusque tard dans le diplôme, avec notamment des CF de tronc commun au second semestre de l'année 4. Enfin, le bénéfice potentiel d'une telle modification de la maquette, bénéfique à démontrer au-delà des simples effets d'affichage, serait à jauger soigneusement à l'aune du coût considérable en termes de mise en place qu'entraînerait nécessairement toute réforme d'une ampleur relativement conséquente. En revanche, un éventuel groupe de travail pourrait se pencher plus immédiatement sur les répercussions entraînées par les modifications récentes ou à venir du second cycle. Les cours projet sont encore en phase de rodage. La question d'offrir aux étudiant.e.s la possibilité de faire un choix entre plusieurs cours projet peut se poser. C'est en tout cas une demande qu'ils/elles ont fait remonter. Quoi qu'il en soit, le développement des cours projet ne paraît pas dissociable de la future Public Factory, appelée à devenir le lieu où ce type d'enseignements pourra se déployer et s'affiner de la façon la plus optimale. La mise en place de ce Fab Lab nécessitera sans doute quelques ajustements ainsi qu'une réflexion sur les modalités de sa mise en œuvre dans les meilleures conditions.

\* \*  
\*

Grande école de sciences humaines et sociales recrutant sur concours au niveau baccalauréat, Sciences Po Lyon présente la spécificité d'être sans équivalent sur le site de Lyon – Saint-Etienne. Les étudiant.e.s s'y voient enseigner non seulement un large volet de connaissances et de compétences, avec une forte ouverture à l'international, mais également une capacité d'analyse, une faculté de synthèse, un sens de l'adaptation, une aptitude à l'apprentissage qui sont autant de qualités recherchées sur le marché du travail. Cette efficacité pédagogique repose pour une part importante sur la pratique d'exercices classiques, exigeants et rigoureux, notamment durant le premier cycle. Les enseignant.e.s sont dans l'ensemble convaincu.e.s que leur maîtrise reste, aujourd'hui comme hier, un atout majeur pour nos étudiant.e.s, un atout à préserver, voire à renforcer. Toutefois, un effort de clarification du travail requis et des compétences attendues nous paraît devoir être fourni par l'établissement afin de mieux présenter aux étudiant.e.s la formation qu'ils/elles reçoivent sans toujours en cerner le sens et la pertinence.

Dans cette perspective, l'innovation pédagogique n'est pas à considérer comme une solution miracle. Ensemble de pédagogies alternatives (classe inversée, buzz groups, amphithéâtre interactif, serious games, etc), elle est à évaluer dans ses potentialités, posément, à l'aune des objectifs pédagogiques de Sciences Po Lyon. Certains enseignements peuvent s'y prêter plus que d'autres. Certaines formations professionnalisantes semblent particulièrement en mesure d'en tirer profit. Si des collègues recourent déjà à des pédagogies alternatives, une formation proposée à l'ensemble des enseignant.e.s apparaît donc tout à fait souhaitable, ainsi que la mise à disposition d'une assistance de type ingénierie pédagogique.

Au terme d'une année ou deux, un bilan pourra être fait par les enseignant.e.s ayant choisi de tester des propositions relevant de l'innovation pédagogique. S'il est positif, il sera alors possible d'envisager des solutions d'assistance plus pérennes. Quoi qu'il en soit, pédagogies traditionnelles et innovantes sont à considérer dans une logique de complémentarité, visant à la fois à bonifier l'existant et à mettre sur pied de nouvelles formations. La future Public Factory pourra être un lieu privilégié d'élaboration de solutions pédagogiques innovantes, en liaison notamment avec les cours projet.

Délivré en cinq ans, le diplôme de Sciences Po Lyon présente une cohérence qui peut être qualifiée de satisfaisante. Située en année 3, la mobilité constitue une coupure entre deux séquences en présentiel d'ampleur égale. Fait il y a quelques années, le choix de ne pas enclencher la spécialisation avant l'année 4 ne semble pas à remettre en cause. Le second semestre de l'année 2 initie toutefois les étudiant.e.s à de nouvelles thématiques et disciplines. Le maintien de cours fondamentaux de tronc commun en sciences humaines et sociales pendant l'année 4 apparaît également pertinent. Le rapport recommande *in fine* la mise en place d'un groupe de travail pour le second cycle, afin notamment d'apprécier les retombées des récentes modifications de l'année 4, avec, en particulier, la mise en place des cours projet. La réflexion pourra également porter sur le fonctionnement des spécialités et l'articulation entre les années 4 et 5.