

RAPPORT D'ÉVALUATION – 1ER CYCLE

Université Rennes 2

Bilan de la mise en œuvre de l'offre de formation de 1er cycle

CAMPAGNE D'ÉVALUATION 2020-2021

VAGUE B

Évaluation réalisée sur la base du dossier déposé le 06/11/2020

Rapport publié le 15/06/2021



Pour le Hcéres¹ :

Thierry Coulhon, Président

Au nom du comité d'experts² :

Mireille Bastien, Présidente

En vertu du décret n°2014-1365 du 14 novembre 2014 :

¹ Le président du Hcéres "contresigne les rapports d'évaluation établis par les comités d'experts et signés par leur président." (Article 8, alinéa 5) ;

² Les rapports d'évaluation "sont signés par le président du comité". (Article 11, alinéa 2).

Ce rapport est le résultat de l'évaluation de la politique de l'université sur la maîtrise, l'organisation et la qualité de son 1^{er} cycle, et cela au regard des politiques publiques de l'enseignement supérieur.

Cette évaluation repose d'une part, sur un dossier d'autoévaluation du 1^{er} cycle et une synthèse de l'autoévaluation de chaque formation de 1^{er} cycle conférant le grade de licence à ses diplômés, et d'autre part, une visite comprenant en particulier la rencontre de formations représentatives (environ 20 % de l'offre de formation) choisies conjointement et collégalement par le Hcéres et l'université.

En raison du contexte sanitaire (Covid-19), la visite s'est déroulée en distanciel en respectant le processus de l'évaluation initialement prévu.

Conditions de l'évaluation

Composition du comité d'experts

Président(e) :	Mme Mireille Bastien, Aix-Marseille Université
Expert(e)s :	M. Étienne Baumgartner, Université de Lorraine M. Bertrand Goujon, Université de Reims Champagne-Ardenne M. Yann Mercier-Brunel, Université d'Orléans M. Guillaume Ourties, expert-étudiant, Université Clermont-Auvergne M. Michel Passelaigue, expert issu du monde socio-économique

Le Hcéres était représenté par Mme Marie Olivier, conseillère scientifique.

Description de la visite sur site

Date de la visite :

La visite s'est déroulée les 27 et 28 janvier 2021. Compte tenu des conditions sanitaires, elle s'est déroulée par le biais de la visio-conférence.

Organisation de la visite :

Le premier jour a été réservé à la rencontre institutionnelle. Le comité a échangé durant 2 heures avec le vice-président (VP) "Formation et vie universitaire", la VP "Offre de formation", le VP "Formation tout au long de la vie, information, orientation et insertion professionnelle", la VP "Vie étudiante et vie des campus" et la VP "Internationalisation".

L'établissement étant accrédité pour 28 formations de premier cycle (17 licences et 11 licences professionnelles), un échantillon de 20 % a été auditionné le 2nd jour de visite, soit 6 formations. Ces 6 formations ont été choisies pour moitié par le comité d'experts et pour moitié par l'établissement. Les auditions, d'une durée d'une heure chacune, ont toutes eu lieu en présence de l'intégralité du comité d'experts.

Liste des formations rencontrées :

- Licence *Sciences et techniques des activités physiques et sportives* (STAPS), représentée par : le directeur de l'unité de formation et de recherche (UFR) STAPS, la directrice adjointe de l'UFR STAPS, la directrice des études du campus Mazier et la directrice des études du campus de Rennes.
- Licence *Administration économique et sociale*, représentée par la directrice du département, le directeur adjoint et un autre enseignant-chercheur.
- Licence *Géographie et aménagement*, représentée par le directeur du département, la directrice adjointe du département, le directeur d'études du parcours *Géographie*, le directeur d'études du parcours *Aménagement*, le responsable de la première année de licence (L1) et la gestionnaire administrative de la licence.
- Licence *Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales*, représentée par la directrice adjointe de l'UFR, directrice d'études du parcours *Espagnol*, la directrice d'étude du parcours *Italien*, le directeur du département de breton, la directrice du département d'espagnol et le directeur du département d'anglais.
- Licence *Sciences de l'éducation*, représentée par la directrice adjointe du département, la responsable de la troisième année de licence (L3), la responsable de la deuxième année de licence (L2) et le responsable de la L1.
- Licence professionnelle *Métiers du design*, représentée par le responsable de la formation et un professionnel associé.

Problèmes éventuels :

La visite s'est déroulée sans aucun problème.

Présentation

Le présent rapport repose sur le document d'autoévaluation fourni par l'établissement et sur les fiches d'autoévaluation de 22 des 28 formations de 1er cycle de l'Université Rennes 2, en l'occurrence 13 des 17 licences générales (L) et 9 des 11 licences professionnelles (LP). En effet, l'établissement n'a pas fourni l'autoévaluation des L *Arts du spectacle, Humanités, Information-communication* et *Lettres* et des LP *Métiers du livre : documentation et bibliothèques* et *Techniques du son et de l'image*. Les 22 formations déposées se distribuent dans 4 domaines disciplinaires : Arts, lettres, langues (ALL) ; Droit, économie, gestion (DEG) ; Sciences humaines et sociales (SHS) ; Sciences, technologies, santé (STS) :

- ALL : L *Arts plastiques*, L *Langues étrangères appliquées* (LEA), L *Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales* (LLCER) ; L *Musicologie* ; LP *Métiers du design*.
- DEG : L *Administration économique et sociale* (AES) ; LP *Métiers de la GRH : formation, compétences et emploi* ; LP *Métiers des administrations et collectivités territoriales*.
- SHS : L *Géographie et aménagement* ; L *Histoire* ; L *Histoire de l'art et archéologie* ; L *Psychologie* ; L *Sciences de l'éducation* : L *Sciences et techniques des activités physiques et sportives* (STAPS) ; L *Sociologie* ; LP *Aménagement paysager* ; LP *Animation, gestion et organisation des activités physiques et sportives* (AGOAPS) ; LP *Métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socio-culturelle* ; LP *Intervention sociale : insertion et réinsertion sociale et professionnelle* ; LP *Métiers de la forme* ; LP *Protection et valorisation du patrimoine historique et culturel*.
- STS : L *Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales* (MIASHS).

Analyse globale

L'interaction avec le secondaire, l'information aux lycéens, aux familles et aux divers publics candidats à l'enseignement supérieur

L'interaction avec l'enseignement secondaire, les classes préparatoires aux grandes écoles et les sections de technicien supérieur

L'établissement semble s'être engagé dans une démarche active et volontaire de relation avec son environnement académique et régional. Elle se concrétise notamment par la mise en place du projet BRIO (Bretagne Réussite Information Orientation) prévu sur dix ans. Si l'on peut se féliciter de cette dynamique, il est encore difficile d'en apprécier la réelle portée. On manque en effet d'informations concrètes sur les relations de l'établissement avec les autres établissements de l'académie et de la région afin de comprendre comment résoudre le problème de l'articulation entre les brevets de technicien supérieur (BTS) de l'académie de Rennes et les LP proposées à Rennes 2 d'une part, et celui de la convention académique avec les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) d'autre part. Les conventions passées avec les lycées proposant des CPGE, sont peu précises sur la nature des partenariats et des passerelles mais on note que l'établissement a exprimé son souhait d'instaurer la réciprocité de la démarche afin que les étudiants de licence puissent aussi en bénéficier. Il semble toutefois que l'établissement soit en attente depuis deux ans, d'une nouvelle convention cadre devant être proposée par le rectorat.

La communication/information sur l'offre de formation de 1er cycle

Le document de présentation de la politique générale d'établissement souligne les points d'amélioration en se focalisant sur la dimension technique de diffusion de l'information, le site internet en constituant le principal support. Il conviendrait non seulement d'indiquer à quel degré de précision se décline le catalogue de l'offre de formation mais aussi de prévoir, si ce n'est déjà fait, un dispositif d'actualisation des données. Par ailleurs, la démarche par compétences et la systématisation de la mise en concordance des formations avec les fiches du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) permettraient d'accroître la visibilité de l'offre de formation.

Finalement, la diversité des pratiques apparue lors des entretiens ne permet pas d'apprécier clairement si et comment les composantes de l'établissement s'investissent dans ces actions de communication vers l'extérieur. Tous les publics lycéens ne bénéficient ni des mêmes accès à l'information sur les différentes filières, ni d'informations homogènes selon les filières, ce qui les dessert probablement autant que l'établissement.

La communication/information/accompagnement auprès des familles, des lycéens et des publics pour éclairer les choix d'orientation

Un large panel de dispositifs tels que forums, conférences, journées d'immersion, appuie la communication à destination des lycéens. Toutefois, la nature expérimentale de ces mesures, qu'elle relève de l'insuffisance des équipements matériels ou de leur accessibilité, en limite encore la portée auprès du public cible et ne permet pas d'identifier clairement une politique de site. En effet, seule une partie des formations semble engagée dans une politique de communication ne se limitant pas au seul bassin rennais.

Plusieurs équipes pédagogiques déclarent s'appuyer sur leurs étudiants pour sensibiliser les lycéens aux contenus effectifs des formations et ainsi, éclairer leurs choix d'orientation, les présentations des équipes de formation dans les lycées semblant surtout dépendantes des réseaux des équipes (anciens étudiants devenus enseignants en lycée, enseignants de lycée effectuant des vacances à l'université, etc.). Une formalisation de réseaux Alumni contribuerait sûrement à améliorer la politique de communication.

Les dispositifs pour l'orientation des candidats dans et hors Parcoursup, les dispositifs de préparation à l'entrée dans les formations d'enseignement supérieur

Parcoursup reste la norme en matière de recrutement des effectifs de première année. Pour accompagner les lycéens dans cette procédure d'admission, l'université met en place des ateliers ou des accompagnements individuels. L'immersion des lycéens dans des enseignements de licence est le dispositif le plus répandu mais des actions plus innovantes sont également mises en place. Il convient ainsi de souligner l'originalité de l'opération « premier campus » portée par le campus Mazier pour les filières LEA et AES. Bien que l'on manque d'informations sur les lycées et les effectifs concernés, elle permet aux lycéens de suivre un enseignement de L1 pendant un semestre et de le créditer ainsi par anticipation. Il conviendra d'en évaluer précisément les effets à plus long terme pour une éventuelle généralisation.

Appréciation globale

Bien que l'établissement propose un dispositif global d'information à destination des différents publics candidats à l'enseignement supérieur, sa mise en œuvre effective en vue d'alimenter les entrées en première année semble hétérogène et fortement liée aux initiatives des équipes pédagogiques. Elle reste ainsi de faible ampleur, ce qui restreint vraisemblablement l'accès à l'information sur une palette pourtant large de cursus que propose l'établissement. Le panorama n'étant pas complètement mis en valeur, le potentiel d'inscriptions est loin d'atteindre son optimum.

La stratégie et le cadrage de l'offre de formation

L'articulation de l'offre de l'établissement avec les BTS, d'une part, et avec les CPGE, d'autre part

L'établissement reconnaît ne pas avoir de politique globale de relations avec les autres formations du supérieur proposées localement. Les relations avec les BTS sont limitées à des initiatives de certaines équipes pédagogiques et les conventions passées avec les CPGE sont des conventions cadres, *a priori* sans convention d'application permettant d'envisager des relations au-delà des impératifs fixés par la réglementation. Si l'établissement indique participer à des réunions de concertation avec le rectorat et des proviseurs, on ne relève aucun réel comité de pilotage impliquant à la fois la gouvernance des universités, le responsable du service académique d'information et d'orientation du rectorat et une représentation des proviseurs des lycées proposant des classes préparatoires. Par ailleurs, si l'établissement a établi les collaborations nécessaires à l'application des nouveaux statuts de certaines formations (diplôme d'État du travail social ; diplôme national des métiers d'arts et du design ; orthophonie), il ne semble pas que des passerelles entrantes et sortantes avec des licences générales ou professionnelles aient été organisées.

Les conditions de personnalisation des parcours

Une harmonisation des emplois du temps a permis aux étudiants des licences générales mono-disciplinaires de suivre des enseignements d'ouverture (UEO). Il est encore difficile d'estimer si cette ébauche de personnalisation des parcours pourra être amplifiée. En effet, plusieurs équipes soulignent d'importantes difficultés d'organisation et de gestion administrative : nécessité de bloquer quatre à cinq demi-journées sur la

semaine, ce qui impose de placer les enseignements de spécialité sur les demi-journées restantes ; saturation des effectifs dans certaines UEO que les contraintes logistiques ne permettent pas de traiter ; étudiants dépendant de plusieurs services de scolarité, etc. Par ailleurs, en dépit de l'organisation relativement centralisée de ces UEO, il n'est fait mention d'aucune structure de pilotage à même de coordonner les propositions des équipes pédagogiques de composantes afin de définir un schéma clair des formations proposées par l'établissement et des passerelles possibles.

Cette dynamique incontestable de personnalisation des parcours gagnerait à être mise en valeur pour qu'elle puisse être exploitée dans la démarche globale d'aide à l'orientation ou d'ouverture à différents champs de formation. Il conviendrait par exemple de recueillir des données sur l'éventuel lien entre les réorientations inter-semestrielles ou annuelles et les mineures et UEO choisies au cours du semestre ou de l'année antérieurs, tout comme il serait utile de mettre en place une commission de réorientation.

Notons que dans le cadre d'un projet innovant porté par l'Université Rennes 1, l'établissement s'est fortement impliqué dans la formation à distance dont la mise en place devrait être systématisée dans la prochaine offre de formation.

Les études en santé : l'organisation des enseignements dans le 1er cycle, l'organisation d'un portail santé, y compris paramédical

Conformément à la réforme des études en santé, les deux voies d'accès (PASS - parcours d'accès spécifique santé - et L.AS - Licence, option accès santé) ont été concrétisées. Dans le cadre des PASS portés par Rennes 1, une mineure « psychologie » permet d'accueillir 40 des étudiants de Rennes 1, mais le contenu des enseignements n'est pas précisé. Par ailleurs, la L STAPS a ouvert une L.AS à 60 de ses étudiants équirépartis sur les deux sites de Rennes 2, et la L Psychologie a ouvert une L.AS à 40 étudiants supplémentaires, mais aucun élément n'est fourni sur la façon dont ces enseignements s'articulent avec ceux de leur discipline principale. Ainsi, dans la mesure où le dossier ne précise ni les termes de l'accord avec Rennes 1, ni la nature des enseignements en santé proposés à Rennes 2, il n'est possible ni d'évaluer les chances réelles pour un étudiant ou une étudiante en L.AS à l'Université Rennes 2 d'intégrer une formation en santé à l'Université Rennes 1, ni la qualité de son niveau de préparation. Il est également impossible d'apprécier la contribution de Rennes 2 à la formation des professions médicales ou paramédicales.

Les licences professionnelles, leur articulation avec les licences et avec les bachelors universitaires de technologie

L'Université Rennes 2 centrée principalement sur les formations en ALL et en SHS, n'attire qu'un effectif modeste dans les diplômes de niveau 6 à vocation professionnelle. On note par exemple que les titulaires d'un diplôme universitaire de technologie (DUT), de niveau 5, ne représentent que 13 % de l'effectif des étudiants de LP (niveau 6). En ce sens, on regrette l'absence de relations formalisées de Rennes 2 avec certains départements de l'institut universitaire de technologies (IUT - en l'occurrence *Carrières sociales* et *Gestion des entreprises et des administrations*) particulièrement lorsque des passerelles de poursuites d'études ou des réorientations pourraient être proposées dans les champs du social et de la gestion. Dans la mesure où ces passerelles n'existent pas encore, il semble peu probable qu'elles se développent alors que les bachelors universitaires de technologie vont permettre aux IUT d'emmener leurs étudiants jusqu'au niveau licence. Sans action spécifique, on peut s'interroger sur le devenir de ces 13 % d'étudiants titulaires d'un DUT qui s'inscrivaient jusqu'alors à l'Université Rennes 2 pour compléter leur formation.

En revanche, on constate que 7 des 17 licences générales ont construit des passerelles vers une des 11 LP proposées par Rennes 2, en respectant le cadrage de l'établissement et en bénéficiant du fait qu'une partie des équipes pédagogiques est commune aux formations de L et de LP.

Les réserves du ministère relatives à la relation entre la L *Sciences de l'éducation* et le diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) *Métiers de l'animation*, ne sont pas explicitées et l'on ignore donc comment elles ont été prises en compte.

Le continuum licence/master et licence/Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Le continuum licence/master laisse à désirer aussi bien dans sa construction que dans ses résultats : les parcours spécifiques de licences, construits à cet effet, attirent peu d'étudiants, ce qui ne permet pas de satisfaire les capacités d'accueil de nombreux masters proposés par l'établissement. Une première piste d'amélioration mentionnée dans le dossier fait référence à la reprise de l'articulation avec les masters *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF). L'initiative est à encourager d'autant plus fortement que l'enseignement constitue un débouché important pour les étudiants issus de filières telles que celles proposées à Rennes 2 et que d'autres universités proposent des parcours ciblés vers l'enseignement dès le premier cycle. S'il semble que des accès au master MEEF 2nd degré soient réels (par exemple, parcours

Sciences économiques et sociales de la L AES, *Anglais* de la L LLCER ou *Histoire-géographie* de la L *Géographie et aménagement*), le dossier ne le mentionne pas explicitement. De même, l'existence d'un parcours de la licence *Sciences de l'éducation* conduisant au MEEF 1er degré n'apparaît clairement ni dans l'intitulé des unités d'enseignements (UE) de la maquette, ni dans la stratégie affichée, alors que les enquêtes d'insertion identifient ce master comme un débouché important. Une coordination au niveau de l'établissement contribuerait fortement à la sécurisation et à la visibilité des parcours conduisant vers les métiers de l'enseignement. Elle renforcerait ainsi les initiatives tout à fait pertinentes de plusieurs départements de formation et contribuerait à l'harmonisation des échanges, notamment entre les inspecteurs pédagogiques disciplinaires (IA-IPR), les équipes pédagogiques et l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) dont l'Université de Bretagne Occidentale est l'établissement intégrateur.

Le cadrage des blocs de compétences

Aucune formation de L ou de LP n'est actuellement organisée en blocs de compétences dont l'identification faciliterait pourtant l'inscription au RNCP et partant, l'insertion professionnelle, la réponse aux demandes de validation des acquis de l'expérience et une meilleure construction de licences bi-disciplinaires. Bien que certaines fiches RNCP nationales soient très bien construites, elles ne semblent pas vraiment exploitées par la plupart des licences dont les équipes pédagogiques reconnaissent ne pas se saisir pleinement. Si les interrogations épistémologiques relatives au concept même de compétences expliquent cette réserve, aux dires des équipes pédagogiques, on constate qu'elles privent les étudiants d'éléments d'information formalisés, ce qui ne peut que limiter l'attractivité des formations de l'établissement. Notons toutefois que « l'approche compétences » est annoncée comme un des objectifs de travail de la prochaine période contractuelle. Un soutien tangible de l'établissement durant la période d'élaboration des prochaines maquettes de formation (un accompagnement par le service universitaire d'information et d'orientation, une charge de mission dédiée à cette tâche, par exemple) pourra contribuer à sa mise en œuvre.

L'apport de la recherche à l'offre de formation

Hormis les licences *Psychologie* et *Sciences de l'éducation*, les licences générales ne semblent pas considérer la formation à la recherche comme une nécessité de formation universitaire à ce niveau d'études. Il s'agit là d'un point de faiblesse important sur lequel l'établissement est fortement invité à se pencher. En effet, le premier cycle ne peut être envisagé exclusivement comme une fin en soi mais aussi, comme s'inscrivant dans une dynamique de continuum avec les masters. L'argument selon lequel les équipes pédagogiques interviennent à la fois dans les cycles licences et masters n'est pas suffisant pour attester que les étudiants commencent à être formés à la recherche, l'un des rôles de l'université. Une meilleure formulation des attentes par un cadrage d'établissement aiderait sans doute les équipes pédagogiques à s'engager dans une démarche plus active sur cette dimension essentielle de la formation universitaire.

Le lien avec un projet "Nouveaux cursus à l'université" (NCU) éventuel ou toute autre action financée (IDEFI, PFL, Dune, ...)

L'Université Rennes 2 est présente sur les appels à projets, notamment par des actions consacrées à la transformation des pratiques pédagogiques telles que 2PLG (préprofessionnalisation des licences générales) dans la période 2012-2018, DESIR (développement d'un enseignement supérieur innovant à Rennes) dans la période 2016-2021 ou encore la participation au projet Ide@I (innover, développer, étudier, agir, se lancer). Toutefois, une réflexion pédagogique d'ampleur sur ces actions contribuerait à les considérer comme indissociables du fonctionnement ordinaire de l'université et non comme des actions en marge du fonctionnement des services, reposant sur le recrutement de personnels contractuels qui sont, par définition, difficiles à stabiliser et dont la contribution reste, de ce fait, contingente.

La stratégie d'internationalisation de l'offre de formation

Une stratégie de l'établissement autour des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) a permis un réel développement de l'offre d'enseignement en langues qui irrigue un nombre important de formations. De même, le dispositif EMILE (enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère) permet de proposer des enseignements en langues étrangères. L'établissement montre un vrai dynamisme dans le domaine, qui constituerait un levier pour avancer sur les autres points et afficher un plus grand rayonnement régional et national dans le domaine des SHS.

Dans les faits, en dehors des données fournies par la L LLCER dont les langues étrangères constituent l'essence même de la formation, les données sur les enseignements dispensés en langue étrangère sont très rarement fournies. Par ailleurs, il serait pertinent d'examiner si et comment ces enseignements en langue étrangère peuvent s'articuler pour assurer un parcours pédagogique aux étudiants étrangers venant suivre une partie de leur cursus à Rennes 2.

La stratégie d'ouverture de l'offre de formation sur l'environnement socio-professionnel et ses liens avec les entreprises

L'investissement dans les relations avec le monde socio-économique est un des points de fragilité reconnu par la plupart des licences générales. Cependant, il faut relever une amorce de réponse dans la mise en place, en L2 et L3, d'UE préprofessionnelles et pratiques dites « d'ouverture », tout comme de conférences assurées par les professionnels. Ces dernières donnent cependant un peu l'impression d'interventions juxtaposées sans articulation entre elles au sein de la maquette de formation. En fait, il ne semble pas y avoir de cadrage global sur l'intervention des experts professionnels au sein des formations en dehors du cadre réglementaire imposé aux LP. Leur place dans le pilotage des LP comme dans celui des licences générales, et plus globalement leur rôle dans les conseils de perfectionnement, ne sont pas mentionnés dans le dossier.

La faible place du monde professionnel dans la plupart des licences générales peut expliquer en partie le retard de mise en place de ces conseils, mais plus fondamentalement, les formations s'interrogent encore sur ce qu'ils apportent de plus que les échanges plus ou moins informels qu'ils engagent régulièrement avec les étudiants. On regrette aussi que le développement de l'alternance n'apparaisse pas dans la stratégie d'ouverture au monde socio-professionnel, y compris dans certaines LP (44 % d'entre elles).

Appréciation globale

Hormis pour l'enseignement des langues pour non spécialistes dans lequel l'établissement semble s'être fortement engagé, le dossier ne fait pas apparaître de cadrage clair ni de stratégie globale de formation, l'initiative paraissant rester du côté des composantes, voire des équipes de formation. La politique partenariale avec les autres formations de l'enseignement supérieur (BTS, CPGE, IRTS, DN MADE, ...), avec les formations de Rennes 1 (formations en santé, IUT) et de l'INSPE, tout comme avec le monde socio-professionnel, ne semble pas faire l'objet d'un investissement de l'établissement visible par les composantes, ni d'une priorité stratégique affichée et structurante.

L'intention dont fait état le dossier de s'investir sur l'hybridation des modalités pédagogiques ou l'aménagement en distanciel de certaines formations est une perspective intéressante qui dépasse les nécessités conjoncturelles liées à la crise sanitaire. Le comité relève également la bienveillance de la gouvernance, exprimée par les équipes qu'il a auditionnées, vis-à-vis des expérimentations et innovations pédagogiques qu'elles ont proposées.

Il conviendra dès lors que l'établissement se saisisse pleinement de la mise en œuvre effective de ce qui relève de l'hybridation des modalités pédagogiques. De telles innovations ne sauraient cependant être dissociées d'un important travail sur la lisibilité des contenus des formations donc leur structuration interne et leurs liens réciproques intra- et inter-établissements. Ceci contribuera à créer une culture d'établissement plus visible.

L'accompagnement des étudiants vers la réussite

Les parcours de réussite, parcours accompagnés, ...

L'établissement détaille longuement les différents dispositifs qu'il a mis en place pour mieux accompagner les étudiants. La systématisation de la fonction de directeur d'études, la création de modules de maîtrise de la langue écrite ou de renforcement dans la discipline, le large choix d'enseignements d'ouverture, l'organisation en majeure/mineure, l'accompagnement personnalisé des étudiants en difficulté, sont quelques-unes des nombreuses actions proactives décrites dans le dossier. Par ailleurs, les adaptations réglementaires (régime spécial d'étude, situation de handicap et sportifs de haut niveau, réflexion sur des aménagements pour les artistes de haut niveau) sont respectées.

Les effets de cette politique volontaire ne sont malheureusement pas toujours visibles dans les fiches d'autoévaluation. Il semble ainsi que le contrat pédagogique soit loin d'être généralisé, quand il n'apparaît pas tributaire de la taille des effectifs et/ou de l'implication personnelle de certains enseignants, puisqu'un certain nombre de licences privilégient d'autres dispositifs qui ne sont pas toujours structurés. Par ailleurs, les bénéfices que peuvent en tirer les étudiants ne sont pas encore identifiables : on note ainsi un taux de déperdition souvent important entre le nombre d'inscrits et le nombre de diplômés de certaines filières, y compris au-delà de la première année universitaire.

L'hybridation des modalités d'enseignement

Fortement accélérée avec la crise sanitaire, la digitalisation déjà engagée, bien qu'à différents degrés selon les filières, s'est amplifiée. On note ainsi que sept mentions de licence (avec trois parcours pour la mention LLCER) sont proposées entièrement à distance notamment pour les publics salariés ou en reprise d'études. Par

ailleurs, la concrétisation du projet Ide@l conduit à la forme distancielle d'enseignements ayant vocation à être proposés aux deux universités de Rennes. D'autres propositions existent également dans cette modalité : modules de remédiation, modules d'apprentissage de l'anglais ou de l'espagnol.

Plusieurs équipes ont souligné l'effort de l'établissement dans la création d'un lieu dédié aux innovations pédagogiques. Elles peuvent ainsi utiliser des équipements de qualité et s'appuyer sur un personnel technique réactif. Un effort de communication sur cette initiative pourrait inciter les formations, notamment celles qui ne semblent pas encore s'y projeter, à exploiter cette opportunité.

Les stages, les projets et la professionnalisation

On recense un nombre important de stages (3 000) dont la plus grande partie est indépendante du cursus donc du caractère obligatoire ou non de cette modalité de formation. Il convient d'admettre que l'organisation de ces stages se heurte aux limites des terrains de stage possibles dans le bassin rennais qui poussent les équipes à donner la priorité aux masters. Une seconde limite réside dans le calendrier des jurys d'année ou de diplôme qui rend *a priori* impossible la tenue de stages durant l'été. Notons qu'aucun élément de cadrage d'établissement relatif aux stages en LP n'est mentionné.

Les autres formes de sensibilisation à la professionnalisation ne sont généralement pas abordées de manière directe, mais seulement évoquées au détour de la plus ou moins grande différenciation des parcours, créant ainsi un facteur d'hétérogénéité qui brouille la lisibilité des cursus. En fait, en dépit de réussites locales, notamment en géographie, avec l'attribution d'un prix PEPS (passion enseignement et pédagogie dans le supérieur) et de 2 projets s'inscrivant dans le cadre NCU, le dossier ne permet pas d'identifier une stratégie d'établissement pour l'enseignement par projet (incitation, organisation, prise en compte dans les services, partenariats, etc.). L'établissement ne manquant pas de dynamisme, il pourrait s'appuyer sur ces réussites pour affirmer une stratégie incitative.

La mobilité internationale des étudiants

Les données font état d'une faible mobilité internationale (environ 2 % des 15 000 étudiants de premier cycle) alors que l'établissement est engagé dans une politique dynamique d'enseignement des langues (deux licences générales y sont dédiées : LEA ; LLCER) et offre de nombreuses opportunités de séjours à l'étranger comme les conventions Erasmus+ (210 dont le budget est assuré) et les accords bilatéraux (140 dont le budget est assuré). Soulignons que le contexte sanitaire qui a déjà fortement déstabilisé les dispositifs, complique considérablement le respect de cette dimension de la formation. Les entretiens avec les équipes pédagogiques ont permis de comprendre que les données statistiques sur les mobilités étudiantes fournies par l'établissement sous-estiment la dynamique d'internationalisation puisqu'elles reposent uniquement sur les mobilités Erasmus+. D'autres types de mobilité telles que les missions d'assistantat ou les périodes de stages contribuent pourtant largement à cette dynamique.

Par ailleurs, une réflexion intéressante sur des expériences courtes à l'étranger (quelques semaines), permettant aux étudiants salariés de ne pas perdre leur emploi en France ou de ne pas se trouver en difficulté financière, est en cours. Cette initiative est particulièrement intéressante puisqu'elle pourrait répondre aux contraintes d'un certain public étudiant et lui permettre de vivre une expérience formatrice dans une université ou un contexte professionnel à l'étranger. Il serait également intéressant de renforcer les ateliers de préparation à la mobilité que l'établissement a déjà mis en place.

La contribution de la vie étudiante à la réussite

La vie associative et la participation des étudiants à la conception de projets semblent bien installées, et la gouvernance de l'établissement comme les équipes de formations reconnaissent le dynamisme et l'implication des associations étudiantes dans la vie et dans le cursus des étudiants. La gratuité pour des activités culturelles et sportives dans une université affichant 46 % de boursiers a été instaurée grâce à la contribution vie étudiante et de campus, tout comme l'extension des heures d'ouverture des bibliothèques. Aucun projet précis d'envergure n'est mentionné dans le dossier, mais la création d'un nouveau service "Vie étudiante" permet d'envisager l'intensification des projets qu'autorise la nouvelle contribution. Notons que le dispositif décrit au niveau de l'établissement n'est que peu évoqué dans les autoévaluations des formations.

La reconnaissance de l'engagement étudiant

Un dispositif dédié d'UE permet d'assurer la reconnaissance de l'engagement étudiant mais l'absence d'évaluation de cet engagement ne permet pas d'identifier des compétences spécifiques susceptibles d'enrichir de façon personnalisée, conformément à l'esprit des textes, le supplément au diplôme. Le dossier mentionne clairement l'intention de l'établissement d'améliorer la valorisation de l'engagement étudiant, notamment en le rendant plus précis et plus lisible, y compris pour la suite du parcours de l'étudiant. Sur ce point, le dispositif décrit au niveau de l'établissement n'est que peu évoqué dans les autoévaluations.

Appréciation globale

L'accompagnement des étudiants est considéré comme une priorité de l'Université Rennes 2. Toutefois, les dispositifs présentés dans le dossier apparaissent plus comme une formalisation institutionnelle de bonnes pratiques que comme des outils utilisés au fil de l'eau par les enseignants. La forte autonomie des cursus permet en effet de décliner des dispositifs de suivis répondant davantage à des attentes particulières qu'à des actions constitutives d'une structuration personnalisée du parcours étudiant.

Les expériences autres que l'enseignement à l'université, comme les stages, les projets et mobilités internationales, l'innovation pédagogique ou la valorisation de la vie étudiante, gagneraient à être développées, organisées et pilotées davantage par les structures centrales pertinentes plutôt qu'atomisées dans les départements ou les composantes. Ceci rendrait plus visible la politique affichée d'amélioration des conditions de vie et d'études des étudiants et accroîtrait vraisemblablement l'investissement des enseignants-chercheurs et enseignants dans des activités encore peu reconnues dans leur carrière.

La mesure de la réussite des étudiants et le devenir des diplômés

Les indicateurs de réussite utilisés, l'observatoire de l'insertion professionnelle ou autre service dédié, les enquêtes d'insertion professionnelle ou du devenir des diplômés et les suivis de cohortes

L'instauration de l'observatoire des parcours étudiants et de l'insertion professionnelle (OPEIP) de Rennes 2 est une avancée positive, et la plupart des fiches d'enquêtes, d'une réelle qualité graphique, renvoient à l'approche de l'établissement. La nomenclature des indicateurs reportés dans les fiches fournies au comité fait cependant défaut, tout comme la période considérée dans les enquêtes. Les échanges avec les équipes pédagogiques indiquent qu'au-delà d'une communication lors de journées de présentation des formations aux futurs néo-entrants (journées portes ouvertes, forums et salons de l'orientation), les équipes ne semblent pas se saisir de ces données pour réfléchir et améliorer les formations, y compris dans les rares formations où un conseil de perfectionnement a été mis en place.

On regrette que les « suivis plus spécifiques de leurs étudiants » auxquels font référence certaines formations ne soient pas toujours précisés et que les effets de ces suivis ne soient pas détaillés. Ainsi, on s'étonne que les filières qui affichent des débouchés dans la fonction publique ne semblent pas disposer de données sur les taux d'accès à l'emploi de leurs diplômés dans la fonction publique et sur les taux de succès aux concours. D'une façon générale, la déperdition des étudiants entre les L1 et L3 paraît élevée dans de nombreuses filières mais ne fait l'objet d'aucun commentaire. On remarque également, grâce aux indicateurs fournis, que le nombre de néo-bacheliers validant l'ensemble de leurs UE est parfois extrêmement faible (de l'ordre de 10 %) et que le nombre d'étudiants bénéficiant d'un accompagnement pédagogique est encore plus réduit.

Appréciation globale

Cet item porte sur l'un des sujets sur lesquels l'information est la plus réduite dans les fiches d'autoévaluation. Les taux de réussite sont très différents d'une licence à l'autre, et le devenir des étudiants est rarement précisé, y compris pour des cursus qui visent les concours de la fonction publique (LP *Métiers des administrations et collectivités territoriales* notamment). De plus, les fiches d'autoévaluation des licences (générales comme professionnelles) ne précisent pas toujours vers quels métiers elles sont orientées, même si certaines d'entre elles évoquent des fiches RNCP qui montrent qu'elles ont des orientations bien identifiées.

Cette absence d'information pose d'autant plus question que certains de ces cursus sont en dessous du seuil que l'établissement a fixé pour ouvrir/maintenir les diplômes. Selon l'orientation effective des formations, compte tenu par ailleurs d'une communication insuffisante en direction du secondaire et, de manière plus large aujourd'hui, du monde socioprofessionnel, les diplômés perdent probablement des opportunités d'inscriptions qui permettraient de renforcer leurs effectifs. Ainsi les finalités des licences générales et notamment celles de langue apparaissent presque exclusivement orientées vers le monde académique au détriment de possibilités d'insertion en entreprise. Rappelons que l'article 2 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence précise que la licence « prépare à la poursuite d'études en master comme à l'insertion professionnelle immédiate après son obtention et [qu'elle] est organisée pour favoriser la formation tout au long de la vie ».

Les dispositifs et moyens fournis aux enseignants et enseignants-chercheurs

La formation des enseignants à l'approfondissement des compétences pédagogiques, l'accompagnement des enseignants à la transformation pédagogique

Bien que le dossier ne fournisse aucune information sur le nombre et le statut des personnels affectés au service universitaire de pédagogie (SUP), ce dernier semble bien structuré et bien identifié. S'il est difficile d'évaluer son action en rythme normal puisque les périodes de confinement ont augmenté le nombre de formations en accompagnement numérique pédagogique, le service semble bien sollicité par les enseignants. Il est ainsi devenu la ressource principale de l'établissement pour la formation des personnels enseignants. Toutefois, à l'exception des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés qui bénéficient d'un accompagnement spécifique dans le cadre de l'opération « premier poste », ces dispositifs de formation pédagogique semblent essentiellement déclinés et investis à l'échelle individuelle.

Le comité constate qu'il n'est nullement fait mention d'une éventuelle collaboration avec l'INSPE de Bretagne. Par ailleurs, il aurait apprécié de trouver des informations nettes sur la façon dont l'investissement des enseignants et enseignants-chercheurs dans cette démarche est valorisé dans leur carrière. Le dossier laisse en effet apparaître d'incompréhensibles contradictions à cet égard : soit absence totale de prise en compte, soit attribution d'heures complémentaires, soit congé pour projet pédagogique. Si l'on considère que les deux dernières modalités constituent un réel accompagnement des enseignants à la transformation pédagogique, il n'est pas vraiment possible d'en apprécier la portée. Tout au plus peut-on constater que le congé pour projet pédagogique n'a pas encore trouvé son public alors qu'il pourrait être exploité pour le développement d'axes stratégiques de formation.

La mise en place de l'approche par compétences

L'approche par compétences est indubitablement l'un des points faibles de l'offre de formation du dernier contrat quinquennal et apparaît tout aussi incomplète pour les équipes pédagogiques que pour les étudiants. D'une façon générale, il ne semble pas être fait de lien entre l'approfondissement des compétences pédagogiques, la transformation pédagogique et l'approche par compétences, ce qui amoindrit sensiblement la portée des initiatives, par ailleurs appréciables, du SUP. Nonobstant les conditions conjoncturelles en partie propres à l'établissement qui n'ont pas vraiment permis aux équipes de s'approprier cette approche, un effort d'information contribuerait probablement à diminuer la résistance des acteurs concernés qui repose, semble-t-il, sur une connaissance très partielle de la nature et des effets réels de ce type d'organisation. Les échanges avec les différentes équipes permettent d'identifier les principaux freins : manque de cadrage central sur les attendus, manque d'accompagnement d'experts pour aider les équipes pédagogiques dans l'évolution des maquettes et surtout manque de compréhension de l'intérêt de cette démarche pour la lisibilité des formations par les publics concernés. Or, l'objectif n'est pas d'imposer de permanentes et arbitraires modifications mais d'aider à la clarification de l'offre de formation et ainsi de ne pas avoir à répondre individuellement à un nombre pléthorique de demandes d'information, comme il l'a été signalé lors des auditions. Une attention particulière devra donc être portée à l'intégration de la dimension « compétences » dans la construction de la prochaine offre de formation.

Par ailleurs, il serait utile que les changements de responsables de mentions ou de parcours s'accompagnent d'une transmission effective d'informations. Une partie des observations du comité, comme celles relatives aux fiches RNCP dont il a été noté l'absence y compris dans une des LP, deviendrait alors caduque.

E-portfolio : outil et accompagnement aux usagers

Circonscrit à une poignée d'UE, le développement de l'e-portfolio reste limité. Ce dispositif, rarement évoqué dans les autoévaluations des formations, semble avoir une portée très limitée (en 3 ans, 160 étudiants formés à la démarche). Il semble ainsi que ce type de dispositif ne suscite pas de réel intérêt puisqu'aucun projet - voire simple perspective - n'est mentionné. Il constituerait pourtant un outil commun qui permettrait d'harmoniser l'accompagnement des étudiants dans leur projet personnel et professionnel au niveau de l'établissement, sans doute avec des déclinaisons à adapter aux objectifs et au niveau des formations ainsi qu'à la diversité des publics et de leurs projets.

Les salles d'apprentissage actif

Un gros effort d'investissement dans les salles d'apprentissage actif a été consenti par l'établissement au profit de certaines filières (arts plastiques, arts du spectacle, numérique, design), ainsi que de ses sites délocalisés (campus de Saint-Brieuc). Toutefois, il n'est fait mention d'aucun « learning center » pour les langues vivantes, ce qui laisse penser, comme le suggère la présentation des enseignements de langue dans le document de politique générale, qu'elles sont enseignées exclusivement en présentiel par le LANSAD.

On regrette qu'il ne soit pas fait état de liens entre la pédagogie par projet développée par certaines formations et la mise à disposition de ces salles aux étudiants. Notons à ce sujet qu'il est difficile d'évaluer si cette occupation est satisfaisante au-delà des formations qui utilisent les équipements techniques dont elles ont besoin puisque le degré d'occupation des salles est présenté en heures brutes et non en pourcentage relatif aux heures d'ouverture. Par ailleurs, on aimerait savoir si des formations à l'utilisation pédagogique de ces salles d'apprentissage ont été proposées aux enseignants de diplômes préparant de futurs enseignants, éducateurs et formateurs.

Ainsi, au-delà de formations qui mobilisent les plateaux techniques, aucune stratégie d'établissement n'apparaît au sujet de ces lieux qui constituent pourtant, selon le dossier, des ressources particulièrement intéressantes pour pratiquer une pédagogie innovante.

Appréciation globale

La gouvernance de l'établissement a permis la création et l'organisation d'un service de pédagogie universitaire pertinent et solide, qui semble commencer à trouver son public. Toutefois, le dossier ne mentionne pas de projet stratégique qui lui soit associé, en dehors de la formation des nouveaux enseignants-chercheurs et de l'accompagnement des projets à destination de l'agence nationale de recherche. La réflexion stratégique articulant la formation à la pédagogie universitaire, au numérique pédagogique, à l'approche par compétence, aux portfolio et équipements techniques n'est pas abordée, ce qui donne l'impression d'un service qui répond à la demande mais ne relaie pas une réelle politique dans son domaine. Afin de convaincre les acteurs de son utilité, parfois remise en cause, cette politique demande à être clairement définie dans le prochain projet d'établissement.

La présence d'un département de sciences de l'éducation dans l'Université Rennes 2 n'est mentionnée ni comme ressource, ce qui surprend, ni comme cible pour l'usage de matériels pédagogiques innovants.

Le lien entre les formations à distance proposées par l'université et le SUP mériterait d'être clarifié.

L'évaluation interne de la qualité de l'offre de formation

Les dispositifs de contrôle qualité

Le contrôle qualité est l'un des points faibles actuels de l'organisation pédagogico-administrative de l'établissement, en dépit de l'existence d'un pôle de pilotage, créé en 2018 au sein de la direction des études et de la vie universitaire. Il semble en effet que ce pôle manque de moyens dédiés, ce qui ne lui permet pas d'assurer pleinement le rôle structurant qu'il est censé remplir. En l'état, cette instance semble circonscrire son activité à des actions partielles et immédiates en réponse à des urgences conjoncturelles, plus qu'elle ne contribue à la réflexion et à la prise de décision sur l'organisation et l'opérationnalisation de l'offre de formation.

Un certain nombre d'items du questionnaire de l'OPEIP portent bien sur des aspects pédagogiques et organisationnels, mais les équipes pédagogiques semblent soit non informées, soit non intéressées par leur exploitation pour l'amélioration des formations. Sans doute serait-il pertinent de réfléchir à la façon dont les composantes pourraient (et devraient) être associées à ces dispositifs d'évaluation. La situation est d'autant plus regrettable que les travaux des conseils de perfectionnement ont précisément pour objectif de contribuer à l'amélioration de la qualité.

Enfin, la culture de l'autoévaluation est peu développée et se heurte à des interprétations parfois erronées : il est, à cet égard, significatif que l'expression « évaluation des enseignements » soit très fréquemment interprétée comme « évaluation des enseignants », laquelle ne figure pourtant dans aucun texte officiel. Elle repose largement sur le volontariat des enseignants et les dispositifs, lorsqu'ils sont utilisés, sont peu et diversement formalisés.

Le processus de constitution de l'offre de formation

La présentation fournie par l'établissement révèle une modification de l'offre de formation en début de contrat afin, précise-t-elle, de sacrifier aux impératifs de la réduction des coûts de formation. La traçabilité de ces derniers semble, de fait, encore très imprécise, comme le traduisent notamment les notions d'« heures effectives » et d'« heures hors maquette » - ces dernières n'étant pas nécessairement infondées pédagogiquement - employées dans le document de politique générale sans donner lieu à explicitation.

La faiblesse organisationnelle évoquée dans le point supra est sans doute déterminante dans la persistance de ce flou relatif au coût de l'offre de formation. Elle justifie une approche déflationniste qui ne tient guère compte de l'évolution des effectifs étudiants et qui se traduit par une politique très sensible d'austérité dans l'offre de

formation en premier cycle, dont on peut se demander si elle a son équivalent au niveau master. Il ressort ainsi que ces contraintes « internes » semblent être considérées comme le facteur structurant de la construction de l'offre, alors que les réponses aux besoins des acteurs du territoire ne sont pas évoquées.

Le manque d'informations sur les débouchés des diplômés ne permet pas d'apprécier leur positionnement et donc leur réponse aux besoins du marché du travail.

La démarche d'amélioration continue de l'offre de formation

En dépit des aléas conjoncturels des dernières années qui ont entravé ou retardé l'opérationnalisation de l'offre de formation, l'établissement s'est doté d'un dispositif d'évaluation de toutes ses licences tous les deux à trois ans.

La généralisation des conseils de perfectionnement, sur un modèle harmonisé à l'échelle de l'établissement et étendu à toutes les mentions de licence, est un objectif à atteindre, y compris pour les - rares - formations (e.g. STAPS) qui se présentent comme déjà fortement articulées avec les milieux professionnels. Il s'agit là d'une source d'informations réellement pertinentes et exploitables par les équipes pédagogiques dans l'amélioration des formations et le renforcement des liens avec les acteurs qui assurent les débouchés de leur filière.

L'évaluation des enseignements par les étudiants reste, sauf exception (e.g. LEA qui a mis en place un questionnaire en ligne pour tous ses enseignements), globalement peu formalisée, comme cela est d'ailleurs explicitement signalé dans un des parcours de la L LLCER. Elle est souvent laissée à l'initiative individuelle des enseignants (L STAPS, *Psychologie* entre autres). De surcroît, elle n'est ni anonyme, ni généralisée à l'ensemble des parcours d'une même mention, comme l'attestent les fortes différences d'appréciation sur ce critère entre les divers parcours de la L LLCER.

Un travail autour d'un questionnaire avec une partie « établissement » commune à toutes les formations et une partie plus ajustée à chacune d'entre elles permettrait peut-être de mobiliser les équipes pédagogiques. Elles pourraient notamment assurer le relais avec les étudiants pour les inciter à répondre afin que leurs réponses fournissent des données plus fiables donc en mesure d'alimenter de façon plus pertinente le travail des conseils de perfectionnement avant examen en commission formation et vie universitaire (CFVU).

L'évolution de l'offre de formation entre début et fin de mandat et projection sur la future offre de formation

L'établissement évoque des évolutions de maquette ainsi qu'une offre stabilisée plutôt que de profondes transformations. L'alignement envisagé des parcours de licence avec les licences professionnelles et les masters accroîtrait assurément la lisibilité de l'offre de formation aussi bien dans les intitulés que dans les contenus et les critères de sélection à l'entrée de ces formations à bac+2 et bac+3. Dans cette perspective, le risque de créer des parcours redondants aux coûts non justifiés serait écarté, dès lors qu'une mutualisation d'une partie des enseignements contribuerait à la maîtrise de ces coûts sans nuire à la diversité de l'offre de formation et à son adossement à la recherche.

La priorité semble donnée au renforcement de l'offre numérique, mais sans référence explicite aux besoins des acteurs du territoire ou aux bénéfices pédagogiques qu'une telle approche apporterait. On s'interroge ainsi sur les réelles motivations à se dégager du « modèle actuel cours magistraux/travaux dirigés/travaux pratiques » considéré comme inadapté mais qui ne semble être remis en cause ni par les équipes pédagogiques - du moins celles qui ont été auditionnées - ni par les étudiants, interrogés dans le cadre de l'évaluation des formations.

La construction d'un référentiel différent pour l'offre de formation à distance implique une décision du conseil d'administration de l'établissement : il s'agit donc d'un cadre qui doit être construit en impliquant l'ensemble des équipes pédagogiques et administratives, car il s'inscrit au plus haut niveau de la politique de l'établissement, avec des conséquences fortes en matière d'organisation du travail et de coût financier.

La politique de l'établissement concernant le contrôle continu intégral est évoquée, mais dans des termes qui restent vagues. Elle n'a d'ailleurs jamais été mentionnée par les formations auditionnées. Ainsi, au-delà des projets d'expérimentation finalement inaboutis durant l'actuelle période d'accréditation, il conviendrait de définir le périmètre de déploiement de cette modalité de contrôle des connaissances et des compétences dans le futur projet d'offre de formation.

Appréciation globale

L'adaptation de l'offre de formation est envisagée dans les limites des contraintes qu'imposent les normes budgétaires et le passage à l'enseignement à distance. L'adéquation aux besoins du marché du travail repose ainsi sur chaque licence (générale ou professionnelle), sans stratégie de déploiement d'une offre cohérente en mesure de répondre aux besoins identifiés. L'appréciation du seuil d'ouverture ou de maintien des cursus (15 étudiants) prendrait bien plus de sens avec des éléments sur ces besoins, et pourrait orienter les axes de

développement ainsi que la communication (dans le secondaire comme en formation continue) sur les capacités d'accueil offertes par l'établissement.

Soulignons par ailleurs qu'en l'absence de conseils de perfectionnement tout comme d'évaluation des enseignements, les étudiants ne prennent que très exceptionnellement part au processus qualité et amélioration de l'offre de formation, ce qui est regrettable.

Il semble ainsi que le pilotage de l'offre de formation repose davantage sur des considérations financières que sur des critères qualitatifs comme les effectifs ou les taux de réussite, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle. Il y a là un équilibre à trouver.

Enfin, le comité s'interroge sur la perception par les équipes pédagogiques de la CFVU du conseil académique. Celle-ci semble perçue avec méfiance et davantage comme un lieu de blocage des évolutions et des décisions que comme une instance permettant un dialogue constructif et démocratique d'un cadrage commun dans l'intérêt des équipes pédagogiques et des étudiants.

Conclusion

Principaux points forts

- L'investissement de l'établissement dans le soutien à la pédagogie (pertinence et solidité du service de pédagogie universitaire, investissement dans les salles d'apprentissage actif).
- La richesse et l'accessibilité de l'enseignement des langues pour les non spécialistes.
- La diversité des UEO.
- Le dynamisme et le soutien de l'implication des associations étudiantes.
- La qualité des enquêtes menées par l'OPEIP.

Principaux points faibles

- La faiblesse du pilotage pédagogique central.
- L'importante déperdition des étudiants en cours de licence interrogeant notamment sur la qualité de l'accompagnement vers la réussite.
- La réticence à l'autoévaluation des formations (absence d'évaluation formalisée des enseignements, mise en place aléatoire des conseils de perfectionnement, non prise en compte des indicateurs fournis par l'OPEIP).
- Le manque de lien entre les formations et le monde socio-professionnel (retard de mise en œuvre de l'approche compétences, peu voire pas d'articulation avec les RNCP, politique des stages trop timide).
- L'articulation minimale avec les IUT, les CPGE et les autres établissements d'enseignement supérieur.
- La formation à la recherche non systématisée affaiblissant le continuum licence/master.

Recommandations

L'Université Rennes 2 présente une offre de premier cycle riche et diversifiée. Si l'investissement de l'établissement dans le soutien à la pédagogie est réel, il ne paraît pas associé à un pilotage et un accompagnement qui permettraient l'adhésion des équipes pédagogiques. De même, pour ce qui concerne la démarche qualité, l'établissement fournit (via l'OPEIP) des enquêtes de qualité (évaluation des formations, insertion professionnelle, suivi de cohortes), qui ne sont pas exploitées par les équipes pédagogiques, à défaut des conseils de perfectionnement, pour l'amélioration continue des formations. Le conseil de perfectionnement étant un outil indispensable à l'évolution des formations, il est urgent de l'instaurer dans chaque mention, conformément à la réglementation (*i.e.* comprenant des étudiants et des professionnels), et de s'en saisir de manière active.

Les liens avec l'environnement - qu'il s'agisse du monde socio-professionnel ou de celui de l'enseignement supérieur - gagneraient à être renforcés : développer des projets pédagogiques en lien avec des structures

publiques comme privées, dynamiser la politique des stages, améliorer les passerelles entrantes et sortantes avec les autres établissements, favoriser la formation en alternance, etc. Ces interactions permettront de donner du sens à l'approche par compétences.

Il paraît donc nécessaire de renforcer la gouvernance fonctionnelle de l'établissement, ce qui devrait se traduire par une plus grande coordination vis-à-vis des partenaires extérieurs et une plus grande homogénéité des pratiques entre les différentes composantes.

La construction d'une cartographie des formations permettrait d'identifier et de sécuriser des parcours étudiants afin d'éviter une trop grande déperdition des flux et de systématiser des unités d'enseignement nécessaires à la poursuite d'études (UE de formation à la recherche, UE d'accompagnement vers la réussite, UE découverte des milieux professionnels).

Points d'attention

Outre les points faibles listés plus haut, le comité d'expert souhaite porter à l'attention de l'établissement que certains indicateurs des fiches d'autoévaluation des formations révèlent des faiblesses qu'il faudra veiller à combler pour le projet d'accréditation.

Ainsi, l'absence ou la non-conformité des conseils de perfectionnement, qui concerne presque l'intégralité des licences et des licences professionnelles, devra impérativement être corrigée. La tenue *a minima* annuelle de ces conseils ne peut en aucun cas être suspendue sous le prétexte de la crise sanitaire, ces derniers pouvant parfaitement être organisés en distanciel.

Il en est de même pour l'évaluation des enseignements par les étudiants qui devra être rendue systématique et anonyme et dont les résultats devront être discutés en conseil de perfectionnement avant d'être transmis à la CFVU.

Le nouveau contrat devra être l'occasion d'organiser les maquettes d'enseignement sous forme de blocs de compétences et connaissances, pour les licences générales comme pour les licences professionnelles, en s'appuyant notamment sur les fiches RNCP. Les équipes pourront ainsi, si elles le jugent pertinent, se saisir de l'opportunité offerte par les textes réglementaires de rendre ces blocs non compensables.

Les licences professionnelles, et plus particulièrement les LP *Aménagement paysager*, *Métiers de l'animation sociale* et *Métiers du design* devront développer dans leur projet des stratégies permettant de diminuer le nombre parfois très important de poursuites d'études.

Parce que le taux de réussite des néo-bacheliers est très faible alors que le nombre d'étudiants bénéficiant d'un accompagnement spécifique est souvent encore plus faible, l'intégralité des licences générales devra s'engager à renforcer le suivi individualisé de ce public particulier.

Le comité d'experts sera particulièrement attentif à ces éléments lors de l'examen du projet d'accréditation.

Enfin, le comité rappelle que les licences *Arts du spectacle*, *Humanités*, *Information-communication* et *Lettres* et les LP *Métiers du livre : documentation et bibliothèques* et *Techniques du son et de l'image* n'ont pas déposé de dossier d'autoévaluation. Il sera donc impossible d'émettre pour elles un avis favorable à l'accréditation.

Observations de l'établissement



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2

CAMPUS VILLEJEAN

Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France
T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

Monsieur Jean-Marc GEIB

Directeur Département d'évaluation des formations

HCERES

Rennes, le 21 avril 2021

**Cabinet de la
Présidence**

Réf.
**CAB/OD/SJ/JO/
2021.33**

REPONSE AU RAPPORT D'EVALUATION DU HCERES

RELATIF AU BILAN DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'OFFRE DE FORMATION 1^{ER} CYCLE

DE L'UNIVERSITE RENNES 2

Dossier suivi par :
Jacques OULHEN
Vice-Président
chargé de la
formation & de la vie
universitaire

Jacques.oulhen@univ-
rennes2.fr
06 70 83 19 86

L'équipe de direction de l'université Rennes 2 a pris connaissance du rapport d'évaluation de la mise en œuvre des formations de premier cycle transmis par le HCERES. Elle remercie les membres du comité de leur visite et de leur travail, elle tient toutefois à formuler un certain nombre de remarques de forme et de fond sur le document. Il est impossible de reprendre dans le cadre de cette réponse tous les points du rapport qui mériteraient réponse tant ils sont nombreux, d'autant que la nature et l'esprit des remarques transmises rend parfois difficile le partage entre ce qui relève d'erreurs factuelles, d'incompréhensions ou de divergence d'interprétation sur les choix faits par l'université et leur degré de réalisation. Cette réponse ne prétend donc pas à l'exhaustivité et les points discutés ci-dessous ont pour beaucoup d'entre eux valeur d'exemple.

1) Remarques générales

En premier lieu, l'université Rennes 2 constate dans la formulation des avis exprimés une modification sensible du ton jusqu'alors employé dans le cadre de l'évaluation des formations. Outre l'incompréhension de voir lister des difficultés que l'on a soi-même signalées dans l'autoévaluation -et qui sont pour certains en cours de remédiation- il apparaît que le rapport n'a tenu compte ni du calendrier réel de l'établissement - les rapports d'auto-évaluation sont globalement transmis trois ans après le début de l'accréditation, mais les équipes universitaires travaillent quant à elles sur les 5 ans de la période

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2

CAMPUS VILLEJEAN

Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France

T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

d'accréditation-, ni des progrès de l'établissement sur le temps long dans la mise en œuvre de tel ou tel dispositif. Par ailleurs, le rapport est souvent fondé sur des impressions et des apparences, et sur des fondements idéologiquement orientés de sorte qu'il prend souvent la forme d'un document dont l'intention générale peut apparaître comme une critique implicite et systématique.

De fait, l'équipe de direction a été surprise de lire à plusieurs reprises que le défaut d'information sur tel dispositif ou telle évolution ("on manque d'informations concrètes"; "il n'est fait aucune mention de") était systématiquement et implicitement interprété comme l'absence dudit dispositif ou comme le signe de son dysfonctionnement. Certes, l'organisation nouvelle de l'évaluation des formations de premier cycle ne permet pas de tout documenter, mais il conviendrait que le HCERES, lorsqu'il s'interroge spécifiquement sur un point, précise clairement en amont les pièces complémentaires qui doivent être fournies, ou à défaut les demande lors de sa visite. De la même façon, l'équipe de direction a été frappée par la formulation de multiples remarques dont un grand nombre est introduit par le verbe "sembler" (*idem* sur l'usage fréquent de "il est vraisemblable que" ou "vraisemblablement"). On ne saurait dire si cette façon de rédiger relève d'une intention modalisante et euphémique ou si elle est le résultat d'une impression qu'aucun élément de preuve ne vient soutenir. Il reste qu'utilisée pour exprimer des remarques généralement négatives, elle apparaît comme l'instrument d'un discours implicitement à charge.

Par ailleurs, l'équipe de direction a parfois été surprise par les remarques dont le fondement s'appuie tantôt, sans doute, sur les expériences réussies connues ou vécues dans leurs propres établissements par les évaluateurs, tantôt sur des partis-pris idéologiques contestables, mais peu sur les objectifs spécifiques que s'est lui-même fixé l'établissement et dont l'HCERES pouvait aisément prendre connaissance. On prendra à cet égard deux exemples de nature différente :

a) Le rapport (p.6) ne semble pas comprendre –et critique implicitement - le positionnement du département Sciences de l'éducation vis-à-vis de la préparation au concours MEEF 1^{er} degré. Or les choix sont clairs (et cohérents avec l'orientation progressive peu compatible avec des parcours tubulaires) : au regard du nombre de postes mis au concours 1^{er} degré chaque année le département a décidé de ne pas orienter massivement ses étudiants vers un débouché dont les deux tiers seraient *in fine* exclus, mais de diversifier ses objectifs d'insertion. En revanche, le département participe à plusieurs enseignements d'ouverture (UEO) ouvertes à tous les étudiants qui permettent de transmettre et renforcer les chances de tous les étudiants se destinant à cette orientation professionnelle quel que soit leur département d'origine.

b) Le rapport revient à plusieurs reprises sur l'articulation insuffisante de la stratégie de l'offre de formation avec le/les "monde.s professionnel.s". Un certain nombre de remarques sont recevables et ont été entendues. On ne peut toutefois qu'être surpris de lire (p. 16) que si l'adaptation aux contraintes financières de l'établissement ne peuvent tenir lieu de stratégie de l'offre (ce avec quoi l'on ne peut qu'être d'accord), "l'adéquation aux besoins du marché du travail" est le levier qui doit fonder la stratégie de l'établissement. On

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2

CAMPUS VILLEJEAN

Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France

T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

rappellera donc que sans négliger les objectifs d'insertion, l'université n'entend ni se fixer pour ambition ni se donner pour boussole cet adéquationnisme un peu court qui est le propre d'autres établissements que l'université. Le conseil académique qui a voté en novembre 2020 un document d'orientation stratégique proposant à l'établissement de "répondre aux besoins et aux enjeux sociétaux contemporains tant en formation qu'en recherche" exprimait son ambition en des termes sensiblement différents et un peu moins simplistes. La compréhension des objectifs de l'université et la critique éventuelle de la façon dont elle s'organise -ou pas- pour les atteindre est autre chose qu'une critique a priori fondée sur une vision au moins discutable de l'université.

Enfin, alors que les experts du comité connaissent parfaitement la situation financière contrainte des universités et le train de réforme continu auxquelles elles ont été soumises en particulier dans le champ de la formation (master ; loi ORE ; réformes des IUT ; réforme des masters MEEF, pour ne citer que ces exemples sur la période étudiée), on peut s'étonner de la façon dont les avis et préconisations sont, à de rares exceptions, formulées comme si le(s) contextes généraux et spécifiques n'existaient pas et qu'ils suffisaient aux équipes de direction de parler pour que le monde magiquement s'organise. Deux exemples, là aussi, de nature différente :

a) Lorsque le rapport précise à propos du pôle pilotage de la Direction des Etudes et de la Vie Universitaire mis en place de façon volontariste grâce à la restructuration en profondeur de ce service et la création de deux postes que "ce pôle manque de moyens dédiés", on aimerait qu'au delà de cette affirmation péremptoire, les moyens de créer des postes supplémentaires *ex nihilo* nous soit également expliqués.

b) Le rapport insiste à maintes reprises sur l'approche par compétences - parfois instituée de façon naïve en réponse universelle à toutes les difficultés- et s'étonne du retard pris en ce domaine par l'établissement. L'établissement reconnaît sans difficultés et assume que cette approche ne soit encore que timidement développée dans l'établissement. Au delà des réticences idéologiques de certains collègues dont le rapport prend acte, le comité passe sous silence que les outils descriptifs (chantier inachevé de la *master chain* pour la production des fiches RNCP de master), réglementaires (pas de réponse institutionnelle unifiée sur le transfert des compétences transversales, sur le niveau des compétences, ...) et techniques (incapacité des outils de scolarité à suivre et évaluer simultanément deux systèmes UEF et compétence) dont les établissements auraient besoin ne sont pas disponibles.

2) Réponses particulières

De façon complémentaire, l'équipe de direction veut répondre à des observations plus spécifiques sur quelques dossiers qui –sans que des erreurs factuelles aient été commises- n'ont manifestement pas été compris ou mal appréciés.

• Articulation avec le secondaire

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2

CAMPUS VILLEJEAN

Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France

T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

En matière d'articulation avec l'enseignement secondaire, il nous apparaît nécessaire de préciser la nature des actions engagées par l'établissement qui semblent ne pas avoir été justement appréciées par le comité de visite.

Tout en relevant la mise en place d'un large panel d'actions de communication pour éclairer les choix des lycéens, le comité de visite juge ces actions expérimentales. Ces dernières doivent certes se développer, mais il s'agit bien d'un panel aujourd'hui stabilisé et partagé avec l'ensemble des universités bretonnes. A l'inverse, la généralisation de l'action « premier campus » que le comité de visite nous conseille d'engager est totalement contradictoire avec le souhait de proposer des dispositifs accessibles au plus grand nombre. En effet, dans ce cadre l'accès aux enseignements n'est possible tout au long du semestre que pour les lycéens résidant à proximité de l'un de nos campus.

Le catalogue Web de l'offre de formation de l'établissement a été mis en œuvre au début du présent contrat. Le rapport du comité de visite ne fait donc aucun cas de la trajectoire de progression dans laquelle est engagée l'établissement en mettant en œuvre un dispositif de valorisation unifié de son offre de formation. L'information contenue dans ce catalogue fait aujourd'hui l'objet d'une mise à jour en continu et l'ambition affichée est que pour la prochaine accréditation le niveau de granularité des informations disponibles soit progressivement et systématiquement affiné (résumés de cours, bibliographies).

L'hypothèse d'une hétérogénéité des interactions avec le secondaire en fonction des équipes pédagogiques est avancée par le comité de visite. Dans les faits, notre SUIO-IP propose un cadre d'action unifié des immersions de lycéens dans les composantes et un rapport d'exécution de ces actions a été fourni. Reste que nous sommes attachés au fait que les composantes adaptent et ajustent dans le cadre proposé leurs relations avec les établissements du secondaire afin de répondre à leurs besoins spécifiques qui sont par nature hétérogène.

Le défaut de communication avancé pour expliquer la faiblesse relative des effectifs dans certaines filières nous a enfin semblé un peu court et ignorant des efforts faits par les collègues de ces formations pour développer leur attractivité. Faire ce reproche, sans prendre en compte la situation particulière de ces formations, c'est inversement imaginer que les formations en tensions ne doivent leur sureffectif qu'à un excès de communication (hypothèse que personne ne risquerait à avancer).

• **Préprofessionnalisation**

La préprofessionnalisation du premier cycle est engagée à Rennes 2 depuis de nombreuses années. 87 % des diplômés de licence générale poursuivant aujourd'hui en Master, notre stratégie vise à intégrer le processus de professionnalisation comme une composante des choix d'orientation des étudiants tout au long de leur parcours de formation en prenant en compte la diversité des parcours et notamment ceux des étudiants en difficulté.

Les outils contribuant à la préprofessionnalisation sont clairement identifiés dans le rapport du comité de visite, mais leur cohérence et leur complémentarité ne semblent pas reconnues. Ces actions n'ont pas vocation à

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2

CAMPUS VILLEJEAN

Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France

T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

être mise en cohérence à l'échelle du premier cycle mais bien à l'échelle de chacune des mentions. Dans cette logique, le cadrage politique des actions de professionnalisation de l'établissement impose des dispositifs tels que la méthodologie au projet professionnel, les conférences de professionnel ou encore les UEO professionnels et UEO Stage. Ces dispositifs sont encadrés par les services notamment le SUIO-IP. En ce qui concerne les UEO-professionnelles un cadrage a été formalisé et les projets des équipes devaient répondre à un certain nombre de contraintes (intervention de professionnels, pédagogie par le faire, contrôle continu intégral). Les propositions ont été évaluées et discutées en CFVU, ces parcours ont été suivis par des ingénieurs pédagogiques sur les premières années. Cette préprofessionnalisation fait donc partie d'une stratégie de l'offre de formation, ce n'est pas une « simple juxtaposition entre elles au sein des maquettes de formation ». Elles sont regroupées avec les UEO thématiques en champs de métiers, lors du montage de l'offre la cohérence entre les uns et les autres a fait partie des sollicitations des équipes et du choix définitif des projets proposés par les équipes.

La réalisation de stage obligatoire/optionnel, le positionnement de module de formation à l'entrepreneuriat ou encore le développement de l'alternance constituent de puissants moyens de développement des interactions avec les milieux socio-économiques qui sont fortement soutenus par l'établissement mais qui nécessitent l'implication active des équipes pédagogiques.

• Enseignement à distance

La place de l'enseignement à distance semble ne pas avoir été comprise. Les formations à distance sont actuellement portées administrativement au sein du SUP par une cellule dédiée et les enseignements qui y sont proposés relèvent déjà d'un référentiel spécifique en cours de révision. Toutefois, les évolutions des pratiques pédagogiques d'une part qui conduisent de plus en plus les enseignants à avoir recours aux formats numériques jusqu'alors principalement développés dans l'enseignement à distance, et l'ouverture des formations intégralement proposées à distance sur Parcoursup d'autre part qui interdit de réserver ces formations à des publics spécifiques éloignés, en reprise d'études, amènent aujourd'hui l'établissement à réintégrer la gestion administrative et scolarité de ces formations au sein des composantes. Le SUP continuera d'accompagner pédagogiquement la construction d'enseignement à distance comme il le fait pour tous les enseignements présentiels et distanciels, numériques ou pas. Comme cela a été remarqué, les projets développés dans le cadre du projet Coursus Id@al co-dirigé par les deux universités du site rennais constitueront un élément de cette dynamique pédagogique. Il reste –à l'encontre de ce que l'on croit parfois comprendre– que le distanciel n'est pas aux yeux de l'établissement l'axe de transformation de son offre de formation.

• Accompagnement des étudiants

Sur les indicateurs de réussite, la mise en place de la loi ORE est récente et s'est effectuée dans l'établissement alors que les maquettes venaient juste d'être finalisées (début du contrat). Ce dispositif a donc été mis en place

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2

CAMPUS VILLEJEAN

Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France

T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

progressivement avec une ouverture de modules de remédiation progressive sur trois années. C'est seulement sur l'année 2020-21 que l'ensemble des licences a effectivement ouvert des modules de remédiation en L1. Il est donc difficile aujourd'hui de tirer des conclusions sur l'effet de ces dispositifs sur la réussite étudiante. Pour la prochaine offre, un premier bilan organisationnel a toutefois été effectué avec les directeurs d'étude et la direction d'étude pour repenser la place de ces modules dans la maquette de première année. Par ailleurs les équipes sont attachées à une identification des étudiants en difficultés une fois ceux-ci inscrits à l'université. Plusieurs dispositifs d'évaluation des difficultés étudiantes ont été testés sur ces trois années, les chiffres du nombre d'inscrits ne sont donc pas du tout stabilisés. Le réseau des directeurs d'étude s'est donné comme échéance la prochaine accréditation pour totalement stabiliser le dispositif.

• La politique vie étudiante

Si le dynamisme des associations et l'implication des étudiants est reconnu comme point fort de Rennes 2 depuis de nombreuses années, la vie étudiante a connu un développement sensible depuis l'arrivée de la Contribution Vie Etudiante et de Campus. Cet accroissement des moyens et le nombre important de projets déposés à chaque commission CVEC (qui montre aussi la bonne connaissance de ce mécanisme par la communauté) oblige à structurer une politique reposant jusque-là essentiellement sur le FSDIE et la vie associative. Depuis deux ans donc, tout en traversant une crise sanitaire et sociale qui a particulièrement touché la vie étudiante, l'équipe de direction s'est attachée à structurer et ainsi donner une meilleure visibilité de sa politique tant du point de vue administratif (création du service Vie Etudiante passant de 2 à 4 personnels dédiés) que des modes de participations des étudiants (Budget participatif, FSDIE, CVEC), de la temporalité et l'envergure des projets (allant de nombreux petits projets à court terme dont les étudiants peuvent profiter rapidement à des projets à plus long terme telle que la création d'une maison de la santé, en collaboration avec le CROUS Bretagne). Enfin, on peut souligner que la politique de gratuité qui concerne maintenant pour nos étudiants la santé, la culture, le sport, n'est qu'une partie de la politique sociale de l'université envers les étudiants qui s'inscrit dans un cadre plus général de coordination et complémentarité avec les actions sociales du Crous à la fois sur les publics cibles et sur la nature des aides.

3) Dispositifs à faire progresser

Enfin, l'équipe de direction prend acte des observations et critiques émises sur plusieurs dossiers.

Certains d'entre eux sont en cours de règlement, c'est en particulier le cas des conseils de perfectionnement dont le cadrage a été définitivement voté par le Conseil d'Administration de mars 2021. Les soixante sept conseils qui fonctionnaient jusqu'alors dans des modalités trop variées pour permettre une appropriation collective et efficace de leurs conclusions bénéficient désormais

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2

CAMPUS VILLEJEAN

Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France
T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

d'un cadre stabilisé qui sera étendu dès l'année universitaire prochaine à l'ensemble des mentions.

L'évaluation des enseignements est un chantier ouvert mais toujours en cours. Les conseils pédagogiques existent de fait dans bien des formations, mais dans un cadre insuffisamment normalisé. La mise en place définitive des conseils de perfectionnement doit désormais permettre de mieux identifier les objectifs de l'évaluation par les étudiants. On peut souhaiter que cette clarification globale permette une meilleure appropriation par les collègues des enquêtes - insuffisamment utilisées- que l'OPEIP met à disposition des enseignants et étudiants et qui supposera une évolution des modalités de restitution des résultats afin de s'adapter aux besoins d'information et d'analyse (tableaux de bord, *opendata*).

Relativement aux compétences, enfin. Au delà de toutes les divergences idéologiques, débats relatifs à l'articulation entre apprentissages et processus de cognition, et incertitudes des cadres techniques et réglementaires, l'université a clairement placé l'approche par compétences comme un des dispositifs à mettre en œuvre au cours de la prochaine accréditation. S'il est exclu de faire de cette approche l'alpha et l'oméga de toute évolution comme semble parfois le proposer le rapport, et s'il est assuré que toutes les formations ne seront pas structurées en blocs de compétences, l'université a clairement inscrit le développement de l'approche par compétences dans le document d'orientation stratégique formation voté à la CFVU de janvier 2021 dont on trouvera ci-dessous un extrait : *"Malgré les critiques susceptibles d'être formulées sur une lecture strictement utilitariste de cette approche, la grille de lecture en compétences des formations ne doit en aucune manière se résumer aux seuls enjeux d'employabilité et d'insertion professionnelle. [...] Au titre de l'accréditation 2022-2026, en s'appuyant sur la fiche RNCP de chacune des mentions de diplôme, chaque équipe devra traduire les objectifs de formation visés en terme de compétences et de professionnalisation, et préciser la déclinaison locale du projet de formation. Ainsi, l'approche par compétence implique que chaque diplôme se donne les moyens d'identifier les compétences auxquelles il souhaite former les étudiants puis qu'une mise en correspondance de ces compétences avec les connaissances dispensées au cours de la formation soit réalisée. L'approche par compétence implique également la conduite d'une réflexion sur les méthodes d'évaluation des compétences et par conséquent sur les procédés pédagogiques mis en œuvre pour en garantir l'acquisition. Chaque diplôme devra se donner les moyens de valoriser les compétences acquises pour les mettre en perspective de domaine d'insertion professionnelle. Une telle ambition pourrait être garantie dans le cadre d'un accompagnement réalisé par le SUP et le SUIO-IP. Les formations pourraient ainsi être définies, suivant un référentiel de compétences, en blocs de compétences. Les compétences à acquérir pourraient être déclinées en unités d'enseignement et ainsi favoriser le décloisonnement des apprentissages afin de permettre à l'étudiant d'établir des liens au sein de sa formation entre ses acquis de connaissance et leur utilité dans un exercice professionnel.*

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1



**UNIVERSITÉ
RENNES 2**

UNIVERSITÉ RENNES 2
SKOL-VEUR ROAZHON 2
CAMPUS VILLEJEAN
Place du recteur
Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes cedex
France
T +33 (0)2 99 14 10 00
www.univ-rennes2.fr

Deux niveaux d'application de l'approche compétences seront mis en œuvre :

- *niveau 1 - pour toutes les formations : établissement d'une lecture matricielle fine reliant les UE à des compétences*
- *niveau 2 - pour les formations visant une insertion professionnelle directe, un accueil FC et des modalités d'alternance : élaboration d'une démarche complète mêlant approche programme et structuration de la formation en blocs de compétences*

Pour mettre en œuvre ces deux niveaux d'application un accompagnement des équipes sera proposé par les services."

Conclusion : l'université tient pour finir à souligner qu'elle est attachée au processus d'autoévaluation. Ce dernier constitue en effet un moyen d'identifier ses lacunes et ses faiblesses éventuelles, mais aussi un appui et un aiguillon de l'amélioration. Les avancées déjà réalisées à propos des conseils de perfectionnement sont un bon exemple de cette dynamique : identifiés dans le précédent rapport comme un élément de notre offre de premier cycle à mettre en œuvre, ils seront définitivement installés et actifs avant la fin de l'accréditation.

Le Président,

Olivier DAVID

CAMPUS LA HARPE
Avenue Charles Tillon
CS 24414
35044 Rennes cedex

CAMPUS MAZIER
2, Avenue Antoine Mazier
22015 St-Brieuc cedex 1

Les rapports d'évaluation du Hcéres
sont consultables en ligne : www.hceres.fr

Évaluation des coordinations territoriales

Évaluation des établissements

Évaluation de la recherche

Évaluation des écoles doctorales

Évaluation des formations

Évaluation à l'étranger



2 rue Albert Einstein
75013 Paris, France
T. 33 (0)1 55 55 60 10

hceres.fr

[@Hceres_](https://twitter.com/Hceres_)

[Hcéres](https://www.youtube.com/Hceres)