

Transition vers l'approche par compétences : la perception des enseignants dans la mise en place du BUT

PATRICK PAMPHILE

Laboratoire de Mathématiques d'Orsay-CNRS, Inria Team CELESTE, Université Paris-Saclay, France
patrick.pamphile@universite-paris-saclay.fr

SONIA LEFEUVRE

Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, Université Lyon 2
Sonia.lefeuvre@univ-lyon2.fr

JACQUES-OLIVIER KLEIN

Centre de Nanosciences et de Nanotechnologies, CNRS, Université Paris-Saclay, France
Jacques-Olivier.Klein@universite-paris-saclay.fr

ISABELLE BOURNAUD

Études sur les Sciences et les Techniques EST, Université Paris-Saclay, France
isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

Dans les IUT, la mise en place du BUT en approche par compétences en 2021 constitue un changement de paradigme dont l'impact n'a pas encore été évalué. Cette communication vise à y contribuer par une analyse quantitative et qualitative du ressenti d'enseignants sur les objectifs visés et la mise en œuvre de la réforme. Les résultats montrent des avis mitigés sur la mise en œuvre de cette réforme, sur les dimensions mesurées (cohérence globale, collégialité, contextualisation des enseignements, évaluation en situation). Trois profils d'adaptation à la réforme émergent : des enseignants peu impactés car déjà alignés avec le paradigme avant la réforme ; d'autres percevant des bénéfices à cette réforme, mais rencontrant des obstacles dans sa mise en œuvre, relatives à la cohérence interdisciplinaire et la collaboration ; et enfin, des enseignants exprimant des difficultés dans la mise en œuvre de la réforme. Les freins et leviers évoqués pour surmonter ces difficultés devraient conduire à une attention particulière à impliquer les différents acteurs dans une démarche de co-construction d'un tel référentiel.

SUMMARY

In the IUTs, the introduction of the BUT competence-based approach in 2021 represents a paradigm shift, the impact of which has yet to be assessed. The aim of this paper is to contribute to this process through a quantitative and qualitative analysis of teachers' perceptions of the objectives and implementation of the reform. The results show mixed opinions on the implementation of this reform in terms of the dimensions measured (overall coherence, collegiality, contextualisation of teaching, situational assessment). Three profiles of adaptation to the reform emerge: teachers with little impact, as they were already aligned to the paradigm before the reform; others who perceive benefits of the reform but encounter obstacles in its implementation, related to interdisciplinary coherence and

collaboration; and finally, teachers who express difficulties in implementing the reform. The obstacles mentioned and the levers for overcoming these difficulties should lead us to pay particular attention to involving the various actors in a process of co-construction of such a reference system.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Approche programme, Approche Par Compétences, Impact, mise en place d'une réforme dans l'enseignement supérieur, IUT, Bachelor.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Skills-Based approach, curriculum-based approach, impact, implementation of Higher Education Reform, IUT Bachelor

1. Introduction

Depuis un demi-siècle, l'enseignement supérieur en France connaît un processus de professionnalisation en réponse aux évolutions de la société. Dans ce contexte, une des transformations pédagogiques actuelles porte sur la conversion des programmes d'enseignement en référentiels de compétences. En 2021, les IUT ont amorcé cette transformation en passant du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), d'une durée de deux ans, au Bachelor Universitaire de Technologie (BUT), d'une durée de trois ans, en adoptant une approche programme et une approche par compétences (Georges et Poumay, 2020). En 2024, la première promotion de diplômés du BUT a vu le jour. Il apparaît donc pertinent d'établir un premier bilan de cette réforme. Cette contribution analyse ainsi l'impact de la transition du DUT au BUT sur les enseignants, en s'interrogeant sur :

- **les objectifs visés par la réforme** : comment les enseignants évaluent-ils la cohérence globale de la formation, la contextualisation des enseignements, l'évaluation en situation authentique, la dynamique d'équipe pédagogique ?
- **la mise en œuvre de la réforme** : quels difficultés et freins ont-ils rencontrés et quels points positifs et leviers d'amélioration pour la mise en œuvre proposent-ils ?

Le contexte de l'étude est présenté dans la section 2, la méthodologie d'enquête et les résultats dans les sections 3 et 4. Nous discutons des résultats dans la section 5, avant de conclure.

2. L'approche programme et l'approche par compétences

La réforme du BUT repose principalement sur l'intégration de deux concepts pédagogiques, l'approche programme (AP) et l'approche par compétences (APC), dont nous rappelons ici les principes.

L'AP vise à garantir une cohérence globale entre les contenus des enseignements et les objectifs de formation (Prégent et al., 2009). Elle s'appuie sur une coordination étroite entre les différentes disciplines et un travail collaboratif des enseignants pour aligner les contenus et méthodes pédagogiques avec le profil attendu des étudiants à l'issue de la formation.

L'APC repose quant-à-elle sur l'intégration des connaissances acquises dans les enseignements à travers des situations d'apprentissage authentiques (Tardif, 2019), dans lesquelles les étudiants mobilisent leurs savoirs issus de différentes disciplines pour résoudre des problèmes complexes dans des « situations authentiques » (Poumay et al., 2017), c'est-à-dire reflétant des problématiques professionnelles concrètes. L'APC exige des enseignants qu'ils conçoivent et animent des activités pédagogiques interdisciplinaires, à la fois pertinentes pour les apprentissages et fidèles aux réalités du monde professionnel.

La mise en œuvre de l'AP et l'APC implique notamment une transformation des pratiques d'évaluation des apprentissages qui ne se limite plus à mesurer des connaissances disciplinaires isolées mais vise à vérifier l'atteinte d'objectifs globaux et transversaux définis dans un référentiel de compétences. Pour le BUT, ce référentiel comporte quatre ou cinq compétences majeures, identifiées dans le Programme National (PN) de chaque spécialité. De plus, chaque compétence se décline en « apprentissages critiques », qui représentent les apprentissages indispensables à l'acquisition et à la démonstration de la compétence visée.

3. Méthodologie

Pour évaluer l'impact de la réforme, nous avons réalisé une enquête auprès d'enseignants de différentes spécialités de BUT, regroupant des profils variés en termes de statut et de responsabilités. L'enquête visait à répondre à trois questions principales :

Q1. Existe-t-il différents profils d'enseignants en termes d'adaptation à la réforme ?

Q2. Quels sont les freins et les difficultés rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme ?

Q3. Quels leviers d'amélioration de la mise en œuvre proposent-ils ?

3.1. Le questionnaire

Les données ont été recueillies via un questionnaire en quatre parties.

- **La réforme du BUT** : les quatre thèmes abordés sont présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Thèmes et items

Thèmes	Items
Approche programme	Faire des liens entre ma discipline et les autres
Situations authentiques d'apprentissage	Intégrer des situations d'apprentissage authentiques dans mes enseignements
Evaluation des compétences	Utiliser des évaluations qui mesurent l'acquisition des connaissances enseignées et leur mobilisation dans des situations authentiques
Dynamique de l'équipe pédagogique	Collaborer au sein de l'équipe pédagogique pour : <ul style="list-style-type: none">▪ assurer une cohérence globale entre les cours, projets, évaluations et stages ?▪ garantir une planification équilibrée de la charge de travail des étudiants entre les cours, projets, évaluations et stages ?

Chacun de ces quatre items a été décliné en deux questions « Avant la réforme » et « Avec la réforme », la personne interrogée indiquant son accord avec l'affirmation à l'aide d'une échelle de Likert. Par exemple pour le thème « Approche programme », les questions sont formulées ainsi :

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

	Non, pas du tout	Non, pas vraiment	Oui, plutôt	Oui, tout à fait
<i>Avant la réforme du BUT, je faisais des liens entre mes enseignements et ceux des autres disciplines de la spécialité du BUT dans laquelle j'interviens</i>				
<i>Avec la réforme, je fais des liens entre mes enseignements et ceux des autres disciplines de la spécialité du BUT dans laquelle j'interviens</i>				

Chacun des thèmes a été complété avec une question ouverte sur les freins et les leviers. Par exemple, pour le thème collaboration au sein de l'équipe pédagogique :

	<i>Selon vous, quels éléments peuvent faciliter ou freiner une collaboration au sein de l'équipe pédagogique ?</i>
Freins	
Leviers	

▪ **La connaissance du PN**

	Non, pas du tout	Non, pas vraiment	Oui, plutôt	Oui, tout à fait
<i><u>je</u> peux citer les 5 compétences attendues dans le référentiel de ma spécialité de BUT</i>				
<i><u>je</u> peux citer au moins un apprentissage critique lié à chacune des 5 compétences de ma spécialité</i>				

▪ **Des questions ouvertes sur la réforme**

- *Aspects négatifs de la réforme du BUT ?*
- *Aspects positifs de la réforme du BUT ?*
- *Difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre du BUT ?*

▪ **Quelques questions de sociographie**

3.2. Échantillon

L'enquête a été diffusée dans une dizaine d'IUT d'universités différentes (Université Paris-Saclay, Lyon, Strasbourg, Brest...) et plusieurs spécialités de BUT (GEI, GEA, TC ...).

Parmi les 445 réponses recueillies mi-Janvier 2025, seules celles des enseignants ayant répondu à toutes les échelles de Likert ont été retenues, ce qui constitue un échantillon final de 217 enseignants.

4. Analyse des échelles de Likert

4.1. Traitements des échelles de Likert

Cette étude vise principalement à analyser la perception des enseignants sur la transformation du DUT en BUT, en identifiant d'éventuels profils distincts d'adaptation à cette réforme. Pour cela, une Analyse des Correspondances Multiples a d'abord été réalisée afin d'examiner de manière multivariée les réponses aux échelles de Likert (Lebart et al., 1995). Cette analyse a servi de base au clustering, qui a été utilisé pour regrouper les enseignants en profils distincts en fonction de leurs réponses. Les clusters obtenus ont été caractérisés à l'aide d'un test du khi-deux, en tenant compte des différentes variables. Par ailleurs, les réponses aux échelles de Likert ont été comparées « Avant » et « Avec » la réforme, à l'aide d'un test apparié de Mc Nemar.

4.2. Résultats

Les enseignants ont évalué les objectifs de la réforme de manière contrastée, le clustering faisant apparaître trois profils distincts. Nous présentons ici leurs caractéristiques jugées significatives (p -value < 0,05 pour le test du khi-deux et le test de Mc Nemar).

Profil 1 : des enseignants peu impactés par la réforme (80 enseignants)

- 93,8 % d'entre eux déclarent faire des liens entre leurs enseignements et ceux des autres disciplines avec la réforme, contre 80,6% pour l'ensemble des répondants. Ils sont 88,8% à déclarer le faire avant la réforme.

- 95% déclarent intégrer des situations authentiques pour les apprentissages avec la réforme, contre 83% pour l'ensemble des répondants. Ils sont 91,2% à déclarer le faire avant la réforme.
- Ces enseignants sont peu affectés par les changements induits par la réforme, suggérant une compatibilité préalable avec les bénéfices espérés de l'AP et l'APC. Notons qu'ils se distinguent également par le fait d'être très nombreux à déclarer l'existence d'une collaboration au sein de l'équipe pédagogique avant la réforme : 98,8% pour la cohérence des activités (50,2% pour l'ensemble des répondants) et 93,8% pour garantir une charge de travail équilibrée pour les étudiants (68,2% pour l'ensemble des répondants).

Profil 2 : des enseignants avec une adaptation contrastée à la réforme (96 enseignants)

- 85,4 % déclarent faire des liens avec les autres disciplines avant la réforme (80,6% pour l'ensemble des répondants) mais seulement 61 % après (70,2% pour l'ensemble des répondants), traduisant des difficultés à maintenir une cohérence interdisciplinaire avec la réforme ;
- en revanche, l'intégration de situations authentiques d'apprentissage, déjà importante avant la réforme, 84,4,6 % (79,3% % pour l'ensemble des répondants), s'est renforcée après celle-ci pour atteindre 97,9 % (81,6% pour l'ensemble des répondants).

Ces enseignants ont ainsi connu une adaptation mitigée à la réforme. Ils se distinguent également par un très faible taux de déclarations concernant la collaboration au sein de l'équipe pédagogique avant la réforme : seulement 11,5 % mentionnent une coordination pour assurer la cohérence des activités (contre 50,2 % pour l'ensemble des répondants) et 43,8 % pour garantir une charge de travail équilibrée pour les étudiants (contre 68,2 % pour l'ensemble des répondants). Il faut noter qu'ils sont aussi nombreux à déclarer enseigner dans une SAEⁱ : 86,4% (contre 78,8% pour l'ensemble des répondants).

Profil 3 : des enseignants avec une adaptation difficile à la réforme (41 enseignants)

Ces enseignants se distinguent par une « régression » dans les dimensions évaluées :

- 88,8% intégraient des situations d'évaluation authentiques pour évaluer, mais ils ne sont plus que 22 % à déclarer le faire avec la réforme ;
- 85,4 % rapportent qu'ils faisaient des liens entre leurs enseignements et ceux des autres disciplines avant la réforme, mais ils ne sont plus que 61 % à le faire après ;
- on observe un phénomène similaire pour tous les thèmes abordés dans le questionnaire.

5. Analyse des verbatims

Afin de décrire plus finement les profils, nous avons réalisé une analyse de contenu des verbatims (Paillé et Mucchielli, 2021) issus des questions ouvertes. Celle-ci a été réalisée à l'aide des techniques de traitement automatique du langage naturel (Hardeniya, & al, 2016).

5.1. Traitement automatique des verbatims

Chaque verbatim a été transformé en une représentation vectorielle numérique à l'aide d'un modèle de réseau de neurones profond dédié à l'analyse sémantique. Cette conversion permet d'examiner le contenu textuel dans un espace sémantique, où la proximité entre deux verbatims est mesurée par la « similarité cosinus » : cette mesure, basée sur le cosinus de l'angle formé entre deux vecteurs, indique que plus la valeur est élevée, plus les textes présentent des significations sémantiques proches. À partir de ces représentations vectorielles, nous avons identifié automatiquement les thèmes récurrents dans les verbatims en appliquant un algorithme de clustering, regroupant les verbatims traitant de sujets similaires. Chaque verbatim a ensuite été associé aux thèmes les plus pertinents, avec un score de similarité cosinus, permettant d'évaluer son degré d'association avec chaque thème.

5.2. Résultats

L'analyse des verbatims a permis de mettre en évidence les préoccupations communes à tous les enseignants, ainsi que des spécificités selon le profil d'adaptation à la réforme.

Des préoccupations partagées par les enseignants des trois profils d'adaptation à la réforme

La réforme du BUT est perçue comme une transformation majeure, mise en œuvre de manière précipitée, ce qui a généré de nombreuses difficultés. Les enseignants témoignent d'une perte de cohérence pédagogique : « *dilution des heures dans trop de matières* », « *Découpage trop fin des programmes obligeant à réaliser plus d'évaluations dans le même temps qu'auparavant* » et d'une mise en œuvre précipitée « *Mise en place précipitée, à marche forcée* », « *Trop de changements imposés en même temps* ». D'autres pointent du doigt la complexité du PN « *Multiplication des parcours, multiplication des matières en termes de SAE, multiplication des ressources et du portfolio* », rendant la formation « *illisible par les enseignants et les étudiants* ».

La mise en place des SAE est particulièrement critiquée : « *Créer de zéro des SAE sans formation, sans exemple et sans heures enseignants affectées* » et la difficulté de leur évaluation « *Difficulté d'évaluer des compétences* », « *complexité des cas réels* », « *nécessité de revoir les critères d'évaluation pour plus d'objectivité* »

Le manque de temps revient comme un frein majeur, aussi bien pour l'adaptation des enseignants que pour l'accompagnement des étudiants : « *plus de temps et de disponibilité pour mieux encadrer* », « *temps nécessaire à la création des SAE* ».

Le travail en équipe, indispensable dans l'approche programme, apparaît comme difficile à mettre en œuvre : « *cloisonnement fort entre les spécialités* », « *surcharge de travail qui freine la mise en place cohérente d'un travail collaboratif* ».

Certains parlent même d'une « *démotivation engendrée par la réforme, conduite de manière particulièrement absurde* », mentionnant « *fatigue et usure des enseignants* » et « *frustration liée à la complexité des programmes et des attendus des SAE* ».

Malgré ces difficultés, plusieurs pistes d'amélioration sont évoquées. Parmi les solutions les plus citées figurent la nécessité de disposer de davantage de temps et de ressources. La mise en place d'outils de coordination et de temps d'échange structurés est également suggérée pour faciliter la collaboration. Enfin, l'interdisciplinarité apparaît comme un levier clé pour renforcer la cohérence des enseignements.

Des préoccupations spécifiques à chaque profil

Profil 1 : enseignants peu impactés par la réforme (80 enseignants)

L'analyse des verbatims confirme que les enseignants de ce profil ont été peu impactés par la réforme. Leurs verbatims présentent une similarité cosinus significativement plus faible que la moyenne avec les thèmes de la surcharge de travail, de l'organisation et de l'évaluation des compétences, indiquant que leurs propos sont moins associés à ces thèmes. Enfin, le sentiment général d'une réforme mal perçue est nettement moins marqué dans ce profil.

Globalement, ces enseignants semblent avoir vécu la transition comme une simple adaptation, sans rupture majeure. Leurs verbatims traduisent une réforme qui, pour eux, n'a pas fondamentalement bouleversé leur pratique d'enseignement.

Profil 2 : enseignants avec une adaptation contrastée à la réforme (96 enseignants)

L'analyse des verbatims apporte un éclairage sur l'adaptation mitigée à la réforme pour ce profil. Ces enseignants expriment une perception globalement positive des changements, avec une similarité cosinus plus élevée que la moyenne pour des thèmes tels que le dynamisme pédagogique et l'innovation : « *Cette réforme m'a amenée à créer de nouvelles activités pédagogiques* ». Ils soulignent également l'intérêt de la pédagogie par projets : « *Le gros point positif est la pédagogie par projets avec les SAE. Cela développe très fortement l'autonomie de nos étudiants, leur capacité à résoudre des problèmes* ». De plus, ils insistent sur la valorisation du diplôme et la professionnalisation accrue grâce aux trois années d'études et aux SAE : « *Proposer plus de situations concrètes qui développent l'autonomie des étudiants* » ou encore « *Je trouve que l'introduction d'une 3ème année est une chance pour bon nombre d'étudiants qui ont besoin de temps pour assimiler les connaissances et compétences* ».

Toutefois, leur enthousiasme est tempéré par des difficultés importantes dans la mise en œuvre de la réforme. Ils pointent notamment, de façon plus marquée que les autres, la charge de travail accrue : « *Augmentation de la charge de travail due majoritairement aux SAE* », ainsi que des difficultés de coordination : « *Trop de contraintes d'emploi du temps, de groupes* », « *Manque d'heures pour organiser des réunions de coordination* ». La

collaboration interdisciplinaire apparaît également comme un frein majeur pour ce profil :
« On ne sait pas ce qu'enseignent nos collègues », « Méconnaissance des besoins des autres disciplines », « Il y a trop de cloisonnement ».

Ces enseignants mettent en avant, de manière plus prononcée que les autres, des leviers pour faciliter la mise en œuvre de l'approche programme, notamment un besoin de temps, un renforcement du travail interdisciplinaire et un accompagnement accru sur la conception des SAE.

Profil 3 : enseignants avec une adaptation difficile à la réforme (41 enseignants)

L'analyse des verbatims met en lumière une opposition marquée des enseignants de ce profil aux principes et aux modalités de la réforme. Plus qu'une critique de sa mise en œuvre, c'est avant tout son objectif même qui est rejeté.

La réforme est perçue comme une décision imposée sans concertation ni prise en compte du terrain : *« Réforme imposée par le haut », « Peu de respect pour l'autonomie universitaire »*. Son impact sur la formation est vivement dénoncé, avec une perte de reconnaissance du diplôme et un affaiblissement de son contenu : *« Appauvrissement général du contenu de la formation », « Le DUT était pourtant reconnu, pourquoi changer ? », « C'est une imposture, un intitulé trompeur... ce n'est pas une licence ! », « Obligation de fermer des Licences Pro non intégrables (alors que 100% alternance et 100% insertion professionnelle) => Collègues dépités ».*

Les nouvelles méthodes pédagogiques, notamment l'Approche Par Compétences et l'organisation en SAE, sont également rejetées : *« Cette histoire de "SAE" est une invention de théoriciens médiocres », « J'aurais tendance à considérer que les projets tutorés d'antan étaient plus frappés d'authenticité que les nouvelles SAE », « L'idée même de situations d'apprentissages authentiques est discutable (n'est-ce pas un fantasme ?) », « Pour bien des situations, le concept d'étude de cas suffit ».*

La transformation est perçue comme une rupture dans la cohérence pédagogique et un affaiblissement de leur expertise disciplinaire : *« Avant le BUT, les matières racontaient une*

histoire cohérente ; après, tout est éclaté », « Devoir sortir de son domaine de compétence pour faire en sorte de faire certaines activités d'enseignement... ».

Ainsi, ces propos témoignent d'un rejet portant à la fois sur les finalités de la réforme, ses méthodes et ses outils pédagogiques. Plus qu'une transformation à laquelle s'adapter, la réforme est vue comme une imposition qui dénature profondément la mission de la formation et leur pratique d'enseignants.

6. Discussions

Précisons que cette étude exploratoire est en cours ; les résultats doivent être interprétées en tenant compte de ses limites et des nombreuses questions restant encore à explorer. Par exemple, 34 % des répondants sont des chefs ou cheffes de département, ce qui peut introduire un biais d'échantillonnage en raison d'une possible surreprésentation de cette catégorie d'enseignants. En effet, ils ont été davantage impliqués que les autres enseignants dans la mise en œuvre de la réforme du BUT, notamment à travers les sollicitations de la gouvernance des IUT, via les ACD.

Nous avons analysé, à travers l'autopositionnement des enseignants, leur perception des bénéfices attendus de la transition vers l'AP et l'APC : cohérence, contextualisation, évaluation authentique, et dynamique d'équipe. Les résultats ne révèlent pas d'évolution nette des pratiques entre la situation avant et après la réforme, mais mettent en évidence des dynamiques d'adaptation pédagogique variées, ainsi que des freins, des difficultés et des leviers pour sa mise en œuvre.

6.1. Les dynamiques de changement : adaptation, transformation ou rejet systémique

L'analyse des réponses a permis de distinguer trois profils d'enseignants ayant des dynamiques différentes d'adaptation :

- un profil d'enseignants peu affectés par les changements structurels de la réforme car déjà en phase avec les paradigmes de l'AP et de l'APC avant la réforme ;

- un profil d'enseignants qui partage les finalités de la réforme, notamment la structuration par l'approche programme et la professionnalisation accrue des étudiants, mais qui, rencontre des difficultés importantes dans sa mise en œuvre, en raison de contraintes organisationnelles et d'un manque de coordination interdisciplinaire ;
- un profil d'enseignants qui exprime une opposition à la réforme, perçue comme une transformation imposée sans concertation. Ils rejettent à la fois ses objectifs et ses modalités de mise en œuvre, dénonçant une détérioration de la qualité de la formation et une remise en question de leur expertise disciplinaire.

Au-delà des différences entre profils, certains thèmes reviennent de manière transversale dans les propos des verbatims, traduisant des préoccupations communes : a surcharge de travail, intensifiée par la mise en place et les évaluations des SAE, les difficultés de coordination et d'organisation dues à un manque de temps dédié aux concertations entre enseignants et enfin, une perte de cohérence pédagogique liée à la fragmentation des enseignements sont largement mentionnées.

La diversité des profils d'adaptation des enseignants met en évidence des perceptions contrastées du changement induit par la réforme. Pour certains, il s'agit d'une adaptation progressive de leurs pratiques, tandis que d'autres y voient une transformation plus profonde de leur manière d'enseigner. Cette distinction s'inscrit dans l'analyse de Brassard (2003), qui différencie deux formes majeures de changement organisationnel : l'adaptation, consistant en des ajustements progressifs sans remise en cause des fondements du système, et la transformation, qui implique une réorganisation profonde des repères, des valeurs et des pratiques. Dans une approche systémique (De Rosnay, 1975 ; Germain, 2018), l'adaptation ajuste les moyens pour préserver la finalité du système, tandis que la transformation redéfinit simultanément les finalités et les moyens. Cette distinction éclaire les dynamiques contrastées des enseignants face à la réforme : certains l'ont appréhendée comme une simple adaptation, d'autres comme une transformation contraignante de leur pratique, tandis que d'autres encore l'ont rejetée de manière systémique, la percevant comme une imposition incohérente avec leurs pratiques et leur identité d'enseignants.

6.2. Les acteurs de la réforme

La mise en œuvre de la réforme du BUT repose sur l'articulation entre plusieurs niveaux d'acteurs. Nous nous concentrons ici sur deux d'entre eux : les institutions, en tant que « maître d'ouvrage », qui définissent le cadre et les objectifs, et les équipes pédagogiques, en tant que « maître d'œuvre », chargées de la mise en application. Cependant, cette analyse ne couvre qu'une partie des parties prenantes impliquées dans cette transformation. Le personnel administratif, les étudiants, leurs parents et le monde socio-économique jouent également un rôle clé dans l'évolution du dispositif, et une prise en compte plus large de ces acteurs permettrait d'affiner l'analyse de la réforme et de ses effets.

Le rôle des institutions : donner un cadre structurant et sécurisant pour la transformation

Les propos des verbatims soulignent l'importance d'un cadre incluant des formations pour s'appropriier les objectifs visés, et de temps dédié à la coordination pédagogique, indispensable à une mise en œuvre efficace de la réforme.

Le rôle des équipes pédagogiques : être le moteur de la transition

Pour qu'une transformation soit réussie, il ne suffit pas que les individus s'adaptent isolément (Lafortune, 2008). Articuler dynamiques individuelles et collaboratives au sein des équipes est fondamental pour garantir le succès de la transformation : c'est le rôle des équipes pédagogiques.

Une coordination nécessaire entre institution et équipes pédagogiques

La distinction entre le rôle de l'institution et celui des équipes pédagogiques souligne l'importance d'une coordination harmonieuse entre ces deux niveaux (Paquelin et Crosse, 2022). Cette coordination ne doit pas se limiter à la phase de mise en œuvre, avec un accompagnement des équipes pédagogiques, mais doit être intégrée dès la phase d'élaboration de la transformation, se traduisant par une véritable co-construction du cadre, notamment des objectifs visés (Roegiers et al., 2012). Elle doit également être renforcée par un suivi régulier (Germain, 2018).

7. Conclusion

Un an après la fin du déploiement de la réforme du BUT et avant l'arrivée de la nouvelle version des programmes nationaux, il est important d'établir un premier bilan de la mise en œuvre de cette réforme et cette étude y contribue en rendant compte, à travers un questionnaire, du ressenti des enseignants tant sur les objectifs visés par la réforme que sur sa mise en œuvre. Notre enquête met en évidence que cette réforme relève d'une transformation systémique, allant bien au-delà de la simple modification d'outils pédagogiques tels que les SAE ou le portfolio. Elle engage une redéfinition plus profonde des finalités de l'enseignement en IUT, reposant sur l'articulation entre l'approche programme et l'approche par compétences. Ainsi, la transformation systémique d'une formation ne peut se limiter à lever des résistances liées à sa mise en œuvre ; elle doit avant tout clarifier sa portée et ses implications globales afin de dissiper les incompréhensions les plus profondes.

Avant que de nouveaux programmes soient définis, il serait pertinent d'instaurer une démarche de co-construction entre l'institution et les équipes pédagogiques. Cette collaboration permettrait d'élaborer des référentiels adaptés à la diversité des contextes, d'identifier les besoins et de garantir une dynamique collective.

Références bibliographiques

- Brassard, A. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 253-276.
- De Rosnay J. (1975). Le Macroscopie. Vers une vision globale. Seuil.
- Georges, F. et Poumay, M. (2020). *Rédiger le référentiel de compétences du Bachelor Universitaire de Technologie - Guide d'accompagnement à la rédaction du référentiel de compétences du B.U.T. en contexte d'APC*. ADIUT.
- Germain, S. (2018). *Comprendre l'approche systémique en éducation*. Dans : S. Germain, *Le management des établissements scolaires : Écoles - Collèges – Lycées*. 51-78. De Boeck Supérieur
- Hardeniya, N., Perkins, J., Chopra, D., Joshi, N., & Mathur, I. (2016). *Natural language processing: python and NLTK*. Packt Publishing Ltd.
- Lafortune, L. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec : PUQ

Lebart, L., Morineau, A. & Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle* (Vol. 3). Paris: Dunod.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5e éd. Armand Colin

Paquelin, D. et Crosse, M. (2022). Sécuriser l'engagement dans une transformation des pratiques pédagogiques, une nécessité ? *Les Annales de QPES* (1).

Poumay, M., Tardif, J., Georges, F., & Scallon, G. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses inter Polytechnique.

Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., Dali, & M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur : Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. De Boeck Supérieur.

Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration & Éducation*, 161, 49-54.

¹ SAE : Situation d'Apprentissage et d'Evaluation. Terme utilisé dans les programmes nationaux des BUT, pour parler des situations authentiques.