

Mise en pratique des ECTS à l'université: opinions et attitudes des professeurs¹

Ferran Ferrer, Enric Roca, Clara Cervelló, Norma Esteban

Université Autonome de Barcelone²

Résumé

L'intention de cet article est de présenter les résultats d'une étude importante sur les attitudes et les opinions des étudiants universitaires face à l'introduction des crédits européens à l'Université. Dans ce même article, nous faisons quelques propositions pour garantir un maximum de succès à la mise en oeuvre de ce nouveau système de crédits dans les curricula universitaires.

L'étude a été coordonnée par l'Université Autonome de Barcelone avec la participation de cinq autres universités espagnoles: l'Université de Valence, l'Université du Pays basque, l'Université de Séville, l'Université Autonome de Madrid et l'Université Pontificie de Comillas.

Resumen

La intención de este artículo se centra en presentar los resultados de un amplio estudio realizado con el fin de conocer las actitudes y las opiniones de los docentes universitarios ante la implementación de los créditos europeos en la universidad. En el mismo se realizan propuestas que permiten introducir e implementar dicho sistema de créditos en la programación del aprendizaje del alumno con la máxima garantía de éxito.

El estudio se ha coordinado desde la Universidad Autónoma de Barcelona y han participado otras cinco universidades españolas: la Universidad de Valencia, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Sevilla, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Pontificia de Comillas.

¹ Cet article se base sur le contenu du travail de recherche intitulé *Les opinions et les attitudes du professorat universitaire face à l'Espace Européen de l'Éducation Supérieure: propositions pour la mise en application du système de crédits européens (ECTS)*, menée par les auteurs du texte et subventionnée par le Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports dans son programme d'actions destinées à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et des activités du professorat universitaire pour l'année 2004.

² Les auteurs appartiennent tous au Groupe d'Analyse de Politiques Éducatives et Formatives (GAPEF) du Département de Pédagogie Systématique et Sociale de l'Université Autonome de Barcelone. Leurs adresses de courrier électronique sont les suivantes: Ferran.Ferrer@uab.es, Enric.Roca@uab.es, Clara.Cervelló@uab.es, Norma.Esteban@uab.es.

Le processus de Bologne et les ECTS

L'Espace Européen d'Éducation Supérieure naît de la Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998. Celle-ci proclame l'importance d'un espace européen commun facilitant la mobilité des étudiants et des travailleurs. Il s'agit là du début d'une étape de changements au sein de l'éducation supérieure européenne.

Une année plus tard, le 19 juin 1999, la Déclaration de Bologne est entérinée. Son objectif est de créer un Espace Européen d'Enseignement Supérieur qui favorise l'occupation et la mobilité des citoyens ainsi que l'augmentation de la compétitivité internationale de l'*enseignement* supérieur européen (Confederation of EU Rectors' Conferences). Ce but se concrétise par 6 objectifs spécifiques qui doivent être réalisés avant fin 2010. Pour un développement approprié de la Déclaration, des réunions de suivi sont programmées tous les deux ans avec les ministres des pays signataires, et ce afin d'évaluer les progrès réalisés et de décider conjointement des nouvelles mesures à prendre. Jusqu'à présent, deux réunions ont eu lieu; la première à Prague en 2001 et la seconde à Berlin en 2003. Une troisième réunion de suivi est prévue pour le mois de mai 2005 à Bergen.

La réunion de Prague (2001) a permis d'évaluer les progrès réalisés ainsi que de fixer les orientations futures et prioritaires pour poursuivre le travail au cours des années prochaines. Les premières estimations montrent que les deux premières années sont positives. Suite aux besoins émergents, trois nouvelles lignes de travail ont été ajoutées. Celles-ci consistent en: l'éducation tout au long de la vie, le rôle actif des universités, des institutions d'enseignement supérieur et des étudiants; et, finalement, la promotion de l'Espace Européen de l'Éducation Supérieure en vue d'attirer les étudiants en provenance d'autres régions du monde.

La seconde réunion de suivi, tenue à Berlin en 2003, a permis d'analyser les progrès réalisés dans le cadre des objectifs fixés à Bologne, puis d'avancer de nouvelles mesures de coordination entre les pays.

Il faut rappeler que l'adhésion des pays à la Déclaration de Bologne relève d'une décision totalement volontaire. Les ministres décidés à participer à ce processus s'engagent à réformer leur propre système d'enseignement supérieur afin de l'adapter au nouvel Espace Européen de l'Enseignement Supérieur pour répondre ainsi aux objectifs fixés à Bologne.

L'un de ces objectifs mentionne clairement la mise en pratique de crédits européens comme modèle commun pour les universités européennes. On signale notamment que l'on cherche à « *établir un système commun de crédits comme modèle ECTS – pour rendre les études comparables et pour promouvoir la mobilité des étudiants et des diplômés. Les crédits peuvent aussi être acquis dans d'autres contextes comme celui de la formation continue à condition qu'ils soient reconnus par les universités d'accueil concernées.* »³

Par conséquent, les ECTS ont été créés pour tirer le meilleur profit des séjours des étudiants à l'étranger. Les ECTS permettent d'évaluer les apprentissages réalisés et de les transférer d'une institution à l'autre, ce qui constitue la caractéristique élémentaire et fondamentale pour inciter la mobilité des jeunes entre pays. Les crédits européens ne déterminent ni la structure, ni les contenus, ni l'équivalence des programmes d'études dans la mesure où tous ces aspects qualitatifs sont réglés par les institutions d'enseignement supérieur elles-mêmes. Les crédits

³ *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education.*

européens se basent sur trois aspects fondamentaux: informer sur les programmes d'études et sur les résultats des étudiants; bénéficier d'un accord mutuel de reconnaissance des études réalisées entre les centres d'enseignement supérieur et les étudiants; et connaître le volume de travail effectif de l'étudiant en évaluant son implication globale dans le processus d'apprentissage.

Les étudiants d'autres universités doivent démontrer qu'ils ont acquis les connaissances requises. Une échelle standard élaborée pour toutes les universités qui appliquent les ECTS unifie les critères de la manière suivante:

- EXCELLENT (A) – résultat excellent avec de rares lacunes.
- TRES BIEN (B) – résultat supérieur à la moyenne malgré quelques lacunes.
- BIEN (C) – bon travail en général malgré une série de lacunes importantes.
- SATISFAISANT (D) – travail acceptable mais avec des lacunes considérables.
- SUFFISANT (E) – le résultat répond aux critères minimums.
- INSUFFISANT (FX) – un travail supplémentaire s'impose en vue de l'obtention de crédits.
- FAIBLE (F) – un travail supplémentaire est nécessaire.

L'introduction des ECTS en tant que système d'évaluation des apprentissages réalisés dans les différentes universités européennes est accompagnée de deux nouveautés découlant du processus de Bologne. En premier lieu l'introduction du *Supplément du Diplôme*, qui est un document personnalisé et standardisé dans le cadre européen et qui est décerné à la fin des études d'enseignement supérieur. Son objectif est de favoriser la transparence des titres afin de faciliter leur reconnaissance de la part des différentes universités et des différents pays. Et, en deuxième lieu, la nouvelle structuration des titres en fonction du diplôme et du postgrade. Le diplôme ou bachelor est décerné après un minimum de trois ans de cours et de 180 crédits même s'il est possible d'obtenir ce premier titre après quatre ans d'études et 240 crédits. Le postgrade ou master s'obtient avec 60 à 120 crédits et 1 à 2 ans d'études.

L'innovation à l'université

Toute innovation est un processus complexe, incertain et interactif dans la mesure où il implique un changement au sein d'un collectif à l'intérieur d'une organisation. Les innovations à l'université signifient un changement aussi bien pour les professeurs que pour les étudiants, les organes de gestion, le personnel administratif et les services.

Les changements sont toujours incertains et, même si l'on mise sur une amélioration, on ne peut en connaître les répercussions à long terme; de surcroît, il est difficile d'assurer que le résultat sera positif.

D'après Bechar, l'innovation est une activité délibérée qui tente d'introduire la nouveauté dans un contexte déterminé et, d'après Sánchez Cerezo (1988), l'innovation éducative est une action permanente réalisée par le biais de la recherche afin de trouver des solutions aux problèmes posés dans l'éducation. Il est clair que dans les deux cas on entend par innovation une modernisation, une adaptation au contexte temporel et spatial.

Dans le cadre de l'université, l'implantation des ECTS signifie une innovation importante dans la mesure où il faut adapter les programmes d'études aux exigences de la convergence européenne. Ces nouvelles stratégies méthodologiques qui doivent être adaptées impliquent un changement dans la conception de l'éducation, c'est-à-dire un changement de paradigme éducatif.

L'orientation des ECTS signifie une nouvelle manière de comprendre le processus éducatif dans la mesure où cela implique une transformation du curriculum. Les changements les plus significatifs sont d'une part la diminution de l'insistance sur la transmission du savoir de la part du professeur pour souligner le rôle actif et responsable des étudiants dans leur propre processus d'apprentissage; d'autre part, et ce en relation directe avec ce qui précède, l'impulsion de l'apprentissage de compétences et de savoir-faire sociaux, étant donné que ceux-ci sont aussi nécessaires au bon développement professionnel futur. Pour acquérir ces nouvelles compétences, d'autres types d'enseignements différents des méthodes traditionnelles s'imposent. Ainsi, les étudiants ne sont pas des sujets passifs dans le processus d'apprentissage. Ceci comporte des perspectives plus pratiques dans la tâche éducative de l'enseignement supérieur. Les professeurs doivent par conséquent accorder plus d'importance à la manière d'apprendre.

Le rôle et l'attitude que les enseignants adoptent dans leurs branches sont très importants pour parvenir à mettre en œuvre avec succès les différentes propositions d'innovation. Plusieurs manières d'agir se répètent dans les expériences d'innovation à l'université et, plus concrètement, dans les expériences d'application des crédits européens. Tout d'abord, la recherche de relation entre théorie et pratique constitue un aspect indispensable dans la formation des jeunes. Ensuite, on accorde de l'importance aux relations entre les contenus des différentes disciplines et à l'implication de toutes les dimensions de la formation, non seulement sur le plan intellectuel, mais aussi sur le plan des savoir-faire, des attitudes et des valeurs, afin d'offrir une formation plus complète aux étudiants. Finalement, le rôle du professeur doit être d'accompagner les étudiants dans leur processus d'apprentissage et de faciliter celui-ci; le professeur participe avec les étudiants à l'élaboration de leurs connaissances, en définitive, il doit développer une fonction d'encadrement.

À l'heure actuelle la mise en pratique des ECTS dans l'octroi des titres universitaires se développe de manière volontaire indiquant ainsi que les professeurs qui l'appliquent sont plus enclins à l'innovation. Il s'agit normalement de personnes créatives, inquiètes et dotées d'esprit d'ouverture. En plus de ces qualités personnelles, un appui institutionnel est nécessaire. Ceci dépendra de la culture d'innovation de l'institution.

Différents facteurs favorisent l'innovation dans l'enseignement et l'application des ECTS. Il convient, entre autres, de signaler en premier lieu la motivation des enseignants face au changement à effectuer. Si les enseignants n'y trouvent aucun sens ni ne croient aux bénéfices que cela peut apporter, le rôle et l'attitude qu'ils adopteront n'invitera pas à percevoir l'innovation comme étant positive et enrichissante. En deuxième lieu, la participation et l'implication des professeurs dans la conception et l'application des innovations. Le fait de participer au processus d'élaboration leur permet de se sentir plus impliqués dans le projet. En troisième lieu, le partage ouvert d'opinions et d'expériences entre les professeurs d'une même institution. En quatrième lieu, la relation de proximité du professeur avec les étudiants. En dernier lieu, l'information et la formation des professionnels quant à cette innovation.

Mais, de la même manière qu'il existe des facteurs qui favorisent l'innovation dans l'enseignement, il en existe d'autres qui la freinent. Des personnes à vision traditionnelle de

l'enseignement ou avec une grande inertie professionnelle peuvent avoir des difficultés à introduire des changements dans leurs activités quotidiennes. Le sentiment de peur face à l'inconnu peut provoquer une sensation d'insécurité intense. D'autres facteurs encore jouent, comme ne pas croire à l'innovation en tant que processus d'amélioration, avoir des préjugés à l'égard des changements et des innovations, ou un agencement non approprié de la salle de cours, ou encore la pénurie de ressources humaines et le manque de formation et d'information.

Le groupe de professeurs qui opte pour la mise en pratique des crédits européens, avec les changements de méthodologie que cela implique, juge dans son ensemble l'expérience très positive. Il faut toutefois souligner une fois de plus que les professeurs qui les ont appliqués dans leurs branches disposent, en général, d'une mentalité plus ouverte. Aussi est-il probable que les résistances les plus profondes n'émergeront que lorsque l'application des crédits européens ne sera plus un choix volontaire mais l'unique méthode d'enseignement. C'est alors que toutes les expériences ne seront plus perçues de manière positive. De plus, certains professeurs ne seront pas motivés par l'introduction de la nouvelle méthodologie en classe et l'appliqueront sans l'intérêt suffisant pour que l'innovation soit perçue comme une amélioration. Ainsi, on imagine facilement que la mise en pratique des ECTS à l'université ne sera désormais plus considérée de manière quasi unanime comme une expérience positive.

Étude sur le terrain: esquisse générale

La présente étude a été réalisée à partir de l'élaboration d'un questionnaire complet appliqué à un échantillon de professeurs appartenant aux facultés Éducation de six universités espagnoles différentes. Pour cette raison, les résultats obtenus doivent être lus avec précaution et il faut éviter les généralisations non appropriées dans la mesure où ils sont le reflet des caractéristiques spécifiques des professeurs de ces institutions.

Le nombre de questionnaires récoltés s'élève à 214, répartis de la manière suivante en fonction des universités:

Université	Nombre de questionnaires	Pourcentage
Université Autonome de Barcelone	55	25,70%
Université de Séville	50	23,36%
Université de Valence	36	16,82%
Université du Pays basque	37	17,29%
Université Autonome de Madrid	22	10,28%
UPCO de Madrid	14	6,54%
Totaux	214	100,00%

Cet instrument a été élaboré à partir de la littérature existante sur le sujet afin de percevoir les opinions et les attitudes des professeurs universitaires à l'égard des changements qui s'opèrent dans les universités espagnoles avec l'application des directives du processus de Bologne.

Il est structuré en 7 blocs distincts: données personnelles, situation actuelle, professorat, étudiants, changements, Processus de Bologne et crédits ECTS, soit 61 questions au total.

- Les données personnelles concernent la situation professionnelle de chaque enseignant à l'université ainsi que son histoire au sein de l'institution.
- Le 2^{ème} bloc reflète la situation actuelle des enseignants dans leur travail, l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et la méthodologie et l'évaluation qu'ils utilisent dans leurs branches.
- Le 3^{ème} bloc se réfère à l'enseignement du professeur et surtout aux opinions et à la perception que celui-ci a de son travail.
- Dans le bloc suivant, on pose des questions aux professeurs sur différents aspects ayant trait aux étudiants.
- Le 5^{ème} bloc porte sur la perception du professorat lui-même quant aux changements survenus par le passé à l'université.
- Le 6^{ème} paragraphe est consacré à la connaissance que le professorat a du processus de Bologne.
- Le 7^{ème} et dernier point qui a le plus de poids sur toute l'enquête, cherche à donner une vision générale sur les opinions et la perception à l'égard de la mise en pratique des crédits ECTS.

L'exploitation des données a été réalisée grâce au programme informatique SPSS et de la manière suivante: on a, dans un premier temps, obtenu les résultats descriptifs; puis, les résultats des questions qualitatives ont été analysés et, finalement, les variables ont été entrecroisées pour aboutir aux résultats généraux.

Étude sur le terrain: résultats

Soulignons le fait que la philosophie du processus de Bologne et les ECTS, sont généralement reçus de manière positive. Plusieurs facteurs peuvent compliquer la mise en pratique du processus. Mentionnons entre autres, le manque d'information des professeurs sur le processus, le manque de coordination efficace du professorat, le manque de compensations économiques, de reconnaissance académique, de soutien institutionnel, de conseil externe et de formation, un trop grand nombre d'étudiants par professeurs, certaines pratiques méthodologiques et évaluations non appropriées, le manque de motivation et, finalement, la peur des changements liée à de mauvaises expériences et à l'inertie quotidienne.

Un point important de la présente étude est la relation entre l'information dont disposent les professeurs sur le processus de Bologne et l'opinion qu'ils se font des ECTS. Plus ils sont informés, plus leur jugement vis-à-vis des ECTS est positif. Par conséquent, une des actions des plus importantes à l'heure actuelle est de faire connaître les objectifs, les caractéristiques et les conséquences prévues du processus de Bologne et d'introduire ensuite les ECTS dans le système universitaire.

Concernant les *résultats descriptifs* une fois les données exploitées, remarquons que la moyenne d'âge des professeurs qui ont répondu au questionnaire est inférieure à l'âge moyen des professeurs dans les universités espagnoles. Cette remarque coïncide avec l'hypothèse théoriquement fondée, que les professeurs participant à cette étude sont les plus jeunes puisque ce sont eux aussi qui sont les mieux disposés aux innovations.

L'information et la coordination sont des éléments fondamentaux pour entreprendre et développer les innovations. Actuellement, sur la base des résultats obtenus, la coordination entre les professeurs est assez rare car presque 60% d'entre eux reconnaissent ne jamais se réunir ou alors une seule fois par semestre pour aborder des points en relation avec l'enseignement.

**Travail avec d'autres professeurs sur des sujets relatifs
à l'enseignement**

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valable	Pourcentage accumulé
non	58	27,1	27,2	56,8
une fois par semestre	63	29,4	29,6	
presque une fois par mois	92	43,0	43,2	43,2
total	213	99,5	100,0	100,00
<i>perdu/ne répond pas</i>	<i>1</i>	<i>0,5</i>		
<i>Total</i>	<i>214</i>	<i>100,0</i>		

Relevons aussi que, même si à peine plus de 40% du professorat admet se réunir une fois par mois, lors de l'analyse des questions qualitatives, on observe qu'un pourcentage élevé mentionne l'existence de coordination entre les professeurs. Ce résultat peut cacher un véritable problème d'efficacité de la coordination actuelle; on peut dès lors se demander si les réunions actuelles sont réellement efficaces et permettent d'aboutir à des accords respectés ensuite.

La mise en place des ECTS à l'intérieur d'un système universitaire implique un changement de paradigme de l'enseignement. Le modèle enseignement-apprentissage des étudiants généré par les ECTS doit être considéré comme un phénomène collectif – qui se joue aussi bien entre les professeurs eux-mêmes qu'entre les professeurs et les étudiants – et non pas comme un engagement seulement individuel. Cela oblige à développer et à consolider une culture d'innovation. Pour une meilleure coordination, on propose principalement une plus grande implication de la part des professeurs lors des informations animées par les institutions à propos de la mise en pratique des ECTS. Cette information est indispensable à la compréhension de l'innovation que l'on prétend mettre en oeuvre. Les professeurs devraient aussi participer à des groupes interdisciplinaires destinés à organiser l'enseignement des ECTS et profiter des expériences d'innovations des autres professeurs et des gestionnaires qui les ont incitées. De cette façon, ils contribueront à affaiblir les résistances au changement de ceux qui n'ont pas amorcé le processus.

Quant aux tâches qui leur sont assignées, les professeurs d'université préfèrent la recherche à l'enseignement et plus particulièrement à la gestion.

	Temps consacré	Temps qu'il aimerait consacrer
Enseignement	53 %	47 %
Recherche	31 %	44 %
Gestion	16 %	9 %

Ces données montrent certaines réticences face à la mise en pratique des ECTS. Effectivement, cette nouvelle typologie de crédits exige le maintien, voire l'augmentation, du nombre d'heures consacrées à l'enseignement.

Il faut ajouter à ces données certaines pratiques méthodologiques et certains moyens d'évaluations mal adaptés ainsi que la massification des étudiants dans les auditoriums. Ce dernier facteur implique une baisse de la motivation des professeurs pour l'enseignement. L'une des méthodes les plus utilisées est celle des travaux de groupes. Toutefois, 60% des professeurs pratiquent souvent le cours magistral, et 65 % reconnaissent peu travailler en groupes réduits d'étudiants.

En ce qui concerne l'évaluation, 80 % des personnes interrogées assurent utiliser l'évaluation continue dans leurs matières. On ne peut toutefois assurer la prise en compte de cette évaluation continue par les professeurs au moment de la note finale. Or, si on n'en tient pas compte, elle perd totalement son sens.

Les expériences précédentes de chaque professeur dans des domaines en relation avec l'innovation ont une incidence non négligeable sur leur manière d'agir en ce qui concerne les ECTS. De plus, l'histoire et la culture institutionnelle influent grandement sur l'application de toute innovation. Ajoutons que les enseignants qui utilisent des méthodes traditionnelles se montrent plus réticents à l'égard de l'introduction des crédits européens.

Face à cette situation, on propose de revoir le nombre d'heures de cours du corps enseignant universitaire et de prendre en considération les heures de cours exigées par les ECTS.

Les *questions à caractère qualitatif* confirment les résultats aux questions à caractère descriptif mentionnés auparavant, même si le nombre de réponses ne représente que 37% de l'échantillon total.

Les professeurs interrogés éprouvent en général un sentiment de désarroi face au manque d'information et de formation. Ils suggèrent des changements qu'ils estiment nécessaires à l'adaptation de l'enseignement dans leur faculté au nouveau système de calcul de crédits.

	UAB	Séville	Valence	Pays basque	Madrid	UPCO	Total
Conseil/ Orientation/Formation	13,2%	15,1%	16,1%	14,5%	6,7%	20,0%	14,0%
Réduction du ratio	2,9%	14,0%	17,7%	12,9%	15,6%	5,0%	12,0%
Augmentation d'espaces et de moyens	8,8%	22,6%	14,5%	4,8%	17,8%	0,0%	13,4%
Coordination du professorat	38,2%	16,1%	24,2%	25,8%	15,6%	20,0%	23,7%
Reconnaissance académique/économique	14,7%	9,7%	8,1%	4,8%	17,8%	15,0%	10,9%
Évaluation et contrôle	5,9%	7,5%	4,8%	1,6%	11,1%	5,0%	6,0%
Changement plan d'étude/plan d'enseignement	8,8%	4,3%	12,9%	29,0%	6,7%	15,0%	12,0%
Améliorer les contrats	4,4%	4,3%	1,6%	4,8%	6,7%	5,0%	4,3%
Changements de structure/institutionnels	2,9%	6,5%	0,0%	1,6%	2,2%	15,0%	3,7%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Les changements nécessaires d'après les professeurs pour que leur discipline s'adapte aux ECTS sont cités dans le tableau suivant:

	UAB	Séville	Valence	Pays basque	Madrid	UPCO	Total
Ressources matérielles	0,0%	3,6%	0,0%	0,0%	22,2%	0,0%	5,2%
Augmentation des activités pratiques	14,3%	10,7%	21,1%	40,0%	7,4%	9,1%	15,6%
Travail de groupe	0,0%	7,1%	0,0%	6,7%	7,4%	18,2%	5,2%
Réduction du ratio	8,6%	10,7%	5,3%	6,7%	33,3%	0,0%	12,6%
Vision par compétences	5,7%	10,7%	0,0%	6,7%	3,7%	0,0%	5,2%
Plus de temps consacré à l'étudiant	22,9%	14,3%	10,5%	6,7%	3,7%	18,2%	13,3%
Organisation du travail des profs et des étudiants	20,0%	10,7%	0,0%	0,0%	7,4%	27,3%	11,1%
Changement du contenu du programme	5,7%	10,7%	21,1%	6,7%	7,4%	0,0%	8,9%
Changements méthodologiques et/ou d'évaluation	11,4%	14,3%	10,5%	20,0%	7,4%	9,1%	11,9%
Aucun ou peu	11,4%	7,1%	31,6%	6,7%	0,0%	18,2%	11,1%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Les tableaux, ainsi que d'autres éléments fournis par des questions ouvertes, permettent d'observer que l'Université Autonome de Barcelone occupe la position la plus optimiste en ce qui concerne les moyens, les pratiques, l'information et la formation des professionnels. Ses points faibles sont le manque de coordination entre les professeurs et leur crainte d'une augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement au détriment de la recherche.

À l'Université Autonome de Madrid, on relève le besoin de réduire le ratio élèves-professeurs ainsi que le manque d'information et de formation. L'Université de Séville a besoin de toute une gamme de modifications pour une introduction appropriée des ECTS. Signalons entre autres le manque d'espaces et de moyens disponibles. Au Pays basque, une diminution du nombre d'étudiants par professeur ainsi qu'un changement du plan d'études et d'enseignement en vue d'une amélioration du processus enseignement-apprentissage s'imposent. Finalement, l'Université de Valence témoigne d'une amélioration de la coordination entre les professeurs et signale la peur d'une surcharge de travail que les ECTS peuvent impliquer pour les enseignants.

On a pour finir réalisé *les croisements entre les variables* les plus intéressantes. Tous ces croisements ne se sont pas avérés significatifs sur le plan statistique, aussi seuls les plus remarquables seront-ils commentés.

À propos de l'âge des professeurs, ils sont plus âgés au Pays basque, à Madrid et à Barcelone et plus jeunes à Séville. À Valence, par contre, ceux d'âge moyen prédominent. C'est à Barcelone et à Valence qu'on a initié le plus d'actions convergeant vers les ECTS dans les différentes disciplines, et au Pays basque qu'il y en a eu le moins.

Les universités de Madrid et de Valence estiment que la mise en pratique des ECTS ne se déroule pas correctement, le Pays basque l'ignore, et Barcelone estime qu'elle se déroule bien. Séville est la moins motivée, alors que c'est à Barcelone qu'on se sent le plus motivé.

Ce premier résumé des résultats croisés permet de conclure que même si les professeurs sont plus âgés à Barcelone, c'est aussi là que se sont réalisées le plus d'actions visant à introduire les ECTS et où les professeurs sont les plus motivés à poursuivre sur cette lancée.

Dans le tableau suivant, on peut observer les actions engagées en direction des ECTS en fonction des universités:

A-t-on initié des actions en direction des ECTS dans la Faculté?

	Oui	Non	Ne sais pas	Total
UAB	77,36%	-	22,64%	100%
Pays basque	13,89%	41,67%	44,44%	100%
Séville	44,00%	8,00%	48,00%	100%
Valence	91,67%	5,55%	2,78%	100%
Madrid (UAM)	70,00%	20,00%	10,00%	100%
Madrid (UPCO)	85,71%	7,14%	7,14%	100%

Concernant les méthodologies et les évaluations pratiquées, les professeurs dont les modes d'évaluation ne sont pas adaptés aux méthodes d'enseignement auront probablement le plus de problèmes à introduire les ECTS dans leurs disciplines. Cette adaptation est en effet indispensable à la cohérence de la branche et favorise l'apprentissage de l'étudiant.

Les débats en cours influencent positivement l'apprentissage lié aux compétences (expression orale, expression écrite, travail de groupe, méthodologies de travail académique, application des connaissances acquises dans la branche au secteur professionnel, autonomie et indépendance, responsabilité sociale et esprit critique). L'information sur le processus constitue un aspect permettant une appréciation positive de l'amélioration des compétences grâce aux ECTS.

Au sujet de l'information sur les ECTS et de l'organisation de l'obtention des titres, les professeurs les mieux informés sur ces deux points sont les plus convaincus qu'une formation supplémentaire s'impose plus qu'un supplément de ressources matérielles ou de professeurs.

En résumé, les professeurs informés sur le processus en ont une opinion positive et sont les plus enclins à collaborer avec d'autres collègues. Ils estiment que les actions développées ont donné des résultats positifs. Ces personnes sont aussi les plus motivées par la réalisation de changements assurant le succès de l'application des crédits et pensent que l'université met moins de moyens en oeuvre dans l'innovation.

Finalement, en référence à l'introduction des ECTS, 27% des professeurs signalent que des actions destinées à appliquer les ECTS ont été initiées dans leur faculté. En général, les professeurs font remarquer que les crédits européens seront accompagnés de plus d'avantages que d'inconvénients.

Conclusions

À partir des résultats obtenus dans l'étude, on parvient à différentes conclusions, divisées en 5 paragraphes en fonction du niveau institutionnel auquel on se réfère. Voici ces 5 points:

- politique éducative;
- politique institutionnelle;
- processus d'innovation et ECTS;
- corps enseignant;
- attitudes, formation et étudiants.

Nous présentons certaines des conclusions les plus significatives de l'étude avec les propositions qui en découlent, élaborées par le groupe de recherche.

1. Il est nécessaire de diminuer le nombre d'heures d'enseignement des professeurs afin de leur permettre de consacrer suffisamment de temps à la mise en pratique des ECTS et ce en fonction du nombre d'heures de cours que cela exige.
2. Il faut améliorer les infrastructures et augmenter l'attribution de ressources matérielles afin d'adapter le milieu d'apprentissage aux besoins des ECTS (espaces, mobilier, moyens audiovisuels, ...).
3. Il faut réduire le nombre d'étudiants par professeur pour pouvoir appliquer les pratiques méthodologiques requises par les ECTS, ce qui implique l'augmentation du contingent des enseignants dans les différentes universités.
4. Il faut investir davantage dans l'information destinée à la communauté universitaire en général ainsi que dans la formation des professeurs. Dans ce sens, il est nécessaire

d'encourager le déroulement d'expériences de mise en pratique des ECTS afin d'optimiser les conditions de leur généralisation.

5. Une plus grande et une meilleure coordination au sein du corps enseignant s'impose.

Pour cela, il est impératif de générer des stratégies, des espaces et des projets orientés vers la stimulation de la coordination entre les enseignants. Il est aussi nécessaire de promouvoir le travail coopératif entre professeurs de la même branche, ainsi qu'entre ceux de disciplines différentes.

En définitive on distingue deux interventions urgentes au sein des universités espagnoles pour permettre de mener à bien l'application des crédits européens.

Il est, en premier lieu, fondamental d'informer non seulement tous les enseignants des universités mais aussi le personnel administratif et les services ainsi que les organes de gestion et les étudiants de ce changement. Une fois les différentes collectivités suffisamment informées, il faudra les former en fonction des besoins pour assurer la mise en pratique correcte des ECTS. En deuxième lieu, il est nécessaire de motiver les professeurs, le personnel administratif, les services, les organes de gestion et les étudiants dans la mesure où l'étude démontre que plus la motivation en ce qui concerne l'application des ECTS est forte, plus les résultats obtenus sont positifs.

Si ces deux actions sont menées à terme minutieusement et avec précaution, le projet d'introduction des ECTS dans les programmes d'études des différentes universités espagnoles sera moins coûteux et parviendra à des résultats plus positifs.

Références bibliographiques

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Educación. *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior.*

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf

Bechard, J.-P. *Apprendre à enseigner au supérieur: l'exemple des innovateurs pédagogiques.* Contribution au colloque 4 de *Pedagogia Universitaria*, table ronde 2: Pratiques et dispositifs de formation innovants.

Bologna Declaration (1999). *The European Higher Education Area.* Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologne, 18-19 juin 1999.

Carbonell Sebarroja, C. (2002). El profesorado y la innovación educativa. In P. Cañal De León. *La innovación educativa.* Madrid: Akal.

Confederation of EU Rectors' conferences, the Association of European Universities (CRE). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation.*

Eurydice. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe.*

<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE/es/FrameSet.htm>

Ferrer, F. (2004). *La enseñanza superior en Europa: claves para entender el proceso de Bolonia.* Genève: polycopié.

Font Ribas, A. (2004). *Experiència de Dret Mercantil a la UB*. Jornada sobre el PBL: experiències realitzades a la UPC i a altres universitats catalanes.
http://www-ice.upc.es/cursos/jornada_pbl/ice_experiencia_ub_2003.ppt

Mahamud López, M. & Menéndez Aguado, J. M. (2002). Innovación docente en la E.T.S. de Ingenieros de Minas de Oviedo. *Aula Abierta*, 80, 43-62, 7 Ref.

McKenzie, J. The student as an active agent in a disciplinary structure: introducing the Patchwork Text in teaching sociology. *Innovation in Education & Teaching international*, 40(2), 152-160.

Ministerio de Educación y Cultura. *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*.
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Berlin.pdf

Sánchez Cerezo, S. (1988). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

Solé Cátala, M. (2004). *La introducció del sistema europeu de crèdits a l'ensenyament de Gestió i Administració Pública de la Universitat de Barcelona*. Comunicació del 3r Congreso internacional "Docencia Universitaria e Innovación".
<https://cidui.upc.es/upc/ice/bbdd/congreso2003.nsf/T3.4?OpenView&count=100>

Sorbonne Joint Declaration. *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Paris, 25 mai 1998.

Torre, S. de la (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.