Éducation comparée / nouvelle série, n°15, pp 75 - 96

La pédagogie de l'enseignement supérieur en Irlande : une étude de cas

Imelda Elliott
Université du Littoral Côte d'Opale (ULCO)
France
& Áine Hyland
University College Cork,
Irlande

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de mettre en lumière la spécificité irlandaise en matière de pédagogie universitaire. L'évolution des politiques de l'enseignement supérieur, l'émergence d'initiatives en pédagogie universitaire et une étude de cas de l'UCC illustrent l'importance accordée en Irlande à la pédagogie universitaire au cours des dernières décennies.

MOTS CLÉS

Pédagogie universitaire, universités irlandaises, enseignant-chercheur, Fondation Carnegie, intelligences multiples

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight the specific nature of teaching and learning in Irish universities. The general background of higher education policy, the emergence of the scholarship of teaching and learning and a case study of UCC are presented to show the importance accorded to teaching in Irish universities over the last few decades.

KEYWORDS

Teaching and learning, Irish Universities, SoTL, UCC, Multiple Intelligences

Introduction

Cet article a pour objectif d'exposer la spécificité irlandaise en matière de pédagogie universitaire, en établissant le contexte (l'essor de l'enseignement supérieur irlandais, l'émergence d'initiatives en pédagogie universitaire) et en illustrant la montée en puissance de la pédagogie universitaire par une étude de cas, celle de l'UCC. L'approche méthodologique relève de l'histoire du temps présent et de l'étude de cas. Il s'agit d'une étude socio-politique de l'évolution de la pédagogie universitaire dans un contexte national et institutionnel. La première partie s'appuie sur des recherches des deux auteurs. Les données dans la deuxième partie proviennent de l'observation participante d'Áine Hyland à l'UCC, en tant que Vice-Présidente et Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, ainsi que des recherches effectuées par Imelda Elliott, Irlandaise, spécialiste du système éducatif irlandais et Professeur des Universités en Civilisation Irlandaise dans une université française. Outre leur connaissance de l'enseignement supérieur irlandais, elles ont recours aux théories des intelligences multiples (Gardner, 1983; Hyland, 2000) et à la recherche sur l'enseignement et les apprentissages dans le supérieur, menée par Lee Shulman, président de la Fondation Carnegie de 1997-2008, et ses collègues Pat Hutchings et Marie Huber (Huber & Morreale, 2002; Lyons, Hyland, & Ryan, 2002). L'article est original en ce sens que les recherches émanent de deux Irlandaises spécialistes du système éducatif irlandais, que l'une a participé à la mise en place de la pédagogie universitaire en Irlande et que l'autre, expatriée en France, est active dans l'innovation pédagogique en langues.

Jusqu'au XIXe siècle, les universités des Îles Britanniques sont vouées essentiellement à l'enseignement et à la formation aux professions nobles dans les domaines du droit, de la médecine et de la théologie (Clancy & Dill, 2009; Clark, 1983). La recherche se pratique surtout dans les instituts de recherche, les jardins botaniques et les observatoires royaux. Cependant, elle n'est pas totalement absente des universités. En 1854, John Henry Newman, dans ses célèbre discours contenus dans le livre, *L'Idée d'Université,* écrit : « Une université est un lieu d'enseignement de savoirs universels. Cela implique, d'une part, que son objet est intellectuel, et non pas moral, et, d'autre part, qu'il est la diffusion des connaissances plutôt que l'avancement des

connaissances. Si son objet était la découverte scientifique et philosophique, je ne vois pas pourquoi une université devrait avoir des étudiants... » (Newman, 1893). Il sépare les fonctions d'enseignant de celles de chercheur. Il estime que rechercher et enseigner relèvent de deux dons différents coexistant rarement chez une même personne. Newman se fait l'écho de l'opinion partagée par beaucoup de ses contemporains. On attribue au Professeur Benjamin Jowett, de l'Université d'Oxford, la citation suivante : « La recherche ! La recherche! Une simple excuse pour l'oisiveté: elle n'a jamais obtenu et n'obtiendra jamais le moindre résultat d'une quelconque valeur» (Troidl & al., 2012). Le modèle traditionnel de l'enseignement à l'université était fondé sur la transmission de connaissances acquises dans des cours magistraux, la fréquentation des ouvrages et la capacité de restitution des savoirs lors des examens (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). Les universités irlandaises recèlent leurs spécificités, tout en conservant certaines caractéristiques des universités britanniques (Elliott, 2011). Maintenant, pour nous pencher sur la spécificité irlandaise, nous allons étudier l'essor de l'enseignement supérieur irlandais ainsi que l'évolution de la pédagogie universitaire avant de nous consacrer à une étude de cas portant sur l'Université de Cork (UCC).

L'essor de l'enseignement supérieur irlandais génère de nouveaux besoins en pédagogie universitaire

Le point de vue de Newman a toujours été tenu en haute estime en Irlande. L'homme fonde l'Université Catholique de Dublin sur le modèle des universités britanniques traditionnelles d'Oxford et de Cambridge. C'est d'ailleurs à Dublin qu'il donne en 1852 neuf conférences sur l'idée d'Université (*The Idea of the University*). L'enseignement universitaire doit privilégier 1'éducation libérale (*liberal education*) pour doter les étudiants d'une culture générale par la fréquentation des humanités. L'Université Catholique ouvre ses portes à Dublin en 1854. En dépit du soutien de l'Église catholique et de John Henry Newman, l'institution ne disposant pas de fonds publics doit faire face à des problèmes financiers (McCartney, 1999). L'Université Nationale d'Irlande (*National University of Ireland - NUI*) – officiellement non confessionnelle - avec ses trois collèges de Cork,

Dublin et Galway est créée en 1908. L'influence de Newman se fait ressentir dans la mesure où dans ces trois collèges la place prépondérante est accordée à l'enseignement.

Entre la loi de 1908 et les années soixante, les universités irlandaises montrent une grande stabilité. Elles subissent l'influence des établissements britanniques compte tenu de la proximité géographique des deux pays, de la langue et des origines historiques communes (Heffron, 2001)[1]. Le modèle de l'université britannique idéale se base sur un recrutement sélectif et met l'accent sur la formation de l'élite dirigeante (Halsey & Trow, 1971, p. 67-83). Jusqu'aux années soixante, les études universitaires sont perçues par les Irlandais comme étant l'apanage des classes sociales supérieures (Garavan, Gunnigle, Morley, & Farnham, 1999, p. 116). En 1961, une petite minorité de jeunes - 2,8% d'une classe d'âge - poursuit des études supérieures dans les deux universités existantes : la NUI avec ses trois collèges (l'UCC, l'UCD, l'UCG) et le TCD (*Investment*, 1966). La population étudiante est jeune et socialement homogène (Elliott, 2007, p. 37). Durant la période s'étendant de 1960 à 1980, l'enseignement supérieur se trouve en transition entre un système élitiste et un système de masse. La généralisation de la scolarisation dans l'enseignement du second degré accroît la demande sociale pour les études supérieures. L'investissement dans le capital humain, à savoir l'idée - communément admise à l'époque - selon laquelle le système éducatif peut constituer un important levier pour le développement économique se répand en Irlande comme dans les autres pays de l'OCDE (Elliott, 2015b).

À partir de 1980, l'enseignement supérieur irlandais voit ses effectifs croître massivement. Le nombre d'étudiants (tous niveaux confondus) qui est de 8.653 en 1959-1960 culmine à 38.890 en 1979-1980. Il atteint 122.395 en 1999-2000, 182.623 en 2014-2015. On est par conséquent

1 Les universités irlandaises ont un recrutement sélectif. Elles gardent une certaine autonomie tout en étant financées par l'intermédiaire de la *Higher Education Authority*. Il n'existe aucune réglementation nationale sur le nombre de cours (cours magistraux et travaux dirigés) que doit dispenser un enseignant-chercheur chaque année. La charge d'enseignement se négocie individuellement ou collectivement dans chaque département et dans chaque université. Les effectifs dans chaque filière sont en principe déterminés par chaque institution mais il existe des exceptions où l'État limite le nombre d'étudiants, comme en médecine.

passé d'un système élitiste avec 2,8% d'une classe d'âge en 1961 à un système de masse avec 52% d'une classe d'âge fréquentant l'enseignement supérieur en 2013 (Bonel-Elliott, 1997, 1998; Elliott, 2007; HEA, 2014).

Tableau I : L'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur de 1959 à 2015

	Universités	Secteur technologique	Autres	Total enseignement supérieur
1959-1960	8 653	Non disponible	Non disponible	Non disponible
1964-1965	12 989	852	4 356	18 197
1969-1970	18 570	1 704	4 222	24 496
1979-1980	22 937	8 882	7 071	38 890
1989-1990	35 477	25 309	5 163	65 949
1999-2000	66 914	46 424	9 057	122 395
2009-2010	87 623	59 832	17 388	164 843
2014-2015	95 120	68 324	19 179	182 623

Sources (*Commission on Higher Education 1960-67. Report Volume I - Chapters 1-19.*, 1967, p. 31; Elliott, 2007, p. 108)

Selon le rapport de la Commission de l'Enseignement Supérieur en Irlande de 1967, l'enseignant-chercheur doit pouvoir consacrer au moins 50% de son temps à la recherche (Commission, 1967, p. 596). Pendant les deux dernières décennies du XXe siècle, la recherche devient un thème central dans les universités irlandaises. Son financement est augmenté grâce à la mise en place des nouveaux conseils de recherche (en sciences et en sciences humaines), et de la Fondation pour la Recherche (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques). Aucun soutien financier n'est prévu pour améliorer les pratiques pédagogiques. Comme dans beaucoup d'autres pays, l'enseignement est moins valorisé que la recherche dans le cadre des recrutements et des promotions des enseignants-chercheurs (Higgs, 2004; Slowey, Kozina, & Tan, 2014).

Dans les années 1990, un certain nombre de facteurs vont conduire à accorder une importance accrue à la mission d'enseignement dans le

supérieur. L'augmentation du nombre d'étudiants et la diversification du public suscitent chez certains universitaires une réflexion quant à l'amélioration de la pédagogie. En 1990, le professeur Américain, président de la Fondation Carnegie pour l'Avancement de l'Enseignement (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*) de 1979 à 1995, Ernest Boyer, donne une nouvelle définition des missions de l'enseignant-chercheur. Elles sont, selon lui, au nombre de quatre, non cloisonnées : la recherche fondamentale, la mise en perspective et la diffusion des connaissances dans un contexte pluridisciplinaire, la recherche appliquée, et l'enseignement (Boyer, 1990, p. 16)[2]. Dans la préface de son livre, Ernest Boyer explique que l'enseignement n'est pas bien récompensé. Dès lors, afin de ne pas diminuer leurs chances de promotion, les enseignants-chercheurs s'investissent moins dans la pédagogie et, dans ces conditions, les étudiants de licence en font les frais. Ce sont la recherche et les publications qui sont prises en compte pour le recrutement et la promotion. L'enseignement et les responsabilités collectives n'obtiennent pas la reconnaissance qu'ils méritent. Sur les campus, le climat n'est pas propice à la créativité en matière d'enseignement (Boyer, 1990). Ernest Boyer estime que chaque université devrait valoriser davantage son originalité et s'abstenir de vouloir imiter des établissements perçus comme prestigieux (Boyer, 1990).

Pour Ernest Boyer, l'enseignement n'est pas simplement une transmission de connaissances. Il permet aussi la transformation et l'extension des savoirs. Les bons enseignants-chercheurs mettent en place des apprentissages actifs et encouragent les étudiants à être des penseurs critiques et créatifs avec la capacité de continuer à apprendre bien après la fin de leurs études universitaires. Pour Boyer, il faut une conception davantage inclusive des missions de l'enseignant-chercheur et une reconnaissance selon laquelle le savoir est acquis à travers la recherche, la synthèse, la pratique et l'enseignement. Les quatre missions de l'enseignant-chercheur sont inséparables. Elles interagissent et forment un ensemble interdépendant (Boyer, 1990, p. 23-25). En 1997, Ernest Boyer en arrive à la conclusion qu'il ne peut y

2Specifically, we conclude that the work of the professoriate might be thought of as having four separate, yet overlapping, functions. These are: the scholarship of discovery; the scholarship of integration; the scholarship of application; and the scholarship of teaching (Boyer, 1990, p. 16).

avoir une recherche d'excellence sans un enseignement d'excellence (Boyer, 1997)[3].

En 2000, un rapport officiel irlandais utilise à peu près les mêmes termes lorsqu'il évoque l'interdépendance de la recherche et de l'enseignement ainsi que l'importance de la qualité de ce dernier et des apprentissages (HEA, 2000, p. 23). En 2001, le rapport sur l'enseignement supérieur irlandais de l'Australien Malcolm Skilbeck attire l'attention des universitaires sur l'importance à accorder à la pédagogie et fait référence aux travaux de la Fondation Carnegie aux États-Unis (Skilbeck, 2001, p. 72). De leur côté, les rapports officiels irlandais valoriseront d'ailleurs de plus en plus l'innovation pédagogique (HEA, 2004, 2008).

Les ministres de l'Éducation européens, lors de la Déclaration de Bologne en 1999 et des accords bisannuels sur l'enseignement supérieur qui ont suivi, insistent sur l'intérêt à porter à l'enseignement et aux apprentissages. Les différents éléments du processus de Bologne (l'introduction du système de transfert de crédits européens, la modularisation et la semestrialisation, une approche fondée sur les compétences, la mobilité des étudiants, etc.) impliquent tous l'indispensable développement des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs (Mernagh, 2010). L'engagement à renforcer dans les universités la cohésion sociale ainsi que la réduction des inégalités sociales implique la nécessité d'innovations pédagogiques.

En 1997, dans son article 12, la première loi d'envergure sur l'enseignement supérieur irlandais depuis l'indépendance du pays, place l'enseignement et la recherche sur un pied d'égalité et insiste sur la nécessité d'éveiller l'esprit critique de l'étudiant (*Universities Act, 1997*). L'obligation pour les universités, après la loi de 1997, de développer un plan stratégique et de mettre en place une assurance qualité de l'enseignement et de la recherche fondée sur l'auto-évaluation, l'évaluation par les étudiants et l'évaluation externe, conduit les présidents d'université à accorder autant d'importance à l'enseignement qu'à la recherche (Clancy, 2015; EUA, 2005).

3 Education is a seamless web, and if we hope to have centres of excellence in research, we must have excellence in the classroom.

Dans les années 1990, l'Autorité de l'Enseignement Supérieur (*Higher Education Authority – HEA*) décide de consacrer une partie de ses fonds à un financement sur projet ainsi qu'à la formation des formateurs. Les plans stratégiques des universités, obligatoires depuis la loi de 1997, incluent généralement un volet sur la pédagogie. Les possibilités de financements accrus en provenance de la HEA sont les bienvenus pour les établissements ayant clairement accordé une place importante à l'enseignement dans leurs projets stratégiques. Certaines universités mettent en place des prix pour l'excellence en enseignement et pour la recherche sur l'innovation pédagogique visant à favoriser les apprentissages des étudiants. Les financements permettent également la mise en place de séminaires et d'ateliers sur les bonnes pratiques d'enseignement ainsi que des stages sur des thèmes spécifiques tels que l'évaluation ou les TICE (Technologies de l'information et de la Communication pour l'Enseignement). Les critères de promotion des enseignants-chercheurs sont revus afin de tenir compte de leur investissement en matière d'enseignement (Hunt, 2011).

La mise en œuvre de l'évaluation des UFRs (Unités de Formation et de Recherche) à partir de la loi de 1997, comprenant le volet de l'auto-évaluation, met aussi l'accent sur la qualité de la pédagogie. L'évaluation des modules et des programmes par les étudiants - une nouvelle pratique dans les universités irlandaises - devient obligatoire et les étudiants concernés n'hésitent pas à souligner les points forts et les points faibles de l'enseignement selon eux. La quasi-totalité des universités irlandaises et certains instituts de technologie mettent en place des centres d'appui aux pratiques d'enseignement et d'apprentissages (O'Farrell, 2014). Au sein de ces entités, un personnel qualifié restreint y œuvre, soit à plein temps, soit à mi-temps.

En Irlande, comme dans la plupart des pays occidentaux, les enseignants du primaire et du secondaire sont tenus d'avoir une qualification pédagogique pour devenir enseignant titulaire (Elliott, 2015a). Ce n'est pas le cas dans l'enseignement supérieur (Slowey & al., 2014). En Irlande, comme à l'international, la formation des enseignants du secondaire est proposée dans les universités, souvent au sein des départements de sciences de l'éducation (« *education* » en anglais). Ces départements ont rarement un rôle officiel dans les centres d'appui aux pratiques d'enseignement et d'apprentissages.

Les financements sur projet de la HEA ciblés en direction de la formation continue des enseignants-chercheurs permettent la mise en place d'une certification avec diplômes et masters spécialisés en pédagogie de l'enseignement supérieur. Les programmes sont proposés à des titulaires d'un doctorat dans leur discipline et déjà en poste. Les enseignants-chercheurs préparent la première année un certificat (30 ECTS). La deuxième année un diplôme (30 ECTS). La troisième année, ils mènent une recherche pédagogique et rédigent un mémoire à visée professionnelle pour l'obtention d'un Master (60 ECTS). En trois ans, un enseignant-chercheur peut obtenir un Master à 120 ECTS.

En 2005, l'État décide d'augmenter les fonds disponibles pour de nouveaux projets dans l'enseignement supérieur. Pour la période 2007-2013, sur un budget total de 144 millions d'euros, 49 millions sont prévus pour la pédagogie universitaire et 20 millions pour la formation continue (HEA, 2013). En 2006 déjà, un fonds stratégique d'innovation (*Strategic Innovation Fund - SIF*) avait été mis en place. Deux réseaux nationaux s'organisent grâce à cette manne : LIN (Learning Innovation Network) et NAIRTL (*National Academy for the Integration of Research and Teaching and Learning*). Le réseau LIN soutient l'innovation pédagogique dans les instituts de technologie. Le SIF dans le réseau LIN permet de financer : la mise en place d'un site Internet, l'organisation de six colloques, celle de quarante ateliers, trois publications d'actes de colloque et, enfin, un diplôme en pédagogie de l'enseignement supérieur (*Diploma in Learning, Teaching and Assessment*) sous la forme de six modules de dix ECTS comportant un grand choix d'options (HEA, 2013, p. 20). En collaboration avec deux universités (NUIG, TCD) et deux instituts de technologie (CIT, WIT), l'UCC coordonne la mise en place du réseau national pour l'intégration de la recherche dans la pédagogie universitaire et les apprentissages (NAIRTL) sous la présidence d'Áine Hyland. Ce réseau qui bénéficie d'une subvention de trois millions d'euros, gère un système national de prix d'excellence en pédagogie universitaire et un programme de subventions destiné à aider les universitaires à adopter dans le cadre de leur discipline des formes créatives et innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissages. Le NAIRTL finance également la formation continue, l'organisation de colloques, des ateliers et des séminaires. Grâce à ces événements, le

réseau crée des communautés d'apprentissage disciplinaires et pluridisciplinaires qui œuvrent dans de domaine de la recherche en enseignement. Entre 2006 et 2011, les travaux de NAIRTL donnent lieu à dix publications disponibles sur son site et à la diffusion de 11,500 copies papier partout dans le monde. De même, un large éventail de ressources soutenant la recherche en matière de pédagogie et d'apprentissages est mis à disposition sur le site. On peut y trouver des vidéos, des podcasts, des captures d'écran, des diaporamas, des fiches de travail, des études de cas et des communications. Dans son rapport d'évaluation du SIF, Gordon Davies fait savoir que 38 établissements participent aux échanges pédagogiques dans le cadre de NAIRTL (Davies, 2010, p. 7). En janvier 2011, le ministère de l'Éducation publie la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur en Irlande jusqu'à 2030. Un chapitre entier est consacré à la pédagogie de l'enseignement supérieur (Hunt, 2011, pp. 52-62). S'il est constaté des progrès en pédagogie avec notamment les nombreux centres d'appui aux pratiques d'enseignement, l'existence de diplômes professionnels en pédagogie, le recours aux TICE et à de nouvelles formes de pédagogie active, le document souligne néanmoins une hétérogénéité selon les établissements et invite à faire en sorte que les bonnes pratiques deviennent la norme (Hunt, 2011, p. 52).

Après la décision du gouvernement d'appliquer la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur, l'État décide de partir des bases construites pendant la période des projets SIF pour centraliser au sein d'un nouveau forum national tous les dispositifs sur la pédagogie. En novembre 2012, dans l'objectif d'améliorer la qualité de l'expérience d'apprentissage pour tous les étudiants, Ruairí Quinn, ministre de l'Éducation, annonce la création du forum national pour la valorisation de l'enseignement et des apprentissages dans l'enseignement supérieur[4] (Quinn, 2012). Ce réseau coordonne les efforts nationaux. À travers sa plateforme numérique, il centralise les ressources en pédagogie et en recherches. Sur proposition des étudiants, un prix national d'excellence dans l'enseignement est organisé. Maintenant, pour illustrer la montée en puissance des initiatives en pédagogie universitaire, nous allons procéder à une étude de cas, celle de l'UCC.

4 *National Forum for the Enhancement of Teaching & Learning in Higher Education.*

Étude de cas : University College Cork (UCC)

L'UCC est la première université irlandaise à avoir mis en place dès 1984 une unité de développement pour expérimenter des approches pédagogiques innovantes. En 1993, dans cet établissement, Áine Hyland est nommée professeur des universités avec une chaire en sciences de l'éducation. Elle est directrice d'une UFR sciences de l'éducation, en charge principalement de la formation initiale des enseignants du secondaire[5]. Dans les années 1970, elle était enseignante dans le secondaire. Pendant les années 1980, elle était maître de conférences dans un collège de formation des enseignants, l'équivalent d'une école normale d'instituteurs. Cet établissement, qui bénéficiait de financements publics, avait une large autonomie dans son fonctionnement. Il était organisé selon une hiérarchie claire et était en mesure d'opérer rapidement des changements administratifs et pédagogiques.

De 1984 à 1987, elle est membre du Conseil National des Programmes et des Examens (*Curriculum and Examinations Board – CEB*), responsable de la définition des programmes scolaires. De 1987 à 1993, elle est maître de conférences en histoire de l'éducation et responsable du Master en administration scolaire à l'UFR de sciences de l'éducation de l'University College de Dublin (UCD). À travers ses expériences multiples, elle acquiert des compétences en matière de conception des programmes, de méthodes d'enseignement et d'évaluation. Sa surprise est grande de constater que bien souvent les nouveaux programmes universitaires sont basés sur des travaux très spécialisés des enseignants-chercheurs sans que cela s'inscrive dans un ensemble cohérent répondant véritablement aux besoins des étudiants. Áine Hyland observe que, pour un certain nombre d'universitaires, la faible performance des étudiants est essentiellement imputée à ces derniers, sans que soient posées les questions sur la qualité de la formation et les méthodes d'enseignement.

Après sa nomination à l'UCC, elle suggère au doyen de la Faculté des Humanités de mettre en place une formation pédagogique pour

5 La mission principale d'un département de sciences de l'éducation (« Education Department ») dans une université irlandaise est la formation des enseignants du second degré (Elliott 2015).

les enseignants-chercheurs volontaires. Elle propose des ateliers, des séminaires et aussi un programme qui devait donner lieu à une certification. Elle envisage d'inclure des cours sur les théories des apprentissages, les méthodes et techniques d'enseignement, la conception de programmes et de modules ainsi que l'évaluation des étudiants. Même si le doyen se montre favorable à la certification, la proposition est rejetée par les professeurs de la faculté qui craignent une incidence trop importante sur les promotions (Á. Hyland, 2002).

Au cours des années 1990, une nouvelle dimension se verra donnée à la pédagogie dans l'enseignement supérieur tant au niveau national qu'aux niveaux européen et international. Entre 1995 et 1999, Áine Hyland et certains collègues de l'UCC participent à un projet de recherche et développement - fondé sur la recherche de Howard Gardner (1983) et de son équipe de l'Université de Harvard (*Graduate School of Education*) - sur l'application de la théorie des intelligences multiples à l'enseignement et à l'évaluation dans les écoles. Tous les étés, l'équipe de l'UCC se rend à Boston pour participer aux recherches sur cette thématique dans le cadre du *Project Zero* (Gardner, 1983, 1999a, 1999b) et sur l'enseignement pour la compréhension (Perkins, 1992; Wiske, 1998). Entre 1995 et 1999, au moment de ces recherches sur ces théories appliquées aux élèves des écoles du premier et du second degré de Cork, de nombreux échanges ont lieu entre l'équipe de l'UCC et celle de Harvard (Hyland, 2000). Les résultats en termes à la fois d'amélioration de la participation des élèves mais aussi de leurs apprentissages se révéleront très prometteurs (Doyle, 1999). Marian McCarthy, membre de l'équipe de l'UCC, commencera alors à appliquer les méthodes fondées sur la théorie des intelligences multiples dans son propre enseignement (Higgs & McCarthy, 2008). Un certain nombre d'enseignants-chercheurs dans diverses disciplines vont s'y intéresser et participer à des ateliers organisés par cette enseignante (McCarthy, 2004; O'Farrell, 2007).

Áine Hyland se passionne aussi pour la recherche sur l'enseignement et les apprentissages dans l'enseignement supérieur menée par Lee Shulman, président de la Fondation Carnegie de 1997-2008, et par ses collègues Pat Hutchings et Marie Huber. La Fondation Carnegie identifie des styles d'enseignement différents selon les disciplines, qui

sont publiés dans des ouvrages tels que *Educating Physicians* (Cooke, Irby, & O'Brien, 2010), *Educating Nurses* (Benner, 2010), *Educating Clergy* (Foster, 2006). Le livre de Marie Huber et de Sherwin Morreale sur les styles d'apprentissages dans les différentes disciplines est apprécié par les universitaires de l'UCC. Ces derniers participent activement à l'amélioration de la pédagogie dans leur propre discipline (Huber & Morreale, 2002).

L'équipe de l'UCC travaille également à l'évaluation de l'enseignement fondé sur des portfolios (Seidel & Walters, 1997). En 2000-2001, Nona Lyons, spécialiste américaine (Lyons, 1998), participe au développement des portfolios dans la formation des enseignants du secondaire. De 2001 à 2006, elle organise des séminaires sur l'utilisation des portfolios pour l'évaluation de l'enseignement supérieur (Lyons, 2004). Elle forme à cette technique plus de quatre cents enseignants-chercheurs de toutes les disciplines (humanités, sciences sociales, économie, gestion, droit, sciences, sciences de l'alimentation, ingénierie et médecine). Ces ateliers sont l'occasion pour le personnel de partager et d'échanger sur leurs approches et leurs expériences pédagogiques. Ils permettent aux enseignants de présenter leurs portefeuilles, ce qui constitue un excellent catalyseur pour les discussions pédagogiques. Ces travaux sur les portfolios donnent lieu à une publication (Lyons et al., 2002).

En 1999, Áine Hyland est nommée vice-présidente académique de l'Université (en charge des études et des formations). Elle est responsable de l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages. Elle bénéficie d'un budget propre, complété par un financement ciblé de la HEA. En 2000-2001, pendant l'heure du déjeuner, elle met en place des ateliers hebdomadaires sur l'enseignement et les apprentissages (Higgs, 2004; Hyland, 2002). Lors de ces séances d'une heure, dans une salle prestigieuse située au centre du campus, au cours desquelles une collation est offerte, les enseignants-chercheurs font des communications courtes sur leur pédagogie. Ils documentent leur travail à travers une fiche pédagogique, un polycopié à destination des étudiants, un sujet d'examens, une copie d'examen, un extrait d'enregistrement vidéo d'un cours, etc. Le nombre d'enseignants-chercheurs de tous âges et de toutes disciplines fréquentant ces séminaires augmente de façon constante. Certains y assistent régulièrement. D'autres s'y rendent occasionnellement. On a

affaire à un groupe de chercheurs qui, ayant identifié un problème, expérimentent une nouvelle méthode d'enseignement et y amènent la preuve de sa réussite ou non (Hyland, 2004). Voici quelques exemples de questions posées: Pourquoi mes étudiants éprouvent-ils tant de mal à comprendre tel ou tel concept ? Puis-je avoir recours à une méthode d'enseignement plus efficace pour les aider à comprendre ? Cette nouvelle méthode a-t-elle fonctionné avec vos étudiants ? Quels éléments démontrent son efficacité ou son échec ? Lors de ces discussions, les enseignants présents posent d'autres questions telles que : Quand vous êtes-vous rendu compte que votre approche traditionnelle de l'enseignement de ce sujet ne fonctionnait pas avec ce groupe d'étudiants? Quelles preuves avez-vous ? Pourquoi adoptez-vous cette approche en particulier? Où avez-vous entendu parler de cette approche? Avez-vous envisagé d'autres approches? Comment savez-vous que cette approche différente marche (ou ne marche pas) ? (Higgs, 2004)

Au fur et à mesure de l'avancement de l'année, les effectifs de l'atelier augmentent. Le partage de connaissances et d'expertise réflexive donne davantage de confiance à tous les participants. Différents enseignants-chercheurs coordonnent les séminaires sous différents angles d'attaque. Dans un esprit d'enquête scientifique, des articles et des livres sur l'enseignement et les apprentissages sont échangés et discutés (Higgs, 2004). Des approches familières dans certaines disciplines sont perçues comme nouvelles dans d'autres. Le personnel de la faculté de médecine surprend les participants par ses connaissances théoriques sur les apprentissages. Celui de la faculté de droit livre beaucoup de nouvelles idées. La familiarité avec un discours de plaidoirie et avec l'interrogation socratique représente un apport des plus intéressants pour les enseignants des autres disciplines.

Áine Hyland se souvient d'un exemple particulier d'une méthodologie développée pour une discipline et appliquée avec succès dans une autre. Le protocole appelé *MUSE QUESTS* (Questions pour comprendre, explorer, voir et réfléchir) a été mis au point dans les années 1990 dans le cadre du projet MUSE à Harvard, pour permettre aux apprenants de tous âges d'appréhender des œuvres d'art. Cette approche pédagogique est utilisée pour aider les étudiants d'arts visuels à développer leurs capacités d'observation. À l'UCC, un

professeur de pédiatrie invite ses étudiants à appliquer le protocole MUSE à leur observation des nouveau-nés dans l'unité de soins intensifs. Il constate que les étudiants utilisant ce protocole font un diagnostic plus approfondi et moins simpliste des problèmes de santé rencontrés par ces bébés souvent prématurés. Le MUSE QUEST prévu pour l'étude des arts visuels devient ainsi une méthodologie appliquée en médecine.

Le centre d'appui pour l'enseignement et les apprentissages bénéficie du service à plein temps de Marian McCarthy, maître de conférences en littérature anglaise, et du mi-temps de Bettie Higgs, maître de conférences en géologie. Les financements ciblés de la HEA pour la formation continue des enseignants-chercheurs permettent la mise en place à l'UCC de la certification de la pédagogie avec des diplômes et des masters spécialisés. Le nombre d'enseignants-chercheurs suivant les programmes de pédagogie universitaire est relativement élevé. À l'UCC, entre 2004-2005 et 2014-2015, 449 certificats, 219 diplômes et 100 Masters sont délivrés[6]. À partir de 2015-2016, sous la direction de Marian McCarthy, l'université propose le diplôme de pédagogie universitaire à distance[7].

L'UCC met en place ses propres prix d'excellence en pédagogie universitaire (*President's Award Scheme for Excellence in Teaching*) et accorde de petites subventions à des projets d'innovation pédagogique, permettant l'achat de livres et d'autres ressource (Hyland, 2004). Parmi les lauréats, on trouve d'éminents chercheurs. Les critères de promotion des maîtres de conférences sont révisés pour tenir compte de la parité enseignement recherche et des responsabilités collectives (UCC, 2013).

En 2006, l'UCC se dote de son propre centre d'appui aux pratiques d'enseignement et d'apprentissages (*Ionad Bairre, The Teaching and Learning Centre*). En 2012, ce centre fusionne avec NAIRTL pour devenir le centre d'intégration de la recherche, de l'enseignement et des apprentissages (*Centre for the Integration of Research, Teaching and Learning - CIRTL*). Norma Ryan, responsable de l'assurance qualité, enseignant-chercheur en bio-chimie, devient la première directrice de

6 Ceci signifie que plus de la moitié du personnel enseignant et enseignant-chercheur (701 au total en 2011) suit ce programme. Source des statistiques : HEA et UCC.

7 Source : Entretien avec Marian McCarthy, juin 2015.

NAIRTL. Elle assure un rôle de premier plan dans le développement et la promotion de la pédagogie universitaire à Cork. De 2007 à 2012, Grace Neville, professeur des universités en français, est directrice de NAIRTL et vice-présidente en charge de l'enseignement et des apprentissages. En France, elle communique sur la pédagogie universitaire, notamment lors d'un colloque organisé par les responsables des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français en 2012 (CPU, 2012). Elle est également présidente du jury IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes) la même année (MESR, 2012).

L'UCC est la première université irlandaise à se lancer dans des initiatives visant à améliorer la pédagogie universitaire dans toutes les disciplines de sa propre institution mais aussi sur le plan national avec la coordination de NAIRTL, et cela jusqu'en 2012 (Clancy, 2015). À l'heure actuelle, c'est le forum national pour la valorisation de l'enseignement et des apprentissages dans l'enseignement supérieur (*National Forum for the Enhancement of Teaching & Learning in Higher Education)* qui met en place ses propres projets. Par ailleurs, on peut aussi consulter avec intérêt le compte rendu des publications sur la pédagogie de l'enseignement supérieur de 1990 à 2015. Il est consultable sur le site (O'Sullivan, Gibney, Guerin, Staunton, & Kalaitzake, 2015). Les différents projets en cours montrent que la pédagogie de l'enseignement supérieur en Irlande est en plein essor.

Conclusion

Il serait sans doute maintenant audacieux de prétendre conclure sur cette thématique en constante évolution. Cependant, il est possible de faire part d'un certain nombre de constatations. Au dix-neuvième siècle, l'enseignement supérieur irlandais est un système élitiste. Sa mission essentielle est la formation aux professions nobles. Au vingtième siècle, la recherche s'impose davantage et influe dans le même temps de plus en plus sur le recrutement et la promotion des enseignants-chercheurs. Elle devient plus prisée que l'enseignement dans l'évolution de carrière de l'universitaire. De 1960 à nos jours, l'enseignement supérieur irlandais est passé d'un système élitiste à un

système de masse. Avec l'accueil d'un nouveau public, le besoin d'une réforme de la pédagogie se fait ressentir. Les contacts entre les enseignants-chercheurs de l'UCC et les équipes américaines de Harvard (travaillant sur les intelligences multiples) ainsi que de la Fondation Carnegie (sur la pédagogie de l'enseignement supérieur) faciliteront le développement de la pédagogie à l'UCC et au niveau national. De nos jours, il est généralement admis que les trois missions principales de l'Université contemporaine sont l'enseignement, la recherche et les responsabilités collectives.

En Irlande, l'investissement personnel en enseignement ainsi qu'en innovation pédagogique est pris en compte, au même titre que la recherche et les responsabilités collectives, dans le cadre des critères servant à établir les promotions des maîtres de conférences dans les universités, notamment à l'UCC. C'est ainsi qu'une place accrue est accordée à l'enseignement avec un partage de réflexions sur la pédagogie et un développement de diplômes de pédagogie universitaire. Dans le métier diversifié d'enseignant-chercheur, la mission d'enseignement constitue un élément important dans l'évolution de carrière et les promotions. Cependant, la part qui lui est accordée peut varier selon les établissements[8].

8 Les auteurs remercient Michel SOREL pour sa relecture et ses observations sur cet article.

Références Bibliographiques

ALTBACH, P. G., REISBERG, L., & RUMBLEY, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.

BENNER, P. E. (Éd.). (2010). *Educating nurses: a call for radical transformation* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.

BONEL-ELLIOTT, I. (1997). La politique de l'enseignement supérieur en République d'Irlande (1968-1996). Dans *Irlande sociale: mythe ou réalité?* (p. 27-41). Paris: CERE, Université de Paris XII Val de Marne.

BONEL-ELLIOTT, I. (1998). Justice sociale et enseignement supérieur. *Cahiers d'Etudes Irlandaises*, 72-80.

BOYER, E. (1990). *Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BOYER, E. (1997). Prologue: Scholarship—a personal journey. Dans *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate* (p. 1–3). Jossey-Bass: San Francisco.

CLANCY, P. D. DAVID. (2009). *The research mission of the University: policy reforms and institutional response*. Rotterdam, Boston: Sense.

CLANCY, P. (2015). *Irish Higher Education: a Comparative Perspective*. Dublin: Institute of Public Administration.

CLARK, B. R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: Univ. of California Press.

Commission on Higher Education 1960-67. Report Volume I - Chapters 1-19. (1967). Dublin: Stationery Office.

COOKE, M., IRBY, D. M., & O'BRIEN, B. C. (2010). *Educating physicians: a call for reform of medical school and residency* (1st ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CPU. (2012). Programme du Colloque International sur l'Enseignement Supérieur et la Recherche en Europe organisé par les trois Conférences des responsables des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français. Consulté à l'adresse http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2012/10/CPU_Programme_Colloque_europeen_version_finale__5_.pdf

DAVIES, G. K. (2010). *Report of SIF Evaluation*. Dublin: HEA.

Doyle, E. (1999). *Multiple Intelligences Curriculum and Assessment Project - Evaluation Report*. Cork: UCC.

ELLIOTT, I. (2007). *Irlande : L'enseignement supérieur en mutation 1960-1997*. Paris: L'Harmattan.

ELLIOTT, I. (2011). Irlande : adaptation d'un système national et influences internationales. Dans M. Michael Elliott, Imelda, Payeur, Alain, & Duval, Raymond (éd.), *Mutations de l'Enseignement Supérieur et Internationalisation - Change in Higher Education and Globalisation* (Vol. 1re éd., p. 175–186). Bruxelles: de Boeck.

ELLIOTT, I. (2015a). Teacher education in France and in Ireland: Traditional and Contemporary Representations. Dans A. Goarzin (éd.), *New Critical Perspectives on Franco-Irish Relations.* (p. 235–260). Oxford: Peter Lang.

ELLIOTT, I. (2015b). The role of the OECD peer review process in Irish education policy in the 1960s. *Revue Miroirs*, *2*. Consulté à l'adresse http://www.revuemiroirs.fr/larevue.html

EUA. (2005). *Review of Quality Assurance in Irish Universities - Sectoral Report*. EUA.

FOSTER, C. R. (Éd.). (2006). *Educating clergy: teaching practices and the pastoral imagination* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.

GARAVAN, T. N., GUNNIGLE, P., MORLEY, M., & FARNHAM, D. (1999). Ireland: A two-tier structure. *Managing academic staff in changing university systems: International trends and comparisons*, 115–138.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1999a). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.

GARDNER, H. (1999b). *The Disciplined Mind*. New York: Simon & Schuster.

HALSEY, A. H., & TROW, M. A. (1971). *The British academics*. London: Faber and Faber Ltd.

HEA. (2000). *Creating and Sustaining the Innovation Society. Dublin: HEA.* Dublin: HEA.

HEA. (2004). *Towards A National Strategy - Initial review of HEA targeted initiatives to widen access to higher education*. Dublin: National Office for Equity of Access to Higher Education.

HEA. (2008). *National plan for equity of access to higher education, 2008-2013*. Dublin: National Office of Equity of Access to Higher Education.

HEA. (2013). *Strategic Innovation Fund : Outputs & Outcomes*. Dublin: HEA.

HEA. (2014). *Consultation Paper: Towards the development of a new National Plan for Equity of Access to Higher Education*. Dublin: HEA.

HEFFRON, J. (2001). The Changing Idea of the University. *Beyond the Ivory Tower: The University in the New Millennium*, 51.

HIGGS, B. (2004). The Reflective Coordinator. Dans *University College Cork as a Learning Organisation* (p. 27–30). Cork: UCC.

HIGGS, B., & MCCARTHY, M. (Éd.). (2008). *Emerging issues II: the changing roles and identities of teachers and learners in higher education*. Cork: NAIRTL.

HUBER, M. T., & MORREALE, S. P. (2002). *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: Exploring common ground*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

HUNT, C. (2011). *National Strategy for Higher Education to 2030 – Report of the Strategy Group*. Dublin: Department of Education and Skills.

HYLAND, Á. (2000). *Multiple Intelligences: Curriculum and Assessment Project. Final Report*. Cork: National Academy for Integration of Research, Teaching and Learning.

HYLAND, Á. (2002). Recognising and rewarding teaching in the university. Dans *Advancing the Scholarship of Teaching and Learning through a Reflective Portfolio Process* (p. 6–12). Cork: UCC.

HYLAND, Á. (2004). *University College Cork as a Learning Organisation*. Cork: UCC.

Investment in Education : Report of the Survey Team. (1966). Dublin, Ireland: Stationery Office.

LYONS, N. (1998). *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism.* New York: Teachers College Press.

LYONS, N. (2004). The Centrality of Reflective Engagement in Learning and Professional Development: the UCC Experience.

Dans Á. Hyland (éd.), *University College Cork as a Learning Organisation* (p. 31–42). Cork: UCC.

LYONS, N., HYLAND, Á., & RYAN, N. (2002). *Advancing the scholarship of teaching and learning through a reflective portfolio process*. Cork: UCC.

MCCARTHY, M. (2004). Reflections on a Mentoring Programme in a University Context. Dans Á. Hyland (éd.), *University College Cork as a Learning Organisation*. Cork: UCC.

MCCARTNEY, D. (1999). *UCD: a national idea: the history of University College, Dublin*. Dublin: Gill & Macmillan.

MERNAGH, E. (2010). *Taking Stock Ten Years of the Bologna Process in Ireland 2010. Dublin: DES.*

MESR. (2012). *Investissements d'avenir : 37 projets de formation labellisés IDEFI*. Consulté à l'adresse http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid59599/37-projets-de-formation-labellises-idefi.html

NEWMAN, J. H. (1893). *The idea of a university defined and illustrated in nine discoures delivered to the Catholics of Dublin*. London: Longmans.

O'FARRELL, C. (2007). *Teaching Portfolio Practice in Ireland: A Handbook*. Centre for Academic Practice and Student Learning, TCD.

O'FARRELL, C. (2014). Challenges and Opportunities for Teaching and Learning in Irish Higher Education. Dans *Higher education in Ireland: practices, policies and possibilities*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

O'SULLIVAN, S., GIBNEY, A., GUERIN, S., STAUNTON, M., & KALAITZAKE, M. (2015). *Mapping Existing Research Output Focused on Higher Education Teaching and Learning in Ireland 1990-2015*. Dublin: National Forum.

PERKINS, D. (1992). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. New York: Free Press.

QUINN, R. (2012). *Speech by Minister for Education and Skills on Higher Education Reform*. Dublin, Ireland.

SEIDEL, S., & WALTERS, J. (1997). *Portfolio practices: thinking through the assessment if children's work*. Washington, D.C.: National Education Association.

Skilbeck, M. (2001). *The University Challenged: A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Higher Education Authority Dublin.

SLOWEY, M., KOZINA, E., & TAN, E. (2014). *Voices of Academics in Irish Higher Education Perspectives on Professional Development*. Dublin: AISHE.

TROIDL, E.-H., MCKNEALLY, E.-M. F., MULDER, E.-D. S., WECHSLER, E.-A. S., MCPEEK, E.-B., & SPITZER, E.-W. O. (2012). *Surgical Research: Basic Principles and Clinical Practice*. New York: Springer.

UCC. (2013). *Regulation on Academic Promotions to Senior Lectureships*. Cork: UCC.

WISKE, M. S. (Éd.). (1998). *Teaching for understanding: linking research with practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.