

## Jim Gleeson

Departement de l'Éducation et des Études professionnelles Université de Limerick



# Evolution dans le système irlandais de formation et d'enseignement: le cas du *Irish*Leaving Certificate Applied

#### Le contexte irlandais

L'Irlande compte actuellement 3,75 millions d'habitants. Les examinateurs de l'OCDE (1991, p. 13) ont souligné que l'Irlande se caractérise par sa jeunesse. Plus de la moitié de la population a moins de 21 ans et 30,5 % moins de 15 ans. L'Irlande est le seul pays de l'OCDE, à côté de l'Australie et de la Turquie, qui a connu jusqu'à tout récemment une augmentation du taux de natalité; et par conséquent, alors que la population scolaire diminuait partout ailleurs, elle augmentait rapidement en Irlande, d'où une pression presque insupportable sur les ressources disponibles.

Fortement influencé par la participation de l'Irlande à la conférence de Washington de l'OCDE de 1961, puis par le rapport sur l'investissement dans l'éducation de 1966, et avec le soutien financier de la Banque mondiale, le système éducatif irlandais est peu à peu devenu un système de production de capital humain. L'expansion de notre système éducatif a été remarquable, les effectifs de l'école secondaire passant de 132 000 en 1965 à 368 160 en 1997/8 (1) et le pourcentage des élèves restant à l'école jusqu'à la fin du second niveau passant de 20 % en 1960 à quelque 83 % actuellement (2) - un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE. Le Livre blanc sur l'éducation de 1995 fixait comme objectif au moins 90 % à la fin des années 90 (Irlande: 1995, 50). Le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur est passé de 18 500 en 1965 à 112 182 en 1997/8, et plus de 40 % des jeunes qui arrivent à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire entrent aujourd'hui dans l'enseignement supérieur (voir NESC, 1996, p. 8). La taille des cohortes d'âge diminuant, et davantage de places étant proposées, cette proportion dépassera probablement 50 % dans un proche avenir.

Au cours des années 80, le chômage a augmenté de manière constante en Irlande, dépassant les 19 % (300 000 unités) en 1988. Au sein de l'Union européenne, seule l'Espagne dépassait ce score (voir *L'Europe en chiffres*, 1989, p. 14), de sorte que l'Irlande avait la population active la plus faible (en pourcentage) de l'Union européenne. Au cours des dix dernières années, le taux de chômage a considérablement baissé, se situant officiellement à 5,6 % en 1999, ce qui équivalait à 81 500 chômeurs; ce pourcentage est tombé en dessous des 5 % au cours de cette année.

Jusqu'en 1965, l'Irlande avait un système dual ou bipartite d'éducation postprimaire. Son principal élément était l'école secondaire traditionnelle privée, qui proposait un programme académique et humaniste menant à l'enseignement supérieur et à l'emploi dans le service public. Ces écoles étaient fréquentées principalement par des élèves provenant des couches supérieures et moyennes, et leur prestige était bien plus élevé que celui du système alternatif de l'enseigne-

Cet article fournit un bon aperçu du système éducatif postobligatoire irlandais et du contexte dans lequel il s'est développé. Le Learning Certificate Applied (LCA) est venu enrichir la famille des Learning Certificates irlandais (certificat de fin d'études secondaires) jusque-là constituée du Established Leaving Certificate (général) et du Leaving Certificate Vocational Programme (technologique), tout en intégrant des éléments révolutionnaires dans un horizon éducatif assez peu flexible. L'auteur, qui croit aux vertus intégratives du LCA, s'interroge néanmoins sur l'essence même de ce type de curriculum: le LCA est-il un cheval de Troie permettant de réintégrer une partie de la jeunesse dans une dynamique de formation qualifiante, ou bien n'est il qu'un moven de rétablir, à la demande du marché du travail, un certain équilibre entre taux de sortie et taux de poursuite des études?

- (¹) Sur la base des rapports statistiques annuels du ministère de l'éducation.
- (²) Ces pourcentages sont plus élevés parmi les jeunes femmes.



ment professionnel contrôlé par les pouvoirs locaux, d'une durée de deux ans et conduisant vers l'enseignement technique, l'apprentissage ou l'entrée dans la vie active. Avec le nouvel accent placé sur l'investissement dans l'éducation au milieu des années 60, le gouvernement a permis aux écoles professionnelles d'offrir l'éventail entier des matières et examens, auparavant apanage exclusif des écoles secondaires. Des écoles polyvalentes et communautaires ont vu le jour dans les années 70, et les pouvoirs locaux se sont investis davantage dans la gestion des écoles. Par conséquent, malgré sa petite taille, l'Irlande dispose d'un système complexe d'écoles postprimaires, relevant de trois types principaux: secondaire (fréquenté par plus de 60 % des élèves), professionnel/communautaire (suivi par quelque 25 % des élèves) et communautaire/ polyvalent, accueillant les 15 % restants. Toutes les écoles proposent un curriculum polyvalent, même si les écoles secondaires mettent moins l'accent sur les matières professionnelles que les deux autres secteurs, et si la plupart des cours Post Leaving Certificate (PLC) sont proposés par les écoles professionnelles.

## Le système de formation et d'enseignement professionnels en Irlande

Certains aspects de la situation irlandaise sont particulièrement importants pour la formation et l'enseignement professionnels (FEP), à savoir:

- ☐ les élèves irlandais finissent l'école secondaire à 17 ans, deux ans avant leurs homologues de la plupart des États membres, et beaucoup achèvent les études universitaires à l'âge de 20 ans, après trois ans d'études:
- ☐ jusqu'à récemment, les employeurs irlandais pouvaient recruter des travailleurs en Grande-Bretagne voisine, destination traditionnelle d'émigration, de sorte qu'il n'y avait pas de pénurie de compétences spécifiques;
- ☐ les niveaux d'éducation des jeunes adultes irlandais (25 à 34 ans) étaient nettement inférieurs à ceux de la moyenne de l'OCDE en 1991, mais ces chiffres ne

Le texte de Jim Gleeson que nous publions ici a été rédigé à l'occasion de son intervention à Thessalonique lors de l'Agora IX du Cedefop sur "les modes alternatifs de formation" des 26 et 27 juin 2000.

L'Agora Thessaloniki est un forum régulier du Cedefop dont le but est de rassembler, dans notre domaine, à savoir la formation professionnelle initiale et continue (FPIC), des acteurs d'horizons, d'intérêts et d'idéologies très divers, dans l'idée de travailler à développer ce qui nous unis et nous rapproche, et à combler les écarts dans ce qui nous sépare encore. Il s'agit de créer un pont et un langage commun entre les chercheurs académiques, les décideurs politiques, les salariés et leurs représentants, les employeurs et leurs représentants, les travailleurs indépendants, les enseignants, les stagiaires, etc...

L'Agora IX s'interrogeait sur la question de savoir s'il était judicieux de construire des systèmes parallèles de formation et des écoles de la seconde chance, où s'il ne convenait pas plutôt de renforcer, dès le départ, les moyens mis en œuvre dans l'école initiale, celle de la première chance, pour juguler à l'échec scolaire. La problématique de l'Agora IX se résumait donc grosso modo au choix entre l'intégration de tous les publics dans l'école commune, ou la construction pour chaque type de public d'une école adaptée à ses besoins spécifiques.

L'Agora IX a alors atteint deux conclusions essentielles:

- 1. Dans l'optique de la formation tout au long de la vie la distinction entre école initiale (de la première chance) et école alternative (de la deuxième chance) n'est certainement plus pertinente, et il convient surtout de transformer l'attitude par rapport à l'acte d'apprentissage, à l'acte éducatif en général: travailler à l'établissement d'une culture commune, d'une posture favorable à la formation tout au long de la vie;
- 2. La coopération entre les différents partenaires, entreprises, communes, écoles, établissements de formation professionnelle initiale et continue, est une condition sine qua non de réussite dans ce projet de long terme visant à permettre à chacun de développer toutes ses potentialités et facultés, quelque soit sa situation de départ.

Le texte de Jim Gleeson et tout à fait représentatif des débats menés lors de cette Agora.

reflètent pas les progrès réalisés récemment;

□ les possibilités d'éducation sont très inégalement réparties dans la société irlandaise (voir, par exemple, Clancy, 1995; Clancy et Wall, 2000). Hannan et al. (1995, p. 336) ont attiré l'attention sur le "contraste saisissant entre l'Irlande et le Royaume-Uni pour ce qui est des retours vers l'acquisition d'une qualification. Ces différences sont conformes à la hausse rapide des niveaux de qualification en Irlande et au progrès très lent réalisé par le Royaume-Uni dans ce domaine au cours des années 80... Il semble très probable que ces différences résultent de l'évolution du marché du travail";



☐ les dépenses éducatives sont passées de 16 % du budget total de l'État en 1965 à 20 % en 1993, et de 3,2 % du PNB en 1965 à 6,5 % en 1992. Si ces chiffres correspondent à la moyenne de l'OCDE, les dépenses effectuées en Irlande par élève sont nettement inférieures à celles d'autres pays membres (voir OCDE, 1995, p. 73).

L'étude de l'OCDE (1984) sur les perspectives d'emploi des jeunes en Irlande soulignait la nécessité de s'intéresser particulièrement aux jeunes faiblement éduqués et défavorisés et mettait l'accent sur la nécessité de développer les services d'orientation, de lutter contre les stéréotypes sexuels et de multiplier les formations pré-emploi. Il n'est pas surprenant de constater que la promotion de l'enseignement professionnel est apparue comme un problème majeur en Irlande dans les années 80, à un moment où l'on estimait que des niveaux élevés de compétence assureraient une croissance économique plus rapide. Lewis et Kellaghan (1987, p. 12) soulignent que les déclarations politiques faites à cette époque (3) portaient davantage sur la nécessité de développer des programmes alternatifs dans l'éducation postobligatoire que sur la réforme des programmes traditionnels, comme le faisaient les déclarations précédentes. Elles montraient un grand intérêt pour les rapports entre éducation et monde du travail et pour les élèves qui réussissaient mal dans le système et avaient de faibles perspectives d'emploi.

La formation et l'enseignement professionnels en Irlande relèvent pour l'essentiel de la responsabilité de deux ministères (4) - le ministère de l'éducation et de la science d'une part et le ministère de l'entreprise, du commerce et de l'emploi d'autre part. La FÁS, l'agence industrielle de la formation et de l'emploi (relevant du ministère de l'entreprise, du commerce et de l'emploi) propose une myriade de programmes allant des apprentissages aux ateliers communautaires de formation pour les moins de 25 ans, en passant par les programmes d'éducation communautaires pour les chômeurs de longue durée. La FÁS exerce également une fonction de placement et d'orientation pour les personnes qui ont quitté le monde de l'éducation. CERT, l'agence de formation de l'autorité nationale de l'hôtellerie, de la restauration et du tourisme, et TEA- GASC, l'agence de conseil et de formation des secteurs agricoles et alimentaires, proposent des programmes de formation dans leurs domaines spécifiques.

NESC (1993, chapitre 4) a effectué une analyse de la politique actuelle en matière de formation et d'enseignement professionnels de l'Irlande en la comparant à d'autres pays où existe un système dual, tels que le Danemark et les Pays-Bas. Cette étude a montré que si l'Irlande est en retard sur bien des pays européens, et en particulier le Danemark et les Pays-Bas, pour son offre de formation professionnelle, "cette situation peut également présenter des avantages, si elle permet de tirer les leçons de l'expérience d'autres pays... pour construire un système qui soit complet et flexible" (ibid., 128). Ce rapport estimait en conclusion que l'un des éléments les plus caractéristiques du système irlandais de formation et d'enseignement professionnels dans la perspective d'une comparaison internationale était le "volume limité de formation structurée intervenant sur le poste de travail et le rôle périphérique des employeurs dans le système d'éducation et de formation" (ibid., 222).

Au cours des années 90, les déclarations politiques sur l'éducation et la formation furent innombrables. Le Livre blanc de la Commission européenne (1994) identifiait les compétences essentielles pour s'intégrer dans la société et le monde du travail comme étant les suivantes: la maîtrise de connaissances de base (linguistiques, scientifiques et autres) et de compétences de nature technologique et sociale, c'està-dire la capacité d'évoluer et d'agir dans un environnement complexe et hautement technologique, caractérisé notamment par l'importance des technologies de l'information; la capacité à communiquer, à établir des contacts et à organiser, etc. Ces compétences comprennent en particulier la capacité fondamentale d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences: "apprendre à apprendre" tout au long de sa vie.

Trois Livres blancs importants ont été publiés en Irlande. Le Livre blanc sur l'éducation, *Charting Our Education Future* (Irlande, 1995a), soulignait l'importance de la formation et de l'enseignement professionnels pour la croissance et le développement économique du pays. En octobre

<sup>(3)</sup> Telles que le Programme d'action dans l'éducation (1984-1987) et Building on Reality, programme de gouvernement du Fine Gael/Labour (1984)

<sup>(4)</sup> Les ministères de l'agriculture et de l'alimentation, du tourisme, des sports et des loisirs, de la justice, de l'égalité et de la réforme du droit, de la santé et de l'enfance, ainsi que de la marine et des ressources naturelles, sont responsables de la formation professionnelle dans leurs secteurs respectifs.



1996, le ministère de l'entreprise et de l'emploi publiait son Livre blanc, Science, Technology and Innovation (Irlande, 1996a), sur la base du rapport Tierney (STIAC, intitulé Making Knowledge Work for Us (5) (Irlande, 1995b). Ce Livre blanc identifie une liste de compétences souhaitables qui reflètent celles identifiées par le Livre blanc de l'UE de 1994, en mettant particulièrement l'accent sur "la nécessité que les citoyens et les entreprises s'engagent dans une formation continue et tout au long de la vie" (ibid., 120). Le troisième volet de cette trilogie irlandaise de Livres blancs, Human Resource Development (Irlande, 1997), avait également été élaboré par le ministère de l'entreprise et de l'emploi. Il se préoccupe de la faible tradition de l'enseignement professionnel à l'école secondaire irlandaise (ibid., 45) et estime que le pourcentage relativement élevé de jeunes abandonnant l'école conduit à faire un effort accru de rattrapage et de réinsertion et formation initiales qui "détourne une partie importante des ressources nationales de formation de son objectif, qui est de dispenser les compétences de haut niveau nécessaires aux entreprises irlandaises pour être plus compétitives", ce qui se traduit, à son tour, par des niveaux moindres de création d'emploi.

Pour Stokes et Watters (1997, p. 11), le système actuel de formation professionnelle en Irlande se caractérise principalement par les éléments suivants: il est accessible à différents groupes cibles, il propose une reconnaissance de leurs acquis dans un cadre de certification nationale globale, il permet une progression au sein du système, il fixe des normes nationales pour la qualité, la pertinence et les partenariats dans la formation, il situe l'apprenant au centre du processus d'éducation et de formation et, enfin, il met l'accent sur la formation tout au long de la vie.

## L'impact du Fonds social européen (FSE) sur la FEP en Irlande

"Il est clair que, sans le soutien du FSE, la FEP initiale en Irlande ne serait que l'ombre de ce qu'elle est effectivement" (O'Connor, 1998, p. 66). Au cours des années 60 et 70, l'augmentation du chômage a conduit à une restructuration du FSE, qui a eu pour conséquence que plus de 90 % de ces ressources étaient consacrés au financement d'actions de formation professionnelle destinées à des catégories spécifiques de travailleurs et visant à lutter contre le chômage structurel (Hantrais, 1995). En 1977, la Communauté élargie avait estimé qu'il fallait étendre le groupe cible visé par le FSE - pour s'intéresser en particulier aux groupes les plus menacés, tels que les jeunes chômeurs de moins de 25 ans, et notamment ceux à la recherche d'un premier emploi. L'Irlande a réagi en développant des cours préemploi (Pre-Employment Courses - PEC) dans les écoles professionnelles, communautaires et intégrées, ainsi que certains cours dans les Regional Technical Colleges (RTC) qui bénéficiaient d'un soutien du FSE (6). À cette époque également, certaines régions de la Communauté européenne, dont les deux parties de l'Irlande, furent classées dans la catégorie défavorisée 1.

Lorsqu'il est apparu que le chômage des jeunes en Europe n'était pas un phénomène passager et que la transition de l'école au monde du travail était complexe, le développement personnel des jeunes est devenu la préoccupation majeure. L'accent s'est déplacé de l'acquisition de compétences professionnelles précises vers une approche plus vaste de la formation s'intéressant aux compétences générales et reflétant la nécessité pour les jeunes d'être adaptables à un moment où les catégories traditionnelles d'emplois et de compétences disparaissaient. Dans ce contexte, les projets de la Commission européenne concernant la transition de l'école au monde du travail (7) allaient exercer une influence énorme sur le programme de l'enseignement postprimaire en Irlande. Ces initiatives visaient les jeunes déscolarisés et ceux à qui l'enseignement secondaire tel qu'il existait ne convenait pas (voir, par exemple, Granville, 1982; Crooks, 1990; Gleeson, 1990).

L'introduction par l'UE de la Garantie sociale en 1982 visant à assurer une formation à tous les jeunes et apporter une réponse dynamique au problème du chômage des jeunes, signifiait qu'au moins 75 % des ressources du Fonds social européen (FSE) (8) étaient consacrées aux programmes devant permettre d'amélio-

- (5) On remarquera l'importance accordée à la signification économique de la connaissance et de l'information en tant que matières premières de la société de l'information, 1995, p. 4 et suiv.). Cette même mentalité se reflète par exemple dans le titre du rapport du Conseil consultatif de la science, de la technologie et de l'innovation, Making Knowledge Work for Us (Irlande, 1995).
- (6) Les PEC se limitaient initialement aux écoles professionnelles, communautaires et polyvalentes (qui devaient s'adresser à quelque 30 % de tous les élèves du cycle secondaire) et visaient les élèves qui auraient, sans cela, quitté prématurément l'école à la recherche d'un emploi. Environ 1800 élèves, pour la plupart des garçons, qui fréquentaient des écoles professionnelles, y ont participé au cours de la première année.
- (7) Transition 1, de 1978 à 1982, et Transition 2, de 1983 à 1987.



rer l'employabilité des jeunes de moins de 18 ans grâce à une combinaison de formation professionnelle et d'expérience du travail, ainsi que celle des chômeurs de 18 à 25 ans. Des programmes de préparation et de formation professionnelles – remplaçant les anciens PEC sur des bases très similaires – furent mis en place dans les écoles secondaires irlandaises au cours de l'été 1984 (9). Cette décision était particulièrement importante en Irlande, puisqu'elle permettait aux écoles secondaires "académiques" de mettre en place le nouveau programme de préparation et formation professionnelle pour la première fois en septembre 1984, suite à une extension de l'aide apportée par le FSE (10).

À la suite de l'adoption de l'Acte unique européen en 1987, la Commission pouvait disposer d'environ un tiers de la dotation aux États membres et le financement européen a marqué de manière croissante la politique éducative de l'Irlande. Bénéficiant du statut de l'Objectif 1, l'Irlande a vu son financement par le FSE doubler entre 1989 et 1993, passant à 1,5 milliards d'écus - près de 8 % du budget total du FSE. L'adoption du principe d'additionnalité signifiait que les fonds structurels européens ne pouvaient pas être utilisés pour remplacer purement et simplement des financements nationaux et qu'il devait y avoir une augmentation équivalente de la dépense nationale pour les activités concernées. Au-delà du financement par les fonds structurels, quelque 15 % du budget total étaient consacrés au financement des actions communautaires de formation et d'enseignement professionnels, tels que EUROFORM, NOW, HORIZON, PETRA. Bon nombre de ces initiatives ont permis de développer des formes alternatives de FEP et de faciliter les expériences transnationales de travail des élèves de FEP (voir, par exemple, Gleeson et McCarthy, 1996).

Une modification importante apportée aux règles d'éligibilité au FSE, introduite en 1988, a eu un impact important pour l'Irlande, puisqu'elle permettait aux jeunes ayant dépassé l'âge de l'école obligatoire et qui suivaient une formation dans le cadre du système d'éducation formelle de bénéficier de l'aide du FSE. O'Connor (1998, p. 62) estime que "cela a finale-

ment mis fin à "l'ancienne dichotomie" (11) entre l'éducation et la formation".

Sur la base des grands principes contenus dans le Livre blanc de l'UE de 1994, l'aide du FSE à l'Irlande pour la période 1992-1999 fut doublée une nouvelle fois, l'Irlande obtenant quelque 930 millions d'écus pour des programmes intéressant l'enseignement secondaire et tertiaire. Ainsi, un ministère à court de liquidités, qui devait continuer à se débattre avec des effectifs croissants dans l'enseignement postprimaire, obtint les moyens de mettre en place des initiatives professionnelles telles que le Leaving Certificate Applied (LCA) et le Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP) pour le second cycle (15 à 18 ans). Le ministre de l'éducation, Micheál Martin, dans une interview à la radio en 1998, déclarait qu'il voulait obtenir que 30 % de tous les étudiants du second cycle du secondaire s'inscrivent dans ces filières professionnelles en l'an 2000.

# Le partenariat social au niveau national

Le partenariat a été un pilier absolument central de la politique irlandaise au cours des douze dernières années (Gleeson, 1998). Par exemple, au cours de la visite du président Clinton en Irlande en septembre 1998, le slogan "Celebrating the Success of Partnership in Ireland" (célébrer le succès du partenariat en Irlande) était déployé de façon très visible derrière la tribune des orateurs depuis laquelle le président américain s'était adressé aux entrepreneurs de Dublin. La Tánaiste (12), Mary Harney, ministre de l'entreprise, du commerce et du développement, disait, dans un discours prononcé le 24 septembre 1998 lors d'une conférence intitulée "EU Venture and Seed Capital Measure", que le système irlandais de partenariat social était "unique en Europe et impensable en Amérique", ajoutant qu'"il fait aujourd'hui virtuellement partie du tissu même de notre système de gouvernement. Le Taoiseach (13), Bertie Ahern, affirmait dans un article publié par le Irish Times (20 mars 2000) que "l'Europe nous envie" notre partenariat social.

L'approche partenariale de la "gestion" de l'Irlande avait été adoptée en 1987 dans

- (8) Qui faisaient partie du budget du Fonds structurel européen. Deux des cinq objectifs du Fonds structurel relevaient de la responsabilité exclusive du FSE: lutter contre le chômage de longue durée et garantir aux jeunes un départ dans la vie active.
- (9) Des jeunes suivant la formation de technicien de niveau moyen (*Middle Level Technician* MLT) dans les *Regional Technical Colleges* (RTC) en étaient les bénéficiaires dans la tranche des 18 à 25 ans.
- (10) Parmi les 380 écoles (sur quelque 800) qui proposaient ces programmes VPT au cours de la première année, 118 (sur 550) étaient des écoles secondaires.
- (11) Cette remarque doit être vue à la lumière de la proposition politique *Ages for Learning* préparée par le ministère de l'éducation en 1984, qui traçait une démarcation nette entre l'enseignement postprimaire d'une part et la préparation et formation professionnelles (VPT1 et 2) d'autre part.
- (12) Vice-Premier ministre.
- (13) Premier ministre.

un contexte de "profond désarroi de la société irlandaise, les partenaires sociaux... accouchaient au forceps d'une stratégie pour échapper au cercle vicieux de la stagnation, de l'augmentation des impôts et de l'explosion de la dette" (O'Donnell et Thomas, 1998, p. 122). À côté du gouvernement de l'époque, trois partenaires principaux avaient signé ce premier accord - les entreprises, les syndicats et le secteur agricole. Ils furent rejoints par le secteur "communautaire" et "volontaire" qui constitue aujourd'hui le "quatrième pilier" de notre stratégie de partenariat social. Cinq accords de partenariat ont été négociés à ce jour, dans des termes similaires, qui prévoient des augmentations de salaire pour la période concernée, et comportent des engagements en faveur de l'équité sociale et d'une réforme fiscale, ainsi qu'en faveur de certaines initiatives politiques telles que la négociation des salaires au niveau local, la création de sociétés en partenariat pour faire face au chômage de longue durée et le développement de la Strategic Management Initiative pour moderniser le service public. Une stratégie nationale anti-pauvreté a été développée dans le cadre de cet effort visant une meilleure inclusion sociale, qui prévoit une nouvelle politique de lutte contre la pauvreté dans laquelle l'éducation et la formation doivent jouer un rôle de premier plan.

Les résultats ont été remarquables, puisque le PNB irlandais a augmenté en moyenne de 4,9 % par an, contre une moyenne pour l'OCDE de 2,4 % au cours de la période 1986-1996, tandis que l'emploi augmentait de 1,8 % par an, pour une moyenne OCDE de 1,0 % et une moyenne UE de 0,3 %. Le ratio dette/PNB est tombé de 117 % en 1986 à 76 % en 1996, avec une croissance particulièrement forte de 1993 à 1996, le PNB augmentant de 7,5 % par an tandis que l'emploi croissait chaque année de 4 %.

La stratégie du consensus grâce au partenariat, basé sur des consultations élargies, a été également retenue pour préparer deux de nos plans nationaux les plus récents – le Plan national de développement: 1994-1999 (Irlande, 1994, p. 9), soumis à la Communauté européenne en tant que "plan pour l'emploi", et Irlande: Plan national de développement: 2000-2006 (Irlande, sans date). Cinq stratégies clés sont proposées dans le plan le plus récent, dont "la promotion des politiques d'éducation et de formation à l'emploi correspondant aux besoins du marché du travail et mettant l'accent particulièrement sur les personnes les plus fortement menacées de chômage... des interventions ciblées visant des secteurs et groupes touchés par la pauvreté et l'exclusion sociale" (ibid., p. 8). Le plan contient un long chapitre consacré au "programme opérationnel de développement de l'emploi et des ressources humaines", dont les objectifs centraux sont la lutte contre la pénurie de qualifications et la promotion de la formation tout au long de la vie. La seule référence à l'enseignement formel postprimaire consiste à reconnaître le rôle du Leaving Certificate Applied (LCA), du Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP) et du Junior Certificate Schools Programme (JCSP) pour proposer "un éventail plus vaste de matières aux jeunes qui poursuivent leurs études... permettant aux élèves de surmonter leur handicap et d'éviter les problèmes de la déscolarisation, de développer tout leur potentiel et de participer pleinement en tant que citoyens à la société, tout en tirant le meilleur profit du système éducatif et en acquérant les compétences nécessaires pour la formation tout au long de la vie" (ibid., p. 103).

L'approche du partenariat a été adoptée avec enthousiasme en tant que stratégie de recherche d'un consensus dans l'éducation, illustrée par la *National Education Convention*, qui réunissait quelque 42 instances nationales pendant dix jours en octobre 1994. Comme l'auteur l'indique ailleurs (Gleeson, 1998), cette importante conférence n'accordait que peu d'importance à la FEP.

# Quelques aspects importants de l'éducation postprimaire irlandaise

L'Irlande propose un mélange intéressant entre les idéologies de l'humanisme classique et du reconstructionnisme. L'OCDE (1991, p. 57) le décrit comme une dérivation de l'humanisme classique avec une couche de technique et un nivellement des programmes. Toutefois, cette situation a été remise en cause par la préférence donnée à la technique dans les dé-



veloppements des vingt dernières années (Lynch, 1989) et par le fait que les gouvernements successifs misaient beaucoup sur l'éducation pour promouvoir la prospérité nationale.

Gleeson et Hodkinson (1999, p. 169) constatent un dilemme similaire au Royaume-Uni: "La tension au sein d'une politique qui encourage un discours pédagogique prescriptif et demande en même temps une pédagogie d'autoapprentissage autonome a constitué un obstacle majeur à tout progrès... le défi est de créer un nouveau type de 'troisième éducation' combinant des objectifs d'unité sociale et des objectifs de compétitivité et de productivité... La différence réside dans le passage d'une pédagogie de salle de classe vers une pédagogie orientée sur l'apprenant qui, bien que s'inscrivant dans un rationalisme économique, redéfinit de manière radicale les relations entre formation, revenu et compétitivité". Ces auteurs estiment que "la politique actuelle débattue en Angleterre et au Pays de Galles, manque d'une vision plus vaste de la citoyenneté et de l'apprentissage."

# La prédominance des intérêts économiques et techniques

Depuis la publication de "Investment in Education" (1967), le système éducatif irlandais se caractérise par une tension (14) entre les objectifs assez peu compatibles de production de capital humain et d'égalité des chances dans l'éducation. O'Sullivan (1989, p. 243) estime que "l'égalité des chances, bien que souvent citée comme un idéal, n'a jamais été examinée comme un concept exigeant une analyse et une élaboration... Cette lacune a conduit à une mauvaise compréhension de ses implications pour la planification". Ainsi, il a fallu quelque vingt ans pour que les programmes scolaires tiennent compte de l'élévation de l'âge de la scolarité obligatoire intervenue en 1967. O'Sullivan (1992, p. 464) estime que le débat irlandais sur l'éducation et les questions sociales se résumait de plus en plus "au thème de l'éducation et de l'économie" et que "l'identité culturelle, la langue, la compétence civique et le développement moral n'étaient plus des thèmes de discussion". Le débat irlandais sur l'éducation s'est concentré, selon Fuller (1990, p. 175-6) sur "la relation perçue entre l'école et les besoins de la société". Cette relation s'exprime de différentes manières, dont la préoccupation croissante au sujet des taux de scolarisation, la prédominance de considérations techniques pour l'introduction de "nouvelles matières", l'engagement croissant de la Confédération irlandaise des employeurs (IBEC) dans la politique éducative, le changement de nom du ministère de l'éducation en ministère de l'éducation et de la science en 1997, ou encore la désignation à cette époque d'un ministre d'État ayant des responsabilités spéciales pour la science et la technologie.

Habermas estime que la connaissance résulte de l'activité humaine motivée par les besoins et intérêts naturels qu'il appelle constitutifs du savoir. Ces derniers peuvent être techniques, pratiques ou émancipateurs (critiques) (15). Dans le cadre du paradigme technique, le savoir abstrait est présenté sous la forme de matières comportant des vérités incontestables. L'accent est mis sur le savoir instrumental sous la forme d'explications scientifiques présentées en termes de résultats ou de produit et s'intéressant peu au processus. Cette description correspond bien à l'éducation postprimaire irlandaise telle que la décrivait l'OCDE (1991). Le souci de l'intérêt pratique met l'accent sur la production et l'interprétation du sens. La recherche action sur l'école du Marino Institute of Education constitue un exemple rare d'initiative en matière d'éducation postprimaire en Irlande basée sur cet intérêt pratique. En lisant MacNiff et Collins (1994), on pourrait penser que les enseignants participant à cette initiative ont préféré les premières classes de l'école postprimaire que aux classes terminales - où les enjeux sont plus importants - comme domaine de recherche. Dans le cadre des approches visant l'émancipation, la principale préoccupation concerne la répartition du pouvoir et l'émancipation de l'élève grâce au processus d'apprentissage. La Conference of Religious in Ireland (CORI) (16) est la principale instance qui défend cette approche en Irlande (17).

Callan (18) (1995, p. 100 sq.) estime que la principale préoccupation de diverses forces politiques a été "d'adapter les gens à une société qui a le droit de ne pas poser de problèmes". Par conséquent, les questions fondamentales sur les program-

(14) Bien illustrée par la place réservée à l'éducation dans les différents programmes des coalitions gouvernementales.

(15) Appliqués au programme par Carr et Kemmis (1986), Grundy (1987), Cornbleth (1990) et autres.

- (16) La CORI et *Combat Poverty* (par exemple, O'Neill, 1992), constituent sans doute le meilleur exemple d'une tendance alternative en Irlande. McCormack explique le rôle politique de CORI de la manière suivante: "nous nous battons dans notre coin avec beaucoup d'autres partenaires, tandis que l'église institutionnelle s'appuie simplement sur son autorité... nous devons éclairer le système de la lumière de l'évangile, alors que les gestionnaires de l'église ont intérêt à préserver le système".
- (17) Voir, par exemple, la réponse de la CORI au Livre vert sur l'éducation des adultes de 1999, intitulé "Education for Transformation".
- (18) Voir également O'Sullivan (1989, p, 243 sq.).



mes scolaires ont été évitées "dans la poursuite de minuscules ajustements ou adaptations à une série de questions sociales et culturelles... entraînant un gonflement des contenus des programmes, et donc des pressions plus fortes sur les écoles". Cette affirmation fait écho aux conclusions de l'OCDE (1991, p. 76), à savoir que "les objectifs et valeurs fondamentales du système éducatif étaient plutôt tacites qu'explicites à une époque où des transformations majeures intervenaient dans la société, l'économie et la culture; les changements intervenant dans les programmes, l'évaluation et les examens ont été continus, mais sans s'inscrire dans une vision d'ensemble". Cette situation reflète la pensée de beaucoup d'auteurs (par exemple, McGlynn, 1995; Gleeson, 2000), qui estiment que la surcharge des programmes est l'un des problèmes les mieux perçus dans le système éducatif irlandais.

Le discours éducatif irlandais contient de nombreux exemples du paradigme technique et mentionne les mécanismes "de fourniture" par rapport à INSET et aux programmes, en faisant souvent référence aux "produits de notre système", en parlant de "formation des enseignants" plutôt que d'éducation des enseignants, en se souciant de "l'achèvement des cours"; d'autres mots qui reviennent souvent dans ce discours sont ceux de "cibles", "stratégies" et "révision". Sur la base de la priorité donnée aux réflexions sur le "capital humain", Lynch (1989), l'OCDE (1991) et d'autres ont souligné la prédominance de l'approche technique dans les développements récents des programmes. Ces aspects techniques pour les programmes et l'évaluation font l'objet d'une attention extraordinaire au niveau postprimaire, par exemple dans le cadre de la mise en place de niveaux supplémentaires (19) et d'un éventail plus vaste de diplômes (20); la publication de rapports d'examinateurs, l'inclusion dans la loi sur l'éducation (1998) de dispositions en matière d'appel; l'inclusion d'objectifs d'évaluation dans les syllabus, la création de la Commission des points pour examiner l'influence du système d'accès à l'université sur le Leaving Certificate. Le système irlandais présente toutes les caractéristiques d'un système marqué principalement par des préoccupations techniques, comme le souligne Grundy (1987):

- ☐ prédominance de la sous-culture des matières;
- ☐ programmes et environnements apprenants fortement contrôlés à partir du centre:
- ☐ prise en compte de la "théorie" par les enseignants uniquement s'ils la trouvent "pratique";
- ☐ fort accent sur l'évaluation externe du produit;
- ☐ préoccupation importante pour la gestion de la salle de classe et la discipline;
- ☐ mise en œuvre des politiques par les enseignants à partir du sommet;
- ☐ les diplômes de *Leaving Certificate* n'ont plus de signification, à part le fait qu'ils permettent d'obtenir des points pour accéder à l'enseignement supérieur.

# La FEP initiale après l'école obligatoire – le cas du *Leaving Certificate Applied*

Les programmes du second cycle du secondaire ont été diversifiés au milieu des années 90 afin de retenir un plus grand nombre d'élèves à l'école. Les élèves pouvaient choisir une année initiale de transition, dont l'objectif principal était d'enrichir leur expérience scolaire, avant de s'orienter vers l'une des trois filières de Leaving Certificate - le Established Leaving Certificate traditionnel, le Leaving Certificate Vocational Programme (LCVP), une variante du Leaving Certificate traditionnel et le Leaving Certificate Applied (LCA), tout à fait différent. Le LCA et le LCVP doivent leur existence aux financements européens, alors que le LCA est lui aussi fortement basé sur les activités de développement des programmes encouragées par l'Union européenne au cours des années 80.

Les élèves qui préparent le *Established Leaving Certificate* choisissent sept matières parmi un éventail de plus de trente. L'idée est de leur offrir une éducation vaste et équilibrée, tout en tenant compte de l'exigence de spécialisation professionnelle. Les performances des élèves lors de l'examen final conditionnent leur ac-

- (19) La mise en place du *Junior Certificate* en 1989 a entraîné le remplacement du *Common Level Intermediate Certificate* par deux niveaux portant sur des matières autres que l'irlandais, l'anglais et les mathématiques, qui comptent aujourd'hui trois niveaux. L'auteur estime que cette évolution constitue une incitation à différencier encore davantage.
- (20) Créé pour des raisons de commodité administrative, afin de permettre une plus grande différenciation dans le système des points CAO. Par voie de conséquence, nous avons maintenant quatorze diplômes possibles à chaque niveau pour chaque matière. La signification de ces diplômes n'est pas définie, si ce n'est (dans le cas des matières faisant l'objet du *Leaving Certificate*) en termes de points CAO.



cès à l'enseignement postobligatoire et supérieur.

Le LCVP constitue un volet professionnel ajouté au Leaving Certificate (established) et visant à préparer les élèves à l'enseignement postobligatoire et au monde du travail. Les élèves sont encouragés à assumer davantage de responsabilités pour leur propre apprentissage, à se montrer novateurs et entreprenants, à développer une communication efficace, à travailler en équipe et à utiliser les technologies de l'information et de la communication. Tout en préparant le Leaving Certificate (established) de manière traditionnelle, les élèves doivent choisir deux de leurs matières parmi des groupes de matières professionnelles (par exemple, construction mécanique et physique, ou construction mécanique et comptabilité) et ils doivent étudier une langue du continent et suivre trois modules spéciaux d'éducation à l'entreprise, de préparation au travail et d'expérience du travail. Le LCVP a été mis en place sous sa forme actuelle en 1994. Il était proposé dans quelque 480 écoles postprimaires sur les 770 existant en 1999, et suivi par quelque 30 000 élèves.

Le LCA, mis en place en 1995, est basé sur deux des produits des programmes de FEP initiale financés par l'Union européenne, les programmes VPT et Senior Certificate (développés par le Shannon Curriculum Centre dans le cadre du projet SPIRAL2). Il s'agit d'une filière bien délimitée, qui offre aux jeunes une alternative au Leaving Certificate traditionnel. Au cours de l'année scolaire 1999-2000, 209 écoles postprimaires (27 %) et d'autres centres d'éducation/de formation ont participé à ce programme, suivi par quelque 7000 élèves (environ 6,5 % de la cohorte des élèves de l'enseignement secondaire supérieur).

Chose inhabituelle en Irlande, ce programme a été conçu de manière modulaire et organisé en sessions ou blocs semestriels autour d'un tronc commun. Il est à l'évidence de type préprofessionnel et s'adresse en priorité aux élèves qui ne souhaitent pas s'engager directement dans l'enseignement supérieur et à ceux dont les aptitudes, besoins et capacités ne sont pas pris en compte adéquatement par le *Established Leaving Certificate*. La nature préprofessionnelle de ce programme per-

met de se concentrer sur la préparation à la vie adulte et à la vie du travail, ainsi qu'à l'éducation permanente et postobligatoire; l'enseignement est pratique et basé sur un certain nombre de tâches. Les cours et les modules proposent un vaste programme bien équilibré permettant le développement personnel et social et l'orientation professionnelle des élèves. L'une des caractéristiques les plus marquantes du Leaving Certificate Applied est qu'il met l'accent sur l'apprentissage par le "faire", l'application des connaissances et des compétences pour effectuer certaines tâches et résoudre les problèmes, dans le cadre d'une approche intégrée dans le monde réel. De ce fait, les interactions sont nombreuses avec les collectivités locales, et en particulier les employeurs.

Le LCA est structuré autour de trois éléments: préparation professionnelle, enseignement professionnel et éducation générale. Dans le contexte de l'Irlande, il s'agit d'une approche novatrice en termes de méthodologie d'enseignement et d'apprentissage et en termes d'évaluation des performances des élèves. À la fin de cette formation, les élèves s'orientent généralement vers des cours de formation professionnelle post-bac, ou directement vers le marché de l'emploi.

Le Programme Statement décrit les principaux éléments de cette filière (DES/ NCCA, 2000). L'accent est placé sur son statut de filière de "Leaving Certificate" suivi en deux ans - ceux qui l'achèvent obtiennent un certificat portant le même nom que pour ceux qui suivent la filière plus traditionnelle et "académique". Le Programme Statement expose une série de principes de base, qui permettent de comprendre les principaux éléments et préoccupations poursuivis (ibid., p. 8). Il s'agit notamment du développement personnel et social des élèves, de la mise en place d'expériences d'apprentissage intégré incluant des stratégies actives d'enseignement et d'apprentissage, des sites d'apprentissage extra-scolaire, et encourageant les élèves à évaluer et à analyser leurs expériences. Les élèves soulignent tous que le travail sur projet et son évaluation, l'expérience du monde du travail et les environnements apprenants plus flexibles supposant des relations "différentes" avec les enseignants (Ó Donnab-

#### Figure 1:

#### Comparaison des deux programmes

Critères	<b>Established Leaving Certificate</b>	Leaving Certificate Applied	
Amplitude et équilibre	Les élèves choisissent sept matières (31)	Programme cadre commun pour tous	
Intégration du programme	Matières à option	Travail sur projet; approche d'équipe	
Organisation	Les matières sont étudiées sur deux ans	Apprentissage par l'expérience	
Pédagogie	Accent mis sur les examens et les manuels scolaires	Cumulative	
Évaluation	Évaluation finale	Reconnaissance du groupe	
Certification	Matière par matière	Objectifs à court terme	
Motivation des élèves	Récompense en fin de parcours	Motivation intrinsèque	
Implication dans la collectivité	Minimale	Importante	
Expérience de travail	Uniquement dans le LCVP	ESSENTIELLE	
Programme centré sur	PRODUIT	PROCESSUS	

háin, 1999; Boldt, 1998) sont les aspects de cette filière qui leur paraissent les plus importants et intéressants.

Les résultats des élèves sont évalués et notés sur un triple plan:

- ☐ l'achèvement du module (31 % de la note) sur la base de devoirs pour lesquels les élèves demandent eux-mêmes à être notés;
- ☐ le travail sur projet (35 % de la note), qui permet aux élèves de poursuivre leurs intérêts particuliers en réalisant un certain nombre de tâches;
- ☐ l'examen final (34 % de la note).

La différence est frappante entre cette filière et le *Established Leaving Certificate*, comme le montre la figure 1:

# Le travail sur projet

Il s'agit de l'aspect le plus novateur du LCA. Il fait participer les élèves à des activités pratiques qui permettent d'appliquer ce qui a été appris au développement d'un produit, à l'analyse d'un problème ou à la fourniture d'un service. Le projet sert de vecteur pour l'intégration du programme, en encourageant les élèves à diriger leur apprentissage dans différentes parties du programme, en puisant dans les différents modèles qu'ils ont achevés et en poursuivant leurs propres intérêts d'apprentissage de manière flexible.

Les projets portent sur un minimum de dix heures (mais généralement beaucoup plus) et peuvent être entrepris sur une base individuelle ou de groupe. La réalisation du projet comprend les phases de planification, de collecte, de traitement, de présentation d'un rapport et d'évaluation. L'évaluation des projets est basée sur:

- des critères de performance qualité, esprit d'entreprise et d'initiative, créativité, participation, application pratique;
- des critères pour l'évaluation du rapport – clarté de l'exposé, efficacité du plan d'action et de communication, degré



d'intégration obtenu, compréhension des concepts, autoévaluation.

Les notes tiennent compte des projets à hauteur de 35 %. L'évaluation des projets comprend également une interview avec l'élève. Sur une durée de deux ans, les participants réalisent sept projets dans les domaines suivants:

- ☐ l'enseignement général,
- ☐ la préparation professionnelle,
- ☐ l'enseignement professionnel (deux projets),
- ☐ les questions d'actualité,
- ☐ la réalisation pratique,
- ☐ la réflexion personnelle.

On peut citer, à titre d'exemples de projets réalisés à ce jour, des recherches sur des métiers, "les effets du travail à temps partiel sur les étudiants à plein temps", les audits de sécurité à l'école, "une recherche sur les virées à bord de voitures volées", la restauration à l'occasion de manifestations, la construction d'une serre, la production d'une série d'objets, la gestion d'une série de mini-sociétés, la fourniture de services de loisirs et la mise en place d'un service de coiffure.

Les élèves ont bien conscience que ces projets constituent des outils d'apprentissage et de développement personnel (Ó Donnabháin, 1999). En particulier, ils font état d'une plus grande confiance en eux, d'un intérêt accru pour l'apprentissage, qui résultent du fait d'avoir pu diriger leur propre apprentissage. Ils soulignent également l'importance des projets par rapport à leurs propres situations de vie - leurs expériences de jeunes adultes, les problèmes de la vie familiale, le problème du choix d'un enseignement postobligatoire et d'un travail. En discutant de leurs projets, les élèves montrent clairement qu'ils ont conscience que leur expérience de l'apprentissage et leur relation avec l'enseignant se sont modifiées. Certains expriment d'ailleurs une impatience à l'égard des enseignants qui limitent leur liberté de poursuivre leurs propres intérêts d'apprentissage. Les commentaires qui suivent sont typiques de l'évaluation que donnent les participants de leurs projets:

"C'est la manière dont le cours est fait... vous rencontrez des gens... vous devez sortir et agir par vous-même... il n'y a pas d'enseignants qui vous cassent les pieds pour que vous fassiez vos devoirs... vous avez une chance de chercher ce que vous aimez."

"Tout ce que nous avons fait est très intéressant et concerne la vie."

#### L'éducation pour le monde du travail

La préparation au travail, y compris l'expérience de travail, fait partie de la préparation et de l'orientation professionnelles, qui occupent quelque 240 heures sur deux ans – la moitié de ce temps pouvant être consacrée à une expérience du travail. Le format et la nature de cette expérience varient d'école à école et peuvent inclure des stages, des simulations ou des recherches sur des métiers réalisés dans le cadre de séquences groupées, ou à raison d'un jour par semaine. De nombreux élèves choisissent des projets basés sur leur propre expérience du travail.

Dans la perspective des élèves, l'expérience du travail constitue un aspect essentiel du programme. Les données recueillies à l'occasion d'entretiens par Ó Donnabháin (1999) montrent que les élèves apprécient cette expérience, qui leur apporte plus de confiance et d'estime de soi, une meilleure connaissance des différents aspects de la vie active et de leurs futures perspectives professionnelles, la possibilité de développer de nouvelles compétences et d'améliorer les compétences existantes, ou encore la possibilité de développer leur motivation et maturité. La qualité des prestations des enseignants et des écoles pour cet aspect du programme est extrêmement variable.

L'expérience du LCA fait penser que les enseignants participant à cet aspect du programme éprouvent des difficultés pour prendre en compte les expériences d'apprentissage extra-scolaires qui ne s'inscrivent pas dans les sentiers battus des matières enseignées à l'école. Cependant, les



Tableau 1:

élèves se prononcent en termes très positifs sur le volet expérience de travail du programme. Par exemple:

"Ce que j'ai appris... l'évolution du monde du travail... comment gérer ma vie active... tout ce qu'il faut faire une fois l'école terminée et qu'on travaille, ou même si on est au chômage... comment gérer ma vie après l'école... la chose la plus importante dans la vie après l'école est de trouver un emploi et de se débrouiller tout seul... faire ce que j'ai envie de faire."

#### Les trajectoires des élèves de LCA

Les résultats de l'enquête sur les trajectoires des diplômés de 1999 confirment que 88 % des jeunes qui obtiennent le *Leaving Certificate Applied* s'engagent dans la vie active ou dans l'enseignement postobligatoire. Ces chiffres confirment les chiffres élevés de placement de 1997 et 1998. Le même pourcentage de diplômés entrent chaque année dans la vie active. Le nombre des diplômés continuant à rechercher un emploi a légèrement augmenté.

Le tableau ci-après souligne les dix destinations principales des diplômés de 1999 et donne un aperçu des domaines d'emploi et de formation continue vers lesquels se sont orientés la majorité des diplômés. L'enquête de 1999 fournit également une information sur les destinations des diplômés en fonction de leurs notes. Parmi ceux qui ont obtenu une mention, 25 % s'engagent dans la vie active, tandis que 68 % poursuivent leur éducation et formation au niveau supérieur. Parmi ceux qui n'ont pas obtenu de mention, 54 % se sont engagés dans la vie active et 24 % ont poursuivi leur éducation et formation.

Globalement, les résultats des enquêtes sur les destinations des diplômés indiquent que le volet formation et enseignement professionnels de leur filière est un succès. Certains de ces jeunes auraient par le passé quitté l'école sans aucune qualification, mais disposent aujourd'hui d'une qualification qui leur permet de faire des choix professionnels en vue d'un emploi, ou de poursuivre leur éducation et formation avec succès. Cependant, les données de base présentées ici masquent des données concernant le nombre des parti-

Destinations des élèves titulaires du LCA

Destinations	Diplômés	Diplômés	Diplômés
	1999	1998	1997
Emploi	38 %	38 %	39 %
Cours Post Leaving			
Certificate (PLC)	22 %	22 %	32 %
Apprentissage	17 %	19 %	11 %
Cours CERT (restauration)	4,5 %	5 %	1 %
Cours Teagasc (agriculture)	2 %	3 %	3 %
Cours FAS (formation)	3,5 %	2 %	1 %
Autres cours non PLC	2 %	2 %	1 %
Recherche d'emploi	4 %	4 %	6 %
Pas d'information/non			
disponibles pour l'emploi	7 %	5 %	6 %

Tableau Les dix destinations principales des élèves titulaires du LCA

N°	Destination	%
1	Emploi dans les services et la vente	11,85 %
2	Apprentissage dans l'industrie du bâtiment	9,38 %
3	Emploi dans le secteur manufacturier	8,04 %
4	PLC gestion et secrétariat	7,73 %
5	Emploi dans la restauration	4,12 %
6	Cours PLC sur les technologies de l'information	3,91 %
7	Cours PLC de puériculture	3,91 %
8	Emploi dans le bâtiment et la construction	3,7 %
9	Apprentissage Teagasc dans l'agriculture	2,26 %
10	Emploi dans l'agriculture/horticulture	1,75 %

cipants qui n'achèvent pas cette filière, ce qui constitue une source de préoccupations sur laquelle nous reviendrons.

# Problèmes posés

Le cas du LCA souligne une série de problèmes centraux de la politique et de la pratique éducatives de l'Irlande. Cinq de ces problèmes – le partenariat, la fragmentation, le manque de souplesse, la parité d'estime et l'utilisation de "troisième lieu" d'éducation et de formation, seront examinés dans ce chapitre.



#### **Partenariat**

Le secteur éducatif a été première ligne du développement du modèle de partenariat social visant la recherche du consensus et qui constitue l'une des caractéristiques principales de la politique irlandaise en général. Cependant, la rhétorique du partenariat ne se traduit pas toujours en réalité concrète, et le LCA suscite une série de questions intéressantes sur la pratique du partenariat. Alors que la nature "fermée" de ce programme permet une grande liberté d'innovation d'une part (Gleeson et Granville, 1996), elle fait craindre, d'autre part, une plus grande stigmatisation. On peut craindre que les élèves qui suivent des filières alternatives et moins académiques ne soient "ghettoïsés", comme le soulignaient par exemple certains participants de la National Education Convention - "du fait que cette filière ne conduit pas à des qualifications professionnelles formelles et que ces diplômés ne peuvent s'engager que dans des filières limitées de l'enseignement postsecondaire, il existe un réel danger que cette filière ne soit considérée comme une 'option molle' et de valeur limitée au yeux des élèves" (21) (Coolahan dir., 1994, p. 76).

La reconnaissance du nouveau diplôme par les employeurs et les institutions de l'enseignement postobligatoire (Gleeson et Granville, 1996) constitue le test pour la mise en œuvre de ce modèle de partenariat. Alors que les élèves de la filière LCA qui souhaitent poursuivre leur éducation ou leur formation peuvent s'engager dans un Post-Leaving Certificate course (NCVA niveau 2), qui ouvre certaines possibilités dans le secteur tertiaire non universitaire, la première préoccupation des élèves typiques de la filière LCA concerne la reconnaissance de leur qualification par les employeurs, y compris l'État lui-même. NESC (1993, p. 211 sq.) indiquait que "les perspectives de réussite des filières alternatives au Leaving Certificate général actuel seraient améliorées par l'établissement de liens entre ces filières, dans le cadre d'itinéraires structurés et éventuellement exclusifs" vers l'enseignement postobligatoire et le monde du travail. Cette proposition de réserver à cette filière un traitement préférentiel soulève une véritable question quant à l'approche partenariale dans la FEP. En dépit des belles paroles contenues dans les accords de partenariat sur la fin de l'exclusion sociale, les partenaires ne se sont pas montrés à ce jour enclins à mettre en œuvre la proposition du NESC.

La filière LCA soulève un second problème critique pour l'approche de partenariat suivie par la politique nationale. Le plus grand syndicat des enseignants du postprimaire a refusé de mettre en œuvre les propositions d'évaluation des élèves qui constituaient une partie intégrante de cette filière. Ce refus compromet fortement l'efficacité de cette filière. Alors que la Confédération irlandaise des syndicats a joué un rôle très responsable et stratégiquement important pour s'engager dans une approche de partenariat avec le gouvernement au niveau macro, nous trouvons ici l'une de ses composantes principales qui refusent de coopérer sur un aspect déterminant d'une initiative visant à répondre aux besoins de ceux qui risquent fort de souffrir des pires effets de l'inéga-

#### **Fragmentation**

Le secteur éducatif se caractérise en Irlande par une fragmentation aux différents niveaux, et des relations qui ont toujours été problématiques entre les différents ministères responsables de l'éducation et de la formation (Gleeson, 2000). La filière de LCA offre un exemple intéressant de cette fragmentation. Elle a été développée par le Conseil national des programmes et de l'évaluation, et le ministère de l'éducation et de la science a été chargé par la suite de sa mise en œuvre et de son évaluation. Dans ce contexte, il est très difficile de garantir que les principes sous-jacents à cette filière soient mis en œuvre de manière cohérente et que la phase de l'évaluation soit bien prise en considération.

La filière LCA offre un excellent exemple de l'approche parcellaire de la réforme des programmes scolaires en Irlande, puisqu'elle vient s'ajouter aux filières existantes de *Leaving Certificate*. Avec une certaine ironie, on peut affirmer que, comme toujours dans le système éducatif irlandais, les meilleures choses se passent *en marge*, puisque la filière de LCA tra-

(21) Le Livre blanc sur le développement des ressources humaines (*White Paper on Human Resource Development*) (Irlande: 1997, p. 48) exprime des considérations similaires: "Ces nouvelles filières à vocation professionnelle doivent faire leurs preuves... en montrant qu'elles sont aussi bien acceptées et considérées comme aussi valables que les filières plus traditionnelles et conventionnelles". duit des développements significatifs, tels que le travail sur projet, la réflexion, l'apprentissage actif et l'engagement des élèves dans la recherche.

#### Manque de souplesse

Hannan et al. (1998, p. 127), dans leur analyse de ce qu'ils qualifient de "suréducation" du marché de la jeunesse en Irlande, estiment que "l'une des caractéristiques les plus marquées du système éducatif irlandais, en dépit de son succès évident, est son manque de souplesse... Le peu de flexibilité qui existe concerne les domaines des curricula/de la certification, plutôt que l'organisation des programmes, la mise en place de filières à temps partiel ou de systèmes de crédits cumulatifs éducation/formation. Les rigidités dans les dispositions relatives à l'accès/à la poursuite des études limitent l'accès des études supérieures principalement à ceux qui achèvent l'enseignement général à plein temps, en tenant très peu compte de la spécialisation professionnelle/technique".

#### Parité d'estime

La nature "fermée" de la filière LCA fournit un autre exemple de manque de souplesse. Si cette approche présente bien des avantages, comme l'affirment Gleeson et Granville (1996), elle entraîne un isolement qui a des conséquences pour la parité d'estime, ainsi que des retards pour l'accès à l'enseignement supérieur. C'est particulièrement malencontreux à un moment où de graves préoccupations se font jour dans le pays concernant la faible proportion des étudiants universitaires provenant des milieux ouvriers, tandis que l'accès aux filières de Certificate et Diploma est ouvert à ceux qui obtiennent une note suffisante dans cinq matières du Established Leaving Certificate.

Si cette nouvelle filière est fermée, c'est le résultat du contexte historique dans lequel a évolué l'enseignement postprimaire en Irlande. Tout porte à penser que cette filière ne restera pas indéfiniment fermée, à un moment où la baisse de la natalité réduit le nombre des élèves des cycles plus avancés et où des places deviennent disponibles dans l'enseignement supérieur. Un autre problème, lié au pre-

mier, apparaît maintenant: un fort taux d'abandons et d'échecs des élèves les plus faibles à l'université. Ce manque de souplesse se traduit également par la réticence du ministère de l'éducation et de la science à permettre aux étudiants provenant de la filière LCA d'accumuler des crédits sur une période de plus de deux ans et de permettre aux écoles de mettre en place leurs propres modules éducatifs.

#### L'éducation dans un "troisième lieu"

L'un des aspects les plus intéressants de la filière LCA est que, si elle relève de la famille des filières de Leaving Certificate et de la responsabilité du ministère de l'éducation et de la science, elle est mise en œuvre dans toute une série d'environnements extrascolaires, tels que le programme Youthreach. McNamara (2000), qui était idéalement placé pour comparer les environnements scolaires et extrascolaires, a conclu qu'"il n'y a pas de raison de ne pas proposer la filière du Leaving Certificate Applied dans un environnement extrascolaire. L'argument selon lequel vous devez disposer d'enseignants qualifiés pour mettre en œuvre ce programme avec succès ne tient pas... L'école ordinaire a mis en place, avant Youthreach [l'environnement extrascolaire], cette nouvelle filière du Leaving Certificate Applied... mais la gestion du programme Youthreach a été plus flexible. Les enseignants y étaient plus proches de leurs élèves qu'à l'école ordinaire. Quel système a donc mieux fonctionné? Pour la gestion globale du programme, et pour des raisons administratives, on peut affirmer que c'était l'école ordinaire. Cependant, l'objectif de la filière Leaving Certificate Applied étant de préparer les jeunes au passage à la vie d'adulte et à la vie du travail, je trouve meilleure l'approche de Youthreach, car elle est plus proche des besoins des jeunes".

#### Conclusion

Hord (1995) a identifié quatre phases dans la réforme des programmes scolaires:

- ☐ mettre en place les éléments
- ☐ mettre en place les gens
- ☐ mettre en place les écoles
- ☐ mettre en place le système

Du fait qu'aucune réforme d'ensemble des programmes scolaires n'a été engagée en Irlande, il n'est guère surprenant que l'on se soit concentré sur la "mise en place des éléments" - et, plus récemment, sur la mise en place du système grâce à l'adoption de très nombreuses lois. La contribution en faveur du développement des enseignants a été faible, même si les ressources consacrées à la formation en cours d'emploi des responsables de la filière LCA ont été importantes. Jusqu'à tout récemment, le rôle du facteur scolaire dans la réussite de la réforme a été totalement ignoré (cf. OCDE, 1991; Callan, 1998) et sa prise en compte dans le cadre de la mise en place de la filière LCA laisse grandement à désirer.

La filière LCA représente un autre exemple de "mise en place des éléments" agissant sur les marges et développant un excellent programme préprofessionnel "fermé" pour éviter toute contamination du sacro-saint Leaving Certificate Established. Cette approche est parfaitement cohérente avec l'accent que met l'Irlande sur les aspects techniques et juridiques du changement, en négligeant les aspects culturels et pédagogiques. Dans cette perspective, la réforme LCA parachève "l'équilibre contraint" pour répondre à la demande du monde économique de taux de scolarisation plus élevés, plutôt qu'une appréciation critique de notre système éducatif établi. Par ailleurs, beaucoup d'observateurs considèrent la filière LCA comme un développement valable, dont il est particulièrement important qu'elle se situe dans la famille agrandie des Leaving Certificates. Maintenant que ce programme est reconnu, il a le potentiel nécessaire, à l'instar d'un cheval de Troie, pour révolutionner de l'intérieur la politique et la pratique irlandaises en matière d'enseignement postprimaire. Cependant, il faut savoir attendre...

#### Bibliographie

**Boldt, Scott.** *Unlocking Potential – A Study and Appraisal of the Leaving Certificate Applied.* Dublin: Marino Institute of Education, 1998.

**Callan, J.** Equality of Learning in Schooling: A Challenge for Curriculum Implementation. In Coolahan, J. (dir.) *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*. Maynooth: Education Department, 1995, p. 92-117.

**Callan, J.** *Principal-Staff Relationships: A critical element in developing school curricula and teacher culture.* 1998. [Unpublished paper read at ESHA Conference].

**Carr, W.; Kemmis, S.** Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research. Londres: Falmer, 1986.

Charting our Education Future, White Paper on Education / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1995a.

Clancy, P. Access to College: Patterns of Continuity and Change. Dublin: HEA, 1995.

Clancy, P.; Wall J. Social Background of Higher Education Entrants. Dublin: HEA, 2000.

Communauté européenne. Transition Education for the '90'- The Experience of the European Community Action Programme. Bruxelles: IFAPLAN, 1988.

**Coolahan, John** (dir.). *Report on the National Education Convention*. Dublin: National Education Convention Secretariat, 1994.

**CORI.** Inequality in Education – The Role of Assessment and Certification. Dublin: Education Commission; Conference of Religious of Ireland, 1998.

**Cornbleth, C.** *Curriculum in Context*. Londres: Falmer, 1990.

Croissance, compétitivité, emploi. Livre blanc / Commission européenne. Luxembourg: EUR-OP, 1994.

**Crooks, Tony.** The Dublin Inner City Education Project. In McNamara, G.; Williams, K.; Herron, D. (dir.) *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's.* Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, 1990, p. 87-100.

**DES/NCCA.** Leaving Certificate Applied, Programme Statement and Outline of Student Tasks. Dublin: Stationery Office, 2000.

**Fuller, Louise.** An Ideological Critique of the Irish Post-Primary School Curriculum. NUI Maynooth University, 1990. [Unpublished M. Ed thesis].

**Gleeson, D.; Hodkinson, P.** Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales. In Flude, M.; Siemenski, S. (dir.) *Education, Training and the Future of Work II.* Londres: Routledge, 1999, p. 158-176

**Gleeson, Jim.** A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland. In Finlay, Ian; Niven, S.; Young, S. (dir.) *Changing Vocational Education and Training*, Londres: Routledge, 1998, p. 41-69.

**Gleeson, Jim.** Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy. Galway, 1996. [Unpublished paper read at the Educational Studies of Ireland Conference].

**Gleeson, Jim.** SPIRAL 2, the Shannon Initiatives. In McNamara, G.; Williams, K.; Herron, D. (dir.) *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives* 



in Irish Post-Primary Education in the 1980's. Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, 1990, p. 63-86

**Gleeson, Jim.** *Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership.* University of East Anglia, 2000. [Unpublished Ph D thesis]

**Gleeson, Jim; Granville, Gary.** *Curriculum Reform, Educational Planning and National Policy, The Case of the Leaving Certificate Applied.* Dublin: ESRI, 1996, p. 113-132. (Irish Education Studies).

**Gleeson, Jim; McCarthy, John.** The recognition and certification of Transnational Training and Work Experience Placements under PETRA - an Irish Perspective. In *International Journal of Vocational Education and Training*, 1996, vol. 4, n° 2, p. 60-80.

**Granville, Gary.** The work of the Early School Leavers Project. Compass, 1982, vol. 11, n° 1.

**Grundy, S.** Curriculum: Product or Praxis. Londres: Falmer, 1987.

**Hannan, D. et al.** Early Leavers from Education and Training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom. In *European Journal of Education*, 1995, vol. 30, n° 3, p. 325-346.

**Hannan, D. et al.** *Trading Qualifications for Jobs.* Dublin: ESRI, 1998.

**Hantrais, Linda.** Social Policy in the European Union. [s. l.]: Macmillan, 1995.

**Hord, S.** From Policy to Classroom Mandates: Beyond the Mandates. In Carter, D.; O'Neill, M. (dir.) *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Londres: Falmer, 1995, p. 86-100.

L'Europe en chiffres / Commission des Communautés européennes. Luxembourg: EUR-OP, 1989.

La société de l'information / Commission européenne. Luxembourg: EUR-OP, 1995.

**Leonard, D.** The Vocational Preparation and Training Programme. In McNamara, G.; Williams, K.; Herron, D. (dir.), (1990). *Achievement and Aspiration: Curricular Initiatives in Irish Post-Primary Education in the 1980's*. Dublin: Drumcondra Teachers' Centre, 1990, p. 33-46.

**Lewis, Mary; Kellaghan, Thomas.** Vocationalism in Irish Second-Level Education. In *The Irish Journal of Education*, 1987, vol. xxi, p. 5-35.

**Lynch, Kathleen.** The Hidden Curriculum: Reproduction in Education. An Appraisal. London: Falmer, 1989.

Making Knowledge Work for Us. Report of the Science, Technology and Innovation Council / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1995b.

**McGlynn, M.** A principal's perspective on implementation. In Coolahan, J. (dir.) *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy.* Maynooth: Education Department, 1995, p. 65-75

**McNamara**, **Ger.** *The LCA in two settings.* University of Limerick, 2000. [Unpublished research report].

McNiff, J.; Collins, U. A New Approach to In-Career Development for Teachers in Ireland. Bournemouth: Hvde. 1994.

**NCCA.** Review of the Leaving Certificate Applied – Report on Programme Structure. Dublin: NCCA, 1998.

NCCA/DES. Leaving Certificate Applied – Programme Statement and Outline of Student Tasks. Dublin: DES, 2000.

**NESC.** Education and Training Policies for Economic and Social Development. Dublin: NESC, 1993.

**NESC.** Strategy into the 21st Century, Conclusions and Recommendations. Dublin: NESC, 1996.

**Ó Donnabháin, D.** *Reconciling Liberal and Vocational Education.* Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.

**O'Connor, Torlach.** The Impact of the European Social Fund on the Development of Initial Vocational Education and Training in Ireland. In Trant, A.; Ó Donnabháín, D. et al. *The Future of the Curriculum*. Dublin: CDVEC, 1998, p. 57-76.

**O'Donnell, Rory; Thomas, Damian.** Partnership and Policy-Making. In Healy, Sean; Reynolds, Brigid (dir.) *Social Policy in Ireland, Principles, Practice and Problems.* Dublin: Oak Tree Press, 1998, p. 117-146

**O'Sullivan, Denis.** Cultural Strangers and Educational Change: The OECD Report Investment in Education and Irish Education Policy. In *Journal of Education Policy*, 1992, vol. 7, n° 5, p. 445-469.

**O'Sullivan, Denis.** The Ideational Base of Irish Educational Policy. In Mulcahy, D.; O'Sullivan, D., *Irish Education Policy*. Dublin: IPA, 1989, p. 219-260

**OCDE.** Improving Youth Employment Opportunities: Policies for Ireland and Portugal. Paris, 1984.

**OCDE.** Examen des politiques nationales d'éducation: Irlande. Paris, 1991.

**OCDE.** Études économiques de l'OCDE - Irlande. Paris, 1995.

**Paris, David C.** *Ideology and Educational Reform.* Boulder, Colorado: Westview, 1995.

Partnership 2000 for Inclusion, Employment and Competitiveness / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1996b.

Programme for Competitiveness and Work / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1993.

Programme for National Development (1994-99) / Government of Ireland. Stationery Office: Dublin, 1994.

Programme for National Recovery / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1987.

Programme for Social and Economic Progress. / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1991.

Science, Technology and Innovation, The White Paper / Government of Ireland. Dublin: Stationery Office, 1996a.



**Stokes, Dermot; Watters, Elizabeth.** *Ireland: Vocational Education and Training: A Guide.* Leonardo Da Vinci. Dublin: Léargas, 1997.

*The Age of Learning /* Department of Education. Dublin: Stationery Office, 1984.

White Paper, Human Resource Development / Department of Enterprise and Employment. Dublin: Stationery Office, 1997.