

# Cadre européen des certifications:

## défis et implications dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande

**Lucy Tierney**

Professeur de l'éducation permanente auprès du *Dún Laoghaire Vocational Education Committee*, Dublin.

**Marie Clarke**

Chargée d'enseignement en sciences de l'éducation à la *School of Education and Lifelong Learning de l'University College Dublin*.

### RÉSUMÉ

Cet article examine les réformes récemment introduites dans le secteur irlandais de l'éducation et de la formation permanentes, en réponse aux engagements du gouvernement de s'orienter vers une société de l'apprentissage tout au long de la vie. Pour définir le contexte, l'article retrace l'évolution du secteur irlandais de l'éducation et de la formation permanentes, puis présente les modifications législatives et les mesures mises en place pour réformer le système irlandais conformément à l'évolution européenne en matière de mobilité des apprenants. L'architecture fondamentale du cadre national irlandais de certifications est étudiée au regard du cadre européen de certifications proposé. Les progrès réalisés sur la voie de la mise en œuvre sont passés en revue, en accordant un intérêt particulier au développement de systèmes d'assurance qualité. En conclusion, l'article se penche sur les problèmes que soulève l'application de nouvelles structures de certification. Plus précisément, il analyse les aspects politiques, d'une part, et les aspects pratiques, d'autre part, à prendre en compte pour que l'apprentissage tout au long de la vie devienne une réalité pour tous.

### Mots clés

Lifelong learning, quality assurance, further education, training

Apprentissage tout au long de la vie, assurance qualité, éducation permanente, formation

## Introduction

Le cadre européen des certifications (CEC) proposé, qui établit le lien entre les processus de Bologne (1999) et de Copenhague (2002), a soulevé de nombreuses discussions au sein des États européens sur les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Afin de s'aligner sur les politiques de l'Union européenne, le gouvernement irlandais s'est attaché à mettre en place des structures permettant de définir les certifications selon des niveaux spécifiques. Il s'agissait d'une nécessité étant donné la complexité du système au niveau de l'offre et des possibilités de progression des apprenants. Cet article décrit le contexte irlandais et expose les progrès réalisés en matière de systèmes de certifications et d'approches d'assurance qualité, en se référant plus particulièrement au secteur de l'éducation et de la formation permanentes. Il examine les défis à relever pour garantir une mise en œuvre réussie des réformes, dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie. Enfin, il met en lumière les divers enseignements pouvant être tirés de l'expérience irlandaise de développement d'un cadre de certifications pour la mise en œuvre du CEC proposé dans d'autres États membres.

## Le contexte de l'Irlande

Avec quelque 4,2 millions d'habitants (*Central Statistics Office*, 2006), l'Irlande est un petit pays qui se caractérise par une économie ouverte et dépendante du commerce. Pour la première fois dans l'histoire de cet État, la population active a atteint le chiffre de deux millions au cours du deuxième trimestre 2005 et représente désormais 61,5 % des personnes de plus de 15 ans. Le taux de participation des femmes à la vie active est passé d'environ 49 % à 51 %, tandis que celui des hommes est passé d'environ 70 % à 72 %, de 2004 à 2005, date à laquelle l'immigration comptait pour 36 000 unités dans la croissance de la population active (FÁS, 2005). En raison de la mondialisation et du caractère ouvert de l'économie irlandaise, chacun s'accorde à reconnaître que la population active de cet État devra désormais satisfaire à des niveaux de connaissances, d'aptitudes et de compétences plus élevés. Le succès économique durable de l'Irlande a mis en lumière la nécessité de veiller à ce que le système éducatif – notamment dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes – soit adéquatement préparé à relever les défis futurs.

Un manque de clarté est à déplorer actuellement sur ce que recouvre le secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande (FETAC, 2005, p. 5). Le nombre limité de données détaillées sur les inscriptions dans ce secteur est à l'image de la pénurie de données à l'échelon international (ibid., p. 5). De même, il apparaît malaisé de fournir une définition du secteur de l'éducation et de la formation permanentes (ibid., p. 6). L'Irlande se distingue de nombreux autres États européens par le fait qu'il aura fallu attendre 2001 pour qu'elle introduise formellement dans sa législation un volet «éducation et formation permanentes», avec l'établissement du *Further Education and Training Awards Council* (FETAC). Cette reconnaissance récente du secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande pourrait être interprétée comme reflétant une perception négative de l'enseignement professionnel, dans un système éducatif orienté de longue date sur l'enseignement classique.

L'assise juridique de l'enseignement professionnel a été donnée en 1930 par le *Vocational Education Act* (loi sur l'enseignement professionnel) qui a mis en place les comités d'enseignement professionnel (*vocational education committees* – VEC). Depuis leur établissement, les écoles professionnelles relevant du système VEC ont dû livrer une véritable bataille contre les établissements d'enseignement secondaire orientés sur des études plus générales. Les analystes ont établi un lien entre, d'une part, les problèmes de statut et de parité d'estime des programmes d'enseignement professionnel et, d'autre part, le fait que l'enseignement professionnel soit devenu synonyme d'activités professionnelles manuelles et faiblement rémunérées (Heraty, Morley et McCarthy, 2000). Les opinions négatives à l'égard de ce type d'enseignement ont eu un impact particulier sur les écoles professionnelles lorsque, dans les années 80, l'évolution démographique a entraîné une baisse des taux d'inscription dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. En réponse à ce déclin, le secteur professionnel a élaboré des programmes de préparation professionnelle et de formation professionnelle, avec le soutien substantiel du Fonds social européen (FSE). Ces programmes ont reçu le nom de *post leaving certificate courses* (formation postérieure à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires – PLC). De nombreuses écoles professionnelles se consacrent désormais à la formation PLC et ont été rebaptisées *colleges of further education*, afin de refléter la nature différente de l'enseignement proposé. Effectivement, un secteur de l'éducation et de la formation permanentes est ainsi apparu, issu du système des écoles professionnelles du secondaire.

Si le système VEC demeure l'un des principaux prestataires d'éducation permanente, tant en termes de PLC que d'éducation populaire à temps par-

tiel, plusieurs autres organismes se sont développés comme prestataires de formation. Le plus important d'entre eux est la *Foras Aiseanna Saothair* (FÁS), qui propose des programmes dans divers secteurs, notamment des apprentissages, des formations à l'intention des chômeurs et des formations sur le lieu de travail (FETAC, 2005, p. 9). Parmi les autres organismes engagés dans la formation sectorielle, il y a lieu de citer également *Teagasc* (agriculture) qui se concentrent essentiellement sur la formation agricole, *Fáilte Ireland* (tourisme) et *Bord Iascaigh Mhara* (BIM) axé sur le secteur de la pêche. Plus de 300 000 inscriptions aux programmes d'éducation et de formation permanentes sont enregistrées chaque année en Irlande. Ce chiffre englobe les inscriptions aux programmes financés par l'État (environ 183 000) et gérés par les centres d'éducation permanente, la FÁS, *Fáilte Ireland*, *Teagasc* et BIM, ainsi que les inscriptions (environ 140 000) à des cours pour adultes dispensés à temps partiel dans des centres d'éducation permanente et autofinancés. Ne sont pas repris dans ces chiffres les formations privées et l'apprentissage basé sur le travail.

Outre la diversité des organismes dispensant des cours et formations, une autre difficulté inhérente au développement de l'éducation et de la formation permanentes réside dans l'absence de structure cohérente de certifications. Le Conseil national des certifications professionnelles (*National Council for Vocational Awards* – NCVA) n'a été établi qu'en 1992, soit sept ans après l'introduction des PLC. En l'absence d'instance irlandaise de certification pour le secteur de l'éducation et de la formation permanentes, les titres PLC ont été délivrés par des organismes du Royaume-Uni (tels que *City and Guilds of London Institute*), des associations professionnelles irlandaises (dont *Institute of Accounting Technicians in Ireland*) et des prestataires locaux, tels que le VEC de la ville de Dublin (McIver, 2003). Bien que l'établissement du NCVA ait doté l'Irlande d'un système de certifications, bon nombre d'organismes d'éducation et de formation permanentes ont continué à proposer des cours conduisant à des certifications délivrées par d'autres institutions. Ce phénomène s'explique principalement par le fait que le NCVA n'a pas développé une gamme suffisamment vaste de certifications pour répondre à la diversité des offres de cours dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes. Il en résulte une certaine confusion, les apprenants ayant du mal à lier les différents titres entre eux et à identifier les voies de progression possibles.

Comme cet exposé l'a montré, le développement du secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande a souffert d'un manque de cohésion. À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, le secteur s'est retrouvé quelque peu affaibli par la large palette d'organismes actifs dans ce domaine et par l'absence de

cohérence dans un système de certifications unifié et bénéficiant d'une assurance qualité. Dans ce contexte, les réformes introduites au cours des années 90, notamment la loi de 1999 sur les certifications dans l'éducation et la formation (*Qualifications (Education and Training) Act*), ont constitué des jalons importants. Cette loi a porté création de la *National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI), du *Higher Education and Training Awards Council* (HETAC) et du FETAC. La NQAI a été fondée en 2001, avec pour mission d'établir et de maintenir un cadre de certifications, ainsi que de promouvoir et de simplifier les possibilités d'accès, de transfert et de progression (NQAI, 2003a).

## Cadre national des certifications

À l'issue de consultations, la NQAI a mis en place le cadre national des certifications (*national framework of qualifications* – NFO) en octobre 2003. De nombreuses similitudes sont à relever entre la philosophie sous-tendant l'élaboration du NFO et celle qui a prévalu pour le CEC proposé. Le NFO a été développé en vue de conférer au système de certifications davantage de transparence et de s'assurer que les apprenants et autres parties prenantes sont en mesure d'établir des liens entre les différents titres, de manière à améliorer la mobilité des apprenants au niveau national et international. Les consultations qui ont conduit à l'élaboration du NFO ont mis en lumière l'importance que revêtent les éléments suivants: modalités d'accès transparentes, équitables et cohérentes pour les apprenants; clarté du processus de certification; reconnaissance des acquis antérieurs; diversité des modalités de participation à l'apprentissage (accumulation de crédits au fil du temps); information et orientation (NQAI, 2003b). Le NFO est défini comme suit:

«*the single, nationally and internationally accepted entity, through which all learning achievements may be measured and related to each other in a coherent way and which defines the relationship between all education and training awards*» [système unique, reconnu au niveau national et international, qui permet de mesurer tous les résultats de l'apprentissage et de les rapprocher de façon cohérente, et qui définit la relation entre tous les titres d'éducation et de formation] (ibid., p. 3).

Le tableau 1 présente la structure de base du NFO ainsi que les organismes certificateurs correspondants. La *State Examinations Commission* (SEC) est chargée de certifier deux titres dans les établissements d'enseignement secondaire. Le *junior certificate*, qui est obtenu au terme de trois années d'études,

correspond à un diplôme de niveau 3 dans le NFQ, tandis que le *leaving certificate*, délivré au terme de cinq années d'études dans l'enseignement secondaire, est au niveau 5 et sanctionne la réussite à l'examen final du système irlandais d'enseignement secondaire. Depuis son établissement en 2001, l'HETAC est devenu l'organisme certificateur compétent pour les *institutes of technology* (instituts de technologie) du secteur irlandais de troisième degré. L'Irlande compte treize instituts qui dispensent des cours dans les domaines de l'ingénierie, des sciences, du commerce et des lettres. L'HETAC est responsable de la certification aux niveaux 6 à 10 dans le NFQ; il est chargé, en outre, de négocier avec les *institutes of technology* au sujet des systèmes d'assurance qualité. La tâche majeure des organismes certificateurs consiste à élaborer et à mettre en œuvre les nouveaux systèmes de certifications, alors que la mission première de la NQAI est d'élaborer et de maintenir l'ensemble du NFQ.

**Tableau 1:** Architecture du cadre national des certifications

Niveau	Type de titre	Organisme certificateur
Niveau 1	<i>Level 1 certificate</i> (certificat de niveau 1)	FETAC
Niveau 2	<i>Level 2 certificate</i> (certificat de niveau 2)	FETAC
Niveau 3	<i>Level 3 certificate</i> (certificat de niveau 3) et <i>junior certificate</i> (certificat de premier cycle de l'enseignement secondaire)	FETAC et SEC
Niveau 4	<i>Level 4 certificate</i> (certificat de niveau 4)	FETAC et SEC
Niveau 4/5	<i>Leaving certificate</i> (certificat de fin d'études secondaires)	FETAC et SEC
Niveau 5	<i>Level 5 certificate</i> (certificat de niveau 5)	FETAC et SEC
Niveau 6	<i>Advanced certificate</i> et <i>higher certificate</i> (certificats correspond à des degrés de l'enseignement supérieur)	FETAC, HETAC et DIT
Niveau 7	<i>Ordinary bachelors degree</i> (licence)	HETAC, DIT, universités
Niveau 8	<i>Honours bachelors degree</i> (licence approfondie) et <i>higher diploma</i> (diplôme universitaire supérieur)	HETAC, DIT, universités
Niveau 9	<i>Masters degree</i> (master) et <i>post-graduate diploma</i> (diplôme de 3 <sup>e</sup> cycle)	HETAC, DIT, universités
Niveau 10	<i>Doctoral degree</i> (doctorat)	HETAC, DIT, universités

Source: NQAI, 2003a.

Fondamentalement, le NFQ s'articule autour des trois éléments suivants: *levels* (niveaux), *award-types* (types de titres) et *named awards* («titres nommés», c'est-à-dire indiquant le domaine étudié). Le NFQ compte dix niveaux et, comme le CEC, se fonde sur une approche axée sur les résultats de l'apprentissage. Il reflète une conception de la reconnaissance des acquis, suivant laquelle l'apprentissage constitue un processus qui dure tout au long de la vie (NQAI, 2003a). Cette approche représente un réel changement par rapport aux systèmes antérieurs qui se basaient essentiellement sur la durée des études accomplies pour parvenir au terme d'un programme, au sein d'une institution donnée. À chaque niveau, le NFQ définit un ensemble de résultats d'apprentissage (connaissances, aptitudes et compétences) que tout apprenant devrait avoir acquis pour obtenir le titre sanctionnant le niveau correspondant (*ibid.*). Les dix niveaux couvrent un large spectre d'apprentissage, depuis le niveau 1, correspondant à la capacité d'exécuter des tâches de base, jusqu'au niveau 10, correspondant à l'aptitude à découvrir de nouvelles connaissances.

Les résultats de la consultation menée en Irlande sur le CEC proposé ont montré que les huit niveaux prévus étaient jugés adéquats, mais que d'aucuns craignaient que l'utilisation du terme «niveau» (*level*) dans le CEC puisse créer quelque confusion avec les cadres nationaux et que ces huit niveaux puissent être considérés comme une structure modèle, alors que certains systèmes pourraient, en réalité, nécessiter un nombre plus ou moins élevé de niveaux. Les parties prenantes irlandaises ont souligné la nécessité d'établir une distinction entre les cadres nationaux et le CEC. L'utilisation de codes de couleur plutôt que de numéros pour les niveaux du CEC a été suggérée, afin de distinguer plus aisément le CEC des cadres nationaux (NQAI, 2005). Dans l'ensemble, les parties prenantes irlandaises ont exprimé des avis positifs sur le CEC proposé et, notamment, sur le concept du CEC en tant que «métacadre» ou structure d'ensemble, plutôt que comme un système remplaçant les cadres nationaux. Elles ont aussi accueilli favorablement l'aspect non contraignant du CEC, qui n'impose pas d'obligations légales aux États participants (*ibid.*).

Chaque niveau du NFQ comporte un ou plusieurs *award-types* (types de titres) et, comme indiqué au tableau 1, quinze types ont été initialement prévus dans ce cadre. L'expression *award-type* a été définie comme *a class of named award that shares common features and levels* [une catégorie de titres nommés partageant des caractéristiques et des niveaux communs] (NQAI, 2003b, p. 6). Chaque type de titre est associé à un «descripteur du type de titre», qui précise les caractéristiques fondamentales, le profil et les exigences

liés au type de titre. Dans ce cadre, quatre catégories de types de titres ont été identifiées:

- *major* («titres majeurs»: catégorie principale de types de titres; l'ensemble des quinze types de titres initialement définis ont été classés comme «majeurs»);
- *minor* («titres mineurs»; décernés lorsque les apprenants ont obtenu plusieurs résultats attendus de l'apprentissage, mais pas tous les acquis requis pour recevoir un «titre majeur»);
- *special purpose* («titres à finalité particulière»: décernés dans le cas de finalités spécifiques peu larges);
- *supplemental* («titres supplémentaires»: décernés à l'issue d'un apprentissage complémentaire à un titre reçu précédemment) (ibid.).

Tous les types de titres définis sont indépendants des domaines d'apprentissage.

L'expression *named-award* (littéralement: «titre nommé») désigne le titre reçu par un apprenant dans un domaine d'apprentissage particulier. Par exemple, un *ordinary bachelors degree* est un type de titres de niveau 7, tandis qu'un *ordinary bachelors degree in science* est un titre nommé. Comme le montre le tableau 1, les «titres nommés» sont décernés à des niveaux spécifiques par des organismes certificateurs. Pour les prestataires d'éducation et de formation permanentes, l'existence de deux types de titres au niveau 6 (un *advanced certificate* décerné par le FETAC et un *higher certificate* décerné par l'HETAC et le DIT) suscite des controverses. Bien que ces titres correspondent tous deux au niveau 6, il semble que la distinction établie entre les *advanced certificates* et les *higher certificates* puisse désavantager les détenteurs d'un *advanced certificate* délivré par le FETAC, par rapport à ceux ayant obtenu un *higher certificate*. Dans le contexte actuel, où les prestataires d'éducation et de formation permanentes font concurrence à ceux spécialisés dans l'enseignement supérieur afin d'attirer des apprenants, le fait que les premiers ne soient pas habilités à proposer des *higher certificates* de niveau 6 est une source de tensions. Dans le cadre de la mise en œuvre du NFO, la NOAI s'est engagée à reconsidérer le fonctionnement de ce cadre, y compris la différenciation entre l'éducation et la formation permanentes, d'une part, et la formation et l'enseignement supérieurs, de l'autre (NOAI, 2003a).



## Mise en œuvre du cadre national des certifications

Le lancement du NFQ a marqué une étape fondamentale pour les futures certifications irlandaises. Depuis 2003, des progrès graduels ont été enregistrés dans la mise en œuvre de ce cadre, dans laquelle la NQAI et les organismes certificateurs jouent des rôles spécifiques. La NQAI concentre la majeure partie de son travail sur la reconnaissance et l'alignement des titres du NFQ décernés par des organismes certificateurs professionnels, internationaux ou autres. En septembre 2006, la NQAI a publié un document intitulé *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications* (Lignes directrices pour les organismes certificateurs concernant l'accès au cadre national des certifications) (NQAI, 2006). Le processus de reconnaissance et d'alignement des titres relevant des catégories susmentionnées est en cours. Les résultats auxquels il donnera lieu revêtiront une importance particulière pour le secteur irlandais de l'éducation et de la formation permanentes, dans la mesure où, pour de nombreux cours dispensés en Irlande, les certifications étaient traditionnellement délivrées par des organismes britanniques et quelques organismes irlandais.

L'instauration du FETAC a constitué le fondement essentiel de la mise en œuvre du NFQ, en ce sens que le FETAC a simplifié le système de certifications dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes, en réduisant le nombre d'organismes délivrant des titres d'éducation et de formation permanentes. Le FETAC a assumé la responsabilité des titres précédemment délivrés par la FÁS, le NCVA, *Fáilte Ireland* et *Teagasc*. La mise en œuvre du NFQ implique la disparition de nombreux titres existants et il conviendra, dès lors, de replacer ou de resituer dans le nouveau cadre les titres délivrés à des apprenants par les organismes certificateurs antérieurs (*legacy awards*). C'est l'une des premières tâches à laquelle le FETAC s'est attelé, en collaboration avec ces organismes. Ce processus est capital pour s'assurer que les certifications délivrées antérieurement seront dûment reconnues et que les apprenants pourront continuer à se perfectionner, selon la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité des apprenants. Il est aussi très important pour les employeurs qui tentent de comprendre où les certifications présentées par des candidats se situent dans le NFQ. L'application du NFQ améliorera la mobilité des apprenants, en ce sens qu'elle permettra d'identifier plus aisément la correspondance entre les certifications nationales et celles délivrées par les autres États membres de l'Union européenne.

Le FETAC est responsable de la certification aux niveaux 1 à 6 du NFO. Il est, en outre, responsable de l'agrément et du suivi des systèmes d'assurance qualité parmi les prestataires, de la validation des programmes, du contrôle de l'équité et de la cohérence de l'évaluation des apprenants ainsi que de la définition de normes pour les *named-awards* (NQAI, 2003b). Entre 2004 et 2005, le FETAC a élaboré des politiques en matière d'assurance qualité, de reconnaissance d'autres titres, de reconnaissance des acquis antérieurs, ainsi que d'accès, de transfert et de progression. Il a, par ailleurs, établi des normes, un système de certification commun ainsi que des titres de niveaux 1 et 2. Les travaux relatifs à la création de titres pour les niveaux 1 et 2 étaient impératifs, puisqu'il est apparu en 2004, à l'issue du processus d'organisation des titres, qu'il n'existait aucun titre à ces niveaux. Cette même année, le FETAC a achevé l'élaboration de politiques relatives à la validation, à l'évaluation et au suivi. Depuis lors, il concentre ses activités sur la mise en œuvre graduelle de toutes les politiques ainsi définies (FETAC, 2006).

S'agissant précisément de mise en œuvre, des progrès considérables ont d'ores et déjà été réalisés dans l'assurance qualité. En vertu de la loi de 1999 sur les certifications dans l'éducation et la formation (*Qualifications (Education and Training) Act*), les établissements qui dispensent des programmes d'éducation et de formation sont tenus d'élaborer et d'adopter, de concert avec le FETAC, des procédures d'assurance qualité. Publiée en 2004, la politique du FETAC sur l'assurance qualité reconnaît à ces établissements un rôle fondamental dans l'élaboration et le fonctionnement des systèmes d'assurance qualité. Elle définit un cadre commun pour tous les établissements, qui inclut l'autoévaluation des programmes et services, en mettant l'accent sur l'amélioration (FETAC, 2004). Selon les exigences de ce cadre commun, les établissements d'éducation et de formation sont tenus de mettre en place des politiques et des procédures dans neuf domaines généraux: communication; égalité; recrutement et perfectionnement du personnel; accès, transfert et progression; développement, mise en œuvre et révision des programmes; évaluation équitable et cohérente des apprenants; protection des apprenants; mise en œuvre des programmes de sous-traitance et de passation de marchés; autoévaluation des programmes et services. Les établissements existants avaient jusqu'en décembre 2006 pour s'accorder sur leur système d'assurance qualité, afin d'être autorisés à proposer des programmes conduisant à la certification FETAC (FETAC, 2004). Pour de nombreux établissements, la mise en œuvre de l'assurance qualité constitue un véritable défi, notamment au sein du système VEC, dans le cadre duquel les *colleges of further education* (collèges d'éducation permanente) sont essentiellement financés en tant

qu'écoles secondaires. Ce défi sera encore accru par l'application progressive des autres politiques du FETAC, en particulier dans les domaines de la validation et de l'évaluation.

## Difficultés inhérentes à la mise en œuvre du NFQ irlandais

Beaucoup de progrès ont été accomplis, grâce à l'adoption de dispositions législatives et d'initiatives structurelles qui ont simplifié le système de certifications existant. Néanmoins, il reste encore des défis à relever pour s'assurer que la vision de l'apprentissage tout au long de la vie que le NFQ entend refléter puisse devenir une réalité. L'assurance qualité pose des problèmes importants, notamment parce qu'elle requiert un soutien significatif aux approches d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les apprenants du système, y compris des structures permettant aux apprenants d'obtenir la reconnaissance de leurs acquis et simplifiant la validation de la formation basée sur le travail. S'ajoute à cela la question du soutien aux enseignants et formateurs de l'éducation et de la formation permanentes.

Tandis que le CEC tente de promouvoir le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, des difficultés restent à surmonter à l'échelon européen. De l'avis de la Commission européenne, il reste encore du chemin à parcourir avant que tous les États membres de l'Union européenne disposent d'une culture bien développée de l'apprentissage tout au long de la vie, qui rencontre largement l'adhésion et la participation du public. Il semble que la législation spécifique à l'apprentissage tout au long de la vie soit très limitée, voire inexistante. En revanche, on rencontre plus fréquemment des documents directifs et des publications sur les stratégies en matière d'apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2003, p. 5). En Irlande, bien que l'*Universities Act* (loi sur les universités de 1997), la *Qualifications (Education and Training) Act* (loi sur les certifications (éducation et formation) de 1999) et le livre blanc sur la formation des adultes, intitulé *Learning for life* (2000), fassent spécifiquement référence à l'apprentissage tout au long de la vie, divers obstacles continuent à entraver l'introduction de cette approche dans le système éducatif. Traditionnellement, l'accent est mis sur les besoins des jeunes apprenants au cours des phases initiales de l'enseignement obligatoire et les possibilités d'apprentissage à temps partiel font défaut. Force est de déplorer également l'absence d'intégration entre les apprentissages non formel et formel dans le système des

certifications (OCDE, 2003, p. 69). De même, l'OCDE (ibid., p. 67) a fait observer ce qui suit:

«les accords structurels établis aux termes de la loi de 1999 peuvent être interprétés comme un compromis entre la nécessité de créer un système capable de répondre aux besoins futurs dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie et la nécessité de maintenir la confiance des utilisateurs – apprenants et employeurs – dans la valeur des titres et dans les structures qui les sous-tendent au sein du système existant.»  
(traduction libre)

Si des travaux sont en cours en Irlande pour traiter ces questions d'apprentissage tout au long de la vie, d'autres défis méritent aussi d'être considérés.

Comme indiqué précédemment, la population active de l'Irlande a considérablement changé au cours de ces dernières années, en raison des taux élevés d'immigration. Les besoins et les diversités culturelles qu'implique la présence de ressortissants étrangers dans cet État doivent être pris en compte dans un cadre reflétant une approche centrée sur l'apprenant. Il convient, en outre, de répondre plus efficacement aux besoins des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage et des besoins éducatifs spéciaux, afin que les expériences d'éducation de ces apprenants puissent être valorisées dans un système d'assurance qualité promouvant l'égalité, l'accès, le transfert et la progression, ainsi que l'évaluation équitable et cohérente des apprenants. À ce jour, les besoins des personnes présentant des difficultés d'apprentissage ou des besoins éducatifs spéciaux n'ont pas été pleinement satisfaits à tous les niveaux du système éducatif irlandais. Or il s'agit là de préoccupations de la plus haute importance dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes, et la réponse qui pourra y être apportée est intimement liée au soutien qui sera accordé aux personnes travaillant dans ce domaine.

Les professeurs et formateurs du secteur de l'éducation et de la formation permanentes doivent faire face à maintes demandes et relever de nombreux défis. Ceux-ci sont liés à leur rôle en tant que tuteurs et conseillers, au fait qu'ils doivent travailler avec des apprenants de différents groupes d'âge et de divers milieux socioculturels, au travail administratif, à la conception des programmes ainsi qu'à l'étroite collaboration requise avec les employeurs et d'autres agences. Au niveau européen, les conditions d'accès à un poste de professeur de matières professionnelles sont, généralement, une certification professionnelle, une expérience de travail et un diplôme d'enseignant, tandis qu'un professeur de matières générales doit disposer d'un diplôme uni-

versitaire et d'un diplôme d'enseignant (Kultanen-Mahlamaki, Susimetsa et Ilsely, 2006). Par rapport à l'Autriche, l'Allemagne et l'Islande, par exemple, les formateurs travaillant dans l'enseignement professionnel initial ne disposent, en général, d'aucune certification formelle. Des différences encore plus marquées sont observées en ce qui concerne les conditions d'accès à un poste de formateur dans l'enseignement professionnel continu, domaine qui n'est soumis à aucune réglementation. La formation continue des enseignants et formateurs de FEP est très hétérogène à travers l'Europe (Baur, 2006). S'agissant de l'Irlande, nous avons déjà souligné la complexité de l'offre dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes. Cette complexité vaut aussi pour les études et l'expérience requises des enseignants, des formateurs et des tuteurs travaillant dans ce secteur. On compte parmi eux des professeurs de l'enseignement secondaire détenant un diplôme et une certification d'enseignant, d'autres qui ont des diplômes spécialisés (dans le domaine des TIC, par exemple), des professionnels et ouvriers qualifiés qui ont des qualifications et de l'expérience professionnelles, ainsi que des tuteurs bénévoles n'ayant peut-être aucune expérience ou qualification pédagogique (Magee, 2006). Afin que ces enseignants et formateurs aient les capacités de mettre en œuvre le cadre prévu et de fournir des programmes et services dont la qualité est assurée, il est essentiel qu'ils reçoivent un perfectionnement professionnel initial et continu dans des domaines tels que le développement, la mise en œuvre et la révision des programmes, ainsi que l'évaluation des apprenants et l'autoévaluation des programmes.

Le groupe de travail sur l'apprentissage tout au long de la vie (Government of Ireland, 2002, p. 17) a souligné combien il était essentiel de faire preuve d'efficacité et d'opportunité lors de la mise en place de nouvelles structures de certifications et l'attribution des ressources requises. Des doutes demeurent, néanmoins, quant à l'engagement du gouvernement à l'égard du secteur de l'éducation et de la formation permanentes, dans la mesure où les recommandations formulées dans un rapport établi à la demande du gouvernement et publié en 2003 n'ont toujours pas été mises en œuvre. Le rapport McIver préconisait de distinguer le secteur de l'éducation permanente de celui du niveau secondaire et de procéder à plusieurs changements, afin de mieux prendre en considération les besoins différents du personnel enseignant et des apprenants dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes et dans l'enseignement secondaire. Ce rapport plaidait aussi en faveur d'un accroissement du financement des établissements du secteur de l'éducation et de la formation permanentes, de manière à pouvoir les doter des ressources spécifiques nécessaires. Les mesures recommandées prévoyaient, notam-

ment, de reconsidérer la structure organisationnelle, de s'attaquer au problème de la charge de travail du corps enseignant, de rénover les bâtiments et d'améliorer les installations et les services de soutien aux apprenants, mais aussi d'examiner les questions liées aux qualifications, à l'accueil et à la mise au courant des enseignants, ainsi qu'à leur développement professionnel (McIver, 2003). Il importe que tous ces aspects soient dûment traités pour garantir la mise en œuvre réussie du cadre des certifications et fournir à tous les apprenants un service dont la qualité pourra être assurée.

## Conclusion

L'expérience de l'Irlande dans l'élaboration et la mise en œuvre de structures de certifications et le soutien à des mécanismes d'assurance qualité fournit des indications intéressantes sur les défis que représente le CEC proposé. Malgré l'émergence récente d'un secteur de l'éducation et de la formation permanentes plus unifié, l'Irlande a mis en place des structures susceptibles de promouvoir et d'étayer le CEC proposé. Tant en Europe qu'en Irlande, chacun s'accorde à reconnaître le besoin de transparence, de progression et de mobilité des apprenants dans un paradigme d'apprentissage tout au long de la vie. Comme cela a été souligné dans les observations irlandaises sur le CEC proposé, il existe néanmoins un risque de confusion en ce qui concerne les niveaux des titres et, plus précisément, la terminologie et le nombre de niveaux appropriés aux contextes nationaux. L'expérience irlandaise montre aussi qu'il est impératif de disposer d'un cadre national structuré, sous-tendu par des mécanismes d'assurance qualité, pour pouvoir exploiter au mieux tous les avantages du CEC proposé. De même, plusieurs problèmes restent à résoudre pour créer les conditions adéquates qui permettront de fournir aux apprenants des expériences d'éducation valables, d'offrir aux enseignants la possibilité de poursuivre leur perfectionnement professionnel et de mettre en place des systèmes d'assurance qualité bénéficiant de ressources appropriées.

## Sigles et abréviations

BIM	<i>Bord lascaigh Mhara</i> (Groupement professionnel pour la pêche)
CEC	Cadre européen des certifications
DIT	Dublin Institute of Technology
FÁS	<i>Foras Aiseann Saothair</i>
FEP	Formation et enseignement professionnels
FETAC	<i>Further Education and Training Awards Council</i> (Conseil de certification dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes)
FSE	Fonds social européen
HETAC	<i>Higher Education and Training Awards Council</i> (Conseil de certification pour la formation et l'enseignement supérieurs)
NCVA	<i>National Council for Vocational Awards</i> (Conseil national des titres professionnels)
NFQ	<i>National framework of qualifications</i> (Cadre national des certifications)
NQAI	<i>National Qualifications Authority of Ireland</i> (Autorité irlandaise des certifications)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PLC	<i>Post leaving certificate</i> (formation postérieure à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires)
SEC	<i>State Examinations Commission</i> (Commission publique des examens)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UE	Union européenne
VEC	<i>Vocational education committee</i> (Comité d'éducation professionnelle)

## Bibliographie

Baur, P. *Teachers and trainers in vocational education and training. Key actors to make lifelong learning a reality in Europe*, Leonardo da Vinci Valorisation Conference, Helsinki, 3 et 4 avril 2006.

Central Statistics Office of Ireland. *Census 2006 preliminary report*, Dublin: Stationery Office, 2006. Disponible sur le site web suivant: <http://www.cso.ie/census/documents/2006PreliminaryReport.pdf>. [cité le 11.10.2007].

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Cedefop, *Mise en oeuvre des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie: rapport de progrès sur le suivi de la résolution du Conseil de 2002 – États membres de l'UE et pays de l'AELE/EEE*, Bruxelles: Commission

- européenne, 2003. Disponible sur le site web suivant: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf). [cité le 11.10.2007].
- Foras Aiseanna Saothair. *Irish labour market review: a FÁS review of Irish labour market trends and policies*, Dublin: FÁS, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. Exposé non publié, donné lors de la conférence du 26 septembre 2006 à Clontarf Castle, Dublin, 2006.
- Further Education and Training Awards Council. *Further education and training in Ireland: a quantitative analysis*, Dublin: FETAC, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Quality assurance in further education and training: policy and guidelines for providers V1.2*, Dublin: FETAC, 2004. Disponible sur le site web suivant: [http://www.fetac.ie/link\\_pages/Quality%20Assurance%20in%20Further%20Education%20and%20Training%20%20Policy%20and%20Guidelines%20for%20Providers.pdf](http://www.fetac.ie/link_pages/Quality%20Assurance%20in%20Further%20Education%20and%20Training%20%20Policy%20and%20Guidelines%20for%20Providers.pdf). [cité le 11.10.2007].
- Government of Ireland. *Report of the task force on lifelong learning*, Dublin: Stationery Office, 2002.
- Heraty, N.; Morley, M.J.; McCarthy, A. Vocational education and training in the Republic of Ireland: institutional reform and policy developments since the 1960s, *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 52, 2000, p. 177-199.
- Kultanen-Mahlamaki, S.; Susimetsa, M.; Ilsely, P. *Valorisation project the changing role of VET teachers and trainers, Leonardo da Vinci projects supporting the changing role of VET teachers and trainers*, [Helsinki]: Centre for International Mobility CIMO, 2006. Disponible sur le site web suivant: [http://www.leonardodavinci.fi/publications/TTVET-selvitys\\_pdf-julkaisu.pdf](http://www.leonardodavinci.fi/publications/TTVET-selvitys_pdf-julkaisu.pdf) [cité le 11.10.2007].
- Magee, S. Challenges for further education, Irish perspectives. In: *Leonardo da Vinci seminar: The changing role of VET teachers and trainers*, exposé non publié, donné lors de la conférence du 27 juin 2006 au National College of Ireland, Dublin.
- Mclver Consulting. *Interim Report of the steering group to the PLC review established by the Department of Education and Science*, Dublin: Department of Education and Science, 2003. Disponible sur le site web suivant: <http://www.tui.ie/Policy%20Documents/PLC%20Review.html> [cité le 11.10.2007].
- National Qualifications Authority of Ireland. *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications*, Dublin: NQAI, 2006. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/AwardingBodies-Applications/File,1720,en.doc> [cité le 11.10.2007].



National Qualifications Authority of Ireland. *Consultations on the European Commission proposal for a European qualifications framework for lifelong learning, response from Ireland*. Dublin: NQAI, 2005. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/International/EQFConsultation/#d.en.939> [cité le 11.10.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *The national framework of qualifications – an overview*, Dublin: NQAI, 2003a. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1268,en.pdf> [cité le 11.10.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *National framework of qualifications: determinations for the outline national framework of qualifications*, Dublin: NQAI, 2003b. Disponible sur le site web suivant: [http://www.nfq.ie/nfq/en/frame\\_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf](http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf) [cité le 11.10.2007].

OECD; National Qualifications Authority of Ireland. *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: Country background report Ireland*, Dublin: NQAI, 2003. Disponible sur le site web suivant: <http://www.nqai.ie/en/International/File1,1298,en.pdf> [cité le 11.10.2007].

*Qualifications (Education and Training) Act*. Dublin: Stationery Office, 1999. Disponible sur le site web suivant: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/index.html> [cité le 11.10.2007].