

# Skills for Life as the Key to Lifelong Learning Towards achieving the Lisbon Strategy

## Conference Report

*by the*



The European Civil  
Society Platform on  
Lifelong Learning

*With the support of*



**DG Education & Culture**





# The European Civil Society Platform on Lifelong Learning

Skills for Life as the Key to  
Lifelong Learning – Towards  
achieving the Lisbon Strategy

Report of the Conference held in Brussels  
on 17th May 2004

## ACKNOWLEDGEMENTS

---

The conference was part of a project which was funded by the European Commission Directorate General for Education and Culture. The support of the Commission is gratefully acknowledged.

The project was carried out by the six networks which make up the European Civil Society Platform on Lifelong Learning. All the members of the six NGOs contributed examples.

Antonio Mocci wrote the research report *Towards Developing the Lisbon Strategy: Developing Basic Skills as Key Competences*, which was the basis of the discussions.

Thanks go to Jean-Marc Roirant and John Toal, who delivered the keynote speeches, provided by Jonathan Eden, with the technical assistance of Antonio Mocci, and to Vida Mohorcic-Spolar, who wrote the conclusions.

Sue Waddington summarized the European Civil Society Platform's Conference and highlighted the recommendations.

Very special thanks go to Giampiero Alhadeff for his efficient chairmanship of the first EUCIS Conference.

The project was managed for the European Civil Society Platform by Ellinor Haase, Secretary General, EAEA.

The EUCIS website ([www.eucis.net](http://www.eucis.net)) was created and is maintained, for the platform, by EVTA.

Responsible for publication: Ellinor Haase, EAEA

Report of the conference and key recommendations	4
Welcome speech by Tapio Saavala, European Commission	10
Compétences de base	13
Les sept piliers de l'apprentissage	20
Basic skills: the initial step on the path to Lifelong Learning	31
The 7 pillars of learning	39
Speech by Roger Briesch, President of the Economic and Social Committee	49
Closing speech	53
Agenda of the conference	56
List of participants	57



## KEY RECOMMENDATIONS

---

- An essential strength of the platform is its **unique combination of interests** that has been able to find common ground as Civil Society advocates for Lifelong Learning. Other actors, such as the European Volunteer Centre, could be included to bring in expertise on other elements of Lifelong Learning.
- Its role should be to act as
  - a catalyst for the dissemination of ideas and practices through civil society networks
  - an advocate for the wider social and personal benefits of lifelong learning
  - an 'intelligence' system closer to the grass roots to inform European policy
  - a 'critical friend' to the Commission, highlighting policy gaps and making suggestions for improvements at EU and national levels.
- Potential areas for further work of the platform include:
  - *The Lisbon Strategy* - highlighting the crucial role of lifelong learning for the Lisbon goals and counterbalancing the weight being given to the competitiveness agenda
  - *Migration* - many complex, inter-relating factors affecting migrants and host
  - *Listening to Learners/potential learners* - to undertake research on factors such as motivation, barriers to participation, the needs for learning support, successful methodologies, etc.
  - *Education, Training and Work* – as workforce needs to adapt to rapid changes in the labour market, more effective partnerships and agreements are needed between employers, trade unions, Civil Society and public bodies and education and training systems.
  - *Supporting improvements in teaching* - to enable teachers to become learning facilitators in a changing society, evolutions are required in the initial teacher training systems and in continuing professional development
  - *Qualifications and Valuing Learning* - an analysis of existing qualification systems in different member states from the learner's perspective is needed.



# 1 BACKGROUND AND INTRODUCTION

---

The Conference was the culmination of the first year's work of the European Civil Society Platform on Lifelong Learning. Representatives of its six member organisations, EAEA, EVTA, EFVET, EURO-WEA, SOLIDAR and CSR Europe, had worked together to identify key issues and analysed sixty examples of practice, from which 25 best practice examples had been selected to illustrate seven main requirements or 'pillars of learning' for skills for life.

The aim of the Conference was to share the Platform's findings with a wide range of organisations and to encourage and facilitate debate to lead to the development of ideas for future action.

One hundred and forty people from a wide variety of organisations enrolled to attend the Conference. (See attached participants list). In addition to learning about the Platform's findings, the audience fully participated in the debates, raising important and problematic issues and making suggestions for future work for the Platform.

This report is a summary of the discussions and draws attention to some of the key messages from the presentations. Full copies of the papers presented at the Conference are attached.

## 2 THE PRESENTATIONS

---

### 1.1 Tapio Saavala, DG Education and Culture, Lifelong Learning Policy Unit and Chair of the Commission's Working Group on Basic Skills.

In welcoming the work of the Platform and the contribution of the EAEA in coordination, Mr. Saavala emphasised the importance of Civil Society in meeting the goals of Lisbon. He described the European Council and Commission's work programme, the OMC, the indicators, the challenges and the need for more coherent Lifelong Learning strategies, which included non-formal and informal learning.

### 2.2 Jean Marc Roirant, Secretary General of La Ligue de l'Enseignement, presented the Platform paper on 'Basic Skills: the Initial Step on the path to Lifelong Learning': The paper described how the members of the Platform, despite their diverse interests and backgrounds, had come to a common understanding of how their interests could be brought together to make a significant contribution as representatives of Civil Society, to enable the Platform, to become a dynamic champion of Lifelong Learning.

In addition, the paper provided the Platform's definitions of 'European Lifelong Learning' (as a cradle to grave process), 'learning', 'basic skills', 'key competencies' and 'skills for life'. Finally it identified needs for future work in the area of basic skills development.

### 2.3 John Toal, Licensed Social Pedagogue, Internationaler Bund, presented the Platform's paper on 'The Seven Pillars of Learning'. In this title "Bund" should also be in bold.







This proposes seven factors for the acquisition of basic skills:

- Fostering Needs Analysis,
- Creating the desire to learn,
- The Social Dimension: overcoming the barriers to learning,
- Learning to Learn,
- Innovative methodologies,
- The Employment Dimension:
- Strengthening Partnerships and Co-ordination of Strategic Thinking.

Each of the 'pillars' was described and examples of good practice in all seven areas were provided.

- 2.4 Roger Briesch, President of the European Economic and Social Committee. In his welcome to ECOSOC, Mr. Briesch emphasised the importance of Civil Society to the debate on Lifelong Learning. He identified a number of problematic areas, which needed attention.

These included the need for bridges to be created between formal and non-formal sectors; addressing drop out rates; raising levels of participation; reducing age barriers to access; and increasing investment by private and public bodies. He spoke of the role of ECOSOC in working with the European Institutions, the Social Partners and Civil Society on these issues.

3. The Panel discussion.

The Panel was chaired by Giampiero Alhadeff, Secretary General of SOLIDAR. The Panel members included

Catherine Bastyns, Lire et Ecrire, Belgium,  
Joel Decaillon, ETUC and National Executive Committee member of the CGT,  
Kay Jackaman, Development Adviser, Skills for Life, Learning and Skills Development Agency, UK (WEA),  
Celia Moore, Manager, Corporate Community Relations, IBM EMEA,  
John Toal, Licensed Social Pedagogue, Internationaler Bund,  
Janos Sz. Toth, President of the EAEA  
Christian Vandenberghe, Lifelong Learning Policies, City of Brussels.

The Panel discussion involved many participants from the audience. The Chair of the Conference facilitated an open debate where a variety of ideas and points of view were raised. The issues covered are outlined below.

- 3.1 The Lisbon Strategy.

Several participants expressed the view that while the Lisbon goals were broad and included both sustainable economic and social development, the competitive agenda was being given the highest priority by Member States. There is a need to recognise the social dimension and provide support for individuals and groups who may be excluded because of economic change and lack of opportunity to acquire basic skills and qualifications. The wider benefits of learning, which include personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and democratic participation, should be seen as key elements within the framework of the Lisbon strategy.

- 3.2. Education, Training and Work.

Industry requires a flexible workforce that can adapt to new conditions and new roles. This means that more effective partnerships and agreements are needed between employers, trade unions, Civil Society and public bodies and education and training systems, to enable individuals to gain access to learning and to succeed. A variety of issues need attention, including;



- the right to paid educational leave;
- the recognition of informal and non-formal learning
- retraining systems;
- breaking down the divide between academic and vocational systems;
- more use and development of ICT as an educational tool,
- and better social protection systems which support lifelong learning in a period of labour market transition

### 3.3. Listening to Learners.

Several speakers emphasised the importance of listening to learners and potential learners to discover;

- what motivates or does not motivate them
- what the barriers to learning are
- more appropriate vocabulary to use, especially when considering issues around basic skills, which is often based upon deficit models and terminology
- the social and economic support individuals may need to access and succeed in learning

### 3.4 Motivating Learners.

Tailor-made approaches were advocated by several speakers, which should be based upon individuals' needs, interests, skills and previous learning. Mentoring systems to support individual learners and opportunities for learners to share their skills with others were identified as being successful methods to raise motivation, self-esteem and confidence amongst learners.

### 3.5 Supporting improvements in teaching.

Speakers raised the problems facing teachers in a changing society. Changes are required in the initial teacher training systems and in continuing professional development to enable teachers to become learning facilitators who can encourage and motivate people to 'learn to learn'. More exchanges between teachers in Europe could also provide development and peer review opportunities. Reduction in spending on adult education in some members states has resulted in adult education teachers being unprepared to meet the challenges of social and economic changes.

A wider range of people from a variety of backgrounds, including industry, Trade Unions and Civil Society are taking on the roles of learning facilitators or learning mentors. They may also benefit from development opportunities.

### 3.6 Qualifications and Valuing Learning.

Existing qualification systems are not always 'learner-friendly' and the needs of learners can be treated as though they are less important than the requirements of the system. Systems vary in different member states and can be complex and incompatible, which restricts mobility. Methods to validate non-formal and informal learning and skills are under-developed in most member states. This creates barriers for progression in the labour market. There should be an analysis of qualification systems from the learner's perspective.

### 3.7 Migration.

The provision of lifelong learning for migrants in many member states was mentioned by several speakers as problematic. Lack of appropriate education and training for migrants



and their families when they first entered EU countries many decades ago, had contributed to the development of ghettos and social and physical separation. Speakers identified the need, especially in the areas of basic skills and language learning, for better provision for new and former migrants. Integration policies should include better training for teachers, cultural awareness programmes, the recognition of migrant skills and qualifications and the development of partnerships working to address integration and learning needs and issues.

4. Mrs Vida Mohorcic-Spolar, EAEA, in concluding the Conference, presented a paper in which she welcomed the steps taken by the Civil Society Platform to bring together diverse but unified organisations to;
  - Share practice
  - influence Lifelong Learning policy at a European level
  - represent vast numbers of people.

She also welcomed the involvement of the new member states and the identification and analysis of good practices within the 'seven pillars'. Finally she suggested ideas for further work within the seven proposed areas.

5. Ideas and Recommendations for further work for the European Civil Society Platform on Lifelong Learning.

Based upon the presentations, discussion platform and audience participation, a number of ideas were suggested for the further work of the Platform. These are outlined below.

- 5.1 The work of the Platform to date was welcomed, as was the diversity of its membership. There was a recognition of the unique combination of interests that had been able to find common ground as Civil Society advocates for Lifelong Learning.

It was suggested that other interests should be included in the future work of Platform. In particular it is recommended that the European Volunteer Centre be included because volunteering can be an important element of Lifelong Learning. It encourages active citizenship; training for voluntary roles; motivation and employability. The Centre can provide several examples of good practice in the area of basic skills.

In addition, consideration should be given to the involvement of Civil Society organisations concerned with the education of children and young people.

- 5.2 Consideration was given to the distinct contribution that the Civil Society Platform could make to the development of Lifelong Learning policies and practices in Europe, which would provide added value to the wider debate being undertaken by the Commission's working groups, the Social Partners, the European Institutions, etc.

A number of concrete ideas were suggested. They included:

- 5.2.1. Listening to learners and potential learners. The Platform members are in a position where they have access to a wide range of learners, which would enable member organisations to undertake research on factors such as motivation, barriers to participation, the needs for learning support, successful methodologies, etc.
- 5.2.2. Acting as an 'intelligence' system to inform European policy, in that the Platform



- members are closer to the grass roots and can identify what is happening 'on the ground'.
- 5.2.3. Being a 'critical friend' to the Commission, by drawing attention to policy gaps and making suggestions for improvements at EU and member states levels.
  - 5.2.4. Dissemination of ideas and practices through Civil Society networks.
  - 5.2.5. Continuing to collect and analyse examples of good practice.
  - 5.2.6. Acting as an advocate for the wider social and personal benefits of lifelong learning, to counterbalance the weight being given to the competitiveness agenda of the Lisbon strategy
- 5.3 Many of the participants raised the issue of lifelong learning and migration. There are many complex, inter-relating factors which affect migrants and host communities which need exploration, analysis, the exchange of practice and the consideration of policy developments. The Platform could make a contribution since many of its members have direct experience of the issues, and it is an area where little work has been done at a European level.
- 5.4. The presenters and audience identified a further range of issues where the Platform could make a contribution to the development of Lifelong Learning policies and practices. Several of these are referred to in Section 3 of this report and the Conference papers.

In particular it is clear that the Civil Society Platform has a role to play in exploring how Civil Partnerships composed of diverse stakeholders can contribute to the development of lifelong learning opportunities. In addition, the Platform's work to date has demonstrated how the concept of basic skills can be built upon so that it becomes a central part of a lifelong learning strategy to develop citizens' skills for life in 21st Century Europe.



# SPEECH





## COMPÉTENCES DE BASE :

### une première étape sur le chemin de l'apprentissage tout au long de la vie

Les organismes de la société civile jouent un rôle clé dans la promotion des valeurs et objectifs de l'UE. Elles contribuent de manière essentielle à l'agenda européen, à l'heure où toutes les institutions cherchent à impliquer les citoyens européens dans le développement de leur propre futur.

Les organismes de la société civile ont affirmé de longue date qu'elles apportent une valeur ajoutée au processus de décision politique, articulant de manière précise et directe les préoccupations et les besoins des citoyens.

Jusqu'à récemment, la construction européenne avait surtout été la conséquence d'un dialogue politique impliquant les autorités publiques et d'un dialogue social impliquant employeurs et syndicats. La voix des citoyens était rarement entendue directement.

L'article 46 du Projet de Traité Constitutionnel, portant sur la démocratie participative, rendra enfin hommage à l'engagement souvent exprimé d'adopter une approche cohérente et durable du dialogue civil.

La Société civile pourra ainsi contribuer de manière positive à la construction européenne au 21ème siècle, en participant directement au débat social. Bien qu'il n'existe pas de définition formellement acceptée du concept de « Société civile », celui-ci est profondément lié à l'idée de valeurs démocratiques et se concentre sur le citoyen, pilier de tout système démocratique.

Il faut souligner ici que, après un nombre incalculable de discussions, les membres de notre Plate-Forme se sont accordés sur cette définition : « dans le contexte d'un système politique démocratique, la «Société civile », se réfère à tout groupe social organisé sur lequel les gouvernements n'ont aucun pouvoir direct».

Lorsque les gouvernements démocratiques et les administrations publiques fonctionnent correctement, elles le font au service du citoyen ; et toutes leurs initiatives ont pour unique but de contribuer à son bien-être.

En mars 2000, définissant à Lisbonne son ambition pour les années à venir par la désormais célèbre formule : « L'Union européenne doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable de croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale», le Conseil désignait le développement de ses ressources humaines comme la clé du progrès européen au 21ème siècle. Nous savons tous, mais tendons à oublier, que le principal danger d'utiliser un tel jargon est que ses utilisateurs en oublient un jour le vrai sens.

Dans ce contexte, je crois qu'il est important de garder à l'esprit que le terme «ressources humaines» fait référence à des personnes, non à des entités abstraites. Ce terme de «ressources humaines» fait référence dans le cas présent aux citoyens européens, ultimes bénéficiaires de tout système européen d'Apprentissage tout au long de la vie.

En novembre 2000, la Commission européenne a publié son Mémoire sur l'Education et la Formation tout au long de la vie<sup>1</sup>. Puis, décidant que, indépendamment de la grandeur de ce concept, son succès dépendrait principalement de la volonté des citoyens de le mettre en œuvre à un niveau personnel, la Commission a décidé de soumettre ce Mémoire à une «plate-forme consultative». Financée par la Commission, la plate-forme était composée de réseaux étroitement liés aux préoccupations des citoyens. Parmi les réseaux membres de la plate-forme, on comptait tous ceux qui forment la plate-forme organisant la conférence d'aujourd'hui.





Le résultat du processus consultatif fut un document intitulé *Focus on Lifelong Learning (Accent sur l'Apprentissage tout au long de la Vie)*, publié en septembre 2001.

Les conclusions de ce document ont été plus tard intégrées dans la publication de la Commission européenne titrée «Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie», parue en 2002.

Dans ce document, la Commission a rappelé à ses lecteurs que l'éducation et la formation tout au long de la vie ne doivent pas être vues purement à travers une perspective économique, mais aussi comme un moyen de promouvoir la « citoyenneté active, l'accomplissement personnel et l'inclusion sociale ».

En 2002, le Conseil a déclaré que «d'ici 2010, l'Europe devra être le leader mondial en matière de qualité des systèmes d'éducation et de formation». A la même époque, les Ministres de l'Éducation ont convenu de 13 domaines spécifiques qui doivent être développés afin que cet engagement se réalise. L'un de ces domaines était les «Compétences de base», thème du rassemblement d'aujourd'hui.

En mai 2003, la Commission a publié les résultats d'un sondage Eurobaromètre qu'elle avait mené pour évaluer la perception de l'éducation et la formation tout au long de la vie par les citoyens européens. Le sondage a révélé que, bien qu'au total 90% des citoyens européens considèrent l'Apprentissage tout au long de la vie comme un outil de développement personnel et professionnel important, le temps et l'argent sont des obstacles majeurs à l'apprentissage. La plupart des gens ont exprimé aussi une préférence pour les contextes informels d'apprentissage.

Il a aussi révélé que la plupart estiment manquer des compétences nécessaires dans une société basée sur la connaissance. La grande majorité considère l'éducation et la formation tout au long de la vie comme un moyen de poursuivre des objectifs économiques et sociaux, pouvant s'appliquer à toutes les tranches d'âge.

Un autre élément très important est apparu : les personnes interrogées estiment que l'Apprentissage tout au long de la vie pourrait les aider à faire face au changement, à s'adapter aux exigences du monde du travail, à prendre leur vie en main et à atteindre un certain accomplissement personnel.

Enfin, il est apparu que, bien que la plupart des sondés considèrent que lire, écrire et compter soient utiles pour toute chose de la vie et pensent eux-mêmes posséder des compétences de base dans ces domaines, il n'en va pas de même pour les compétences de base des temps nouveaux. Bien qu'elles soient conscientes de la nécessité des Technologies d'Information et de Communication (TIC) et des langues étrangères, près de la moitié des personnes sondées ne sait pas se servir d'un ordinateur et plus de la moitié est incapable d'utiliser Internet.

Les «membres de la plate-forme originale de consultation» ont proposé, en 2003, à la Commission européenne que ces mêmes réseaux continuent leur travail pour renforcer la participation de la société civile au processus de Lisbonne en établissant une plate-forme dans le but d'étudier un certain nombre de sujets fondamentaux relatifs à l'apprentissage tout au long de la vie, avec le soutien de la Commission. La Commission a accepté ce projet, et il a été décidé que la première question à examiner porterait sur les «compétences de base».

Il est important de noter que la Commission ne parraine pas la plate-forme en tant que telle mais uniquement son travail. La plate-forme elle-même représente la propre contribution de ses membres à l'agenda européen en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

La première tâche de la plate-forme a été d'explorer les problèmes liés à l'acquisition des nouvelles compétences de base par tous les citoyens européens et de proposer des moyens visant à faciliter ce processus d'acquisition.

<sup>1</sup> *Lifelong learning en anglais: bien que la traduction la plus fréquemment employée par les institutions communautaires soit «éducation et formation tout au long de la vie», nous lui préférons celle d'«apprentissage tout au long de la vie».*



En rassemblant le matériel pour le document de consultation initial en 2001, le réseau chargé de la coordination avait simplement soumis un questionnaire à chaque participant et rassemblé les réponses dans un document de synthèse. La collaboration a donc d'abord été de nature administrative.

Au départ, les implications du travail de la nouvelle plate-forme n'ont pas été totalement comprises par ses membres, qui supposaient que la méthode serait similaire à celle de la plateforme précédente.

Les membres de la plate-forme actuelle ont dû se réunir un certain nombre de fois avant de réaliser que les deux plates-formes avaient en fait peu en commun. Initialement les membres considéraient la plate-forme comme une somme de toutes ses parties. Ils ont ensuite réalisé que le type de plate-forme désormais nécessaire serait une entité indépendante, de plein droit.

Alors que les membres de la plate-forme consultative échangeaient simplement des points de vues sur les questions posées, cette fois les réseaux furent encouragés à former un « métaréseau » composé de réseaux très différents, pour élaborer des positions communes dans plusieurs domaines touchant à l'Éducation et la Formation tout au long de la vie, appréhendées du point de vue du citoyen.

Ce choix était donc clair :

Soit la plate-forme pouvait tirer un avantage injustifié de la Commission (et par extension du contribuable européen, ou, en d'autres termes, du citoyen), soit elle devenait un contributeur crédible au développement de l'Apprentissage tout au long de la vie, s'assurant que la voix du citoyen serait entendue dans le processus.

La plate-forme pouvait donc choisir : devenir un champion dynamique de l'Apprentissage tout au long de la vie ou devenir une structure sans importance.

Petit à petit, chaque représentant a réalisé ce qu'il aurait à faire pour transformer la plate-forme en une structure viable :

- Tout d'abord, il ou elle doit être intimement convaincu de l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ;
- Il ou elle doit aussi croire au potentiel et à l'utilité de la Société civile ;
- Il ou elle doit apprendre à penser en termes de buts communs pour la plate-forme, buts qui ne sont pas les mêmes que ceux des réseaux membres ;
- Il ou elle doit apprendre à penser en termes de « citoyens » ou de « personnes », plutôt qu'en termes de « ressources humaines » ou d'« utilisateur final » ;
- Il ou elle doit contribuer au développement pratique d'une vision à moyen et long terme de la Formation tout au long de la vie du citoyen et participer aux stratégies de mise en œuvre qui la concernent en faisant appel aux ressources de chaque réseau.
- Il ou elle doit refuser la tendance réductionniste actuelle consistant à supprimer la citoyenneté active, la réalisation personnelle et l'inclusion sociale des objectifs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, au profit du développement économique et de l'employabilité.

Individuellement, tous les représentants de la plate-forme acceptent les exigences que je viens juste de mentionner comme les pré requis d'un système de pensée commun, basé sur les préoccupations de la Société Civile.

La plate-forme a maintenant son propre site Internet et nous vous invitons d'ailleurs à le visiter<sup>2</sup>. Certains membres ont également augmenté en leur sein le nombre de personnes impliquées dans le développement actif de la plate-forme.

Dans le souci de faire croître la coopération générale entre les réseaux membres de la plateforme, ces derniers ont tous accepté de fournir aux autres membres un inventaire de ressources et d'expertise et de chercher à travailler ensemble sur des projets, comme un consortium permanent.

<sup>2</sup>[www.eucis.net](http://www.eucis.net)



Nous pouvons ainsi affirmer que notre plate-forme d'organismes de la Société civile se révèle aujourd'hui être une entité réelle, davantage qu'un simple concept.

Toutefois, parvenir à unir les préoccupations de réseaux aussi divers en une vision commune est une toute autre tâche.

Examinons rapidement la liste des membres de la plate-forme :

- EAEA, qui comprend plus de 100 membres nationaux, régionaux et locaux dans 34 pays européens, représentant 50 millions de personnes en apprentissage, agit pour la promotion de l'éducation des adultes et l'élargissement de l'accès et de la participation des adultes à des politiques d'éducation formelle et informelle pour tous, en particulier à destination de groupes sous-représentés. Sa mission est de travailler pour la création d'une société d'apprentissage. EAEA défend la cause de l'Apprentissage tout au long de la vie au niveau européen.
- EVTA travaille sur tous les aspects de la formation professionnelle européenne, du partage des connaissances entre ses membres au développement d'un système paneuropéen d'Apprentissage tout au long de la vie, innovant et orienté vers la formation professionnelle. Ses membres dans 14 pays européens sont avant tout les principales organismes nationales de formation professionnelle. Certains s'occupent également de l'emploi.
- EFVET fut créée pour promouvoir la qualité et l'innovation en matière d'éducation professionnelle et technique. Ses membres se composent de 1500 Collèges et Institutions de Formation et d'Education Professionnelle. Les membres d'EFVET partagent des bonnes pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage et mettent en place des partenariats éducatifs. L'agenda de l'Apprentissage tout au long de la vie est une préoccupation majeure pour ses membres.
- EURO-WEA, qui est composé de 49 organismes membres, s'occupe surtout de l'éducation des travailleurs. Elle travaille étroitement avec les syndicats.
- SOLIDAR est une alliance indépendante d'ONG engagées dans la promotion de la justice sociale et économique, travaillant en collaboration avec les syndicats et les forces progressistes. Ses organismes membres, actives dans le domaine de l'aide humanitaire et du développement, de la politique sociale, de l'éducation et en tant que fournisseurs de services sociaux, considèrent l'apprentissage tout au long de la vie comme un aspect transversal majeur de leur action.
- CSR-Europe rassemble des entreprises qui contribuent au développement des compétences de leurs employés et souvent aussi au développement des compétences au sein des communautés où elles opèrent. CSR Europe promeut la responsabilité sociale des entreprises, qui a été reconnue comme un instrument au service des objectifs de Lisbonne. Comme ses membres, CSR Europe est activement impliqué dans le dialogue entre parties prenantes, perçu comme le moyen de partager des points de vues, de permettre le développement de rôles et de responsabilités complémentaires.

Ainsi, nous avons une organisation impliquée dans l'apprentissage dans ce qu'il a de plus essentiel, deux autres sont concernées par la formation professionnelle, deux autres encore travaillent pour l'éducation et la cause des travailleurs et enfin une est basée sur la responsabilité du secteur privé.

Ce qui lie la plupart de nos membres est le concept d'Apprentissage tout au long de la vie, bien que ce concept semble en fait varier d'un réseau à un autre. Mais une chose est apparue de plus en plus clairement : en tant que membres d'une plate-forme de la société civile, nous devons nous mettre d'accord sur des définitions larges et globales des concepts dont il est question.

Ainsi, cette plate-forme a décidé de définir l'Apprentissage tout au long de la Vie, au niveau européen, comme un «processus allant du berceau à la tombe, destiné à offrir au citoyen européen un outil de développement professionnel et personnel constamment mis à jour qui le rendra capable de faire face aux changements, de s'adapter aux exigences du monde du travail, de prendre des responsabilités pour sa propre vie, d'atteindre accomplissement personnel et inclusion sociale et d'assumer volontairement des responsabilités démocratiques au service d'une citoyenneté active, pour le bien de tous.»

Nous définissons «l'Apprentissage» comme le processus par lequel l'information, la connaissance et le savoir-faire sont acquis. Comme vous pouvez le remarquer, nous ne faisons pas de distinction entre l'éducation et la formation professionnelle qui s'inscrivent à nos yeux dans un processus commun.

«Les Compétences de base» sont considérées comme les outils épistémologiques formels fondamentaux : le fait de les posséder n'implique absolument pas une volonté de s'engager sur la voie de l'apprentissage tout au long de la vie mais leur absence rendra cet apprentissage impossible.

Nous nous sommes mis d'accord sur la définition des «Compétences clés» proposée par le Groupe de Travail de la Commission intitulé «Compétences de base, esprit d'entreprise et langues étrangères» qui les a définies comme un «ensemble multifonctionnel, transférable de compétences de base, savoirs, aptitudes et attitudes».

Les «Compétences clés» constituent le capital non-matériel d'un individu:

- Un capital culturel lié à l'accomplissement personnel et au développement personnel au long d'une vie.
- Un capital social qui résulte d'une citoyenneté active et de l'inclusion sociale.
- Un capital humain qui résulte de l'employabilité du citoyen et par conséquent, de la capacité de la société à assurer son développement économique, indépendamment des changements scientifiques et technologiques. [...]

Ces «Compétences clés» sont transférables et donc applicables dans diverses situations ; elles sont multifonctionnelles et elles concourent donc à la réalisation d'objectifs divers, à la résolution de problèmes en tout genre et à l'accomplissement de toutes sortes de tâches. Selon nous, la possession de Compétences clés est une condition de l'Apprentissage tout au long de la vie.

Nous définissons les «Compétences pour la vie» comme une combinaison de compétences clés, de savoir-faire, de dispositions à apprendre, de capacité à accepter le changement et à l'influencer. Si l'infrastructure est suffisante pour maintenir et favoriser le processus, il y a une forte probabilité que la possession de ces compétences pour la vie invitera l'individu à prendre le chemin de l'Apprentissage tout au long de la vie.

\*\*\*

En 1965, le grand «futurologue», Alvin Toffler inventa le terme «Future Shock»(le «Choc du Futur»), qu'il définira plus tard dans le livre du même nom, publié en 1970.

Le livre se base sur la présomption que le système neurologique humain est mal équipé pour se confronter et s'adapter aux changements scientifiques, technologiques et sociaux qui s'accroissent de plus en plus à tous les niveaux de la société moderne et au bombardement ininterrompu de stimuli déclenchés par la technologie.

Alors que dans la période d'avant-guerre, le changement, à tous les niveaux, s'était produit suffisamment lentement pour que les gens puissent l'assimiler naturellement, il s'est en revanche accéléré dans l'après-guerre, entraînant des effets traumatiques sur les systèmes nerveux des individus non préparés. Comme Toffler l'expliquait au cours d'une interview: «La capacité de s'adapter ne dépend pas entièrement du fait d'aller dans une bonne ou mauvaise direction. C'est la vitesse elle-même qui



impose un changement dans la fréquence de la prise de décision et tous les systèmes décisionnels ont des limites quant à la vitesse à laquelle ils agissent pour des décisions complexes».

Les membres de cette plate-forme croient qu'une des causes fondamentales de l'exclusion sociale vient de l'incapacité de personnes non préparées à s'adapter à un environnement en changement permanent.

Bien qu'il existe une tendance à traiter la «fracture technologique» comme la source première d'exclusion sociale, surtout en ce qui concerne les technologies informatiques, les membres de la plate-forme croient que le facteur d'acceptation du changement joue à cet égard un rôle bien plus important.

Comme Toffler nous le rappelle «L'hypothèse première était que le cerveau géant (l'ordinateur) allait résoudre les problèmes à notre place ; qu'il allait rassembler toutes les informations ensemble et qu'ainsi il simplifierait la vie. Mais dans ce raisonnement, on oublie que les ordinateurs complexifient aussi la réalité».

Nous croyons donc qu'en préparant le citoyen à s'engager sur le chemin de l'Apprentissage tout au long de la vie, les «Compétences clés» propres à sa personne devront inclure des outils pédagogiques, lui offrant la capacité d'accepter le changement comme une part normale de son évolution personnelle et professionnelle.

Selon nous, ceci amènerait l'individu à réaliser que son statut personnel et professionnel n'est pas fixe, mais qu'il est susceptible de changer à n'importe quel moment.

\*\*\*

Bien que la Commission ait donné à la plate-forme pour tâche de proposer des moyens favorisant et facilitant l'acquisition de «Compétences de base» pour tous les citoyens européens, nous sommes arrivés à la conclusion que l'acquisition des «Compétences de base» ne devrait pas être étudiée dans un contexte isolé, mais plutôt comme un ensemble comprenant l'acceptation de changement et le fait «d'apprendre à apprendre».

Nous croyons que ceci pourrait aboutir à :

- L'acceptation que chacun d'entre nous a la capacité d'apprendre.
- La conviction qu'apprendre est souhaitable pour chacun d'entre nous et non seulement pour les autres.
- L'acceptation que chacun d'entre nous doit pouvoir se préparer au changement en acquérant, à travers un apprentissage formel ou informel, les outils nécessaires pour affronter le changement.
- La reconnaissance de l'apprentissage dans son ensemble comme une réserve d'outils constamment mis à jour, aidant chacun d'entre nous à s'adapter aux changements professionnels et aux réalités personnelles

Notre travail nous a suggéré qu'un certain nombre de points clés restent en suspens. A titre d'exemple, il est nécessaire de rendre la mise à disposition de compétences de base plus attrayante pour les apprenants potentiels.

Nous avons besoin de faire davantage de recherches nous permettant de comprendre comment des approches plus intégrées des compétences-clés pourront résoudre ce problème.

Le travail devra se poursuivre pour être sûrs que les futurs développements des schémas de qualifications nationaux répondent à des besoins individualisés en matière de compétences de base.

Les autorités nationales devront aussi s'engager davantage à la formation des médiateurs de l'ap-

apprentissage. Et surtout, il faudra reconnaître que des programmes de qualité en matière de compétences de bases ont un coût et que les systèmes de financement doivent en tenir compte.

Ces thèmes et tant d'autres, appartiennent au futur. Nous sommes convaincus que, si nous y sommes invités, nous pouvons contribuer de manière positive à établir une approche collective des difficultés et de la manière dont elles peuvent être résolues. Nous attendons avec impatience de travailler avec la Commission dans ce but.

Notre prochain intervenant présentera une sélection de bonnes pratiques liées à l'acquisition de compétences de base, compétences clés et compétences pour la vie. Ces exemples de bonnes pratiques vous donneront une idée des connaissances acquises par nos organismes et leurs membres.

Bien que les membres de notre Plate-Forme n'aient pas un point de vue identique sur tous les thèmes que nous avons évoqués, nous avons beaucoup apprécié les échanges de vues, réflexions sur les bonnes pratiques et débats qui s'y sont tenus.

Nous sommes particulièrement heureux de pouvoir partager avec vous aujourd'hui les résultats des discussions qui ont eu lieu en cercle réduit pendant nos réunions. Nous sommes convaincus que la somme de bonnes pratiques que nous avons collectées et analysées constituera une première étape, qui contribuera à aider les membres de la plate-forme et l'ensemble de la communauté impliquée dans l'apprentissage et le développement de compétences à innover, développer des synergies et réagir à l'évolution des initiatives européennes destinées à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Cette conférence est une étape supplémentaire dans la bonne direction. Nous attendons impatiemment votre contribution au débat d'aujourd'hui, espérons qu'elle sera fructueuse et stimulante et comptons sur votre futur engagement pour le développement et la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne.







## LES SEPT PILIERS DE L'APPRENTISSAGE

---

L'intervenant précédent a décrit le cadre général de notre travail et la philosophie qui nous a guidés jusqu'à ce jour, ainsi que les difficultés de sa mise en œuvre.

Nous allons à présent développer la question des « compétences de base », plus particulièrement, et par extension celles des «compétences clés» et du «savoir-être».

Dans le dernier exposé, nous indiquions que la maîtrise des « compétences de base » est un pré-requis à l'acquisition des « compétences clés » (ensemble de compétences et d'attitudes transférables et multifonctionnelles) et a fortiori des « savoir-être » (état d'esprit tourné vers l'adaptation et l'évolution).

L'acquisition des compétences de base repose sur sept facteurs essentiels :

1. Il est nécessaire de procéder préalablement à l'analyse des besoins existant aux différents niveaux (chez l'individu, dans les groupes sociaux, dans les entreprises, etc.)
2. Le désir d'apprentissage doit être stimulé et la motivation entretenue en renforçant l'estime de soi, en permettant le développement des aspirations et en leur assurant des expériences de formation gratifiantes.
3. Il est important d'aider l'individu à échapper à la pression de son groupe d'origine, qui le pousse à se conformer à un niveau d'instruction caractéristique de ce groupe. Ainsi, dans un environnement social défavorisé, l'influence des parents et des pairs tend à maintenir les individus dans une situation d'exclusion.
4. La personne doit avant tout apprendre à apprendre, afin de prendre en charge sa propre formation de façon responsable et autonome.
5. La qualité et le caractère innovant des méthodes et supports de formation sont importants, de même que le professionnalisme des formateurs. Ces méthodes et supports doivent être attractifs, stimulants et, surtout, appropriés par rapport à l'expérience de l'apprenant .
6. Sur la logistique de l'acquisition des compétences de base, il est essentiel d'établir des partenariats avec les entreprises, de façon à favoriser les stages pratiques, la prise en charge des enfants (en particulier pour les femmes en formation), à remédier aux problèmes de mobilité et aux obstacles financiers, etc.
7. Enfin, il faut veiller à la coordination des étapes et des acteurs de la formation, afin qu'elle corresponde effectivement à un parcours, avec des responsabilités clairement définies et des financements adaptés.

L'objet de la plate-forme est également d'illustrer les orientations définies en lien avec ces sept piliers par la présentation de « bonnes pratiques » sélectionnées dans les différents réseaux membres de cette plate-forme (cf passages en italique et encadrés). L'analyse de ces pratiques a d'ores et déjà fourni des matériaux intéressants quant à la mise en application et au développement des compétences de base.

Nous espérons que ce document alimentera le débat : les modes d'acquisition des compétences de base constituent en effet l'un des principaux défis pour la création des conditions favorables à un processus réussi d'apprentissage tout au long de la vie.

### Les piliers de l'apprentissage en question

#### ***Pilier n°1 – Renforcer l'analyse des besoins***

Pour développer les compétences de base, il faut prendre en compte non seulement les demandes de ceux qui sont déjà impliqués dans la société du savoir, mais aussi, justement, les besoins de ceux qui n'y ont actuellement pas accès. On peut s'interroger : les analystes qui opèrent dans ce domaine ont-ils vraiment été formés pour raisonner en termes d'individus et de situations individuelles spécifiques, plutôt qu'à coup de statistiques et de profils types?

Si on veut effectivement améliorer l'apprentissage des compétences de base, un concept clé s'impo-



se : le point de départ de toute activité éducative et/ou de formation réside dans le(s) besoin(s) de l'apprenant. Ce qui implique la mise en adéquation des styles d'apprentissage et des modes de transmission, de manière à répondre correctement aux besoins des apprenants et, ce faisant, à entretenir leur motivation.

Ce principe est au cœur de la stratégie européenne d'apprentissage tout au long de la vie, qui postule que chaque Européen devrait être en mesure d'acquérir, d'entretenir et de développer les compétences de base durant toute son existence.

La réalisation de cet objectif s'appuie sur un ensemble d'éléments dont la combinaison favorise la création d'une société du savoir. Parmi ceux-ci, on trouve :

- la possibilité d'organiser un système éducatif de qualité, ainsi que des activités de formation spécifiques à certains groupes ;
- l'importance attachée à la compétence des professionnels qui accompagnent les apprentissages (« médiateurs ») ;
- le fait de privilégier des méthodes pédagogiques qui tiennent compte et utilisent les capacités d'apprentissage spontanées et « naturelles » des personnes ;
- la création d'environnements propices à l'apprentissage (motivants, actuels et attractifs), que ce soit dans les centres de formation, les entreprises, les écoles, collèges ou universités ;
- L'attention portée à la qualité des contenus.

Dans ce cadre, il est essentiel de faire correspondre la demande et l'offre de formation. Dans certains cas, la demande est implicite, alors même que l'offre est disparate et peu lisible. Dans d'autres cas, les outils et techniques existants pour analyser et évaluer les besoins d'apprentissage des bénéficiaires ne parviennent pas à rendre lisible, compréhensible, la demande de catégories socialement défavorisées.

Il existe dans l'Union européenne quelques pratiques intéressantes qui permettent justement aux apprenants d'analyser et d'évaluer eux-mêmes leurs motivations et leur intérêt, à travers l'identification de leurs expériences d'apprentissage antérieures.

Un projet mené en Belgique a réalisé une approche participative de l'auto-évaluation, en alternant les séquences de groupe et les temps de travail individuel. La démarche partait de deux hypothèses : d'une part, les apprenants ont du mal à évaluer les compétences acquises (qui sont, la plupart du temps, sur- ou sous-estimées). D'autre part, quand les personnes en formation s'auto-évaluent, c'est-à-dire prennent conscience de leur évolution et participent à la construction de leur propre savoir, il en résulte pour elles un gain indéniable. Le rôle des formateurs dans le dispositif est crucial : loin d'être « ceux qui savent », ils sont en permanence en position de recherche et d'interaction avec les apprenants, amenant ceux-ci à devenir acteurs de leur propre développement personnel et culturel. L'analyse des besoins doit aussi considérer l'environnement dans lequel les personnes vivent et travaillent; c'est-à-dire à la fois les pré-requis du marché de l'emploi et les besoins de l'individu. Certaines expériences conduites dans l'Union européenne ont obtenu des résultats significatifs en accompagnant la réinsertion de demandeurs d'emploi dans le cadre de plans d'action personnalisés, conçus et mis en œuvre au plus près du lieu de travail, en fonction des besoins spécifiques des PME.

Une remarquable expérience finlandaise s'est fixée pour objectif de satisfaire les besoins du marché du travail et de développer un nouveau modèle de formation destiné à reclasser les participants au projet au cours de leur formation. Cette formule, qui associe les entreprises et les centres de formation continue, comprend à la fois l'acquisition de compétences professionnelles techniques et celle de compétences de base (NTIC, expression orale, compétences relationnelles, remédiation, motivation). L'initiative a effectivement permis de créer de nombreux emplois, ceci grâce à la coopération étroite entre entreprises, écoles, formateurs et stagiaires, qui ont élaboré conjointement les parcours de formation et les contenus.

Références des expériences citées :

- Vers une démarche participative d'auto-évaluation – action conduite par Lire et Ecrire (Belgique wallonne)
- Ostrobothnian Skills into production – action conduite par six centres de formation d'adultes (Finlande)



## ***Pilier n°2 – Stimuler le désir d'apprendre et entretenir la motivation***

Des éléments tels que la télévision ou l'Internet sont souvent considérés comme des obstacles à l'apprentissage. Or, ne peut-on pas au contraire les utiliser comme des outils efficaces facilitant l'insertion, stimulant la curiosité et l'envie de se former ?

Les statistiques montrent que les taux de participation aux formations relatives aux compétences de base diffèrent selon les pays de l'Union européenne. Ce qui peut s'expliquer de plusieurs façons :

- certains des groupes concernés sont plus difficiles à atteindre ;
- l'identification et la compréhension de leurs besoins de formation ne sont pas suffisamment claires ;
- les formations organisées en matière de compétences de base se focalisent la plupart du temps sur des personnes qui possèdent déjà un minimum de compétences de ce type et qui saisissent clairement l'enjeu de ces apprentissages pour leur vie quotidienne (personnelle et, a fortiori, professionnelle).

En tout état de cause, le désir d'apprendre est essentiel pour surmonter les freins existants par rapport à une participation continue et régulière aux activités de formation. La fonction principale des médiateurs de l'apprentissage est par conséquent de susciter l'intérêt pour la formation et de maintenir cet intérêt sur le long terme (« tout au long de la vie »), au service du développement personnel. Certaines expériences réalisées dans l'Union européenne ont démontré de quelle façon les outils multimédia peuvent être particulièrement efficaces pour impliquer des populations de faible niveau de qualification dans des programmes d'enseignement à distance. La télévision, parfois accusée de « distraire » les gens de l'apprentissage (tout particulièrement les jeunes et les personnes peu qualifiées) peut être utilisée avec succès à domicile pour améliorer les compétences de base.

En Irlande, un programme d'éducation à distance a été développé autour de la formation d'adultes aux compétences de base. Il se composait de 12 séries télévisées complétées par un livret de formation et destinées à lutter contre l'illettrisme ; les stagiaires pouvaient donc travailler à partir de chez eux. Les résultats sont impressionnants : chaque semaine, 190 000 personnes (en moyenne) suivaient ces programmes TV ; plus de 28 000 apprenants indépendants se sont connectés sur le serveur pédagogique gratuit ; l'évaluation du projet a permis de mettre en lumière l'amélioration des capacités « compter-écrire-lire » de ces adultes, de même qu'un accroissement de la prise de conscience liée à la formation de base des adultes parmi les téléspectateurs irlandais.

D'autres expériences se sont attachées à rendre attractives et intéressantes des activités comme la lecture et l'écriture. Elles se sont concentrées sur le rôle des intermédiaires, c'est-à-dire des professionnels que les gens vont voir pour d'autres motifs que l'apprentissage.

En France, une formation spécifique a été proposée pour des animateurs travaillant dans des centres de vacances avec des jeunes. L'objectif était de modifier les perceptions et les pratiques liées aux livres et à la lecture, en insistant sur leur rôle d'outils au service de la connaissance, mais aussi du plaisir, du pouvoir sur sa propre vie et de la communication avec les autres.

La lecture a été traitée comme un outil de développement personnel et un moyen de s'ouvrir sur le monde. La formation visait à amener les animateurs à examiner et à promouvoir un objet (le livre) et une activité (la lecture en tant que vecteur de développement personnel), dans un environnement (le centre de vacances) où elle est généralement peu mise en avant. Cette formation a amélioré la capacité des animateurs à intégrer « naturellement » des activités d'apprentissage y compris dans un environnement a priori peu propice.

Références des expériences citées :

- Literacy through the media – mis en oeuvre par la National Adult Literacy Agency – Irlande
- A livres ouverts en centres de loisirs – mis en oeuvre par la Ligue de l'Enseignement en collaboration avec la Direction départementale de la Jeunesse et des Sports Côtes d'Armor – France

Autres exemples de bonnes pratiques sur ce thème :

- Atelier de lutte contre l'illettrisme – mis en œuvre par la Ligue de l'Enseignement - France
- Living in Nottingham – mis en œuvre par WEA (Workers' Educational Association East Midlands – Royaume Uni.

### ***Pilier n°3 – La dimension sociale : surmonter les obstacles à l'apprentissage***

L'insertion, le développement personnel, l'amour propre et la confiance en soi sont des dimensions fortement soutenues par les politiques européennes en faveur de l'éducation et de la formation. Il apparaît cependant que certains groupes sociaux et communautés restreintes se heurtent encore à des barrières importantes avant d'accéder à la formation. Comment ces barrières peuvent-elles être surmontées ?

La participation aux activités de formation (en particulier celles qui concernent les compétences de base) sont loin d'être considérées comme « normales » dans certains segments de la société. Bien que la situation ne soit pas la même partout en Europe, il existe encore beaucoup d'obstacles et de résistances (aux niveaux pratique et personnel) par rapport à l'apprentissage.

Il y a d'abord de nombreux obstacles à la formation en tant que développement personnel, sur le plan légal et institutionnel, mais aussi et surtout psychologique, culturel et social. La pression des pairs et de la famille constituent des facteurs importants qui incitent l'individu à se conformer au style de vie, aux valeurs et aux aspirations de son groupe social d'origine, y compris au niveau de l'instruction et de l'orientation professionnelle. Si cette influence est généralement positive chez les personnes des classes moyennes instruites, ce n'est pas le cas dans les catégories défavorisées, où la pression des pairs peut avoir des conséquences désastreuses, en particulier chez les jeunes et les personnes peu qualifiées. Certaines pratiques pédagogiques sont justement destinées à aider les publics défavorisés souffrant de retards d'apprentissage à améliorer leur image d'eux-mêmes, en vue de faciliter leur insertion sociale.

Une expérience transnationale a été menée à partir de l'Allemagne, dans le cadre de l'Initiative pour l'emploi de l'Union européenne, avec des partenaires italiens, français et irlandais, en vue de promouvoir l'intégration sociale et professionnelle de jeunes sans emploi, en leur proposant des activités de formation, en alternance avec des chantiers interdisciplinaires orientés vers l'environnement. Les participants étaient issus de familles à problèmes et rencontraient des difficultés tant relationnelles que cognitives. Le projet s'est attaché à traiter ces problèmes en combinant l'apprentissage et la pratique, c'est-à-dire en intégrant étroitement temps de formation et temps de travail.

Le projet a ainsi favorisé le développement des compétences interculturelles et de la tolérance des participants, et leur a appris à dépasser leurs préjugés. Parallèlement, il leur a fait prendre conscience du caractère utile et intéressant de l'apprentissage.

L'organisation de formations informelles peut aussi être une bonne façon de traiter la question de l'isolement et de la discrimination des populations vivant dans des régions défavorisées ou sous-développées. Par exemple, en zone rurale ou en montagne, les populations, isolées géographiquement, sont particulièrement susceptibles de perdre le respect et l'estime de soi ; l'apprentissage dans les petites communautés devrait donc être spécifiquement encouragé, dans la mesure où c'est une façon d'y maintenir une vie culturelle et de lutter contre l'illettrisme et/ou l'analphabétisme.

Une expérience menée au Portugal a permis à une communauté rurale de réaliser l'importance de son patrimoine culturel. Une grande partie des habitants de ce petit village avaient des parcours scolaires très courts et étaient illettrés, voire pratiquement analphabètes. En effet, la densité trop faible de population ne correspondait pas aux critères définis par les pouvoirs publics et la petite collectivité se retrouvait de fait privée de ses droits à l'éducation. Du reste, en général, cette population ne ressentait pas le besoin d'apprendre et exprimait donc peu d'attentes en la matière. Pour les promoteurs de l'action, la méthode consista à établir une coopération avec les institutions communales et les gens



du village, et à organiser une soirée culturelle autour des Janeiras (chansons populaires traditionnelles interprétées tous les ans en janvier). L'événement impliquait différentes activités de préparation : la recherche et le choix des Janeiras qui devaient ensuite être saisies informatiquement (utilisation de logiciels de traitement de texte) ; l'établissement de budgets pour l'organisation logistique de la fête, etc.

A l'intérieur de la communauté, l'expérience a contribué à la création d'une demande de formation « tout au long de la vie », à l'appropriation et l'utilisation des nouvelles technologies et au développement du lien social et de la participation citoyenne.

Références des expériences citées :

- Youthstart – mis en oeuvre par IB-BZ Stuttgart – Allemagne
- Singing Janeiras – mis en oeuvre par Entre Serras Associacao de Desenvolvimento do Concelho de Pampilhosa da Serra - Portugal

Autres exemples de bonnes pratiques sur ce thème

- Professionnal experience in hotel industry abroad– mis en oeuvre par Internationaler Bund Bildungszentrum en collaboration avec la Ligue de l'Enseignement, Arbeitsamt Dresden et la Chambre de commerce de Dresde - Allemagne
- Enseignement à distance des compétences de base en direction de jeunes défavorisés – mis en oeuvre par OAED - Grèce

#### ***Pilier n°4 – Apprendre à apprendre – pour une prise en charge responsable et autonome de la formation***

L'Union européenne entend créer et développer une culture de l'apprentissage, mais force est de constater que l'accès à une formation de qualité n'est pas encore le lot de tous. Est-ce seulement une question de financement, ou la société civile est-elle dans l'incapacité de comprendre pleinement et de s'impliquer pour soutenir les processus de formation tout au long de la vie ?

Les stratégies et les pratiques destinées à permettre aux citoyens d'Europe d'actualiser en permanence leurs savoirs et leurs compétences de base sont au cœur de l'entreprise européenne de création de modes d'apprentissage accessibles à toutes les cultures. A ce niveau, deux ingrédients s'avèrent indispensables : les moyens alloués par les pouvoirs publics pour encourager les dynamiques de formation et la responsabilité individuelle.

Le premier de ces ingrédients peut se traduire par les outils dont disposent les « médiateurs » de l'effort de formation (professeurs, formateurs, conseillers) pour, d'une part, analyser et comprendre les besoins éducatifs et/ou de formation de chaque individu ; d'autre part, pour rendre la formation motivante et utile.

Le second ingrédient (la responsabilité personnelle) requiert que chaque individu soit en mesure :

- d'organiser ses apprentissages,
- de gérer efficacement ses temps d'apprentissage,
- d'acquérir des méthodes de travail,
- de savoir évaluer les nouvelles connaissances de façon à pouvoir les appliquer dans différents contextes (dans la vie privée ou au travail).

En fait, « apprendre à apprendre » signifie que l'individu est en mesure d'assumer la responsabilité de son propre développement, en se fixant des objectifs, en les atteignant et en restant motivé pour réussir.

Cette responsabilité personnelle doit être soutenue et accompagnée par une offre de formation de qualité. Plusieurs expériences réalisées dans l'Union européenne ont montré que des approches inté-

grant à la fois formation, accompagnement et tutorat peuvent aider à développer les compétences de base de manière constante et régulière.

Une expérience irlandaise a aidé des centres de formation à développer des méthodes de lutte contre l'illettrisme et d'alphabétisation pouvant s'appliquer dans l'ensemble de leurs activités. Partant du principe que chacun a droit à une formation (initiale ou professionnelle) adaptée à ses motivations et à ses capacités, le programme a concentré ses efforts sur le développement des compétences de base, en ayant une approche globale, multi-dimensionnelle, des formés. En fonction de cela, les personnes avaient accès à des contenus de formations personnalisés, et l'acquisition des compétences de base était intégrée aux activités de formation professionnelle.

Cette approche holistique de l'apprentissage, en amenant un cadre de formation plus riche et en améliorant la qualité des contenus, permet également aux apprenants d'atteindre une pluralité d'objectifs pédagogiques. Elle est conforme, une fois de plus, aux visées fondamentales de l'apprentissage tout au long de la vie (« du berceau au tombeau »), et peut s'appuyer sur une panoplie de stratégies mises en œuvre à différents niveaux.

Aux Pays-Bas, une expérience s'est déroulée auprès de jeunes élèves, pour leur enseigner les sciences et la technologie (en lien avec le monde du travail). Cette initiative a combiné l'utilisation de didacticiels dans des laboratoires pédagogiques ainsi qu'un tutorat auprès des élèves, en lien avec des professionnels issus du monde de l'entreprise. On a donné aux élèves une formation sur la technologie et sur le marché du travail, le tout illustré par un maximum d'exemples réels. Cette expérience fonctionnait sur le postulat d'une cohérence éducative, de l'école primaire à l'enseignement supérieur et au marché de l'emploi ; elle proposait une alternance de théorie et de pratique, et donnait aux apprenants la possibilité de choisir leurs parcours de formation. Cette expérience, outre les bénéfices qu'elle apporte en termes pédagogiques, correspond aux impératifs de transformation de la société : elle prépare les individus à occuper une place active dans la société et à mettre en place des stratégies pour maîtriser leur existence et leur développement personnel.

Le travail avec des groupes défavorisés nécessite l'établissement de coopérations et de partenariats entre acteurs locaux et organismes de formation, en vue de trouver des outils et parcours d'apprentissage alternatifs. Certaines expériences européennes illustrent bien l'importance que revêtent ces partenariats par rapport à l'amélioration des résultats d'apprentissage et de la cohésion sociale.

Au Royaume Uni, un programme de remédiation a impliqué la collaboration d'un centre de formation permanente avec des centres et services sociaux. Le programme intégrait un bon suivi de proximité et des propositions de formation attractives en matière d'apprentissage du « lire-écrire-compter » et de l'expression orale. Le projet a été une réussite dans la mesure où il plaçait l'apprenant au cœur du dispositif et mettait en place des procédures de soutien au sein même des communautés, de façon à favoriser une culture d'apprentissage.

Références des expériences citées :

- Integrating literacy in vocational training et training programmes – mis en oeuvre par National Adult Literacy Agency
- Techno talent – mis en oeuvre par Mondriaan Educational Group Technology College - Pays-Bas
- Holistic Approach to learning – mis en œuvre par Dewsbury College – Royaume Uni

Autres exemples de bonnes pratiques sur ce thème :

- Pré-qualif.– mis en œuvre par l'Oréal - France
- English Language & PC Skills Courses for Adults – mis en oeuvre par Worker's Education and Training College of Citub - Bulgarie



## ***Pilier n°5 – Des méthodologies innovantes au service de l'apprentissage***

Les méthodes et outils au service de l'apprentissage doivent être applicables à des contextes et situations d'apprentissage différents. Est-il possible de conjuguer l'innovation et le caractère attrayant de ces méthodes, pour amener les personnes à s'impliquer activement dans les processus de formation? Les médiateurs de l'apprentissage considèrent-ils l'acquisition des compétences de base comme un processus global, indépendant des thèmes abordés ?

La formation (initiale ou permanente) aux compétences de base concerne actuellement différents champs d'application dans l'Union européenne, de l'instruction générale à la formation professionnelle, en passant par la formation interne des entreprises. Les compétences de base traditionnelles (« lire-écrire-compter ») ont évolué ; c'est pourquoi l'éducation et la formation ont désormais en charge la promotion d'une nouvelle façon de vivre dans une société basée sur le savoir. Les compétences de base sont le point de départ pour l'acquisition de « compétences clés » et de « savoir-être ».

En conséquence, les compétences de base intègrent aussi la maîtrise des technologies de l'informatique et des langues étrangères, ainsi que des capacités de communication et une conscience citoyenne.

Le développement des compétences de base concerne tous les citoyens européens, c'est-à-dire un nombre croissant de groupes sociaux différents, avec des besoins de formation différents eu égard à des contextes distincts d'emploi et d'insertion sociale, et à des aspirations diverses. Il est essentiel de parvenir à adapter les méthodes et contenus de formation (initiale et permanente) à cette mosaïque en constante évolution. Le rôle des formateurs est crucial à ce niveau, ainsi que celui des participants eux-mêmes, en tant qu'êtres humains bénéficiaires directs de l'action, au centre des théories pédagogiques et des méthodologies mises en œuvre.

Dans ce cadre, on peut mentionner plusieurs expérimentations européennes dignes d'intérêt, qui démontrent la pertinence, pour l'insertion de publics en difficulté, des approches pluridisciplinaires intégrant différents outils et méthodes (coaching, accompagnement sur des parcours d'insertion, analyse des besoins et outils pédagogiques).

En Belgique, dans le cadre du Plan d'intégration flamand, un projet d'intervention à plusieurs niveaux a été expérimenté : il associe orientation professionnelle, accompagnement social et actions de formation en direction des primo-arrivants, pour leur permettre de construire un projet à partir des connaissances et savoir-faire acquis antérieurement à leur arrivée sur le territoire belge. A partir d'un travail approfondi sur l'orientation professionnelle, réalisé à l'aide d'outils innovants (portefeuille de compétences intégrant les aptitudes et compétences acquises durant l'existence, y compris – surtout? – celles qui précèdent l'immigration), cette expérimentation a permis l'identification et la reconnaissance des compétences de base, et, partant, l'accroissement des probabilités d'insertion professionnelle et d'autonomisation.

Par ailleurs, d'autres expériences nous montrent qu'une coopération suivie entre les centres de formation, les acteurs institutionnels et les entreprises aboutit au développement de méthodes plus souples et plus appropriées à la transmission des compétences de base. Le développement des didacticiels informatiques offre des exemples prometteurs, en particulier pour les jeunes publics (qui sont a priori attirés par ces outils).

De plus, l'apparition de nouvelles méthodes comme le e-conseil (spécifiquement adapté aux environnements de travail modernes, qui demandent davantage de flexibilité) facilitent la participation des salariés aux programmes de conseil.

L'utilisation des technologies de l'information favorise également les approches pluridisciplinaires et les pratiques de coopération horizontale.

La flexibilité dans la transmission des compétences de base est au cœur d'un projet développé en partenariat entre les Pays-Bas (pilote), le Danemark, l'Autriche, l'Allemagne, la Roumanie et l'Espagne. L'objectif de l'expérimentation est d'identifier et de mesurer les compétences clés à un niveau européen. Cela a permis de définir des profils professionnels, de concevoir un programme informatique





d'évaluation des compétences clés, et d'intégrer les résultats obtenus lors de l'acquisition des compétences de base dans les programmes de formation qualifiante.

Certaines expériences démontrent comment l'intégration de différentes méthodes de formation, en lien avec le rôle central de l'enseignant (ou du formateur), peut réussir à motiver des personnes pour l'acquisition des compétences de base, en leur donnant plus d'assurance et en favorisant leur participation active au processus d'apprentissage.

En Suède, une formation « compétences de base » a été organisée pour des adultes ayant un passé d'échec scolaire. Les contenus proposés traitaient notamment de la communication, de la responsabilité individuelle, de l'expression orale et de l'image de soi. Les formateurs analysaient préalablement et tenaient compte des attitudes et préférences manifestées par les apprenants vis-à-vis de l'activité d'apprentissage. Grâce à la combinaison de différentes méthodes et modes d'approche (enseignement assisté par ordinateur, méthodes de résolution de problèmes, analyse des styles d'apprentissage), ce projet a pu proposer à chaque participant un plan de formation personnalisé (à la fois quant aux contenus et quant aux objectifs) et lui a permis de jouer un rôle actif dans son propre cursus.

Les exigences en matière de compétences de base sont étroitement liées aux caractéristiques des groupes concernés. C'est particulièrement vrai pour les personnes en situation d'exclusion : allocataires des minima sociaux ou « salariés pauvres », personnes handicapées, membres de minorités ethniques, immigrés, personnes faiblement qualifiées, parents isolés, chômeurs, salariés sans qualification, travailleurs âgés ou anciens délinquants. Toutes ces catégories ont des besoins spécifiques qui justifient de solutions sur mesure.

Dans le cadre du programme européen Equal, une expérience tri-nationale (à partir de l'Espagne, avec des partenaires italiens et portugais) a été menée auprès de groupes ayant des difficultés d'accès au marché de l'emploi. L'intégration sociale et professionnelle s'appuyait dans ce cas précis sur une initiative de développement local et sur l'installation d'unités de production de proximité. Par le développement de compétences de base dans le domaine du « lire-écrire-compter » combinées à des techniques de remédiation, de communication et à une éducation civique, ce projet visait l'intégration sociale et professionnelle de jeunes défavorisés, en tenant compte des dimensions sociales, économiques et environnementales.

Références des expériences citées :

- Saida – mis en œuvre par VDAB – Belgique flamande
- Les compétences clés européennes – mis en œuvre par The Dutch Alliance – Pays-Bas
- Lernia's implementation of Basic Skills – mis en œuvre par Lernia – Suède
- Molinos de viento.– mis en œuvre par Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad – Espagne

## ***Pilier n°6 – Renforcer les partenariats en faveur de l'emploi***

Toutes les parties prenantes s'accordent pour reconnaître qu'il faut renforcer la coopération entre les acteurs de l'éducation, les écoles, les centres de formation, les universités, les chercheurs, les collectivités locales et les partenaires sociaux, de façon à comprendre et à satisfaire les besoins du marché de l'emploi. Dans ces conditions, pourquoi l'éducation et la formation sont-elles toujours perçues comme des coûts plutôt que comme des investissements ?

L'acquisition des compétences de base et des compétences clés joue un rôle majeur par rapport à l'emploi, non seulement pour des raisons économiques, mais surtout parce que l'emploi est la clé de l'insertion dans la société. Les bouleversements technologiques, la mondialisation des échanges et le vieillissement des populations mettent en jeu des capacités vitales d'adaptation, à la fois dans les





entreprises et pour les individus.

De ce fait, les politiques de formation (initiale ou continue) doivent impérativement faire preuve de réactivité vis-à-vis du marché du travail. Il en découle notamment que les moyens investis dans la formation (spécifiquement pour l'acquisition des compétences de base) doivent être considérablement accrus.

Parallèlement, dans la mesure où le « retour sur investissement » des activités de formation n'est pas immédiatement perceptible dans les entreprises (en particulier les PME), il est indispensable de mettre en évidence les bénéfices matériels et immatériels (pour les sociétés et pour leurs salariés) résultant de l'effort d'amélioration des compétences de base et des compétences clés. La mise en œuvre de politiques de formation tout au long de la vie peut être décisive pour accroître les perspectives des citoyens européens sur le marché de l'emploi (en termes d'insertion des jeunes, de réinsertion de personnes en difficulté, de reconversion ou de mobilité professionnelle).

Il faut également que des pratiques de coopération plus étroites s'établissent entre les instances pourvoyeuses de formation et les partenaires sociaux, de telle sorte que ces contraintes budgétaires soient traitées efficacement. L'Union européenne a à sa disposition des exemples intéressants de partenariats entre les secteurs public et privé ; ces expériences s'appuient sur des démarches innovantes en matière de création d'emploi, et apportent un appui effectif à des personnes de milieux défavorisés.

Dans le cadre d'un programme européen développé à partir du Royaume Uni, deux agences d'intérim se sont engagées dans un partenariat avec une structure du service public de l'emploi. Il s'agissait de répondre au problème du chômage de longue durée en proposant aux demandeurs d'emploi concernés des initiatives de « remise au travail ». La démarche se composait d'une formation (visant notamment le développement de l'esprit civique et des capacités relationnelles), d'actions de réhabilitation urbaine et rurale, de stages pratiques et d'un suivi social, dans un souci d'adaptation aux besoins des groupes concernés. L'objectif de l'expérience était de créer des emplois pérennes pour des publics en difficulté, c'est-à-dire de remédier aux problèmes d'exclusion et de discrimination à l'emploi.

Autre situation problématique sur le long terme : les jeunes en échec scolaire qui rentrent sur le marché du travail sans posséder réellement les compétences de base et les compétences clés. On peut signaler à ce niveau certaines pratiques qui aident les jeunes à compléter leur éducation de base tout en travaillant comme apprentis.

Une expérience italienne s'est intéressée au développement de compétences des apprentis.

L'apprentissage, en Italie, est un type de contrat qui oblige l'employeur, sur le temps de travail, de façon directe ou indirecte, à transmettre à l'apprenti les éléments de compétences techniques nécessaires à l'obtention de sa qualification. En combinant différentes approches, (tâches coopératives, méthodes de résolution de problèmes, travail par objectifs) dans le cadre de l'alternance, l'action a pu aider des jeunes de moins de 18 ans (qui n'avaient pas été au bout de leur scolarité primaire) à atteindre les pré-requis de la qualification grâce à des séquences de formation complémentaire (Italien, langues étrangères, mathématique et informatique), toujours en rapport avec leurs activités de travail. Les pouvoirs publics régionaux en charge de l'enseignement et de la formation suivaient de près cette initiative.

Des contacts précoces entre les élèves et le monde du travail peuvent être utiles pour éveiller leur motivation et les aider à développer des capacités d'apprentissage indépendant, particulièrement dans les milieux défavorisés où les enfants manquent de repères et de modèles dans leur entourage adulte. Il apparaît que le fait de nouer des relations structurées avec des adultes référents (en dehors de l'école) contribue à développer la personnalité de l'enfant et à le faire progresser vers une qualification reconnue.

Dans le cadre d'un programme expérimenté dans différents pays (européens ou non), une grande société est entrée en coopération avec des groupes d'établissements scolaires pour mettre en place

un tutorat par Internet : des salariés de cette entreprise étaient chargés de suivre des élèves (via la Toile), après une rencontre initiale « en chair et en os ». L'évaluation de l'action a fait ressortir une amélioration du travail scolaire et de la participation en classe, grâce au dialogue qui a pu s'établir avec le tuteur ; en outre, l'expérience a constitué une bonne introduction au monde du travail et de l'économie. Elle a aussi servi à accroître la motivation des jeunes gens et à leur proposer des modèles valorisants, en particulier pour les jeunes filles issues de l'immigration.

Références des expériences citées :

- Working links – mis en œuvre par Manpower, Cap Gemini Ernst & Young, Jobcenter Plus – Royaume Uni
- Basic Skills for apprentices – mis en œuvre par Enaip – Italie
- Mentor Place – mis en œuvre IBM International

## ***Pilier n°7 – Coordonner les stratégies politiques***

Au-delà des discours, quelle place les politiques européennes accordent-elles véritablement au développement des compétences de base et des compétences clés dans le projet de formation tout au long de la vie ? Quelles en sont les conséquences pour la société civile ? Comment développer des conceptions stratégiques cohérentes entre les différents niveaux (européen; national ; régional ; local)?

La situation actuelle en Europe en matière de transmission des compétences de base a connu de profonds changements liés à différents déterminants extérieurs comme les transformations du marché de l'emploi, l'exigence des innovations, la mondialisation de l'économie et les évolutions sociales. Une multiplicité de facteurs doivent être pris en compte : problèmes sociaux, objectifs poursuivis, développements pédagogiques, rôle des formateurs et des enseignants, financements, implication des institutions et de la société civile dans son ensemble. D'où la nécessité, pour les promoteurs de ces actions, d'avoir une vision d'ensemble et de s'appuyer sur un panel d'approches éducatives et formatives souples et intégrées.

Des pratiques ont été mises en place dans l'Union européenne en direction d'hommes et de femmes en difficulté ; à partir d'approches traditionnelles de l'apprentissage, elles offrent la possibilité aux bénéficiaires de moduler leur rythme d'apprentissage et d'organiser eux-mêmes leur emploi du temps.

Basée sur une approche globale conçue et mise en application de façon à coordonner les apports spécifiques de différentes structures (secteurs public et privé, institutions et centres de formation), une expérimentation néerlandaise proposait un programme de formation et de construction de projet destiné à des stagiaires ayant des difficultés à suivre un parcours scolaire classique. Assistés et suivis par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants, les participants étaient encouragés à rechercher l'information et à apprendre non seulement à partir des livres, mais aussi en partant de leurs expériences et en échangeant avec d'autres. L'emploi du temps hebdomadaire alternait formation en salle et travail « de terrain » (en entreprise, dans des institutions de diverses natures telles que des résidences pour personnes âgées ou des foyers pour travailleurs handicapés). La démarche partait des besoins des apprenants et s'attachait à stimuler leur curiosité et leur ouverture d'esprit, de façon à les motiver pour la formation, ceci dans la durée.

Une autre expérience significative a été réalisée au niveau international, sur le principe d'une collaboration public-privé, entre des institutions, des écoles et une très grande entreprise, en vue de coordonner les apprentissages (et la formation des professionnels) (un n supprimé) autour de l'intégration des nouvelles technologies dans les parcours éducatifs.

Ce projet vise à enrichir l'utilisation des nouvelles technologies et de l'Internet dans le cadre scolaire. Il a été conçu, réalisé et co-financé grâce aux efforts conjoints des ministères de l'éducation, de certaines ONG et des structures nationales éducatives d'une cinquantaine de pays (Europe et monde)



; il entend expérimenter un programme libre de formation de formateurs à l'usage des enseignants, pour leur permettre d'intégrer les nouvelles technologies dans le cadre de leurs cours. Les enseignants bénéficient d'une formation de formateurs et de ressources logistiques allouées par Intel et peuvent ensuite diffuser cette formation auprès de leurs collègues. Ils apprennent aussi à fabriquer leurs propres outils d'évaluation et sont en capacité de construire leurs contenus en conformité avec les critères définis par l'Etat.

L'objectif général est de préparer les professeurs et étudiants actuels aux exigences de demain. Les matières étudiées comprennent une initiation à Internet, la conception de pages Web, les présentations multimédia, et des « travaux pratiques », dont la réalisation d'un projet d'action de communication. L'accent est mis sur l'utilisation concrète des matériels informatiques dans les cours, de méthodes pédagogiques efficaces, sur l'apprentissage par objectifs, la communication, la définition de stratégies performantes et le travail d'équipe.

Références des expériences citées :

- Working with the city – mis en œuvre par Friesland College – Pays-Bas
- Teach for the future (formation de formateurs – mis en œuvre par Intel au niveau international)



## *BASIC SKILLS:*

---

### **the Initial Step on the path to Lifelong Learning**

Civil Society organisations play a key role in promoting EU values and objectives. They therefore make a key contribution to the EU agenda at a time when all the institutions are trying to find ways of involving European citizens in the development of their own future.

Civil Society organisations have long argued that they provide added value to the political process, by articulating the concerns and needs of the citizen in a focused and undiluted form.

Up until now European development has mainly taken place as a consequence of political dialogue involving public institutions, and of social dialogue involving employers and trade unions. The citizen's voice is rarely heard directly.

The proposed art. 46 on participatory democracy in the Constitutional Treaty will finally pay tribute to the often-expressed commitment to adopt a coherent and sustainable approach to civil dialogue.

In this way Civil Society will be in a position to valuably contribute to European development in the twenty-first century by contributing to the social debate, directly.

Although there is no formally accepted general definition of the concept of Civil Society, it is closely linked to the idea of democratic values and focuses on the 'citizen' - the mainstay of any democratic system.

It should be mentioned at this point that, after considerable discussion, the members of our platform have agreed on their own definition: "Within the context of a democratic political system, 'Civil Society' refers to any organised social group upon which governments have no direct power".

When democratic governments and public administrations function properly they are at the service of the citizen; and all of their initiatives serve no other purpose than to contribute to the citizen's well-being.

In March 2000 by defining in Lisbon, its overarching ambitions for the coming years, with its now famous formulation: "The Union must become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion", the Council was resolutely opting for the development of its human resources as the key to European progress in the 21st century.

All of us know, but tend to forget, that one of the dangers of using jargon is that a time invariably comes when the user forgets what the term actually means.

Within this context, I believe that it is important to keep in mind that the term "human resource" refers to people, not to some abstract entity. "Human resources" refers, in the present case, to European citizens, the ultimate beneficiaries of any European Lifelong Learning system.

In November 2000, the European Commission published its Memorandum on Lifelong Learning.

Then, deciding that regardless of how grandiose the concept might be, its ultimate success would greatly depend on the citizen's willingness to implement it at a personal level. Therefore the Commission submitted the Memorandum to a "Consultative platform" for comment.

Funded by the Commission, this platform was made up by a number of networks closely linked to citizens' concerns.



Among the platform member networks were all of the networks that make up the Civil Society Platform that has organized today's conference.

The result of this consultative process was a document entitled, "Focus on Lifelong Learning", published in September 2001.

The conclusions of this document were later included in another Commission publication entitled "A European Area of Lifelong Learning", which was published in 2002.

In this document, the Commission began by reminding its readers that Lifelong Learning should not be viewed from a purely economic perspective, but also as a means of promoting "active citizenship, personal fulfilment and social inclusion".

In 2002, the Council stated that "by 2010, Europe should be the world leader in terms of the quality of its education and training systems."

At that time Ministers of Education agreed on 13 specific areas that would require development if this commitment were to become a reality. One of these was "Basic Skills", the subject of today's gathering.

In May 2003, the Commission published the results of a Eurobaromètre poll that it had conducted to determine the European citizen's perception of Lifelong Learning.

The poll revealed that although 90% of Europeans overall considered Lifelong Learning as a potentially important personal and professional development tool, time and money were obstacles to the pursuit of learning. Most of the people also expressed a preference for informal learning contexts.

It also revealed that most of them considered themselves as lacking the necessary competences in a knowledge-based society.

The vast majority considered Lifelong Learning as pursuing both economic and social objectives and agreed that the concept should apply to people of all ages.

Another very important element that emerged was that people believed that Lifelong Learning could be of help in enabling them to face change, to adapt to the requirements of the labour market, to assume their lives and to attain fulfillment.

Finally, it emerged that although almost everybody polled consider reading, writing and arithmetic as useful for almost anything in life, and themselves as possessing Basic Skills in these areas, the same could not be said for the Basic Skills of the modern age.

Although people were conscious of the desirability of having ICT, foreign language, social and communication skills in their basic stock of competences, only about half of them knew how to use a computer and more than half were incapable of using the Internet.

In 2003, the original "consultative platform members" proposed to the Commission that the same networks continue to strengthen the voice of Civil Society participation in the Lisbon process by setting up a platform to consider a number of fundamental Lifelong Learning related themes, with the Commission's support. The Commission agreed, and it was decided that the first theme would be 'Basic Skills'.

It is important to note in this respect that the Commission does not sponsor our current platform as such, but only the work of the platform. The platform itself is its member networks' own contribution to the Lifelong Learning agenda.

The first task of the platform would be to explore problems linked to the acquisition of Basic Skills by all European citizens, and to propose ways of facilitating the acquisition process.

In gathering material for the initial consultation document in 2001, the coordinating network had submitted a number of questions to each participating network and had shaped the answers into a summary document. Collaboration had primarily been of an administrative nature.

The implications of what creating this new NGO platform would entail were not initially understood by the members who assumed that it would work in similar fashion to the previous platform.

It took the platform members quite a number of meetings before coming to the conclusion that the two platforms had, in fact, little in common.

Whereas initially the members had considered the platform as the sum of all its parts, they now realized that the type of platform required had to become an independent entity, and a force in its own right.

And whereas the consultative platform members had submitted separate opinions on the questions asked, this time the networks were being encouraged to forge a meta-network composed of very dissimilar networks, and to contribute common positions in different areas of concern to Lifelong Learning as seen from the citizen's point of view.

The choice therefore was clear:

Either the platform could take inappropriate advantage of the Commission (and by extension of the European tax-payer, in other words the citizen), or become a credible and valuable contributor to the elaboration of policy during the development of Lifelong Learning, thereby ensuring that the citizen's voice would be heard throughout the process.

The platform could choose to become a dynamic champion of Lifelong Learning, or to become irrelevant.

Slowly each of the platform member representatives came to the realization of what he or she would have to do to mold the platform into a viable proposition:

- First or foremost he or she must be personally convinced of the importance of Lifelong Learning to Europe's future;
- He or she must also believe in the Civil Society's potential and usefulness;
- He or she must learn to think in terms of common goals for the platform which might not be identical to those of any one of the component networks;
- He or she must learn to think in rather old-fashioned terms, such as that of the 'citizens', or of 'people' rather than in abstract terms such as 'human resources', or 'end-users';
- He or she must learn to think in terms of individuals and individual problems, rather than of statistical quanta with standardized problems;
- He or she must contribute to the practical development of an overall medium and long-term vision of Lifelong Learning for the citizen and, calling on each member network's resources, help develop common technical implementation strategies;
- He or she must refuse the current reductionist tendency, which is rapidly in the process of eliminating active "citizenship", "personal fulfillment" and "social inclusion" from the objectives of Lifelong Learning, in favor of economic development and employability alone.

As things now stand, individually, all of the representatives to the NGO platform are coming to accept the requirements I have just mentioned as prerequisites of a Civil Society-oriented mindset.

The European Civil Society platform now has its own website which we invite you to visit.<sup>1</sup>

Some of the members have also increased the number of people from their networks that are active-



ly concerned with the development of the platform. In an attempt to increase overall cooperation between the platform member networks, they have all agreed to provide the other members with an inventory of their resources and expertise and to seek ways to work together on projects, as a permanent consortium.

We may thus safely state that our Civil Society platform is increasingly emerging as a de facto entity, rather than merely a concept.

But merging the concerns of such diverse networks into a common vision of purpose is another kettle of fish.

Let us briefly examine the current list of the platform members:

- EAEA which has almost 100 national, regional and local members in 34 European countries, representing 50 million learners, promotes adult learning and the widening of access and participation in formal, non-formal and informal adult education for all, particularly for groups currently under-represented. Its mission is to work for the creation of a learning society. It is a policy advocate for Lifelong Learning at European level.
- EVTA is concerned with all aspects of European vocational training, from knowledge-sharing between its members to the development of an innovative VET-oriented, pan-European Lifelong Learning system. Its members are primarily the major national vocational training organizations and, in certain cases, employment services of 14 European countries. Together EVTA members have over 1000 centres, 50 thousand employees and train over 1 million people per year.
- EFVET is designed to promote quality and innovation in Technical and Vocational Education. Membership is made up of some 1500 Colleges and Vocational Education and Training institutions. EfVET members share good practices in teaching and learning and undertake educational development through collaborative partnerships. The Lifelong Learning agenda is key to its members.
- EURO-WEA which has 49 member organizations is primarily concerned with workers' education, including work with trade unions.
- SOLIDAR is an independent international alliance of NGOs promoting economic and social justice by working in alliance with trade unions and labour movement organisations. Its member organisations, active in the areas of development and humanitarian aid, social policy, education and as social service providers, consider life-long learning to be an important horizontal aspect of their work.
- CSR Europe's member companies contribute to the development of their employees' skills and often to the development of skills within the communities in which they operate. CSR Europe promotes corporate social responsibility, which has been recognised as an instrument contributing to the Lisbon 2010 objectives. Like its members, CSR Europe is actively involved in stakeholder dialogue as a way to share insights and enable complementary roles and responsibilities.

Thus we have one organization that is concerned with learning at its most crucial and basic; two which are concerned with vocational training; two with workers' education and workers' concerns and one with the responsibility of the private sector.

What links most of our members is the concept of Lifelong Learning, although what this concept actually means varies from network to network.

But one thing is becoming increasingly clear and that is that as a Civil Society platform, we members must agree on broad, all-inclusive definitions of the concepts with which we are dealing.



Thus, this platform has decided to define European Lifelong Learning as a cradle-to-grave process designed to provide the European citizen with a constantly updated personal and professional development tool, which will enable him/her to face change, to adapt to the requirements of the labour market, to take responsibility for his or her own life, to attain personal fulfillment and social inclusion, and to willingly assume the democratic responsibility of active citizenship, for the good of all.

“Learning” we define as the process by which information, knowledge and know-how are acquired. As can be seen, we make no distinction between education and vocational training, which we consider as two sides of the same coin.

“Basic Skills”, we define as the fundamental formal epistemological tools: their possession in no way implies willingness to start along a path of formal Lifelong Learning, but lack of them will almost certainly preclude it.

We agree with the definition of “Key Competences” provided by the relevant Commission’s Working Group, “Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages”, which defined them as a “transferable, multifunctional package of Basic Skills, knowledge, aptitudes and attitudes”.

“Key Competences” constitute an individual’s non-monetary capital:

- a cultural capital linked to personal fulfillment and lifetime personal development;
- a social capital resulting from active citizenship and social inclusion;
- a human capital resulting from citizen employability and thus to a society’s ability to ensure its economic development irrespective of scientific and technology generated change.

Key Competences are transferable, and therefore applicable in many situations and contexts. They are multifunctional, and so they can be used to achieve several objectives, to solve different kinds of problems, and to accomplish different kinds of tasks.

In our view, possession of Key Competences is a prerequisite to Lifelong Learning.

“Skills for Life”, we define as a combination of Key Competences, know-how, a disposition to learn, and the ability to accept and to influence change.

If the supporting infrastructure is adequate to sustain and encourage the process, there is a strong likelihood that the possession of these life skills will ensure the presence in the individual of a tendency to engage in Lifelong Learning.

\*\*\*

In 1965, the great futurologist Alvin Toffler coined the term “Future Shock”, which he later fully explained in the best-selling, groundbreaking book of the same name, published in 1970.

The book’s basic premise was that the human neurological system was ill-equipped to confront and to adapt to increasingly accelerating scientific, technological and social change at all levels of a modern society, and to the uninterrupted bombardment by technology-induced stimuli.

Whereas in the prewar period change, at all levels, came about slowly thereby permitting people to assimilate these changes naturally, change in the postwar period was so rapid that it was increasingly having a traumatic effect on every unprepared individual’s nervous system and as Toffler said in a later interview, “The ability to adapt isn’t dependent entirely on whether you’re going in what you would regard as a happy direction or an unhappy direction. It’s the speed itself that compels a change in the rate of decision-making, and all decision systems have limits as to how fast they can make complex decisions.



The members of this platform believe that one of the fundamental causes of social exclusion stems from the unprepared individual's inability to adapt to a perpetually changing environment.

While there is a tendency to treat the "technological gap" as a primary source of social exclusion, particularly when linked to computer literacy, the platform members believe that far more important than that is the change acceptance factor.

For as Toffler reminds us, "The early assumptions were that the giant brain [the computer] was going to solve our problem for us, that it was going to get all this information together and that therefore life would be simplified. What it overlooked was the fact that computers also complexify reality.

We thus believe that in preparing the citizen to pursue a path of Lifelong Learning the "Key Competences" designed for him should include pedagogical tools and conditioning that will provide him/her with the ability to accept change as a normal part of personal and professional evolution. This, in our opinion would lead the individual to the realization that his or her current personal and professional status is not fixed, but subject to change at any time at any moment.

\*\*\*

Although the Commission set the platform the task of proposing means to encourage and to facilitate the acquisition of Basic Skills by all European citizens, we have come to the conclusion that Basic Skills acquisition should not be studied in an isolated context, but rather as part of a cluster comprising change acceptance and learning to learn. We believe that this could lead to:

- The acceptance that each and everyone of us has the capacity to learn;
- The belief that learning is desirable for each and everyone of us and not only for others;
- The acceptance that each and everyone of us must prepare for change by acquiring, through formal and informal learning, tools with which to confront such change;
- The acceptance that learning itself constitutes a constantly updated stock of tools by means of which each of us may constantly adapt to changing professional and personal realities.

The experience of our work suggests that a number of key questions remain unresolved. For example, there is a need to make discrete Basic Skills provision more attractive to potential learners. There is also a need for much further research on how integrated approaches to Basic Skills delivery can help resolve this question.

Further work needs to be undertaken to ensure that the future development of national qualifications frameworks is meeting the individualised Basic Skills needs of learners.

There must also be a greater commitment from national administrations to the training of teaching and support staff. And finally there must be recognition that high quality Basic Skills programmes can be costly, and that funding regimes should reflect this.

These issues, and others, are for the future. Our partnership is convinced that, if invited to do so, we can contribute positively to our collective understanding of the difficulties, and of the ways by which progress can be made to resolve them. We look forward to working with the Commission to achieve this.

Our next speaker will be presenting a selection of good practices linked to the acquisition of Basic Skills, Key Competences and Skills for Life in more detail shortly. These examples of good practices will provide you with an idea of the extent of the knowledge accumulated by our organizations and their members.

Although the members of our platform do not have common views on every topic we have focused on, we have enjoyed sharing insights, reflecting on existing practices and debating viewpoints. We are very pleased to be able to share with you today the results of the discussions that have often taken place in small circles during our meetings.

We are convinced that the collection of good practices we have gathered and analyzed constitute a first step toward helping the platform's members and the wider community involved in learning and competence development, to innovate, develop synergies and to provide feedback which may contribute to the evolution of European initiatives designed to promote the concept of Lifelong Learning.

This conference is another step in the right direction. We are looking forward to your contribution to today's debates, which we hope will prove fruitful and challenging, and to your future commitment to the development and implementation of the Lisbon objectives.



# THE 7 PILLARS OF LEARNING

---

Our last speaker explained the general context and philosophy that has guided our work up until now, as well as the problems encountered while rendering our platform operational .

We would now like to deal with the problem of 'Basic Skills', specifically, and by extension with 'key competences', and 'skills for life'.

In the previous speech we indicated that the possession of 'Basic Skills' (a set of skills), was a pre-condition to the acquisition of 'Key competences' (a transferable and multifunctional set of skills and attitudes) and ultimately to the acquisition of 'skills for Life' (an evolutionary mindset).

We believe that the acquisition of Basic Skills depends primarily on 7 factors:

- The first involves instilling in the learner the desire to learn, and providing him/her with tools and mechanisms with which to maintain his/her motivation, such as those leading to increased self-esteem, aspirations, satisfying learning experiences.
- The second involves teaching the learner how to learn and to assume personal responsibility for his/her own continued learning.
- The third involves helping the individual to escape group pressure to conform to the average educational level of the group from which he comes. In many underprivileged social environments peer and parental pressure to conform ensure that the individual perpetuate his own social exclusion.
- The fourth concerns the innovative quality of the learning methodologies and learning supports used, as well as the quality of training of the learning professionals who apply them. The supports and methodologies used must be attractive, stimulating and above all relevant to the individual's personal experience.
- The fifth involves the logistics of basic skill acquisition: the establishing of partnerships with employers leading to enhanced work-place learning, childcare support, distance from learning centres, financial constraints, etc.
- The sixth involves ensuring coordination of the learning effort to ensure that it remains evolutionary, with clearly defining responsibilities and financial support.
- The seventh concerns needs analysis at different levels (individual, social groups, enterprises etc).

The platform intends to illustrate its recommendations and conclusions related to the 7 pillars using a number of selected best practices submitted by the various networks that make up the platform.

The analysis of these practices has already provided interesting material linked to the development and implementation of Basic Skills. It is hoped that the best practices we will be presenting may serve as Pillars of Learning for discussion as they represent some of the main challenges that must be faced in creating conditions favourable to the undertaking of a lifelong learning implementation process.

## Pillars of Learning for discussion:

### ***Pillar of Learning n°1: Creating the desire to learn – raising and maintaining motivation.***

***Things like television and the internet surfing are often considered antagonistic to learning. Why not consider and use them as a powerful tool for inclusion, stimulating curiosity and creating the desire to learn?***

Statistics show that participation rates in Basic Skills delivery related activities is unequal throughout the European Union. This may depend on the difficulty of reaching some target groups, and to clearly understanding their educational and training needs. It may also depend on the fact that Basic Skills



related delivery activities tend to concentrate on people who already possess at least rudimentary Basic Skills, and who understand the importance of improving their Basic Skills for their quality-of-life in general, and for employment in particular. Whatever the case, having a desire to learn is essential to overcoming the barriers to a constant and regular access to learning related activities. The central task for learning mediators is, therefore, to succeed in raising interest in learning and in maintaining motivation for lifelong personal development.

Some experiences carried out in the EU have demonstrated how electronic mass communication media can be a powerful means of involving low-skilled populations in basic education distance learning programmes. Television, which is sometimes accused of “distracting” people from learning (especially the young and the low-skilled), can be successfully used to improve Basic Skills in the privacy of people’s homes.

***In Ireland a distance education project developed and delivered a distance learning programme related to basic adult education. This consisted of 12 television programmes supported by a printed study pack to help adults improve their literacy skills in the privacy of their own homes. The results were impressive: an average of 190.000 people tuned in each week to the series of TV programs; over 28.000 independent learners contacted the free tutor support line; the increase of literacy skills by adults who followed the programs was clearly demonstrated during project evaluation; there was a general increase of awareness related to adult literacy amongst Irish TV viewers.***

Other experiences have dealt with the necessity of making basic activities such as reading and writing into interesting and desirable. These experiences have focussed on the role of learning mediators working in places people go for reasons other than learning.

***In France, an interesting experience carried out specific training activities for animators working in holiday centres for the young. The purpose was to modify perceptions and practices related to books and to reading, by enhancing the image of books as tools for knowledge, power, pleasure and social communication.***

Reading was treated as a tool for personal development and a way of discovering the world. Animators were trained to consider, support and promote an object (the book) and an activity (reading as a self-development medium), in an environment, where reading is generally considered an activity of little interest (the holiday centre). This training initiative for animators increased their ability to develop learning as a natural process even within a non-learning environment.

References:

The quoted experiences are:

- Literacy through the media – implemented by National Adult Literacy Agency – Ireland
- A livres ouverts en centres de loisirs – implemented by Ligue de l’Enseignement in co-operation with the Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports des Cotes d’Armor – France

Other experiences from the best practices related to this topic are :

- Atelier de lutte contre l’illettrisme des adultes – implemented by La Ligue de l’Enseignement – France
- Living in Nottingham – implemented by Workers’ Educational Association East Midlands – United Kingdom

Other experiences from the best practices related to this topic are :

### ***Pillar of Learning n° 2: Learning to learn – assuming personal-responsibility for continued learning***

The European Union intends to create and develop a learning culture, but quality learning opportunities are not yet available to all. Is this just a matter of funding, or has civil society proved incapable of fully understanding and encouraging the process of seeding and nurturing required to initiate and sustain the learning process ?

At the very centre of European efforts to create a learning-for-all culture are those strategies and practices designed to enable European citizens to constantly update their knowledge, skills and key competences. Two keywords appear to be of primary importance in this respect: capability and personal-responsibility. The first of these depends on the authorities' ability to encourage the learning process by giving learning mediators (teachers, trainers, advisors) tools with which to make learning attractive and effective, and with which analyze and understand the true educational and training needs of each individual.

The second key word, personal-responsibility, implies the capacity of individuals to organize and regulate their own learning, to manage their learning time effectively, to acquire, process, evaluate and assimilate new knowledge, and to apply new knowledge to a variety of contexts, at home and at work.

Basically, learning to learn appears to be linked to the individual's capacity to take responsibility for his/her own personal development, by setting personal objectives, by meeting them and by being motivated to succeed. Personal-responsibility of the type considered may be supported and facilitated by granting access to high-quality learning opportunities. Some experiments carried out in the EU have shown how integrated approaches which give participants access to different education and training services (guidance, tuition, coaching,...) may help them to develop their Basic Skills in a constant and regular manner.

An Irish based experience targeted training agencies to help them build literacy support and development into all aspects of their activity. Basing its action on the idea that everyone has the right to education and vocational training related to their interests and abilities, the practice focussed on the concept that the best way to help participants in vocational training programmes to develop their Basic Skills is to have an integrated and whole-centre approach. As a consequence, participants had access to dedicated and personalised literacy tuition, and Basic Skills were integrated into vocational training activities.

The improvement of the quality of learning may also improve the possibility offered to learners of reaching different educational goals through a richer learning environment and a holistic approach. This reflects the basic concept of lifelong learning "from cradle to grave" and, as some European practices show, may depend on the adoption of multi level strategies. A practice performed in the Netherlands combined IT-based educational methods, educational labs designed for young pupils, the action of student tutors and a close link with the business community to teach pupils about science, technology and the world of work. This was carried out by providing students with information and competences about technology, education and employment at a very early stage and placing this information in a real-life context. This experience worked on the basis of a continuous chain in education from primary school to higher education and the world of employment; it offered a mixture of theory and practice securing to participants the possibility of choosing their learning pathways. Beside its educational acquirements, this experience responded to societal changes, preparing people for a place in society and teaching students to handle their personal development throughout life through strategic knowledge and skills.

Working with disadvantaged communities implies the necessity of establishing collaborative agree-



ments and partnership between local actors and training bodies, in order to find alternative paths of learning and tools. Some EU experiences have demonstrated the importance of building robust partnerships in order to improve learning results and to increase social cohesion.

In the United Kingdom a learning-to-learn capacity building programme was carried out in partnership between a Further education college, community centres, Family Learning centres, Council lead services. The model of working included dedicated guidance services, offering 'learning-mentors' and therapeutic personal counselling, along with accessible and attractive learning opportunities for all local learners with literacy and numeracy or language needs. The project proved a success because it posed the individual learner at the very heart of the experience, supporting and nurturing education within communities in a way that fosters a learning culture.

References:

The quoted experiences are:

- Integrating literacy in vocational training and training programmes – implemented by National Adult Literacy Agency.
- Techno talent – implemented by Mondriaan Educational Group Technology College – The Netherlands.
- Holistic Approach to Learning – implemented by the Dewsbury college – United Kingdom.

Other experiences from the best practices related to this topic are :

- Pre'qualif – implemented by l'Oréal – France.
- English Language and PC Skills Courses for Adults – implemented by Workers' Education and Training College of Citub - Bulgaria.

### ***Pillar of Learning n° 3. The social dimension: confronting social pressure to not seek learning, or self-improvement***

Competence for inclusion, personal development, self-esteem and self-confidence of learners are strongly supported in all European policies related to education and training. What is the result? Many people, social groups, small local communities still find powerful barriers in their access to learning. How can these barriers be overcome?

Participation in learning activities and, more specifically, the acquisition of Basic Skills are still far from being "normal" practices in certain segments of society. Although the situation is not the same all over Europe, there are still too many obstacles in the way of learning, of both a practical and personal nature.

A very important obstacle to learning as a prerequisite to personal development is peer and parental pressure to conform to the life-style, values and aspirations, including those linked to education and employment level of the social group. While this pressure generally acts as a positive stimulus for people from middle class, educated milieus, the same does not apply to people from underprivileged backgrounds. For people of this type, peer pressure can produce devastating results, especially among the young and the low skilled.

Some outstanding practices show us how specific educational techniques may help socially disadvantaged people, with learning impairments, to increase self esteem, and to accelerate social integration.

A transnational experience, carried out in Germany within the context of the EU Employment Initiative and in co-operation with partners from Italy, France, and Ireland aimed at promoting the professional and social integration of young unemployed people offering vocational training activity supported by ecological interdisciplinary working projects. Since the participants came from proble-



matic families, they had learning disabilities and lacked social skills; the project targeted these problems combining learning and work possibilities and integrating the results of the project works into regular training activities of trainees. This project promoted the participants' development of intercultural competence, learning of tolerance, the reduction of prejudices. It succeeded also in making learning attractive and useful.

The organization of informal learning activities can be a successful way of dealing with the risk of isolation and discrimination of people living in underdeveloped or disadvantaged areas too. The geographical isolation of those living in rural and mountain regions make them particularly prone to low self-respect and self-esteem. Small local communities should be encouraged towards learning since this can be a way of keeping alive local cultural background and of fighting illiteracy. An experiment which took place in Portugal created opportunities for a rural community, living in a small village, to feel that its cultural heritage was important. Those conducting the experiment were confronted with a situation in which a great percentage of the village inhabitants had not completed basic schooling and were thus practically illiterate. The low population density made it difficult to assemble classes (grades) corresponding to the basic education criteria laid out by their

Ministry of Education; as a consequence, the population was deprived of its right to education. The population in general presented low expectations about education and did not feel the need of learning. The methodological procedure was carried out through cooperation of community entities with village people and consisted in organising a "cultural evening by singing Janeiras" (popular traditional songs sung in the area on January the 6th). This implied several activities: research of traditional songs Janeiras, songs selection, writing a register of traditional songs using a text processing software, practical processes like budget management, catering,.. The experience contributed to the improvement of life long learning expectations; to the promotion of the use of new technologies by the community; to support social interaction between community elements promoting a participant citizenship.

References:

The quoted experiences are:

- Youthstart – implemented by IB – BZ Stuttgart – Germany
- Singing Janeiras – implemented by Entre Serras Associacao de Desenvolvimento do Concelho de Pampilhosa da Serra - Portugal

Other experiences from the best practices related to this topic are :

- Professional experience in hotel industry abroad – implemented by Internationaler Bund Bildungszentrum in co-operation with La Ligue de L'Enseignement, Arbeitsamt Dresden, the Chamber of Commerce Dresden – Germany.
- Distance learning for disabled young people on Basic Skills – implemented by OAED - Greece.

### ***Pillar of Learning n°4: Learning methodologies, supports and teaching mediators***

Methodologies and tools to deliver Basic Skills have to be applicable to many different contexts and learning situations. Can they combine innovation and attractiveness so as to reach people and involve them in the learning process? Are learning mediators able to consider the activity of delivering Basic Skills as a holistic process, regardless of the subject treated?

Educational and training activities to provide Basic Skills in the EU currently cover many fields since they must deal not only with general instruction, but with vocational training and companybased training, as well.

The traditional concept of Basic Skills (literacy and numeracy) has changed. Education and training



are now expected to promote a new way of living within a knowledge-based society. Basic Skills, in turn, are expected to lead to the acquisition of Key competences and ultimately the integration of Skills for Life.

As a consequence, Basic Skills now includes IT skills, foreign languages, social and communication skills and civic awareness. Basic Skills development involve all European citizens, in other words a growing number of target group typologies, with different characteristics and different educational needs related to employment, social inclusion, personal fulfilment, etc. It is vital to know how to cope with this constantly changing mosaic, in terms of methods and approaches used to deliver education and training activities. The role, expertise and skills of learning mediators are central as well, since they represent the “human touch” between pedagogical theories and methodologies and beneficiaries of training and education actions, i.e. people.

Within this context some interesting experiences carried out in the EU show us how multilevel approaches can be successful in integrating different tools and methods (from coaching procedures, to guidance paths, to needs analysis and tools for skills), in order to develop, assess and enhance skills aimed at integrating disadvantaged subjects.

In Belgium Flanders, a multilevel intervention project, carried out within the context of the Flemish Integration Scheme, experimented and performed an integrated mix of career orientation, guidance, and training actions targeting newcomers in Belgium who have a limited or wrong idea of what they can do with their prior knowledge and competences. Developing a comprehensive career orientation activity and realizing innovative tools (a portfolio of qualities and competences that newcomers have acquired in the course of their life), this experience promoted the recognition and identification of

Basic Skills, thereby enhancing newcomers’ chances of finding jobs and increasing their ability to act independently. In addition to this, other experiences show us that permanent co-operation between training and education providers, institutions and business can lead to the development of flexible methodologies for the delivery of Basic Skills. The use of IT can also enhance the integration of different disciplines and improve the capacity for horizontal co-operation to take place. Flexibility in delivering Basic Skills was at the centre of a project developed in the Netherlands and realized in co-operation with education and training centres from Denmark, Austria, Germany, Romania and Spain. The experience aimed at realizing a strategy to identify and measure key competences on a European level. This was performed in a transnational way, developing professional profiles, an IT-based tool to measure key competences, and integrating the results (in terms of identified Basic Skills) in vocational qualification activities and structures.

Some experiences show us how integration of different educational and training methodologies, combined with the centrality of the educator/teacher/trainer role can be successful in motivating people with low Basic Skills, by improving their self confidence and stimulating their active participation to the learning process.

A Sweden based practice aimed at involving adults who have had bad experience of the Swedish school system in Basic Skills training activities which involved communication, personal responsibility, language and self-awareness. This was carried out through the action of learning mediators who considered and analysed participants’ learning attitudes and preferences. Combining different methods and approaches (IT-based teaching, problem-based method, workingstyle analysis), this project gave participants the possibility of having a personal study plan comprising course goals and personal education goals, taking an active part in their own learning process.

Basic Skills demand is closely related to the characteristics of target groups. This is particularly relevant referring to those at risk of exclusion: people on low income, disabled people, ethnic minorities, immigrants, early school leavers, lone parents, unemployed people, workers with low levels of education and training, older workers, ex-offenders. All those categories have specific needs which need

tailored measures and solutions.

Another transnational experience, realised in Spain within the context of the EU Equal Initiative, and realised in partnership with Italy and Portugal, is supporting groups with difficulties to access the labour market. Social and professional integration are supported through the exploration of the possibilities that the environment offers via the implementation of productive units to empower local development. Developing Basic Skills related to literacy and numeracy and combining them with learning to learn competences and interpersonal and civic skills, this project realised training activities aiming at the social and employment integration of disadvantaged young people, conjugating the social, economical and environmental dimensions.

References:

The quoted experiences are:

- Saida, implemented by VDAB – Belgium Flanders.
- European Key Competence – implemented by The Dutch Alliance – the Netherlands.
- Lernia's implementation of Basic Skills – Lernia – Sweden.
- Molinos de viento – Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad – Spain

### ***Pillar of Learning n° 5. The logistics of Basic skill acquisition: work-place/on-the-job-training partnerships, childcare, transportation to learning centres, financial constraints, etc.***

There is general agreement on that close cooperation between schools, training centres, education providers, universities, research centres, local communities and companies should be reinforced in order to understand and meet employment needs. Why are education and training (Basic Skills but also continuous training) still considered expenses rather than investments?

The development of Basic Skills and key competences as a way towards the European area of Lifelong learning also means that education and training systems have to be more responsive to the needs of the labour market. The fact is that changes related to technology, globalisation of markets and ageing populations represent vital challenges for companies. New business practices need a more competent workforce and this implies that the overall investment levels (in time and money) in learning should be considerably increased. Since the "return on investment" in education and training activities is often not immediately apparent to companies, there is a need to make more evident the tangible and intangible benefits for both companies and employees that comes from improving Basic Skills and Key competences. Moreover, the process of Lifelong learning implementation can be central for giving European citizens better chances to join and rejoin the labour market and for job mobility.

Some interesting experiments carried out in the EU show how co-operation between the public and the private sector can be efficient in getting disadvantaged communities (like long-term unemployed people), back to work.

A United Kingdom based experience linked two private bodies operating as interim work agencies to a public body in the employment service sector, establishing a joint venture with the aim of addressing the issues facing long-term unemployed people in "back to work initiatives". These included training, development of civic and interpersonal skills, rural and urban regeneration programmes, consultancy and business work adapted to target groups' needs. The goal of the experience was to create sustainable employment for disadvantaged populations, in order to tackle the issues of social exclusion and discrimination in the labour market.

Early insertion of young people in the labour market can be dangerous, in the long run, if the person has not completed his/her basic education. Some practices have dealt with the issue of supporting the young to complete their compulsory education while working as apprentices. An experience carried out in Italy focussed on the development of skills for apprentices.



Apprenticeship in Italy is a type of contract on the basis of which the employer is obliged, directly or indirectly, to provide the apprentice, inside the undertaking, with the skills required for attainment of the technical ability needed to become a qualified worker. Combining different approaches (like co laborative learning, problem based learning, project works) and alternating periods of training and working sessions, the experience supported young people less than 18 years old, who had not yet completed compulsory education, to fulfil that requirement through additional work-related activities involving compulsory training course on topics which included Italian and foreign languages, math and computer skills. The practice was implemented in close co-operation with regional authorities responsible for training and qualification.

References:

The quoted experiences are:

- Working links – implemented by Manpower, Cap Gemini Ernst & Young, Jobcenter Plus – United Kingdom.
- Basic Skills for apprentices- implemented by Enaip – Italy

### ***Pillar of Learning n°6. Coordination as a basis for progress, responsibilities and finances.***

Beyond the rhetoric, what is the real importance of Basic skill and Key competence development to the European lifelong learning implementation process, in the political agenda? What are implications for the civil society ?

The current situation in the EU regarding the development of Basic Skills has been deeply influenced and modified by external conditions such as labour-market transformations, the necessity for innovation, the globalisation of the economy, social changes, etc. This multiplies the “objects” to be considered while developing and delivering Basic Skills and Key competences: social issues, target needs, training and educational methodologies, the role of trainers and educators, funding, institutional commitment, and of civil society as a whole. This calls for a coordinated view and for a range of adaptable and integrated educational and training approaches.

Some practices in the EU have tried programmes targeted at people with difficulties with traditional learning approaches, by offering them the possibility to choose to learn at their own speed and according to their own planning.

Based on a holistic educational approach conceived and implemented in a way that co-ordinated and integrated the specific knowledge of different organisations (public and private, institutions and training bodies), an initiative, which took place in the Netherlands, offered a new fulltime programme for vocational education and training, targeted at students who found it with difficult to follow traditional courses, offered in school settings. Assisted and coached by a multidisciplinary team of teachers, students were encouraged to learn not merely from books, but also from experience and in co-operation with others. The ‘learning week was a mixture of work at school and “on location” (enterprises, institutions, social settings like homes for the elderly and disabled people). The programme took into account students’ needs and stimulated their curiosity, thereby motivating them to learn and to continue their education.

Another interesting example, realized at worldwide level, built a public - private co-operation between institutions, schools and the leader company to coordinate learning efforts to help learning mediators and students in a long term attempt to integrate technology use in educational curricula. This practice encouraged teachers to a more effective use of new technology and Internet in the classroom. The project has been implemented, accomplished and co-funded together with Ministries of Education, local governments, NGOs, national institutes for school and education in more than 50 countries worldwide. This example experimented a free professional development program for teachers, who learned how, when and where to incorporate technology tools and resources into their

didactic curriculum. Master Teachers received Intel training and resources enabling them to lead trainings for their colleagues. Teachers learnt also how to create assessment tools and align lesson plans with state and national standards. The goal was to prepare today's teachers and students for tomorrow's demands. Topics included hands-on use of the Internet, Web page design, multimedia presentations, student publications, and development of a showcase unit plan. Emphasis was on effective use of technology in the classroom, pedagogy, effective methods, project-based learning, communications, and productivity strategies, and working in teams to solve problems.

References:

The quoted experiences are:

- Working with the city – implemented by Friesland College – The Netherlands.
- Teach to the future – teacher training – implemented by Intel at worldwide level.

Other experiences from the best practices related to this topic are :

- Mentorplace – implemented by IBM at worldwide level.

### ***Pillar of Learning n°7. Transversal issues: needs analysis at different levels: individual, social groups, enterprises, etc.***

Not only does the development of Basic Skills have to consider the needs of those already participating in the knowledge society, but also the learning demands of those currently out of it. Have skill needs analysts learnt to think in terms of individuals and individual problems, rather than in terms of statistics and prototypes?

One key concept, considering further developments in the process of enhancing Basic Skills, is that the starting point for any educational and training activity should be the needs of the learner. This means taking into account the preferred learning styles and modes of delivery of learners in order to ensure that provision meets the learners' needs and that motivation is maintained. The key principle mentioned above is at the very heart of the European strategy for lifelong learning since it is based on the issue that every European should be permitted to develop and maintain Basic Skills throughout life.

The meeting of this objective seems related to a series of topics whose combination can contribute to the creation of a knowledge society. Some of them are:

- the capability of organizing quality education and training activity directed to specific groups;
- the attention to learning mediators and to their competences;
- the attention to methodologies that consider and use the way human beings learn naturally;
- the capability of creating inspirational, contemporary and inviting learning environments in communities, businesses, schools, colleges and universities;
- the attention given to providing high quality learning content.

Within this context, a basic concept is the need to match learning offer and demand. In some cases, demand is hidden and, at the same time, the offer is fragmented and not transparent. In other cases, existing tools and techniques to analyse and assess beneficiaries' learning needs are not efficient in making visible and understandable the demand coming from socially disadvantaged categories. Some interesting practices developed in the EU show us how to allow learners to analyse and assess their desire to learn and their interest by identifying the experience and knowledge acquired in their life.

Alternating group activities and individual actions, a project developed in Belgium realised a participative approach of auto evaluation. The approach was based on two assumptions. On the one hand, the awareness of the difficulty of learners in evaluating their acquired skills (in terms of overvaluation or underestimation). On the other hand, the advantage gained by learners when they, themselves carry out the evaluation, visualizing the evolution of their training and participating in the cons-



truction of their own knowledge. The role of the trainer was central: he/she was not the only person holding and managing knowledge; researching continuously and interacting with learners, he/she made trainees active actors of their personal and cultural development.

Needs-analysis should pay attention also to the "environment" where people live and work; in other words, it should take into account both the requirements of employment and the needs of the individual. Some experiences carried out in the EU obtained significant results in supporting unemployed people to find a job after a period of tailor-made retraining, structured and implemented near the work place and on the basis of SMEs' specific needs.

An outstanding experience from Finland tried to meet the needs of the labour market and to develop a new model for training aimed at finding employment for project participants soon after their retraining activities were complete. The new model was structured around partnerships between companies and adult education institutes, and encompassed both professional competences and Basic Skills (ICT, language, interpersonal, learning to learn, motivation). The initiative was highly successful in terms of jobs created, due to the close co-operation between businesses, schools, instructors and job-seekers in jointly planning training paths and content. As a matter of fact, training paths were planned in co-operation between companies, trainees and trainers.

References:

The quoted experiences are:

- Vers une demarche participative d'auto – évaluation – implemented by Lire et Ecrire – Belgium Vallonie.
- Ostrobothnian Skills into production – implemented by 6 Adult education centres – Finland



# SKILLS FOR LIFE AS THE KEY TO LIFELONG LEARNING – TOWARDS ACHIEVING THE LISBON STRATEGY

---

Discours de M. Roger Briesch  
Président du Comité économique et social européen

Mesdames, Messieurs,

Je suis particulièrement heureux d'intervenir au cours des travaux de cette Conférence, organisé par le nouveau réseau des ONGs qui traitent de l'éducation et de la formation.

Je vous souhaite la bienvenue dans la maison du Comité économique et social européen qui est aussi votre maison.

Le but de votre Plate-forme étant le renforcement de la contribution de la société civile aux débats sur l'éducation tout au long de la vie, il est particulièrement indiqué que cette Conférence ait lieu au Comité économique et social européen.

En effet, nous considérons que notre Comité est, au niveau des Institutions, l'enceinte de consultation, de représentation, d'information et d'expression de la société civile organisée.

Ce Comité qui est, en vérité, une assemblée créée par les traités de Rome en 1957, a pour mission fondamentale d'assurer une fonction consultative auprès du Conseil de l'union, de la Commission et du Parlement européen.

Il est obligatoirement consulté dans les cas prévus par les traités, ainsi que dans tous les cas où les Institutions le jugent opportun.

En outre, de plus en plus souvent, le Comité est saisi pour élaborer des avis exploratoires en amont de l'adoption de propositions ou de prises de décisions politiques.

Il peut également prendre lui-même l'initiative d'émettre des avis ou d'élaborer des rapports d'information.

La fonction consultative du Comité économique et social européen permet à ses membres, et donc aux organisations qu'ils représentent, mais aussi à d'autres organisations qui collaborent avec lui et contribuent ainsi à ses avis, de participer au processus de décision communautaire.

La juxtaposition d'opinions parfois diamétralement opposées et le dialogue auquel procèdent les Conseillers impliquent non seulement les partenaires sociaux habituels, à savoir les Employeurs et les Salariés mais aussi tous les autres intérêts socioprofessionnels représentés.

L'expertise, le dialogue et la recherche de convergences qui en résultent peuvent augmenter la qualité et la crédibilité de la décision politique communautaire dans la mesure où ils en améliorent la compréhension et l'acceptabilité pour les citoyens européens ainsi que la transparence indispensable à la démocratie.

La thématique de l'éducation a toujours revêtu pour le CESE une très grande importance.

Le Comité y a, entre autres, également consacré plusieurs travaux de sa propre initiative.

Comme par exemple son avis d'initiative, début 2001, sur «la dimension européenne de l'éducation» - avis qui avait d'ailleurs été précédé par un rapport d'information sur le même thème - dans lequel le Comité accueillait ainsi les conclusions de Lisbonne:

Le Comité estime que la réponse du Conseil européen de Lisbonne aux exigences européennes actuelles en matière éducative revêt une portée toute particulière. Substantielle et significative, elle pourrait en effet s'avérer déterminante pour la perspective européenne dans sa globalité.





Et encore:

Le Comité se félicite de ce que les décisions du Conseil européen de Lisbonne rejoignent les préoccupations qu'il exprime depuis un certain temps au sujet de l'éducation en Europe ainsi que de ses perspectives. Le Comité constate également avec satisfaction que ces décisions concrétisent et promeuvent grand nombre de positions qu'il avait formulées.

L'attention de notre Comité envers les questions liées à l'éducation et à la formation est constante et s'exprime dans de très nombreux travaux.

Ainsi dans un avis – toujours d'initiative – que le Comité a préparé, en vue d'apporter sa contribution à la préparation du Livre Blanc de la Commission sur la politique de la jeunesse, il examinait l'aspect « éducation » et affirmait, entre autres, qu'un changement structurel rapide et constant sur le marché européen du travail entraîne un déséquilibre entre l'offre et la demande en matière de compétences, ce qui débouche sur ce que l'on appelle communément le « déficit de compétences ».

Bien que le niveau général de l'acquis éducatif s'améliore considérablement, l'abandon des études ou l'interruption prématurée de la scolarité demeurent un problème majeur chez les jeunes.

Dans certains États membres, les faibles niveaux d'alphabétisation et de maîtrise du calcul empêchent les employeurs de recruter du personnel pour certains postes.

À travers l'Europe, la croissance du secteur des Technologies de l'information et de la communication (TIC) est telle que l'offre en personnel dûment instruit et qualifié ne couvre pas la demande.

La mondialisation et la réussite du marché intérieur créent une demande croissante d'employés mobiles et d'employés maniant les langues.

En outre, étant donné les développements technologiques rapides que connaissent de nombreux secteurs, la main-d'œuvre doit être à même de s'adapter à de nouvelles exigences grâce à un apprentissage tout au long de la vie.

Le Conseil européen de Lisbonne a convenu de réduire de moitié, d'ici à 2010, le nombre des personnes de 18 à 24 ans « n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation », et d'améliorer l'accès à l'Internet et à la formation dans le secteur des TIC.

Toutefois, il est patent que des mesures supplémentaires devraient être mises en place par les États membres dans l'optique de permettre aux générations futures de posséder les qualifications dont elles ont besoin.

Nous estimons donc que l'éducation tout au long de la vie, y compris l'éducation non formelle, devrait être étendu de manière à la rendre accessible très tôt aux jeunes, afin de leur permettre de mettre à jour en permanence leurs connaissances et compétences pour faire face à l'évolution rapide du marché du travail.

L'interaction et la reconnaissance mutuelle de l'éducation non formelle dans les différents environnements d'apprentissage n'ont pas encore été suffisamment développées.

À cet égard, le rôle de l'éducation et de la formation non formelles dispensées sur le lieu de travail doit être davantage reconnu.

Les « passerelles » et les transitions entre les diverses formes d'éducation et d'environnement éducatif demeurent l'exception dans l'Union européenne.

Bien évidemment nous avons également rendu un avis sur le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui a été considéré par le Comité comme un document qui revêt beaucoup de valeur et une importance particulière pour la société civile.

Il constitue un outil précieux pour aider à prendre la mesure des évolutions imprimées à l'exis-

tence humaine par la technologie numérique et les modes de fonctionnement actuels de l'économie et de la société (bouleversement des ordres de grandeur, des rythmes et des cadences, mobilité intense et compétition dans le domaine de la créativité et de l'innovation, forte pression sur les individus et la collectivité pour qu'ils s'adaptent à la nouvelle donne dans le domaine du savoir, de la technologie et de l'emploi).

Dans le même temps, le texte de la Commission constitue une mine lorsqu'il s'agit de dégager des solutions aux problèmes contemporains, qui assombrissent le quotidien des Européens, jeunes ou adultes, travailleurs ou chômeurs, et de l'ensemble de la société civile organisée en Europe.

Les systèmes éducatifs existants, avec leur déroulement chronologique strict et leur système de référence fondé sur l'âge, ne suffisent désormais plus à armer le citoyen européen face aux exigences de la société cognitive et de l'économie.

Il devient donc impératif pour l'individu de bénéficier d'un accès permanent à l'éducation et à la formation, d'où la nécessité d'une approche nouvelle de la question, comme celle qu'offre la notion d' «éducation, et formation tout au long de la vie».

Dans un avis sur les lignes directrices pour les politiques de l'emploi, que le CESE a adopté en 2003, nous demandons des «investissements plus nombreux et de meilleure qualité dans les ressources humaines et les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie».

En effet, le CESE attache beaucoup de poids à la question des investissements dans le potentiel humain.

Considérant que l'apprentissage tout au long de la vie constitue une ligne directrice d'une importance prioritaire, il souligne avec force la nécessité d'accroître notablement les investissements qui s'y rapportent, en y affectant des moyens tant publics que privés.

Il est indispensable, dans le même temps, d'étudier et de développer un modèle d'exploitation plus souple et plus efficace des ressources concernées et, dans ce domaine, met l'accent sur le rôle et l'apport des fonds structurels et, en particulier, du Fonds social européen à cette fin.

Vous voyez, Mesdames et Messieurs, Chères Amies, Chers Amis, que le Comité économique et social européen accorde une importance toute particulière au régime de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

L'objectif de relever d'ici 2010 le taux moyen de participation des adultes à l'éducation et à la formation à 15% dans l'UE et à 10% au moins dans chacun des États membres ne répond pas suffisamment aux grandes exigences de la société de la connaissance et non plus aux objectifs ambitieux de la stratégie de Lisbonne dont la dimension éducation et formation est cruciale.

J'espère beaucoup que votre engagement et l'engagement de vos associations réunies dans la Plate-forme contribuera à surmonter les déficits dans ce domaine.

Vous pourrez toujours compter sur la coopération de l'appui du Comité économique et social européen.



## SKILLS FOR LIFE AS THE KEY TO LIFELONG LEARNING - TOWARDS ACHIEVING THE LISBON STRATEGY

---

Today we have heard a lot of things which will send us home reflecting on what we have done towards achieving the Lisbon strategy, but more importantly the reflection on what is still to be done in the following seven years will occupy our minds much more.

Let me share with you my reflections on these two issues, trying to summarise the achievements on one hand and dwell upon what has not yet been touched and should be thought of in the years to come.

First of all, hoping not to sound too presumptuous an enormous step forward was taken, looking at it from my country's perspective, in drawing together under the European Civil Society Platform, organisations as different and as varied as those forming the platform. In my mind I called it: diverse but unified, or if you prefer: unified in diversity. Some might add cynically that this unified action stemmed from the dire need. I would argue that it rose from the shared conviction that the making of the European Area of Lifelong Learning a Reality is possible through co-operation and sharing. Looking at the mission as stated in the papers of the participating organisations they are as diversified as the fields they work in but have three things in common: a) development and sharing of practice and experiences, b) advocating and influencing the policy on the European level in their respective fields, and c) they are all umbrella organisations representing a vast number of people throughout Europe and in some cases also worldwide.

Secondly they brought into the discussion countries which have recently joined the European Union. This means not only that those countries were a part of EU development for quite a long time but also that their expertise and voice was heard long before they actually joined the 15 members of the European Union.

Thirdly they compiled an impressive body of evidence regarding the work, expertise and the challenges of the knowledge society looked through the eyes of only one area defined in the Memorandum of Lifelong Learning, namely Basic skills, or as the EU working group chose to call it 'key competences'. This evidence enabled the analyst to select 25 examples which could be considered as 'tangible contribution to the Lifelong Learning process and to the construction of a knowledge-based European society' (Mocci, 2004) related as he put it to: political, operative dimension and to the dimension related to Human Beings Development. This analysis resulted in what our speaker, earlier today called the 'Seven Pillars of Learning'. Without being too modest we can say that the consultation and co-operation among the members of the platform identified the areas of key competences where progress was made, where tools, techniques and programmes are already developed and are available for consideration and experimentation in order to gain in our various and different contexts to be applied and transformed thus serving our needs.

Though in this instant we could be satisfied in what we achieved, we could only do this for a little while today. Regardless of the missions of each of our respective organisations there are still things to be done, matters which have not yet been touched and should be worked on in the years to come. In this respect I shall restrict myself only to the area of 'key competences' leaving out all the rest. This does not mean everything was achieved there. This only means that today's conference is dealing with this issue. Accepting the idea of the 'Seven pillars of Learning' our platform should, in the future, be looking into the following:



1. **Needs analysis** at different levels (individual, social groups, enterprises etc): One of the definitions of educational needs speaks of the need being 'a measurable difference between present and future situation' or 'between present and desired situation' (Wotkin, 1976). Taking into the account the results of IALS it is evident that some people do not see or identify their needs. Even more they sometimes seem to unaware that they do have any needs relating to the 'key competences'. What we have to consider in the future is how to help them identify them, how to attract them to try to analyse them and how connect these within the various programmes and contexts. As Mocci pointed out there is also the need to find ways to reveal the hidden demand, to make the offer more transparent (and I believe some of the EU funded projects are already dealing with this matter) and, to develop tools and techniques to recognise the demands coming from the individuals, and especially from socially disadvantaged groups.
2. **Creating and instilling** in the learner the desire to learn, and providing the learners with tools and mechanisms with which to maintain their motivation. Though some statistics show that participation rates in Basic skills delivery related activities is unequal throughout the European Union there are also indication that at the same time the need for this is high in some EU countries. How could we otherwise interpret Strategies to raise literacy levels in some countries, or many other activities related to this question? This may indeed depend on the difficulty of reaching some target groups, on understanding their educational and training needs, but it can also depend on the fact that being involved in such activity might stigmatise a person. Whatever the reason designing activities and programmes, which are at the heart of the learners, is the way to motivate people to learn. And this is one of the things we tend to forget in this efficiency-oriented world, and also one of the tasks to consider.
3. **Overcoming the barriers to learning** It seems that though 'competence for inclusion, personal development, self-esteem and self-confidence of learners are strongly supported in all European policies related to education and training' the acquisition of Basic skills are still far from being "normal" practices in certain segments of society' (Mocci, 2004). He pointed out that peer and parental pressure to conform 'to the life-style, values and aspirations, including those linked to education and employment level of the social group' is considerable. It appears that overcoming the barriers is closely connected to the motivation, and wish to change. Those sitting here are well aware that attracting the undereducated and those with low skills is the Sisyphean task. Nevertheless more needs to be invested in this effort either with regards to finances or time reaching learners, peers and parents alike.
4. **Learning to learn** Let's assume that the desire to equip people with learn to learn skills comes out of the humanistic, rather than economic reasons though one can not really believe this. Nevertheless learning is a way to personal fulfilment, social inclusion, and better payment. But what we still need to consider is – have we done enough to ensure the individual's capability for learning, looking at it through teachers', trainers', advisors' or employers' eyes. I believe the answer is – not enough. Research results show employers invest more in those who already posses these skill than in those who do not. And this is the field for our further engagement.
5. **Quality of learning methodologies** supports used for learners, training of the learning professionals. This is the area where consideration and innovation will never stop. New demands of our societies will always place before us new challenges. What needs to be considered is the fact that the enlarged notion of basic skills and their acquisition will not forget that people learn also through face-to-face communication and in groups. A fact extremely relevant for the topic we are dealing with.
6. **The establishing of partnerships** I agree with what John Toal said earlier today. Close cooperation between schools, training centres, education providers, universities, research centres, local communities and companies should be reinforced in order to understand and meet



employment needs. There is one thing we should not forget in this matter and this is the relation of basic skills, or key competences to the world of work. As OECD research has shown those with higher literacy skills (prose, quantitative and document literacy) are less endangered than those whose skills are lower. What we should still consider is the research on the wider benefits of key competences, either for the individuals or the employers to show that investing in basic skills and also continuous training is an investment in the present and future development.

7. **Ensuring coordination of the learning effort** to ensure that it remains evolutionary, with clearly defining responsibilities and financial support. In books dealing with human resource development or human resource management one always reads that no strategy, no planning is good unless it encompasses the human side of the business. This is the field where all our organisations have a major involvement because basic skills, and I use the word here intentionally, are for those who are lacking them. These are the very persons who are more or less left out in any human resource or strategic planning.

Going through the seven pillars and shared practices there is the need to point out that there is also a large population to be looked into – namely the adults. What have we done for them to include them in the lifelong learning processes?

## What has not been considered?

Starting from the keynotes for this platform and looking at the definition of basic skills as a cradle to grave process designed to provide the European citizen with a constantly updated personal and professional development tool which will enable him/her to face change, to adapt to the requirements of the labour market, to take responsibility for his or her own life, to attain personal fulfilment and social inclusion, and to willingly assume the democratic responsibility of active citizenship, for the good of all there is an evident area that was not covered, and that is active citizenship. European Union is counting on people who will 'the democratic responsibility of active citizenship for the good of all'. But have we considered how this is achieved? Where? Have we asked what are the factors which turn people into active citizens? Have we explored the contexts in which this is done? My answer would be – within the European Union programmes something was done but not enough. We, the Civil Society platform, and I can say active citizens, have to think about this and consider what still has to be done. And I think, this is a topic for our next joint endeavours.

*Vida A. Mohori / Spolar*



The European Civil Society Platform on Lifelong Learning  
Skills for Life as the Key to Lifelong Learning-Towards achieving the Lisbon Strategy  
17th May 2004 - Brussels

## Agenda

---

- 09.15 Registration
- 09.30 Welcome by the European Civil Society Platform on LLL  
Tapio Saavala, DG Education and Culture, Lifelong Learning  
Policy Unit and Chair of the Commission's Working Group on Basic Skills
- “Basic Skills: the Initial Step on the path to Lifelong Learning”,  
Jean Marc Roirant, Secretary General of La Ligue de l'Enseignement
- 10.50 Coffee break
- “The 7 Pillars of Learning, Good practice examples as a basis for  
recommendations on the implementation of basic skills”,  
John Toal, Licensed Social Pedagogue, Internationaler  
Bund (member of EVTA)
- 12.00 Roger Briesch, President of the European Economic and Social  
Committee
- 12.15 Lunch
- 13.30 Panel with
- |                          |   |
|--------------------------|---|
| Catherine Bastyns,       | Lire et Ecrire, Belgium   |
| Joël Décaillon,          | ETUC and National Executive Committee member of the C.G.T.                            |
| Kay Jackaman,            | 'Development Adviser, Skills for Life, Learning<br>and Skills Development Agency', UK |
| Celia Moore,             | Manager, Corporate Community Relations, IBM EMEA                                      |
| John Toal,               | Licensed Social Pedagogue, Internationaler Bund                                       |
| Janos Sz. Tóth,          | President of the EAEA   |
| Christian Vandenberghen, | Lifelong Learning Policies, city of Brussels;   |
- On seven key issues:
- Fostering Needs Analysis
  - Creating the desire to learn – raising and maintaining motivation
  - The Social Dimension: overcoming the barriers to learning
  - Learning to learn – Assuming Personal-responsibility for Continued Learning
  - Innovative methodologies, Supports and Learning Mediators
  - The Employment Dimension: Strengthening Partnerships
  - Coordination of Strategic Thinking
- Moderated by Giampiero Alhadeff, Secretary General of SOLIDAR
- 15.00 Coffee break
- Panel continuation  
The role of the Platform and Perspectives – conclusion  
Vida Mohorcic-Spolar, EAEA
- 17.45 End



# Skills for Life as the Key to Lifelong Learning- Towards achieving the Lisbon Strategy

17th May 2004 - Brussels

Name	Organisation
Alhadeff Giampiero	Solidar
Amiri Charlotte	European Savings Bank Group
Arranz Teresa	MPDL
Atkins John	European Commission DG-Education and Culture
Arayan Shirley	Norton Radstock College
Backfisch Peter	Internationaler Bund
Bauer Fritz	Verband Osterreichischer Volkshochschul.
Bogard Gerald	AFPA
Birkhoff A.	Friesland College
Briesch Roger	European Economic & Social Committee
Boeru Ileana	Association for Popular Universities Romania
Boerma Steineke	Noorderpoort College Gronigen
Bostyn Mireille	Lingue de L'Enseignement de Paris
Bosselaers Lucien	SOCIUS
Brochu Sylwie	EUA
Beuermann Inka	Internationaler Bund
Buso Anna	ITCS Pitagora
Carones Chiara	European Council for Steiner Waldorf Education
Conte Elvira	EnAIP Puglia
Coppens Evelyne	Bruxelles Formation
Cordelli Chiara	EAEA
Clough Jo	Association of Colleges, UK
Gruchy Julie	EAEA
Crenn Jean Yves	Francas
Davies Pat	EUCEN
Davies Leanne	Wales European Centre
De Villeneuve Marian	CECE - Confederación Española de Centros de Enseñanza
Dreimann Horst	Internationaler Bund
Delaere Els	E.V.T.A
Dodescu Anca	University of Oradea
Drugas Anca	University of Oradea
Demeulier Jacques	CEMEA
Donders Eddy	VDAB
Dordit Luca	ENAIIP Friuli Venezia Giulia (Udine-Italy)
Doyle Mel	WEA- Europe
Düchs Georg	FEECA
Eden Jonathan	E.V.T.A
Eldred Janine	NIACE
Fazi Elodie	Solidar
Feve Patrick	European Economic & Social Committee
Fernandez Amaya	MPDL
Godding Bernard	Education Centres Association-ECA
Genser Edith	European Commission DG-Education and Culture
Gallagher Carmel	Dewsbury College
Gonçalves Simões da Costa João Pedro	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Direcção Regional de Educação do Centro Centro de Área Educativa de Coimbra Extensão Educativa de Pampilhosa da Serra





Gerbier Ghislaine	EURO-WEA
Grimaldi Tommaso	EVTA
Greimel Johann	Goethe-Institut
Hans F.Van Aalst	EfVET
Hammond Paul	Alpha Beta
Haar Leif	Tietgen Business College
Haase Ellinor	EAEA
Hasselbach Arne	EURO-WEA
Hahn Gordon	SERUS
Hawkins Gina	Rotherham College of Arts & Technology
Hinderer Adeline	CSR Europe
Hodgson Pete	EfVET Norton Radstock College
Hurley Gail	European Volunteer Centre
Jamet Joel	Culture et Liberte
Jackaman Kay	Learning and Skills Development Agency
Jourdes André	La Ligue
Joosen, Marcia W	European Platform for Dutch Education
Koski Leena	National Board of Education (NBE)
Krzeczunowicz Pawel	Polish NGO Office in Brussels
Lahti Leila	The Union of Vocational Principal Associations in Finland
Lattke Susanne	ERDI
Lemcke-Hoong Cindy	KM consultant
Lewerth Alexandra	BBJ Consult AG Brussels
Lopez David	La ligue
Lottes Marta	EAEA
McCabe Roisin	Policy Officer for Citizenship & Lifewide Learning European Youth Forum
Masson Jean-Raymond	European Training Foundation
Mansson -Wallin Britten	Folkbildningsrådet
Matache Mariana	IIZ-DVV in Romania
Mayoral Cortes Victorino	Liga Espanola de la Educacion y la Cultura Popular
Miro Moriano Javier	IFES
Mocci Antonio	Independent Consultant
Mohorcic Spolar Vida A	Slovenian Institute for Adult Education (SIAE)
Morhard Anita	AWO
Moore Celia	IBM EMEA
Moureaux Odile	EVTA
Noterdaeme Jan	CSR Europe
Nunez Maite	ISCOD
Nurmela Helja	The Finnish Association of Adults Education Centers KTOL
Ourida Farhi	EURO-WEA
Oppermann Detlef	Verband der Volkshochschulen des Saarlandes.e.V.
Polzin Manfred	International Offcier
Perrin Richard	European Volunteer Centre
Radian Viorica	IFAPME
Ricciardelli Ofelia	ADM
Rodziewier Bogna	Comite des Regions
Rosthoj Louise	TESE(College of Technical and Service
Saavala Tapio	European Commission DG-Education and Culture
Sanchez Pinedo Carmen	Liga Espanola de la Educacion y la Cultura Popular
Scaplehorn Geoff	National Rep.UK
Schneider Frans	EfVET
Schel Joke J.M.	The Dutch Alliance
Schone Roland	Tu Chemnitz



Simeonova Yuliya	CITUB
Spooner Dave	IFWEA (EURO-WEA)
Schunk Javier	FAI
Svensson Raymond	SV, Studieförbundet Vuxenskolan
Taylor Chris	NIACE
Tippelmann E.	BASGO
Thompson Peter	Nominated by CSR Europe
Todorova Maria	IIZDVV- Sofia
Tomé e Costa Rosa Maria	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DREC
Toal John	IB Darmstadt Staatlich Anerkannter Sozialpädagoge
Toth. Sz Janos	Hungarian Folk High School Society
Von Becker Eini	AIKE International LTD
Vandenberghen Christian	Federation Europeenne de L'Education et de la Culture
Waechter Bernd	ACA
Waddington Sue	NIACE
Wanlin Pierre	Ministère de la Communauté Française Service de l'Education Permanente
Watters Elizabeth	ERIU
Wall Bjorn	ABF (EURO-WEA)
Westerhuis J.	Author College
Weertz Kerstin	BBJ Consult AC
Wiegand Ute	Akademie für Welthandel
Ylitalo Mervi	TSL (EURO-WEA)
Ysebaert Annie	La Ligue de l'Enseignement
Zachrisson Anna	LERNIA





