

SUR MESURE POUR L'EMPLOI

Une approche intégrée du développement de compétences

La programmation intégrée : Ce que c'est et pourquoi l'adopter

Une revue de la littérature

Karen Geraci et
Marisa Mazzulla

29 novembre 2013

Soumis au Réseau pour le développement de
l'alphabétisme et des compétences dans le cadre du
projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*

RESDAC
RÉSEAU POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES

Table des matières

Introduction	3
Objectifs	4
Méthodologie.....	4
<i>Récupération de la documentation</i>	4
<i>Sélection de la documentation</i>	4
Résultats.....	5
A. <i>Définitions et caractéristiques</i>	5
<i>L'instruction imbriquée</i>	6
<i>Les manières d'intégrer</i>	7
<i>Les niveaux d'intégration</i>	7
B. <i>Éléments probants</i>	9
<i>Les avantages pour les apprenants</i>	9
<i>Autres avantages</i>	10
C. <i>Facteurs de succès</i>	11
D. <i>Obstacles</i>	13
E. <i>Politiques</i>	14
<i>Recommandations relatives aux politiques</i>	15
Conclusion.....	18
Références	19

Introduction

En initiant le projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*, le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) se donne l'occasion de soutenir le domaine en proposant une programmation novatrice destinée aux adultes moins alphabétisés¹. L'approche axée sur la collectivité que préconise le RESDAC réunit les agences, les fournisseurs de services et les employeurs locaux pour concevoir des programmes efficaces, efficaces et signifiants visant à préparer les apprenants à l'emploi.

Traditionnellement, on proposait aux adultes moins alphabétisés des programmes centrés sur les compétences de base et orientés sur le développement des habiletés génériques en matière d'alphabétisation et de numératie. Ainsi, on pouvait exiger des apprenants aspirant au marché du travail qu'ils participent à tout un éventail de programmes avant qu'ils n'acquière les compétences requises pour occuper un emploi. Quelques programmes et certaines régions ont bien tenté des incursions dans la programmation contextualisée en matière d'alphabétisation; on a intégré les compétences d'employabilité aux propositions, voire noué des contacts avec les employeurs et les secteurs pour cerner et tenir compte des compétences liées à l'emploi. Toutefois, ces efforts n'ont été que sporadiques. En outre, le financement des programmes intégrés découle fréquemment de projets. Or, quand les fonds sont épuisés, les programmes cessent tout simplement d'exister.

Le RESDAC estime qu'il est temps d'améliorer les possibilités d'apprentissage offertes aux adultes. Le RESDAC est l'association nationale représentant les organismes voués à satisfaire aux besoins des adultes francophones moins alphabétisés. Il s'intéresse notamment à l'offre d'occasions signifiantes en matière de développement des compétences, pour les adultes francophones vivant en situation linguistique minoritaire et majoritaire. Au cours des dernières années, le RESDAC a consacré beaucoup d'énergie à la programmation intégrée, espérant rendre l'alphabétisation encore plus pertinente et efficace pour les apprenants adultes.

Dans le cadre du projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*, le RESDAC soutiendra huit sites alors qu'ils mettront en œuvre des programmes intégrés. L'expérience acquise par les parties prenantes sera compilée et analysée afin de mieux saisir les conditions qui favorisent ces efforts. Le projet se déroulera dans les deux langues officielles du Canada, chacune des quatre provinces accueillant une intervention en français et une intervention en anglais. Cette revue de la littérature s'attardera à la définition de ce qu'est la programmation intégrée et de ce pour quoi elle mérite d'être considérée. Par ailleurs, le projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to*

¹Ce projet d'une durée de deux ans est financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada.

Work servira à explorer le « comment » : comment mettre sur pied un tel programme, comment le mettre en œuvre et assurer sa prestation, et comment traiter de sa pérennité.

Objectifs

Cette revue de la littérature vise à mieux comprendre les éléments connus de la programmation intégrée destinée aux adultes peu spécialisés. Plus particulièrement, la revue de la littérature examine :

- Les définitions et les caractéristiques de la programmation intégrée.
- Les manières d'intégrer les compétences de base à d'autres compétences.
- Les éléments probants qui soutiennent les affirmations voulant qu'il s'agisse d'une approche efficace auprès des apprenants adultes moins alphabétisés.
- Les facteurs de succès et les obstacles liés à la mise en œuvre, à la prestation et à la pérennité des programmes intégrés.
- Les politiques qui soutiennent la mise en œuvre, la prestation et la pérennité de la programmation intégrée.

Méthodologie

Récupération de la documentation

La recherche initiale visait à dégager les études et rapports empiriques sur la programmation intégrée. Cette étape impliquait la combinaison de termes décrivant :

- Le type de programmation (intégrée, imbriquée).
- La population (adulte).
- Le contexte (alphabétisation des adultes, formation de base aux adultes, alphabétisation, formation professionnelle aux adultes, perfectionnement de la main-d'œuvre).

Les recherches subséquentes ont servi à repérer les publications récentes qui citaient les études charnières retrouvées pendant la recherche initiale. Les principales notions détectées au cours de la revue initiale ont aussi fait l'objet de recherches pendant les étapes de suivi.

Sélection de la documentation

Les publications sélectionnées pour la revue présentaient diverses manières d'envisager la programmation intégrée. La documentation était sélectionnée si la population cible était

composée d'adultes ou de jeune adultes, si l'intégration englobait ce qui est considéré au sens large comme l'alphabétisation et/ou la numératie, ainsi que les compétences techniques ou professionnelles. Par ailleurs, la revue écartait les programmes axés sur l'anglais langue seconde pour les populations immigrantes. Elle s'intéressait aux articles et rapports publiés en anglais en Australie, au Canada, en Europe, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et aux États-Unis. La revue s'est également penchée sur les publications du RESDAC abordant la programmation intégrée, initialement publiées en français et consultées sous leur version traduite en anglais².

Résultats

Les résultats présentés ici proviennent de recherches, de rapports, d'évaluations de programmes et d'études de cas.

A. Définitions et caractéristiques

D'une façon générale, il a été possible d'extraire les définitions et les caractéristiques de la programmation intégrée et de cerner les tendances dans la manière de décrire les programmes. Le terme *intégré* peut prendre diverses significations lorsqu'employé pour décrire les modèles et les programmes liés aux compétences de base. Certains aspects de la programmation varient. Cependant, il arrive très souvent que le point de départ et l'intention soient remarquablement similaires d'un programme à l'autre. La programmation intégrée a pour objectif de réunir les sphères du développement des compétences qui sont fréquemment distinctes, habituellement le perfectionnement scolaire ou les compétences d'alphabétisme, avec le perfectionnement professionnel ou la formation en milieu de travail. Pearson et al. (2010) signalent que l'intérêt manifesté à l'égard des programmes intégrés remonte à John Dewey, qui croyait que [Traduction] « les étudiants devraient être formés *par le truchement* des professions plutôt que *pour* les professions » (p. 2, en italique dans l'original).

Les programmes intégrés amalgament les compétences de base à un contenu signifiant du point de vue fonctionnel (Martin, 1999), avec pour objectif de rendre la programmation plus pertinente pour les participants. L'intégration se définit comme suit : le perfectionnement simultané des compétences relatives à la langue, à l'alphabétisme et à la numératie, de pair avec les compétences professionnelles (par ex. Courtenay et Mawer, 1995, cités dans Black et Yasukawa, 2011). Dans ces programmes, le développement des compétences en alphabétisation repose sur un cadre de perfectionnement plus large, ancrant les apprentissages dans des

² Par la suite, une revue de la littérature en français a été effectuée, qui n'a relevé aucune référence à des programmes intégrés tels que nous les définissons ici.

situations authentiques et réelles (McKenna et Fitzpatrick, 2005). Lurette (2013) souligne que « ces services intègrent des étapes de formation normalement offertes de façon distincte et linéaire, permettant ainsi à des apprenants moins alphabétisés d'entamer le développement de compétences spécifiques à des rôles sociaux ou professionnels tout en poursuivant leur démarche de développement des compétences d'alphabetisme (compétences essentielles, génériques et langagières) » (p. 28).

Les programmes intégrés sont habituellement conçus pour répondre aux besoins dans un contexte particulier. Ils réinterprètent les exigences en matière de compétences en alphabétisation et en numératie de sorte qu'elles correspondent avec les résultats sur le plan de l'employabilité ou de l'acquisition de compétences (Roberts et al., 2005) et englobent une formation explicite quant au domaine d'emploi et à l'alphabetisme (McKenna et Fitzpatrick, 2005). Les programmes intégrés comportent fréquemment des formations relatives à l'employabilité et à la préparation à l'emploi (Bragg et al., 2007; NIACE, 2005) et tirent profit de partenariats auprès d'employeurs et d'autres fournisseurs de services (Bragg et al., 2007; Lurette, n.d.). Leander (2009, cité dans Reder, 2012) emploie l'expression « Carrefour » (*busy intersection*, en anglais), qui met l'accent sur l'orientation que prendra l'apprenant après avoir quitté le programme. Les programmes d'éducation aux adultes peuvent améliorer leur capacité à soutenir les apprenants adultes dans l'atteinte de leurs objectifs (Reder, 2012) en exigeant l'engagement réciproque de plusieurs services et soutiens communautaires, tout en concevant des interventions efficaces et efficaces. Les programmes intégrés tendent à offrir aux participants des modèles d'apprentissage et d'attestation efficaces; certains programmes intégrés mènent à l'acquisition de diplômes ou de certificats (Bragg et al., 2007).

L'instruction imbriquée

Black et Yasukawa (2011) perçoivent des similitudes entre l'intégration de la langue, de l'alphabetisation et de la numératie et le concept de l'éducation imbriquée employé au Royaume-Uni. Bien que les termes ne soient pas interchangeables, la citation suivante du *Department for Education and Skills* du Royaume-Uni définit ce qu'est la programmation imbriquée et ce pourquoi elle est avantageuse. Cette conception de la prestation imbriquée correspond aux façons dont plusieurs auteurs décrivent la programmation intégrée.

[Traduction] *L'enseignement et l'apprentissage imbriqués amalgament le développement de l'alphabetisme, de la langue et de la numératie aux compétences professionnelles et autres. Les compétences acquises permettent aux apprenants d'atteindre la confiance, la compétence et la motivation dont ils ont besoin pour réussir sur le plan des qualifications, mais aussi dans la vie et au travail (DfES, cité par le NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), 2005, p. 1).*

Les manières d'intégrer

Les programmes intégrés peuvent prendre diverses formes :

- Formation liée à la langue, à l'alphabétisation et à la numératie intégrée aux programmes de perfectionnement professionnel existants (Black et Yasukawa, 2011; McKenna et Fitzpatrick, 2005).
- La mise à niveau scolaire ou la programmation en alphabétisation combinée à une formation propre à une profession (Folinsbee, 2011; Lurette, n.d.; Martin, 1999; Moore et Oppenheim, 2010).
- L'alphabétisation intégrée à des programmes de formation en milieu de travail pour satisfaire aux besoins d'employés particuliers (D'Amico, 2003; McKenna et Fitzpatrick, 2005; Moore et Oppenheim, 2010).
- L'alphabétisation intégrée à la formation liée aux compétences génériques et aux compétences nécessaires à la vie courante (Martin, 1999).
- Les programmes passerelles, par lesquels les participants obtiennent des crédits de niveau collégial tout en améliorant leurs compétences de base (Moore et Oppenheim, 2010; Myers, Smith Fowler, Leonard et Gyarmati, 2011; Wiltshire, n.d.).
- Les approches sectorielles, qui réunissent les intérêts des employeurs et d'autres parties prenantes d'une région donnée, pour concevoir des programmes de formation pertinents. Ces programmes abordent les compétences techniques, les compétences génériques et les compétences de base, tout en instaurant des mécanismes qui encouragent les employeurs à embaucher et à mieux rémunérer les individus plus spécialisés (Myers et al., 2011).
- Les programmes de cheminement de carrière intégrés qui offrent une formation modulaire propre à une profession, combinée à une formation en compétences de base ou langagières, pour répondre aux besoins changeants de l'industrie. Dans le cadre de ces programmes, les apprenants peuvent entrer et sortir à divers moments, chaque point de sortie représentant des titres de compétences de niveau plus élevé (Bragg et al., 2007; Moore et Oppenheim, 2010; Myers et al., 2011).

Les niveaux d'intégration

La littérature évoque de nombreux modèles d'intégration. Certains auteurs, y compris Pearson et al. (2010), font référence à un continuum d'intégration sur lequel sont insérés différents modèles de programmation. Le NIACE (2005) établit une distinction entre les programmes de formation proposant l'alphabétisation et la numératie à part égale ou d'autres formations offertes par un ou deux enseignants, et les programmes qui traitent de ces deux aspects séparément, malgré un certain chevauchement. Folinsbee (2011) établit une autre distinction. Elle oppose les programmes entièrement intégrés qui enseignent l'alphabétisation et les compétences de base simultanément à une formation professionnelle en offrant deux cours

différents mais interreliés, et les programmes qui intègrent l'instruction à l'aide d'un ou deux praticiens qui enseignent les deux ensembles de compétences.

Les modèles intégrés présentant un niveau d'intégration moins élevé englobent notamment :

- La mise à niveau de l'alphabétisme contextualisée (Pearson et al., 2010), qui précède la formation propre à une profession (D'Amico, 2003; Folinsbee, 2011; Moore et Oppenheim, 2010; NIACE, 2005).
- Le soutien à l'alphabétisation offert aux apprenants dans le cadre de programmes professionnels ou propres à une profession, pour les aider à saisir le contenu lié à ladite profession (Black et Yasukawa, 2011) ou à passer des examens (D'Amico, 2003). Ce soutien peut prendre la forme d'une aide corrective, à l'extérieur de la classe. On peut aussi rendre disponible un formateur en alphabétisation ou en numératie pendant les cours professionnels, qui travaillera avec les apprenants ayant des besoins en matière d'alphabétisation ou de numératie.

Pearson et al. (2010) distinguent l'intégration *axée sur le contexte*, qui [Traduction] « offre une structure d'instruction académique, enseignée dans un contexte pertinent pour l'étudiant » (p. 9) de l'intégration *contextualisée*, où les compétences académiques sont mises en application de manière authentique dans le cadre d'une formation professionnelle ou liée aux compétences. Dans leur examen de l'enseignement de l'alphabétisation, de la langue et de la numératie imbriqué à des programmes professionnels, Casey et al. (2006) établissent une échelle relative aux programmes imbriqués fondée sur 39 caractéristiques de la prestation. Ils définissent les programmes entièrement imbriqués comme des programmes [Traduction] « où les apprenants font l'expérience du développement de l'alphabétisme, de la langue et de la numératie comme parties intégrantes de leurs études professionnelles » (p.14). Wickert et McGuirk (2005) estiment que l'intégration fructueuse assimile les compétences en alphabétisation, en numératie et en matière professionnelle, plutôt que d'ajouter ces compétences à un programme de formation professionnelle déjà conçu. Ils font référence au modèle privilégié en parlant de programmes « insérés », à l'inverse des programmes « ajoutés » (p. 8). Dans leur étude de tels programmes, McKenna et Fitzpatrick (2005) ont constaté que [Traduction] « les animateurs tendent à accorder la même importance aux compétences techniques qu'aux compétences liées à la langue, à l'alphabétisation et à la numératie. Parce qu'ils ont reconnu l'importance de ces compétences dans les rôles au travail, ils les ont intégrées à leur formation » (p. 38). Dans certains programmes professionnels australiens, les formateurs en alphabétisation et en numératie partagent les responsabilités d'enseignement avec des formateurs du domaine professionnel, en co-animant des sessions ou en planifiant ensemble les cours qui seront subséquentement offerts lors de sessions distinctes (Black et Yasukawa, 2011). D'Amico (2003) décrit un modèle semblable utilisé aux États-Unis, dans un programme de formation en milieu de travail destiné aux infirmiers et aux infirmières auxiliaires.

B. Éléments probants

Les auteurs comme Folinsbee (2011), Lurette (n.d.), Moore et Oppenheim (2010) estiment que la formation intégrée en compétences de base représente une voie prometteuse pour préparer les adultes peu spécialisés à l'emploi. Martin (1999) avance que [Traduction] « l'éducation destinée aux bénéficiaires d'aide sociale devrait être ancrée dans des milieux adaptés à chaque contexte » (p. 49) et conclut que les approches intégrées constituent une bonne alternative pour les bénéficiaires d'aide sociale moins alphabétisés. L'alphabétisation intégrée est perçue comme un outil qui tire profit de l'interrelation manifeste entre le travail et l'apprentissage (D'Amico, 2003) de laquelle émergent des travailleurs mieux préparés (Black et Yasukawa, 2011).

Les avantages pour les apprenants

En Australie, le fait d'imbriquer la langue, l'alphabétisation et la numératie à la formation et à l'éducation professionnelles est considéré comme une stratégie permettant de traiter des besoins des personnes qui pourraient être désavantagées par le système de formation national. Le *National VET Equity Advisory Council*, une organisation mise sur pied pour améliorer les résultats en matière de formation et d'employabilité chez les personnes éventuellement désavantagées par le système, soutient que le fait d'imbriquer et de contextualiser les compétences fondamentales à la formation professionnelle améliore les résultats (Black et Yasukawa, 2011). *Career Pathways*, un modèle de programmation intégrée américain, est reconnu comme [Traduction] « l'approche de premier plan quant à la formation professionnelle aux adultes, dans l'ensemble des États-Unis » (Myers et al., 2011, p. 11). Au Royaume-Uni, les études sur les cours d'apprentissage imbriqués démontrent des taux de réussite plus élevés que ceux des cours de formation professionnelle traditionnels : on y remarque de meilleurs taux de maintien des apprenants et de réussite quant aux qualifications en alphabétisation et en numératie (Casey et al., 2006). Il semble également exister un lien entre le niveau d'intégration et les résultats positifs du côté des apprenants. Lors de son examen d'un éventail de programmes intégrés en milieu de travail, D'Amico (2003) a constaté que la plupart des participants réussissaient dans le cadre de programmes entièrement intégrés, alors que moins de participants réussissaient lorsque les programmes n'étaient pas entièrement intégrés.

Les avantages pour les apprenants inscrits à des programmes intégrés englobent également :

- Une persévérance accrue et une probabilité plus élevée de compléter le programme avec succès (Black et Yasukawa, 2011; D'Amico, 2003; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011; Jenkins, 2009, cité dans Myers et al., 2011; Moore et Oppenheim, 2010).
- Un meilleur accès aux emplois et un taux de maintien en emploi plus élevé chez les participants (D'Amico, 2003; Murphy et Johnson, 1998, cités dans Martin, 1999).

- Des revenus plus élevés (Moore et Oppenheim, 2010; Spruck Wrigley, Richer, Martinson, Kubo et Strawn, 2003, cités dans D'Amico, 2003). Une évaluation par assignation aléatoire rigoureuse a démontré que les participants à une formation intégrée atteignaient des résultats considérablement plus avantageux que ceux du groupe témoin, sur le plan des revenus et de l'employabilité (*Aspen Institute*, 2003, cité dans Myers et al., 2011).
- De meilleurs résultats en matière d'alphabétisation et de numératie (Black et Yasukawa, 2011; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011; Jenkins, 2009, cité dans Myers et al., 2011); les compétences de base sont apprises plus rapidement et retenues plus longtemps (Moore et Oppenheim, 2010).
- Plus de confiance en soi et meilleure efficacité individuelle chez l'apprenant (Black et Yasukawa, 2011; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011); le sentiment d'avoir une « nouvelle » identité professionnelle (Roberts et al., 2005 p. 7).
- Une motivation accrue par l'utilisation de contextes signifiants (Lurette, n.d; NIACE, 2005; Roberts et al., 2005). Les participants sont en mesure de percevoir les liens directs entre l'apprentissage et sa mise en application (Black et Yasukawa, 2011; Scribner, 1997, cité dans Roberts et al., 2005).
- Un accès accru à l'éducation supérieure (Spruck Wrigley et al., 2003, cités dans D'Amico, 2003).

Autres avantages

Les avantages d'intégrer la langue, l'alphabétisation et la numératie à la formation professionnelle dépassent largement les bénéfices dont les participants tirent individuellement profit. On peut notamment citer les avantages sur le plan de la programmation, où l'intégration permet d'attirer un plus grand nombre de participants, particulièrement ces adultes qui ne seraient pas intéressés aux programmes d'alphabétisation autonomes (Roberts et al., 2005). Lurette (n.d.) affirme que « l'émergence de programmes intégrés pour les personnes moins alphabétisées est un moyen particulièrement puissant grâce auquel les organismes prestataires de programmes d'alphabétisation peuvent développer de nouvelles expertises au contact des partenaires, recevoir la reconnaissance nécessaire pour remplir leur mandat et consolider leur place dans leur communauté » (p. 16). On estime également que l'intégration améliore la qualité de la formation professionnelle et de la formation en alphabétisation (Black et Yasukawa, 2011; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011).

D'Amico (2003) rapporte que les employeurs constatent chez leur personnel une amélioration sur le plan de l'engagement, de l'attitude et du rendement à la suite de leur participation à des programmes intégrés en milieu de travail. À l'échelle de la communauté, l'intégration des programmes favorise les relations entre les partenaires communautaires. Wickert et McGuirk (2005) soutiennent que ces partenariats peuvent contribuer à l'instauration d'un langage commun et d'une compréhension mutuelle entourant la manière d'établir de nouvelles façons

de perfectionner l'alphabétisme chez les adultes. Les auteurs maintiennent que l'intégration introduit la notion de capacité communautaire, qui met à la fois l'accent sur l'apport du capital humain et social dans le développement des communautés.

C. Facteurs de succès

La littérature fait état d'une panoplie de facteurs qui contribuent à la réussite de la conception, de l'élaboration et de la prestation de la programmation intégrée.

Sur le plan pédagogique, la collaboration entre le personnel de formation constitue un élément essentiel au succès des programmes intégrés. Les intervenants en formation professionnelle doivent travailler avec les praticiens en alphabétisation et en numératie, en tant que partenaires égaux (Black et Yasukawa, 2011; Moore et Oppenheim, 2010; Park, Ernst et Kim, 2007). Pour que cela se produise, on doit consentir le temps nécessaire à la planification concertée (Black et Yasukawa, 2011; NIACE, 2005). Les modèles de formation coopératifs et collaboratifs, fréquemment structurés en équipes de formateurs, semblent avoir des incidences marquées sur la qualité et la pérennité des programmes (Casey et al., 2006; Pearson et al. 2010). Les efforts déployés par les formateurs visant à clarifier les rôles et les attentes sont perçus comme des moyens efficaces d'atteindre ce résultat (Wickert et McGuirk, 2005).

D'autres facteurs pédagogiques contribuent au succès des programmes intégrés, parmi lesquels :

- Les occasions pour les participants de travailler en groupe (Park et al., 2007).
- La formation sur les éléments qui démontrent la pertinence des compétences liées à l'emploi pour favoriser le transfert du contexte d'apprentissage vers un contexte de travail (Martin, 1999).
- Des mécanismes pédagogiques innovants comme l'enseignement en équipe, les travaux fondés sur des projets et l'apprentissage lié à la résolution de problème (Bragg et al., 2007; Wickert et McGuirk, 2005).
- Le fait de reconnaître que l'alphabétisation est une pratique de nature sociale. Black et Yasukawa (2011) avancent que la plupart des programmes d'alphabétisation reposent sur un modèle « déficitaire », où l'enseignement est conçu pour régler les problèmes auxquels les apprenants font face en matière d'alphabétisation et de numératie. Ils maintiennent que cette situation peut mener à l'apprentissage de compétences d'alphabétisme qui sont enseignées isolément des contextes signifiants dans lesquels elles sont utilisées. Le fait d'enseigner l'alphabétisation en tant que pratique sociale est une manière d'évaluer si la composante alphabétisation des programmes reflète fidèlement les exigences liées à l'emploi.

- La pédagogie constructiviste, par laquelle l'animateur puise dans les expériences personnelles des apprenants pour enseigner des pratiques qu'ils utiliseront en emploi (Black et Yasukawa, 2011; McKenna et Fitzpatrick, 2005; Cooper et Baynham, 2005).
- Les besoins et les motivations des apprenants sont tenus en compte (Lurette, n.d.; McKenna et Fitzpatrick, 2005; NIACE, 2005).
- Les milieux qui favorisent le soutien mutuel chez les apprenants (D'Amico, 2003; Park et al., 2007).

Du point de vue de la planification de programme, les facteurs qui contribuent au succès englobent :

- Le fait d'associer les programmes à des emplois à forte demande (Park et al., 2007).
- La concentration sur les résultats en matière d'employabilité, plutôt que sur les résultats relatifs aux examens et à l'achèvement des cours (Black et Yasukawa, 2011).
- Combiner le développement des compétences spécialisées et génériques aux objectifs des programmes (Lurette, n.d.; OCDE, 2012).
- Consacrer du temps à bien saisir les éléments cruciaux des pratiques et de la programmation en milieu de travail quant à l'alphabétisation, à la langue et à la numératie. (Casey et al., 2006; McKenna et Fitzpatrick, 2005; OCDE, 2012).

Sur le plan organisationnel, les éléments suivants contribuent au succès des programmes intégrés :

- L'engagement de l'ensemble de l'organisation (Black et Yasukawa, 2011; NIACE, 2005).
- Les partenariats avec d'autres fournisseurs de services éducatifs, organisations communautaires et employeurs (Bragg et al., 2007; D'Amico, 2003; Lurette, n.d.; Moore et Oppenheim, 2010; OCDE, 2012; Park et al., 2007).
- Le personnel qui, à tous les échelons, démontre de la souplesse, de la motivation et un engagement certain à l'égard de l'approche (Bragg et al., 2007; Casey et al., 2006; Lurette, 2013; Roberts, 2005).
- Des formateurs qui possèdent collectivement des connaissances sur l'industrie et une expertise en matière d'alphabétisation, de formation langagière et de numératie (McKenna et Fitzpatrick, 2005).
- Des occasions de perfectionnement professionnel pour les gestionnaires, les concepteurs et les formateurs (Lurette, 2013; McKenna et Fitzpatrick, 2005; NIACE, 2005; Wickert et McGuirk, 2005); l'occasion pour les formateurs de visiter les lieux de travail et d'y observer les pratiques (Black et Yasukawa, 2011).
- Un système de soutien complet pour les apprenants, y compris les services de garde, l'aide au transport, les références en matière d'emploi, l'orientation de carrière et l'aiguillage vers d'autres services (Bragg et al., 2007; Moore et Oppenheim, 2010; Park et al., 2007).
- Des horaires souples permettant aux apprenants de conserver leur emploi (Bragg et al., 2007).
- Plusieurs points d'entrée et de sortie (Bragg et al., 2007).

Il est fort possible que les facteurs de succès dépassent les éléments sur lesquels les programmes exercent habituellement du contrôle. D'Amico (2003) souligne que les résultats sont plus satisfaisants lorsque les apprenants comptent sur des soins médicaux et dentaires ainsi que sur des vêtements, de la nourriture et des logements adéquats. Les stratégies institutionnelles et les politiques gouvernementales favorables (Wickert et McGuirk, 2005) sont primordiales au succès et à la pérennité des programmes intégrés. On estime en outre que le financement à plus long terme représente un élément crucial, permettant d'accorder aux programmes intégrés le temps requis pour établir des partenariats efficaces, planifier et offrir des interventions significatives. Les politiques favorisant la mise sur pied et le développement de ces partenariats sont également au cœur des programmes durables, sans lesquelles même les programmes les plus novateurs éprouvent des difficultés. Lorsque les autorités compétentes reconnaissent l'importance des compétences de base en les décrivant explicitement dans les normes professionnelles (McKenna et Fitzpatrick, 2005), elles signalent la correspondance entre la langue, l'alphabétisation, la numératie et le succès en emploi.

D. Obstacles

La littérature portant sur la programmation intégrée, peu importe l'endroit où elle est mise en place, évoque des obstacles qui nuisent à sa conception et à sa prestation. Dans certains cas, les obstacles correspondent aux éléments inverses des facteurs de succès présentés dans la section précédente. On peut notamment citer les ressources et la formation inadéquates qui ne permettent pas aux formateurs de collaborer efficacement (Black et Yasukawa, 2011) et l'absence de mécanismes de soutien complets pour les apprenants (Moore et Oppenheim, 2010).

D'autres obstacles à l'intégration sont issus des réalités inhérentes à la prestation de programmes novateurs, y compris :

- Le financement inadéquat (Black et Yasukawa, 2011; McKenna et Fitzpatrick, 2005). Bragg et al. (2007) soulignent que dans les faits, de nombreux programmes intégrés doivent tirer leur financement de plusieurs sources.
- Les systèmes, pratiques et politiques qu'adoptent les institutions, qui nuisent au développement de programmes intégrés (Bragg et al., 2007; Pearson et al., 2010). Ces situations pourraient inclure les institutions qui exigent le recours à des programmes d'études préétablis (Wickert et McGuirk, 2005).
- Les coûts plus élevés sur le plan du personnel, en raison de la coanimation des praticiens en alphabétisation et en formation professionnelle (Moore et Oppenheim, 2010; Myers et al., 2011).
- Le temps et les ressources consacrés à l'établissement de partenariats continus et aux activités de maintien (Bragg et al., 2007; Lurette, n.d.; Moore et Oppenheim, 2010).

- La résistance des formateurs (Pearson et al., 2010); des valeurs, des points de vue et des attentes qui entrent en conflit au sein des membres de l'équipe de formation (Casey et al., 2006; Cooper et Baynham, 2005; Wickert et McGuirk, 2005); la perception chez les intervenants en formation professionnelle selon laquelle les praticiens en alphabétisation, en compétences langagières et en numératie les évaluent (Black et Yasukawa, 2011).
- L'impression d'une absence de légitimité associée au développement des compétences d'alphabétisme, alors qu'est privilégié le développement des compétences professionnelles ou des compétences en employabilité (Roberts et al., 2005).
- L'impossibilité des partenaires communautaires d'accorder des titres de compétence (Moore et Oppenheim, 2010).
- Les modèles de financement à court terme (Wickert et McGuirk, 2005), alors qu'il faut du temps pour établir l'équipe de formation, favoriser la collégialité et planifier des programmes efficaces (Cooper et Baynham, 2005).

E. Politiques

Dans son sommaire des définitions et des politiques qu'établissent les provinces et territoires du Canada en matière d'alphabétisation aux adultes, Hayes (2013) révèle que seuls quelques-uns d'entre eux interprètent l'alphabétisation de sorte qu'elle ouvre la voie à des méthodes de prestation non traditionnelles, y compris les modèles intégrés. Des quatre provinces qui collaboreront au projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*, trois indiquent que les partenariats constituent une composante du modèle provincial d'alphabétisation. L'Ontario n'a pas publié sa définition de l'alphabétisation. Ainsi, il est difficile d'affirmer qu'une forme de programmation intégrée reposant sur de multiples partenariats représente un projet qui pourrait être financé dans cette province. En Saskatchewan, le *Basic Education Program Review* (Examen du programme d'éducation de base) mené en 1999, présente trois recommandations, parmi lesquelles la nécessité de resserrer les liens entre l'éducation de base aux adultes et l'employabilité. Le Nouveau-Brunswick a établi quatre priorités stratégiques dans sa politique relative à l'alphabétisation : réduire les obstacles et accroître la participation; augmenter le nombre et l'éventail des possibilités efficaces d'apprentissage en matière d'alphabétisation offertes aux adultes; assurer la qualité et l'efficacité des programmes d'alphabétisation pour les adultes; et consolider les partenariats. La Nouvelle-Écosse définit l'alphabétisation comme une formation aux adultes [Traduction] « axée sur l'apprenant, holistique et comportant de multiples facettes » et la considère comme « une responsabilité partagée entre les apprenants, leurs familles, les éducateurs, les employeurs et les employés, les communautés et les gouvernements » (p. 17).

À l'échelle internationale, certains gouvernements ont soutenu la transition de l'alphabétisation traditionnelle vers une vision plus large du perfectionnement des compétences. Certains l'ont réalisée en tentant de situer l'alphabétisation dans des contextes d'application orientés sur les

tâches et sur la réalité, à l'instar du Canada. Plusieurs provinces ont en effet adopté l'approche axée sur les compétences essentielles. En revanche, certains exigent que l'alphabétisation et la numératie soient imbriquées à d'autres types de formations. Par exemple, la Nouvelle-Zélande suggère dans la *Tertiary Education Strategy 2010-2015* [Traduction] « d'imbriquer l'alphabétisation à un contexte pertinent pour les apprenants afin qu'ils saisissent les exigences liées à l'alphabétisme qu'impose une industrie ou un domaine d'études particulier » (TEC 2009b, cité dans Zepke, 2011, p. 173). La stratégie fait en outre la promotion de l'alphabétisation imbriquée en affirmant qu'il s'agit de [Traduction] « la manière la plus efficace et efficiente d'offrir un enseignement direct et signifiant » (p. 173). Aux États-Unis, la loi sur l'éducation professionnelle et technique [Traduction] « exige l'intégration de normes rigoureuses et cohérentes en matière de contenu académique, ainsi que des programmes d'études axés sur la carrière et l'éducation technique (Carl D. Perkins, *Career and Technical Education Act*, cité dans Pearson et al., 2010, p. 2).

Par ailleurs, l'Australie s'est engagée à amalgamer la langue, l'alphabétisation et la numératie à la formation professionnelle en les intégrant explicitement aux normes et aux programmes de formation (McKenna et Fitzpatrick, 2005). Cette politique de longue date a encouragé le développement de ressources et d'infrastructures qui améliorent la prestation de programmation intégrée (McKenna et Fitzpatrick, 2005; Wickert et McGuirk, 2005). En Angleterre, l'initiative *Skills for Life* soutient le fait d'imbriquer les compétences de base à la formation professionnelle, et d'offrir de la formation en compétences de base propres à une profession, comme complément à la formation professionnelle (Myers et al., 2011). Dans le cadre d'une revue internationale des politiques relatives à l'alphabétisation des adultes menée en Irlande et préparée pour la *National Adult Literacy Agency* (NRDC, 2011), cette dernière fait remarquer que les politiques et le financement qui les accompagne ont contribué aux résultats atteints par l'initiative *Skills for Life*.

Recommandations relatives aux politiques

La revue du NRDC (2011) affirme que les pays qui ne misent pas sur l'élaboration continue de politiques voient leurs programmes stagner. Le Canada est présenté comme l'exemple probant de ce phénomène où [Traduction] « l'impressionnante production de recherches en alphabétisation des adultes n'a pas été accompagnée d'efforts en matière de politiques qui génèrent des programmes d'alphabétisation des adultes qui soient de haute qualité et durables. Ainsi, on constate au Canada l'avènement d'initiatives isolées, de courte durée ce qui mène à l'inefficacité, au gaspillage et à l'absence de progrès pour traiter de la question des adultes moins alphabétisés » (p. 5).

Pour ce qui est des recommandations relatives aux politiques, la littérature fait état des propositions suivantes.

Soutenir des programmes ciblés, qui répondent aux besoins du marché du travail et aux besoins sociétaux plus vastes

Dans le document *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure - Une approche stratégique des politiques sur les compétences* (2012), l'OCDE appelle à une vision élargie des stratégies relatives aux compétences. On y articule une stratégie qui « établit des liens entre les différents domaines de l'action publique », y compris « l'éducation, la science et la technologie...l'emploi, le développement industriel et économique... le bien-être social... afin de recenser les arbitrages et les synergies, de gagner en efficacité et d'éviter le gaspillage d'énergie » (p. 3). Le document stratégique invite les pays à promouvoir et à faciliter l'apprentissage tout au long de la vie au sein de leurs populations respectives, en percevant l'investissement dans les compétences comme une responsabilité partagée. À cette fin, la stratégie préconise les programmes d'enseignement ciblés, tenant compte des besoins du marché du travail ainsi que des besoins et des objectifs sociétaux plus larges. Dans leur revue des programmes axés sur l'employabilité destinés aux adultes peu spécialisés qui se sont avérés prometteurs aux États-Unis, Moore et Oppenheim (2010) affirment qu'il est nécessaire [Traduction] « d'investir dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes intégrés, finançables par la voie des flux fédéraux, qui traitent simultanément des besoins en matière d'apprentissage et d'emploi » (p. 24).

Incorporer la langue, l'alphabétisation et la numératie aux politiques relatives à la formation professionnelle

Black et Yasukawa (2011) recommandent que la langue, l'alphabétisation et la numératie fassent partie du renouvellement de la politique australienne relative à la formation professionnelle. Ils estiment qu'il s'agit d'éléments déterminants du système de formation professionnelle qui exigent une expertise pédagogique particulière, distincte de l'enseignement traditionnel de l'alphabétisation. Ils recommandent en outre que ces compétences soient incorporées à tous les échelons, non seulement auprès des apprenants démontrant des carences manifestes.

Favoriser une meilleure collaboration entre les partenaires

Au cours de leur examen des modèles australiens de programmation intégrée en matière d'alphabétisation, Wickert et McGuirk (2005) mettent l'accent sur les partenariats, à titre de mécanismes essentiels pour l'élaboration d'occasions plus efficaces de développement des compétences chez les adultes. Les auteurs font état de nombreuses implications en matière de politiques et de pratiques découlant de leur recherche. Ils évoquent notamment le fait que les politiques gouvernementales doivent permettre à l'alphabétisation de dépasser ses frontières habituelles et qu'elles doivent favoriser [Traduction] « une meilleure collaboration entourant la mise en place d'occasions d'améliorer l'alphabétisme dans le cadre des politiques sociales comme la santé, les jeunes, le logement, le bien-être social, la prévention du crime et le

développement communautaire » (p. 9). Les auteurs insistent sur l'importance des infrastructures de soutien qui renforcent la collaboration et la création d'alliances au sein des partenaires. Ils concluent en ajoutant [Traduction] « qu'il devrait être plus facile pour les agences d'avoir recours à diverses sources de financement destiné au soutien d'initiatives interreliées » (p. 42). Ces propos sont repris dans le rapport de l'OCDE (2012) qui recommande « d'encourager la collaboration entre les structures éducatives, les entreprises et les responsables du développement économique, afin que les formations offertes répondent aux besoins de l'économie dans son ensemble et des marchés du travail locaux en particulier » (p. 27).

Évaluer les politiques pour veiller à ce qu'elles atteignent les objectifs escomptés

L'examen de la politique australienne a révélé plusieurs lacunes : on a négligé les résultats associés au capital social; on a manqué de temps pour réaliser une mise en œuvre adéquate; il existait de vastes écarts sur le plan de la quantité et de la qualité des programmes d'alphabétisation offerts; il devenait nécessaire d'instaurer des programmes de formation professionnelle continue; et tous les coûts financiers n'avaient pas été comptabilisés (NRDC, 2011). Qui plus est, la manière dont on a inséré l'alphabétisation des adultes [Traduction] « a contribué à ce que la prestation de l'alphabétisation aux adultes perde son identité et ses leviers en matière de politiques » (p. 20). Les résultats dans l'état du Massachusetts démontrent que les améliorations exigent : 1) du leadership et des revendications à long terme; 2) que l'on se concentre davantage sur la qualité que sur la quantité; 3) le soutien des praticiens de première ligne et le perfectionnement professionnel du personnel; 4) une gamme élargie de fournisseurs de services et de ressources extérieures au domaine de l'éducation, au soutien des apprenants; 5) et du temps.

Adopter une vision à plus long terme

Le NRDC (2011) met en garde contre ce qu'elle nomme la « courte vue », un phénomène par lequel [Traduction] « les politiques sont parfois évaluées et appréciées bien avant qu'elles n'aient démontré leurs mérites ou leurs lacunes » (p. 8). Le même examen souligne que les politiques canadiennes [Traduction] « ont généralement rendu le financement de nouveaux projets beaucoup plus facile que le financement visant à poursuivre les projets en cours. Malheureusement, cette situation a eu pour effet de rendre des projets qui connaissaient du succès inadmissibles au renouvellement du financement » (p. 22). Le fait que les programmes novateurs au Canada soient souvent déployés à court terme pourrait s'expliquer en partie par la disjonction entre le financement par projet et le financement de base destiné à la programmation, que ce soit au palier provincial, territorial ou fédéral.

Conclusion

Les propositions de formation aux adultes moins alphabétisés ressemblent trop souvent à des parcs de stationnement, où les apprenants suivent une série de programmes, fréquemment pendant une longue période, afin d'acquérir l'ensemble des compétences dont ils ont besoin pour atteindre leurs objectifs. La programmation intégrée permet aux fournisseurs de revoir leurs conceptions traditionnelles de l'alphabétisation. Plutôt que des programmes autonomes liés à des objectifs particuliers assujettis au financement, l'intégration propose une interprétation du perfectionnement des compétences qui est à la fois inclusive et élargie. Au contraire de l'approche « stationnement », l'intégration peut établir les conditions de ce qui a été caractérisé par Leander (2009, cité dans Reder, 2012) comme une approche « Carrefour ». Dans le cadre de ce modèle, les programmes et services sont interreliés de manière efficace et signifiante pour répondre aux besoins des apprenants, non pas à ceux des institutions. L'approche « Carrefour » exige les efforts de plusieurs parties prenantes, y compris les fournisseurs de services communautaires et les employeurs locaux, en plus des bailleurs de fonds et des responsables des politiques provinciaux et territoriaux.

Les mérites de l'intégration des programmes sont clairement documentés dans la littérature. Elle attire les adultes moins alphabétisés qui ne seraient pas autrement intéressés aux programmes d'alphabétisation autonomes. Les participants sont plus motivés lorsque les programmes sont ciblés, d'une durée adéquate et nettement articulés en fonction de leurs besoins. Par conséquent, les programmes intégrés affichent de meilleurs taux de maintien et de succès que les programmes traditionnels. La littérature souligne également le rôle majeur des partenariats et du travail d'équipe dans l'élaboration de programmations souples, efficaces et durables. En outre, il est bien établi que l'on doit investir temps et ressources dans la conception des programmes et dans le soutien à la collaboration entre les praticiens sur le plan de la planification et de la prestation de telles interventions. En dernier lieu, la littérature met au jour des politiques profitables pouvant considérablement favoriser le développement, la prestation et la pérennité des programmes intégrés. Au Canada, où l'éducation et la formation sont de compétence provinciale ou territoriale, l'élaboration de politiques doit se dérouler à ce palier pour que surviennent de réels changements.

La revue de la littérature s'est penchée sur une sélection d'éléments probants pour cerner et résumer les caractéristiques de la programmation intégrée et les facteurs qui contribuent à son succès et à sa pérennité. Associée aux connaissances que le RESDAC a tirées de ses propres travaux sur les modèles de programmes pertinents, cette revue de la littérature sert de fondement à partir duquel soutenir le développement et la mise en œuvre de l'approche « Carrefour », dans le cadre du projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*.

Références

Note : Lorsque disponibles en français, les documents ont été intégrés à la liste suivante.

- Black, S. et Yasukawa, K. (2011). *Working Together: Integrated Language, Literacy and Numeracy Support in Vocational Education and Training*. Sydney : Centre for Research in Learning and Change.
- Bragg, D. D., Bremer, C. D., Castellano, M., Kirby, C., Mavis, A., Schaad, D. et Sunderman, J. (2007). *A Cross-Case Analysis of Career Pathway Programs that Link Low-Skilled Adults to Family-Sustaining Wage Careers*. Minnesota: National Research Center for Career and Technical Education. http://ocrl.illinois.edu/files/Projects/ged/Report/Career_Pathways.pdf
- Casey, H. Cara, O., Eldred, J., Grief, S., Hodge, R., Ivanic, R., Jupp, T., Lopez, D. et McNeil, B. (2006). « *You wouldn't expect a maths teacher to teach plastering...* » : *Embedding literacy, language and numeracy in post-16 vocational programmes – the impact on learning and achievement*. London : National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. . <http://www.nrdc.org.uk/download2.asp?f=3188&e=pdf>
- Cooper, B. et M. Baynham (2005). Case study three: Rites of passage: embedding meaningful language, literacy and numeracy skills in skilled trades courses through significant and transforming relationships. Dans Roberts, C., Baynham, M., Shrubshall, P., Brittan, J., Cooper, B., Gidley, N., Windsor, V., Eldred, J., Grief, S., Castillino, C. et Walsh, M. (2005). *Embedding teaching and learning of adult literacy, numeracy and ESOL: Seven case studies*. London : National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_822.pdf
- D'Amico, D. (2003, December 7-10). *Embedding literacy: Strengthening the connection between work and learning*. Workplace Learning Conference, Advancing Adult Work-based Learning: Building a 21st Century Community of Practice, Chicago, IL. http://www.workandeconomy.org/images/Embedded_Literacy_-_Strengthening_the_Connection_between_Work_and_Learning_-_DAmico.pdf
- Folinsbee, S. (2011). *Literature Review on Integrating Literacy and Essential Skills into Trades Training: Working Paper*. Ontario, Canada : College Sector Committee for Adult Upgrading. http://www.collegeupgradingon.ca/current/litreview_integrat_lit_es_trades.pdf
- Hayes, B. (2013). *IALS and Essential Skills in Canadian Literacy Policy and Practice: A descriptive overview*. Montréal : Le Centre d'alphabétisation. http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/IALS_ES_CdnLtcyPlcy_Prtctce.pdf

Lurette, D. (n.d.). *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*. Ottawa : RESDAC. http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/151213.pdf

Lurette, D. (2013). *Agir avec compétence : Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique*. Ottawa : RESDAC. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/160709.pdf

Martin, L. G. (1999). Continuum of Literacy Program Models: Alternative Approaches for Low-Literate Welfare Recipients. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1999 : 43–57.

McKenna, R. et Fitzpatrick, L. (2005). *Integrated approaches to teaching adult literacy in Australia: A snapshot of practice in community services*. Australie : National Centre for Vocational Education Research. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493918.pdf>

Moore, E. et Oppenheim, E. (2010). *Learning in Context: Preparing Latino Workers for Careers and Continuing Education*. Washington, DC : National Council of La Raza. <https://learnwork.workforce3one.org/view/2001110155040671719>

Myers, K., Smith Fowler, H., Leonard, D. et Gyarmati, D. (2011). *Promising approaches to training in the United States and United Kingdom: Learning and Active Employment Programs Project Consultation report*. Ottawa : Société de recherche sociale appliquée. http://www.srdc.org/uploads/laep2_en.pdf

National Institute of Adult Continuing Education (2005). *NIACE Briefing Sheet: Embedding/Integrating Literacy, Language or Numeracy in other Subjects/Programmes*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. <http://www.niace.org.uk/sites/default/files/64-Embedding-LLN.pdf>

NRDC (2011). *A Literature Review of International Adult Policies*. Dublin: National Adult Literacy Agency. https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/A%20Literature%20Review%20of%20International%20Adult%20Literacy%20Policies%20110311_1.pdf

OCDE. (2012). *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure -Une approche stratégique des politiques sur les compétences*. Éditions OCDE. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/les-strategies-de-l-ocde-en-faveur-des-competences_9789264178717-fr#page1

Park, R. J., Ernst, S. et Kim, E. (2007). *Moving Beyond the GED: Low-Skilled Adult Transition to Occupational Pathways at Community Colleges Leading to Family-Supporting Careers*.

Minnesota : National Research Center for Career and Technical Education.

http://www.nrccte.org/sites/default/files/publication-files/moving_beyond_the_ged.pdf

Pearson, D., Sawyer, J., Park, T., Santamaria, L., van der Mandele, E., Keene, B. et Taylor, M.

(2010). *Capitalizing on Context: Curriculum Integration in Career and Technical Education: A Joint Report of the NRCCTE Curriculum Integration Workgroup*. Louisville, KY : National Research Center for Career and Technical Education.

http://www.nrccte.org/sites/default/files/publication-files/nrccte_curriculum_context.pdf

Reder, S. (2012). *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions*. Montréal : Le Centre d'alphabétisation.

http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/CFLRsrchBrief_Chllngng_Assmptns.pdf

Roberts, C., Baynham, M., Shrubshall, P., Brittan, J., Cooper, B., Gidley, N., Windsor, V., Eldred, J., Grief, S., Castillino, C. et Walsh, M. (2005). *Embedding teaching and learning of adult literacy, numeracy and ESOL: Seven case studies*. London : National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. . http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_822.pdf

Wickert, R. et McGuirk, J. (2005). *Integrating literacies: Using partnerships to build literacy capabilities in communities*. Australie : National Centre for Vocational Education Research.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493888.pdf>

Wiltshire, C. (n.d.) *Integrated Literacy- making it work: Lessons from the Course in Applied Vocational Skills in Western Australia*. Department of Training, Western Australia.

<http://www.acea.org.au/Content/2001%20papers/Cheryl%20Wiltshire%20-%20Integrated%20Literacy%20for%20IFECSA%20Paper.PDF>

Zepke, N. (2011). *If 'one size does not fit all' when embedding adult literacy in the workplace, how can we identify 'what works'?* Studies in Continuing Education. 33 (2), 173-185.