

Accessibilité aux services éducatifs des personnes adultes sans diplôme d'études secondaires vivant en milieu rural francophone au Nouveau-Brunswick et au Québec

Secrétariat aux
relations canadiennes

Québec 

Virginie Thériault, Ph. D.,
Chercheuse responsable,
Université du Québec à Montréal

Charline Vautour, Ph. D.,
Chercheuse postdoctorale,
Université du Québec à Montréal

Table des matières

Introduction	1
But et objectifs de la recherche	3
Cadre conceptuel	4
Méthodologie	7
Résultats	8
Conclusion	20
Références bibliographiques	23

Citation suggérée :

Thériault, V. et Vautour, C. (2025). *Accessibilité aux services éducatifs des personnes adultes sans diplôme d'études secondaires vivant en milieu rural francophone au Nouveau-Brunswick et au Québec*. Rapport de recherche remis au Secrétariat du Québec aux relations canadiennes. Montréal : Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

Organisme de financement :

Secrétariat du Québec aux relations canadiennes

Introduction

Dans le contexte actuel de mondialisation, les bouleversements d'ordre économique, sanitaire, technologique, environnemental et social touchent tous les pays, mais les sociétés promouvant l'éducation et la formation des adultes sont plus résilientes devant ces grands changements (Stanistreet, 2020). L'analyse de données tirées des enquêtes internationales montre que les personnes ayant des niveaux de scolarité peu élevés et vivant en milieu rural ont moins tendance à fréquenter des environnements dans lesquels des activités qui visent explicitement l'apprentissage tout au long de la vie sont offertes, comparativement à d'autres groupes plus scolarisés et favorisés (Boeren, 2016). Le Nouveau-Brunswick et le Québec font face à des défis importants par rapport à la formation et à l'éducation des adultes en milieu rural. Un niveau de scolarité peu élevé est généralement associé à un faible niveau de littératie, ce qui peut aussi avoir des répercussions sur toutes les sphères de la vie : famille, travail, santé, logement, etc. (Cieslik et Simpson, 2015; Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann et Stammer, 2021).

C'est dans les milieux ruraux que l'on retrouve une plus grande proportion d'adultes sans diplôme d'études secondaires au Nouveau-Brunswick et au Québec (MÉPFTNB, 2018; INSPQ, 2019). D'ailleurs, une étude récente

(Ouellet, 2021) sur un territoire rural québécois, considéré dévitalisé, a mis en lumière les obstacles existants entre l'éloignement géographique, la participation à des événements culturels et les faibles niveaux de littératie de la population. Une autre étude (Langlois, 2023, p. 1) a indiqué que le niveau global de littératie de la population dans plusieurs régions québécoises éloignées des grands centres n'augmente pas aussi rapidement que dans la grande région métropolitaine de Montréal; leur « cadence de rattrapage [...] est nettement insuffisante ».

Malgré des systèmes d'éducation et de formation des adultes bien établis dans les deux provinces, tant en milieux formels ou scolaires (p. ex. le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) et les centres d'éducation des adultes au Québec) qu'en milieux non formels ou communautaires (p. ex. le Programme communautaire d'apprentissage pour adultes au Nouveau-Brunswick et les organismes d'alphabétisation populaire au Québec), un écart persiste quant au niveau de scolarité entre la population urbaine et rurale. Entre le Nouveau-Brunswick et le Québec, les situations en milieu rural francophone ont des caractéristiques similaires, mais aussi d'importantes différences, comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 1 : Portrait des milieux ruraux francophones au Nouveau-Brunswick et au Québec

Nouveau-Brunswick

25,1% de la population âgée de 25 ans et plus n'a aucun certificat, diplôme ou grade (Statistique Canada, 2023)¹

22,9% de la population âgée de 25 ans et plus et vivant en milieu rural n'a aucun certificat, diplôme ou grade alors que cette proportion est de 10,8 % dans les trois régions métropolitaines de recensement (Statistique Canada, 2023)

Québec

16,2% de la population adulte âgée de 25 ans et plus n'a aucun certificat, diplôme ou grade (Statistique Canada, 2023)¹

22,1% de la population âgée de 25 ans et plus et vivant en milieu rural n'a aucun certificat, diplôme ou grade, contrairement à 13,5 % dans les régions métropolitaines de recensement (Statistique Canada, 2023)

Nouveau-Brunswick

25,1% de la population âgée de 25 ans et plus et ayant le français comme première langue officielle parlée² n'a aucun certificat, diplôme ou grade, alors que cette proportion est de 13,0 % chez la population anglophone (Statistique Canada, 2023)

Phénomènes caractérisant les milieux ruraux (Bédard-Chagnon et Lepage, 2016; MÉPFTNB, 2018; PNB, 2014; Páez Silva et Lavoie, 2019) :

- dévitalisation économique
- vieillissement de la population
- manque de main-d'œuvre qualifiée et de services spécialisés
- embauche de travailleuses et de travailleurs étrangers temporaires
- défi de l'immigration francophone
- migration de populations rurales vers les milieux urbains
- enjeux culturels et linguistiques des milieux urbains anglo-dominants

Québec

16,2% de la population âgée de 25 ans et plus et ayant le français comme première langue officielle parlée² n'a aucun certificat, diplôme ou grade, alors que cette proportion est de 12,4 % chez la population anglophone (Statistique Canada, 2023)

Phénomènes caractérisant les milieux ruraux (Bélanger et Candiz, 2014; Gélinau, *et al.*, 2018; Simard, Parent et Richardson, 2018; Simard et Guimond, 2012) :

- dévitalisation économique
- vieillissement de la population
- manque de main-d'œuvre qualifiée et de services spécialisés
- embauche de travailleuses et de travailleurs étrangers temporaires
- embourgeoisement rural

1. Données du recensement de 2021.

2. Dans ce tableau, la variable « première langue officielle parlée » comprend les catégories « anglais » ou « français ». Elle exclut les catégories « anglais et français » et « ni anglais ni français ».

Les différences des milieux ruraux entre les deux provinces peuvent être attribuées notamment aux situations politiques, linguistiques et démographiques distinctes. La ruralité et l'urbanité présentent une grande différence. Le Nouveau-Brunswick demeure une province rurale (Kile, Hall et Nelson, 2021) comprenant trois régions métropolitaines de recensement (RMR) dont la population totale, majoritairement anglophone, est d'au moins 100 000 individus (Statistique Canada, 2023). Pour sa part, le Québec comprend 7 RMR d'au moins 100 000 individus, incluant la région métropolitaine de Montréal avec une population de près de 4,3 millions d'individus (Statistique Canada, 2023). Une autre différence est l'aspect linguistique. Le Nouveau-Brunswick est une province officiellement bilingue, malgré la situation minoritaire linguistique du français par rapport à l'anglais (Pépin-Filion, 2018), alors que le Québec est officiellement francophone.



But et objectifs de la recherche

Le présent projet vise à étudier l'offre et l'accessibilité des services éducatifs à l'intention des adultes sans diplôme d'études secondaires vivant en milieu rural francophone au Nouveau-Brunswick et au Québec. Trois objectifs précis sont poursuivis :

- 1** Évaluer l'accessibilité des personnes adultes sans diplôme vivant en milieu rural aux services éducatifs francophones en milieu formel et en milieu non formel.
- 2** Cartographier les réseaux respectifs de formation aux adultes sans diplôme en milieu formel et en milieu non formel au Nouveau-Brunswick et au Québec.
- 3** Favoriser l'établissement d'un réseau d'entraide entre les deux provinces pour mieux se soutenir et se comprendre.



Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel s'articule autour de trois principaux éléments théoriques : la disponibilité versus l'accessibilité de la littératie (Kalman, 2006), les facteurs liés à la participation (Boeren, 2016) ainsi que l'insécurité linguistique (Boudreau, 2023).

Disponibilité et accessibilité

Des travaux de recherche montrent qu'il ne suffit pas de rendre disponibles des ressources (p. ex. des ordinateurs et l'Internet) pour améliorer les compétences des individus (Kalman, 2006). Il faut d'abord rejoindre les personnes les moins scolarisées et leur offrir un accompagnement qui favorise l'usage de ces outils et l'acquisition de nouvelles compétences. Kalman propose deux concepts : la disponibilité et l'accessibilité. La disponibilité renvoie à la présence physique de matériaux écrits dans les lieux fréquentés. L'accessibilité requiert un travail plus soutenu pour aider les gens à comprendre et à s'appropriier les univers écrits qui les entourent. Nous étendons ces concepts de disponibilité et d'accessibilité aux services éducatifs des adultes sans diplôme.

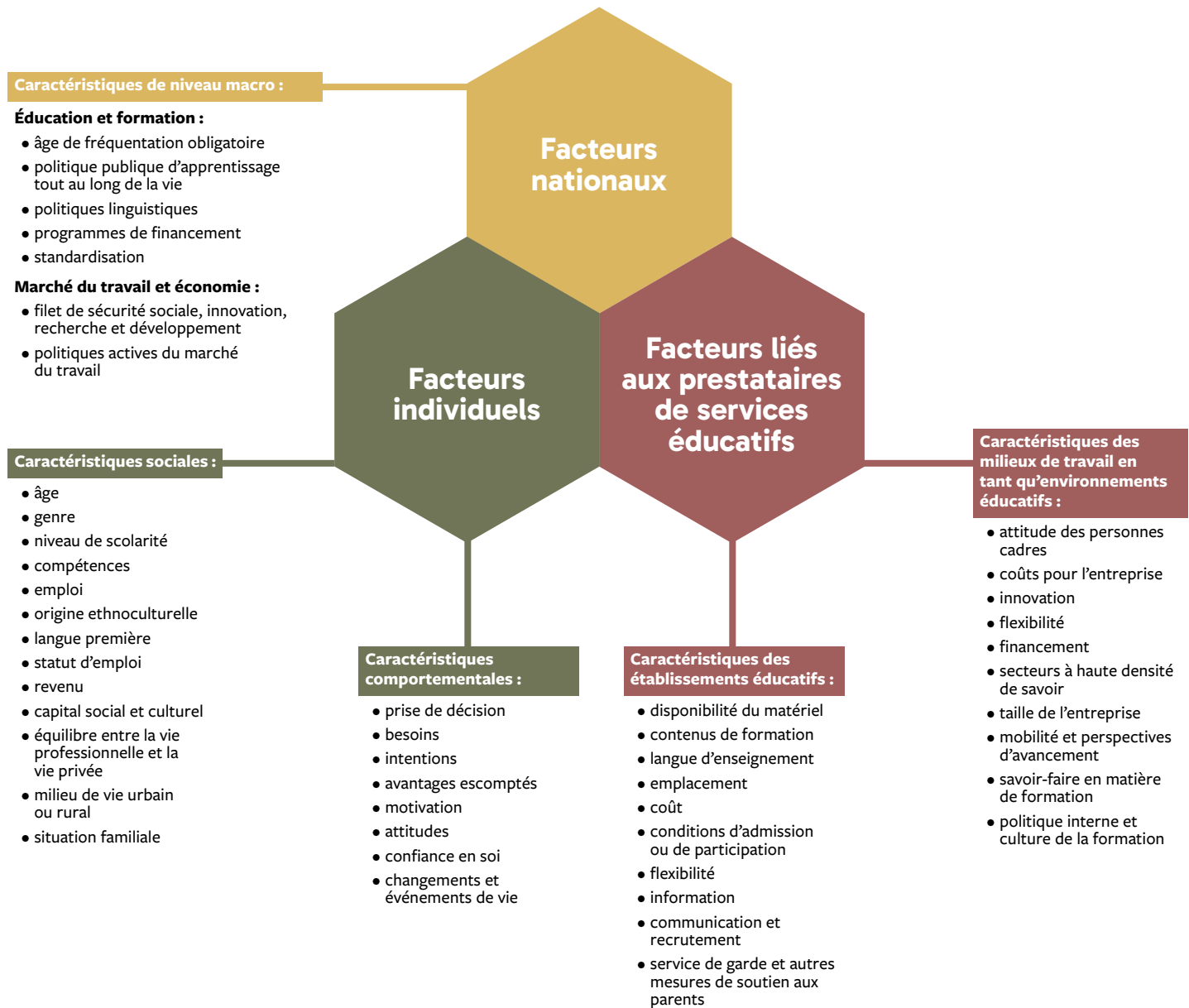
Participation à l'éducation tout au long de la vie

Afin d'évaluer l'accessibilité des services, nous mobilisons aussi le modèle intégratif de participation à l'éducation tout au long de la vie de Boeren (2016). Ce modèle comprend trois éléments principaux qui permettent de comprendre ce qui facilite ou non la participation à des activités éducatives chez les adultes : 1) les facteurs individuels, 2) les facteurs liés aux prestataires de services éducatifs et 3) les facteurs nationaux. Le modèle de Boeren se centre surtout sur les contextes formels et non formels d'éducation. Il reflète peu la réalité des contextes informels où les adultes peuvent apprendre, comme en milieu familial. Nous avons fait quelques ajouts au modèle de sorte qu'il tienne compte de certaines autres réalités, par exemple celles relatives à la famille et à la langue première des personnes apprenantes.



Figure 1 : Modèle intégratif de participation à l'éducation tout au long de la vie

Adaptation et traduction du modèle (Boeren, 2016, p. 147)



Comme les aspects linguistiques ne sont pas abordés de manière transversale dans le modèle de Boeren, nous avons exploré d'autres avenues conceptuelles et retenu les travaux sur l'insécurité linguistique d'Annette Boudreau (2023) et ceux d'autres sociolinguistes.

Insécurité linguistique

Comme le rapportent Levasseur, Bouchard et Ntiranyibagira (2023, p. 2), « [l']insécurité linguistique émerge lorsque les locutrices et locuteurs portent un regard négatif sur leur façon de parler en raison d'un écart perçu entre leurs pratiques et les formes linguistiques valorisées, prestigieuses et légitimées ». Selon Boudreau (2023, p. 11), l'insécurité linguistique est « reliée à l'impression de ne pas parler comme il le faut dans telle ou telle situation de communication, de ne pas être à la hauteur, de se sentir illégitime à cause de sa manière de parler ». Elle ajoute que ce sentiment survient surtout dans les situations formelles de communication, par exemple dans les milieux de l'éducation et des médias d'information. Boudreau soutient que la honte est une manifestation transversale de l'insécurité linguistique, laquelle se traduit par le silence. Dans ces situations, écrit-elle, l'autre, qui parle autrement et qui peut afficher une attitude de supériorité, est un modèle à suivre. Le phénomène est un sujet d'intérêt croissant dans plusieurs domaines et un enjeu social reconnu sur le plan international, car il a des conséquences importantes

sur les pratiques langagières, les expériences sociales, les parcours de scolarisation des individus et la vitalité linguistique des communautés (Levasseur *et al.*, 2023).

L'insécurité linguistique se manifeste plus particulièrement en situation sociale diglossique. La diglossie se caractérise par un contexte dans lequel il existe au moins une variété linguistique standardisée dominante et au moins une autre variété linguistique dominée en usage dans les situations familiales (Desarbais, 2013; Ferguson, 1959 et Aracyl, 1965, dans Boudreau, 2023). Ce trait dominant-dominé de la diglossie reflète une stratification sociale, une distinction entre les manières de parler des classes sociales dominantes et dominées (Bourdieu, 1979). Le phénomène diglossique peut se manifester à l'intérieur d'une même langue (p. ex. entre le français standardisé et une variation locale ou vernaculaire de cette langue, tel que le jocal) ou entre différentes langues, entre autres le français et l'anglais (Levasseur *et al.*, 2023). Enfin, la diglossie varie d'une société à une autre. Au Nouveau-Brunswick, on y trouve le français et l'anglais en tant que langues officielles et des variétés régionales, dont le chiac et le brayon.



Méthodologie

Nous avons opté pour une approche de recherche qualitative interprétative (Savoie-Zacj, 2019). Celle-ci consiste à décrire et à comprendre le sens de ce qui se passe sur le terrain étudié à partir de ce que disent les personnes participantes.

Afin d'identifier des milieux ruraux au Québec, nous avons utilisé les définitions et la carte interactive de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2024) présentant les différences entre les milieux urbains et ruraux québécois. Nous avons fait une recension des organismes et des centres dédiés à l'éducation et à la formation des adultes dans les « zone[s] rurale[s] ayant des liens faibles ou nuls avec un noyau urbain » (INSPQ, 2024). Nous avons appliqué le même critère de sélection pour le Nouveau-Brunswick, soit l'éloignement d'un noyau urbain, à l'aide de données liées à la répartition de la population sur le territoire. Nous avons pris la décision de n'inclure dans l'étude que des organismes ou des centres susceptibles de rejoindre des adultes sans diplôme d'études secondaires (âgés d'au moins 18 ans au Nouveau-Brunswick et 16 ans au Québec). Ces organismes et ces centres devaient aussi proposer une offre éducative en français centrée, du moins en partie, sur l'acquisition ou le maintien de compétences de base, entre autres en littératie. Cela excluait donc, par exemple, la formation en milieu de travail, les activités de loisirs et les activités informelles d'éducation tout au long de la vie. Nous avons ciblé tant les milieux formels d'éducation que les milieux non formels. Pour procéder à la sélection des personnes participantes à la recherche, nous avons approché des acteurs clés au sein d'un ministère (au Nouveau-Brunswick), d'une institution d'éducation postsecondaire (au Nouveau-Brunswick) et de huit organismes régionaux (au Nouveau-Brunswick et au Québec). Ces acteurs ont collaboré au recrutement de personnes enseignantes et intervenantes au sein de leur organisation, lesquelles ont par la suite aidé à recruter les personnes apprenantes.

Pour la collecte des données, nous avons retenu l'entretien de recherche semi-structuré (Boutin, 2018a),

ainsi que l'entretien de groupe (Boutin, 2018b) et le groupe de réflexion des membres (*member reflexion*) (Tracy et Hinrichs, 2017). En tout, 42 individus ont participé à la recherche. Les activités de collecte se sont réparties comme suit :

19 entretiens individuels semi-structurés avec des personnes enseignantes, intervenantes et d'autres acteurs de l'éducation des adultes : 9 du Nouveau-Brunswick et 10 du Québec.

12 entretiens individuels semi-structurés avec des personnes apprenantes adultes : 6 du Nouveau-Brunswick et 6 du Québec.

2 entretiens de groupe incluant chacun 6 personnes enseignantes et intervenantes et d'autres acteurs de l'éducation des adultes des deux provinces, sur des sujets dégagés lors de l'analyse préliminaire des entretiens individuels.

4 groupes de réflexion composés de 2 à 7 personnes enseignantes et intervenantes et d'autres acteurs de l'éducation des adultes du Nouveau-Brunswick et du Québec, à propos des résultats préliminaires afin de recueillir leurs impressions sur ceux-ci.

Après la transcription des entretiens et des discussions, l'analyse de contenu (Gibbs, 2008) s'est déroulée selon les étapes suivantes, à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo : relever les phénomènes récurrents (*patterns*), noter la prévalence d'un thème (sa fréquence), identifier les contrastes et les comparaisons possibles et noter les relations entre les thèmes (Miles et Huberman, 1994). Pour ce faire, nous avons utilisé des thèmes préétablis sur la base de notre revue de littérature et de notre cadre conceptuel. Certains thèmes ont aussi été dégagés en cours de processus par le truchement des stratégies d'analyse listées ci-haut.

Résultats

Les résultats qui se dégagent de l'analyse des données ont trait aux thèmes suivants : la ruralité, la nature de l'offre éducative, les caractéristiques et le vécu des personnes apprenantes, la perception de l'offre éducative, la promotion et le recrutement, les relations partenariales ou collaboratives, les enjeux liés à la langue et à l'insécurité linguistique, et les réalités propres aux communautés autochtones.

Ruralité

Plusieurs aspects mentionnés qui affectent l'accessibilité des services sont directement liés aux caractéristiques des milieux ruraux. Le transport a été mentionné par la grande majorité des personnes participantes comme étant un défi particulier. Il n'existe que peu ou pas de transport en commun dans les régions participantes. Un service de navette à horaire limité ou la possibilité d'emprunter le transport scolaire pour se rendre au centre ou à l'organisme sont parfois accessibles.

« Celle qui a le plus de difficulté, elle est sur l'assistance sociale, elle n'a pas de voiture. C'est difficile pour elle parce qu'il faut qu'elle marche à peu près une demi-heure pour venir, même l'hiver. [...] C'est hors de notre contrôle, mais pour la personne, c'est difficile. (Frédéric, enseignant, Nouveau-Brunswick)

Lorsqu'elles ne peuvent pas y aller à pied ou à vélo, les personnes apprenantes sont donc dépendantes de leur voiture ou du covoiturage pour assister aux formations. Il y a aussi des mesures de soutien à la formation (p. ex. payer le kilométrage ou le permis de conduire). Cependant, ces mesures ne semblent pas équivalentes dans les deux provinces.

Étant donné la grandeur des territoires, il est parfois difficile d'avoir accès à des services professionnels

en présence dans le but de soutenir les adultes en milieux formels d'éducation. En voici un exemple :

« Ce qu'il faudrait, c'est une conseillère en orientation. On en a une à [nom de la ville]. Donc les choses se font [par visioconférence] et par email, mais on oublie souvent que les personnes qui viennent en formation secondaire n'ont peut-être pas ces habitudes-là [...]. Ils aiment plus le contact humain. (Élise, enseignante, Nouveau-Brunswick).

Un autre constat exprimé tant par le personnel enseignant et intervenant que par les personnes apprenantes est l'effet négatif de la pénurie de logements dans les régions rurales sur la participation. Le manque de logements et leur coût très élevé semblent pousser les personnes à travailler plutôt qu'à retourner aux études.

En ce qui concerne les conditions de travail, certains membres du personnel ont mentionné ressentir un sentiment d'isolement par rapport au centre d'attache, surtout au Nouveau-Brunswick. Par exemple, les centres en région n'ont pas de cafétéria et il y a parfois des défis en matière de communications internes. Au Québec, nous avons aussi noté dans un cas des défis d'accès à de la formation initiale et continue pour les personnes enseignantes en milieu formel, ce qui leur permettrait de se qualifier et de se sortir d'une situation de précarité professionnelle :

« Ce n'est pas évident d'enseigner en région parce qu'on n'a pas accès. [...] Moi, je suis un adulte qui aimerait être capable de retourner à l'université pour une session d'été [...]. Je ne peux pas aller faire deux, trois cours au besoin. [...] Puis les gens travaillent bien, mais là, il faut comme le diplôme pour avoir le brevet, le permis. (Philippe, enseignant, Québec)

Nous avons finalement remarqué des disparités importantes entre les régions dans une même province. Par exemple, certaines classes sont pleines alors que d'autres peinent à survivre.

Nature de l'offre éducative

Dans cette section, nous relevons des points à améliorer et des signes encourageants. Des facteurs temporels se dégagent des résultats. Ils renvoient à l'offre limitée ou absente de cours du soir, modalité qui pourrait pourtant attirer des populations peu rejointes actuellement, notamment les gens qui travaillent ou qui n'ont pas accès à des programmes d'aide financière aux études. Les horaires de formation sont aussi plus limités qu'en milieu urbain, comme l'indique une participante du Québec :

« Les cours de soir sont plus dans les centres urbains, mais les populations des milieux ruraux sont invitées à y aller. Puis tous les centres des milieux ruraux ferment l'été ou ont des plages [horaires limitées]. [Dans les] milieux ruraux, il y a moins d'heures par jour. (Charlotte, enseignante, Québec)

Des personnes ont aussi mentionné que la durée trop longue de la formation menant à un diplôme d'études secondaires ou à une équivalence peut décourager la participation.

D'autres modes de formation ont été évoqués. Depuis la pandémie, il y a plus de possibilités de formation hybride ou en ligne. Certaines suggèrent que ces modalités sont des pistes intéressantes pour améliorer l'accessibilité des services. D'autres ont noté des signes encourageants pour contrer la résistance aux changements :

« La pandémie a forcé l'exploration de nouvelles stratégies. Et donc, si après la pandémie les gens ressentent toujours une certaine rigidité, c'est d'autant plus grave qu'avant. Parce qu'avant, on pouvait dire : "Les gens n'ont pas été forcés d'explorer des nouvelles manières", mais pendant la pandémie ça a été un immense laboratoire. (Paul, intervenant éducatif, Québec)

Selon notre analyse, parmi les signes encourageants en lien avec l'offre éducative, la souplesse de l'approche d'enseignement individualisé, adaptée aux personnes apprenantes, se présente comme une force des programmes d'études. De plus, depuis la pandémie et la baisse des effectifs, une personne enseignante a remarqué une plus grande tolérance dans les services de soutien pour tenir compte de leurs conditions de vie.

Les thèmes de la diversité et du sens donné aux activités d'apprentissage se sont aussi dégagés de l'analyse. Les sorties éducatives ainsi que le lien entre les contenus de la formation et la vie courante semblent motiver les personnes apprenantes et développer chez elles un sentiment d'appartenance au groupe. Plusieurs d'entre elles ont remarqué des bénéfices directs de leur participation à l'éducation des adultes dans leur vie :

« Mon français m'a aidée pour les lettres, ces choses-là. Le gouvernement, les caisses. Quand t'achètes quelque chose ou quand tu dois écrire une lettre à quelqu'un d'important, ben, c'est important de pas avoir d'erreurs. Les maths, ben à calculer, à mesurer quand je construis quelque chose pour ma maison, ben il faut que je calcule mes choses. Pour mon épicerie, mes factures, mon budget. (Valérie, apprenante, Québec)

Un autre élément lié à la nature de l'offre éducative se présente en force dans les réponses des personnes apprenantes, soit la qualité de leur relation avec le personnel :

« Au secondaire, j'avais beaucoup de misère à me concentrer. J'avais beaucoup de misère avec mon anxiété et à rester dans une classe avec beaucoup de monde, so j'avais lâché, pis quand j'ai back été, y'aviont mentionné d'aller [au centre d'éducation des adultes]. Pis j'ai essayé ça pis j'ai vraiment aimé ça. Y'étaient vraiment accommodants avec moi, avec mon anxiété, y'étaient vraiment bons. (Tanya, apprenante, Nouveau-Brunswick)

Enfin, certains membres du personnel enseignant et intervenant des deux provinces ont déploré des conditions de travail moins intéressantes et un accès à des ressources moindres dans le milieu communautaire qu'en milieu scolaire. Certaines personnes du milieu communautaire ont aussi déploré la non-reconnaissance de leurs compétences.

Caractéristiques des personnes apprenantes

Les données révèlent des changements observés chez les personnes apprenantes depuis quelque temps. Dans les deux provinces et à travers les contextes éducatifs formels et non formels, on note notamment une baisse de l'effectif apprenant au cours des dernières décennies et surtout à la suite de la pandémie. Dans certains milieux formels, les personnes apprenantes sont de plus en plus jeunes, ce qui peut dissuader les plus âgées à se former. Celles ayant plus de 30 ans sont moins présentes que par le passé :

« Comme on dit au Québec, les centres d'éducation aux adultes sont devenus l'annexe des polyvalentes pour finir la job de diplomation des jeunes adultes. Parfait, ça! Une chance qu'on a ça. Mais je dirais pour quelqu'un qui a 30 ans, 40 ans, 50 ans, les services sont supposés aussi être universels pour toute personne qui a plus de 16 ans au Québec, selon la loi. (Paul, intervenant éducatif, Québec)

Des membres du personnel enseignant ou intervenant des deux provinces remarquent aussi que les besoins de soutien des personnes apprenantes se font de plus en plus sentir, que ce soit en lien avec la santé mentale, les problèmes de consommation et de dépendance, la crise du logement, le soutien alimentaire, la pauvreté ou la précarité.

« En tout cas, dans la région, les loyers coûtent vraiment cher. [...] Puis il en manque tellement que les propriétaires chargent la grosse piastre puis un moment donné, le monde n'a pas le choix de se loger, fait qu'ils les prennent pareil [...]. L'épicerie peut être chère, parce que, comparativement aux grands centres, il n'y a pas de [nom d'une grande chaîne d'alimentation] [...]. Il n'y a pas de transport en commun, donc t'es obligé d'avoir un véhicule avec les frais qui viennent avec [...]. Parce qu'il faut que tu te déplaces pour aller travailler ou aller à l'école [...]. Le coût de la vie est quand même surprenamment dispendieux pour une petite communauté rurale. (Roxanne, enseignante, Nouveau-Brunswick)

Toujours selon le personnel, la plupart des adultes apprenants ont aussi vécu des blessures scolaires dans leur jeunesse. Cela se manifeste à l'âge adulte par une faible estime de soi, un sentiment de honte par rapport à son niveau de scolarité, une crainte à s'afficher comme un individu rencontrant des difficultés à lire et à écrire ou encore de la gêne concernant sa manière de parler. Quelques personnes ont aussi souligné que le manque de ressources matérielles est un obstacle potentiel (p. ex. le nonaccès à Internet à la maison).

Le soutien financier auquel les adultes ont accès afin de retourner aux études représente un levier important d'accès à l'éducation. Toutefois, un autre changement observé dans les deux provinces renvoie à un accès plus limité à ce type de soutien (p. ex. devoir étudier à plein temps, être sans emploi, être inscrits à des programmes de formation précis) et à la méconnaissance des pro-

grammes de soutien, ce qui fait en sorte que plusieurs personnes en sont exclues, comme on le verra plus loin.

« Il y a beaucoup moins d'élèves qui sont désormais soutenus financièrement par le centre local d'emploi au Québec. C'est de manière drastique que ç'a chuté. Dans notre milieu, dans les dernières années, depuis que les déficits sont apparus puis tout ça, il y a des restrictions beaucoup plus grandes. (Charlotte, enseignante, Québec)

Malgré ce resserrement, au dire des personnes consultées sur le terrain, les services de soutien demeurent une source importante de recrutement en éducation et en formation des adultes.

Perception des services dans la communauté

Les propos partagés durant les entretiens au sujet de la connaissance des services dans la communauté reflètent une perception plutôt négative de l'éducation et de la formation des adultes dans les deux provinces. Quelques personnes enseignantes et intervenantes trouvent que peu de valeur est accordée à l'éducation en milieu rural. Les gens ne savent pas nécessairement ce qui se passe dans les centres et organismes. Il semble en effet y avoir une méconnaissance de l'éducation des adultes dans les milieux des gens qui ont participé à l'étude :

« Je pense qu'on n'a pas assez de visibilité parce que j'entends encore des gens : "C'est quoi ça? Upgrading? [...] Ah oui, ça existe encore? C'est-tu là?" Je me dis ça fait 30 ans qu'on est dans la communauté puis on n'est pas plus connus que ça? Il y a un problème. (Charles, enseignant, Nouveau-Brunswick)

Dans la communauté en général, des stéréotypes de l'éducation de la deuxième, troisième, quatrième chance pour des personnes rencontrant des difficultés scolaires

ou d'autres types de problèmes perdurent. On y voit une certaine dévalorisation de l'éducation des adultes. Selon des membres du personnel rencontrés au Québec, certains jeunes et leurs parents perçoivent l'éducation des adultes comme étant moins désirable que l'école secondaire. Ces idées préconçues peuvent cependant tomber une fois que l'on connaît mieux le milieu :

« On a eu un focus group cette année en décembre, des jeunes de la poly qui disaient : "Eille, moi, là, quand j'ai su qu'il fallait que j'aille au [nom du centre d'éducation des adultes], je n'en ai pas dormi tellement j'avais honte d'aller là. Si vous saviez à quel point je suis contente d'être ici. On a notre place, on est traités avec respect. Il n'y a plus d'intimidation. On a des services." (Anne-Marie, intervenante éducative, Québec)

Dans les deux provinces, nous avons aussi observé que les gens de la communauté confondent parfois les centres et les organismes d'éducation des adultes avec l'école « traditionnelle », laquelle représente un mauvais souvenir pour certains adultes qui font un retour aux études.

Promotion, recrutement et rétention

Les personnes rencontrées témoignent d'un grand éventail de moyens promotionnels utilisés pour recruter en formation. Pourtant, les résultats sont souvent décevants. Plusieurs exemples d'activités et d'outils ont été mentionnés : journaux locaux, affiches, dépliants, sites Web, portes ouvertes, dîners-causeries, médias sociaux, activités diverses dans la communauté (repas et vente de livres), porte-à-porte par les personnes apprenantes et ainsi de suite. Au Nouveau-Brunswick, il peut arriver que la lourdeur de certaines structures internes en milieu formel limite les initiatives promotionnelles locales.

Un autre défi mentionné au Nouveau-Brunswick et au Québec est la difficulté de faire passer le message dans un langage clair, simple et inclusif :

« Ce qui est un défi, c'est le langage. On a suivi plusieurs formations sur le langage clair, le langage simplifié, l'écriture inclusive, toutes ces choses-là. Mais ça reste qu'on essaie de trouver les bons termes pour que les gens comprennent c'est quoi nos services. (Delphine, intervenante éducative, Québec)

Un acteur du Nouveau-Brunswick considère que le langage clair est un outil qui peut atténuer le sentiment d'insécurité linguistique, phénomène discuté plus loin.

Malgré les défis rencontrés, certaines stratégies et initiatives promotionnelles semblent particulièrement bien fonctionner en milieu rural. Le bouche-à-oreille a été identifié comme un moyen efficace de recrutement, étant donné les liens tissés serrés dans la communauté. Des personnes enseignantes et intervenantes soulignent aussi l'importance de miser sur la valorisation des témoignages et des réussites des adultes apprenants, dans les médias traditionnels et les réseaux sociaux.

Pour contrebalancer ces défis, d'autres activités sont mises de l'avant. Par exemple, des projets collaboratifs ou de partenariat peuvent aider au rayonnement des centres et des organismes.

« Au niveau d'initiatives [...] pour essayer d'aller chercher plus de monde, [...] j'ai commencé à aller de temps en temps à la polyvalente, où il y a le même programme que nous [...]. Je suis allée faire un avant-midi de team teaching [...] parce que s'ils ne terminent pas avant d'être des adultes, c'est pour qu'ils sachent que ce n'est pas terminé; ils peuvent continuer avec nous. (Élise, enseignante, Nouveau-Brunswick)

Des personnes apprenantes suggèrent aussi le besoin de faciliter l'accès à l'information et à la procédure d'inscription. L'une dit avoir été découragée de poursuivre ses études par une personne enseignante de l'école secondaire, au Québec, affirmant que fréquenter un centre d'éducation des adultes serait trop difficile pour elle. D'autres, au Nouveau-Brunswick, ont rapporté avoir eu

de la difficulté à obtenir de l'information sur les services et ont dû attendre pour obtenir des renseignements :

« J'ai googlé "éducation pour GED [programme d'équivalence d'études secondaires]". Pis j'ai pu pogner quelqu'un après tous les messages. Y'a personne qui répond sur le moment. [...] Fallait que tu laisses un message ou que tu pousses numéro 1, pousses numéro 2, j'sais pas comment dire..., quel département qu'tu veux parler avec. Anyway. Pis à la fin, j'ai pu pogner une personne pis 'a m'a envoyé icitte. (René, apprenant, Nouveau-Brunswick)

Signe encourageant, la majorité du personnel consulté affirme qu'une fois les personnes apprenantes recrutées et inscrites, elles ont tendance à persévérer et à maintenir leur participation aux activités. Celles et ceux qui interrompent leur formation le font pour diverses raisons : obtention d'un emploi, problèmes de consommation, de dépendance, de santé physique ou mentale, difficultés familiales, conditions de vie précaires, etc.

Partenariat et collaboration : vers l'élaboration de cartographies

Selon les personnes répondantes, tant du Nouveau-Brunswick que du Québec, le partenariat et la collaboration sont des thèmes incontournables en matière d'accessibilité. Leurs descriptions des relations partenariales et collaboratives ont permis de documenter l'objectif de la recherche qui vise à cartographier les réseaux de formation aux adultes au Nouveau-Brunswick et au Québec.

Pour le personnel offrant de la formation aux adultes, le développement et le maintien des partenariats et des collaborations dans la communauté, notamment avec les acteurs du système scolaire (dont les écoles secondaires), aident à faire connaître l'offre éducative et à augmenter le nombre d'inscriptions. Nous constatons aussi à ce sujet que les thèmes de la méconnaissance des milieux d'éducation des adultes et du partenariat sont

étroitement liés. Voici un exemple relevé dans un centre d'éducation des adultes au Québec :

« J'ai essayé de créer un partenariat avec [nom d'un acteur communautaire]. Elle ne voulait pas du tout faire le partenariat avec moi pour [de jeunes mères]. Elle disait : "C'est ben trop dur aller à l'école." Quasiment qu'on les brûlait. Fait qu'il y a comme une mauvaise perception de notre travail. (Andréanne, enseignante, Québec)

Ainsi, malgré l'importance perçue du partenariat et de la collaboration et malgré la volonté du personnel à s'engager dans des relations avec d'autres acteurs de leur communauté, les données recueillies dans les deux provinces révèlent des obstacles importants, principalement la méconnaissance des services, la persistance du travail en vase clos et la compétition entre les acteurs particulièrement durant le recrutement.

La tâche de cartographier les réseaux respectifs de formation aux adultes sans diplôme en milieu formel et en milieu communautaire au Nouveau-Brunswick et au Québec s'est avérée plus difficile que prévu, étant donné la grande variété d'acteurs impliqués ainsi que les différences marquées des réseaux de formation et d'éducation des adultes entre les deux provinces. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2024) a fait le même constat : « Il est aujourd'hui difficile de circonscrire le système de formation et de qualification, qui relève désormais d'une multitude d'actrices et d'acteurs offrant une pléthore de programmes d'apprentissage formels, non formels ou informels, dont la reconnaissance officielle demeure un enjeu. » (p. 14)

Inspirées par l'approche d'ethnographie des réseaux (*network ethnography*) (Avelar et Ball, 2023; Hogan, 2016), nous avons tenté d'identifier les principaux acteurs impliqués dans la formation et l'éducation des adultes dans les milieux ruraux au Nouveau-Brunswick et au Québec. Établir des connexions claires entre ces acteurs a représenté un défi de taille, car, d'un milieu à l'autre dans une même province, les relations partenariales ou collaboratives étaient très différentes, voire

inexistantes. Malgré cela, nous partageons le fruit de ce travail en mettant l'accent sur les relations de partenariat et de collaboration mentionnées explicitement par les personnes participantes de la recherche, tout en reconnaissant la complexité de ce champ éducatif.



Figure 2 : Cartographie — Acteurs impliqués en éducation et en formation des adultes Québec

- ◆ Institutions exerçant une influence politique
- Associations et organismes de représentation faisant le pont entre la pratique et le politique
- Organismes et institutions directement impliqués auprès de personnes apprenantes adultes
- Acteurs au centre de notre projet

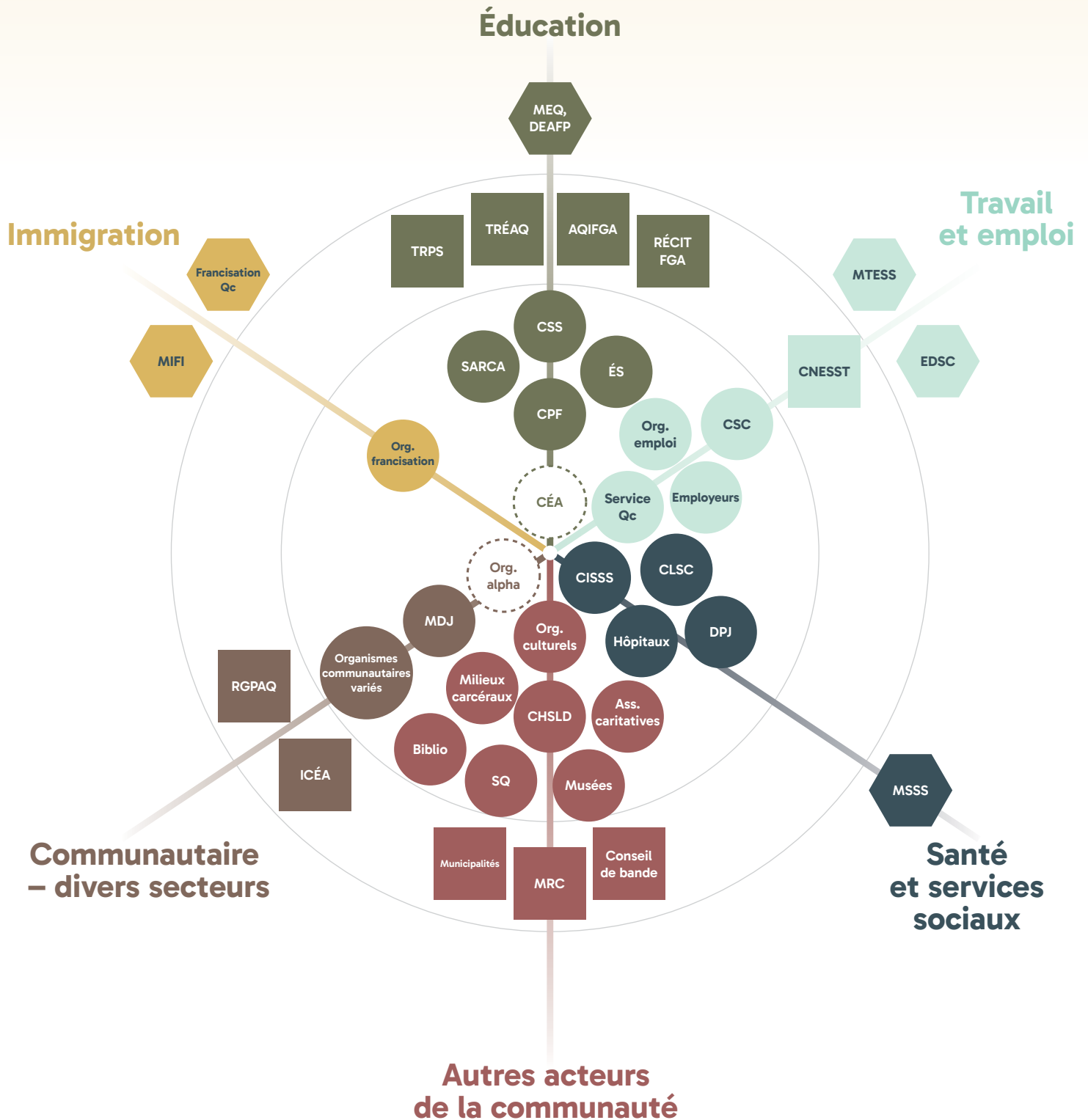


Tableau 2 : Description des éléments de la cartographie pour le Québec

	Organisme et institutions directement impliqués auprès de personnes apprenantes adultes	Associations et organismes de représentation faisant le pont entre la pratique et le politique	Institutions exerçant une influence politique
Éducation	<ul style="list-style-type: none"> - Centres de services scolaires (CSS) - Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) - Écoles secondaires (ÉS) - Centres de formation professionnelle (CFP) → Centre d'éducation des adultes (CÉA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) - Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ) - Réseau éducation, collaboration, innovation et technologie FGA (RÉCIT FGA) - Tables régionales de persévérance scolaire (TRPS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (DEAFP)
Travail et emploi	<ul style="list-style-type: none"> - Service Québec (Service Qc) - Centre Service Canada (CSC), assurance-emploi et soutien à la formation - Organismes d'employabilité (Org. emploi) - Employeurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ministère du travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) - Emploi et Développement social - Canada (EDSC)
Santé et services sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) - Centre local de services communautaires (CLSC) - Hôpitaux - Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) 		<ul style="list-style-type: none"> - Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS)
Autres acteurs de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> - Milieux carcéraux - Sûreté du Québec (SQ) - Musées - Bibliothèques publiques (biblio) - Organismes culturels (org. culturels) - Centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD) - Associations caritatives 	<ul style="list-style-type: none"> - Municipalités régionales de comté (MRC) - Municipalités - Conseil de bande 	
Communautaire – divers secteurs	<ul style="list-style-type: none"> → Organismes d'alphabétisation populaire (Org. alpha) - Maisons des jeunes (MDJ) - Organismes de lutte aux dépendances - Organismes d'aide alimentaire ou de cuisine collective - Organismes de lutte contre l'itinérance - Organismes de soutien aux femmes - Organismes pour femmes victimes de violence - Organismes pour personnes vivant avec une déficience intellectuelle - Organismes pour personnes présentant un problème de santé mentale - Organismes pour personnes vivant avec un handicap physique 	<ul style="list-style-type: none"> - Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) - Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) 	
Immigration	<ul style="list-style-type: none"> - Organismes de francisation, d'accompagnement et de soutien à l'intégration (Org. francisation) 		<ul style="list-style-type: none"> - Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) - Francisation Québec (Francisation Qc)

**Figure 3 : Cartographie — Acteurs impliqués en éducation et en formation des adultes
Nouveau-Brunswick**

- ◆ Institutions exerçant une influence politique
- Associations et organismes de représentation faisant le pont entre la pratique et le politique
- Organismes et institutions directement impliqués auprès de personnes apprenantes adultes
- Acteurs au centre de notre projet

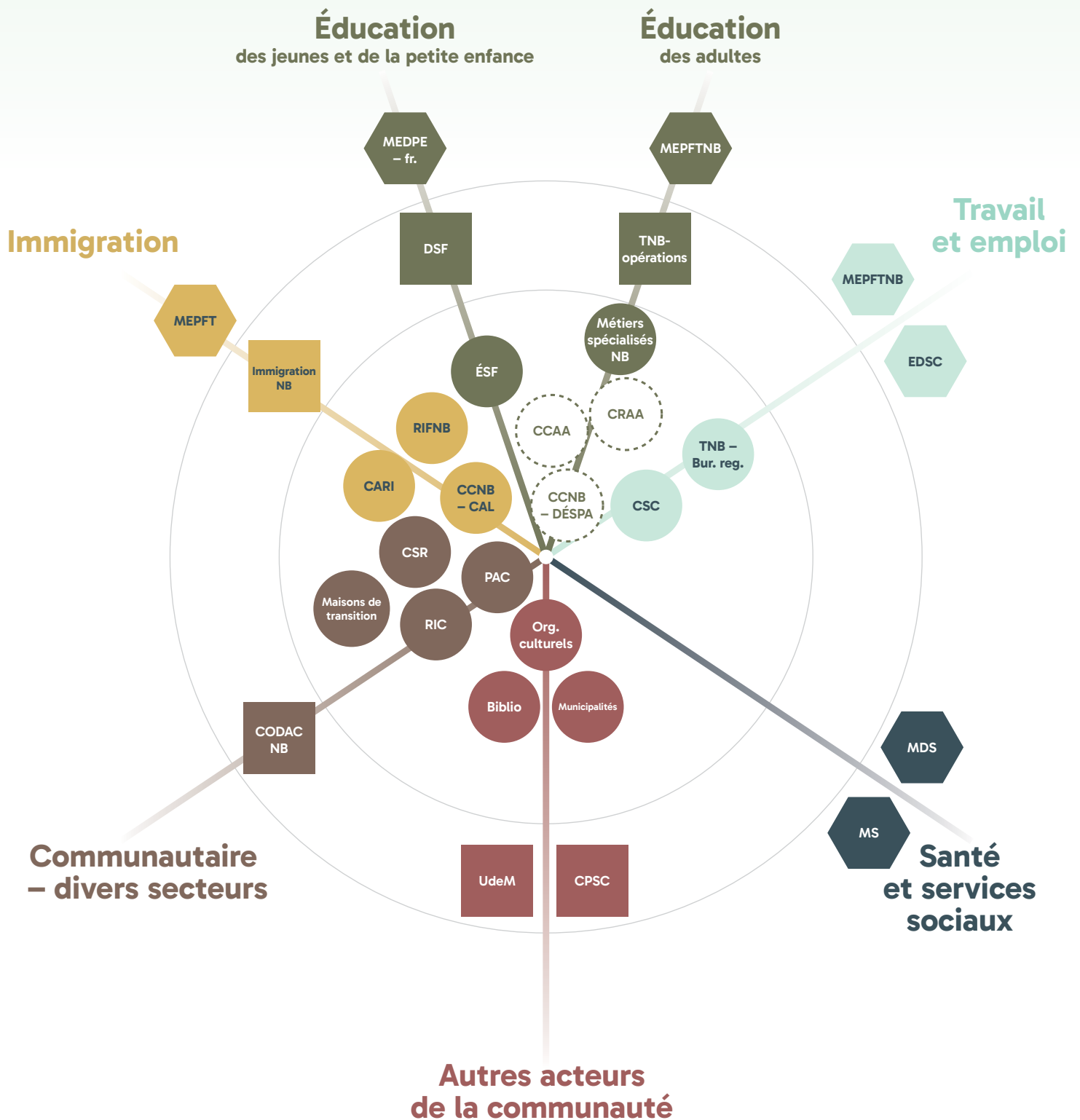


Tableau 3 : Description des éléments de la cartographie pour le Nouveau-Brunswick

	Organisme et institutions directement impliqués auprès de personnes apprenantes adultes	Associations et organismes de représentation faisant le pont entre la pratique et le politique	Institutions exerçant une influence politique
Éducation des jeunes et de la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> – Écoles secondaires francophones (ÉSF) 	<ul style="list-style-type: none"> – Districts scolaires francophones (DSF) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite enfance – Secteur francophone (MEDPE – fr.)
Éducation des adultes	<ul style="list-style-type: none"> → Comités régionaux d'apprentissage pour adultes (CRAA) → Centres communautaires d'apprentissage pour adultes (CCAA) → Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (5 campus et satellites en milieu rural), - Diplôme d'études secondaires pour adultes (CCNB-DÉSPA) – Métiers spécialisés NB 	<ul style="list-style-type: none"> – Travail NB – Bureau provincial, Soutien aux opérations (TNB-opérations) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFTNB)
Travail et emploi	<ul style="list-style-type: none"> – Travail NB – Bureaux régionaux de services aux personnes et aux employeurs (TNB – Bur. reg.) – Centre Service Canada (CSC), assurance-emploi et soutien à la formation 		<ul style="list-style-type: none"> – Ministère de l'éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFTNB) – Emploi et Développement social – Canada (EDSC)
Santé et services sociaux			<ul style="list-style-type: none"> – Ministère du Développement social (MDS) – Ministère de la Santé (MS), Services de traitement des dépendances et de santé mentale
Autres acteurs de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> – Municipalités – Bibliothèques publiques (Biblio) – Organismes culturels (Org. culturels) 	<ul style="list-style-type: none"> – Université de Moncton - certificat en andragogie (UdeM) – Conseil provincial des sociétés culturelles (CPSC) 	
Communautaire – divers secteurs	<ul style="list-style-type: none"> – Place aux compétences – Maisons de transition pour les femmes victimes de violence – Réseaux d'inclusion communautaire (RIC) – Commissions des services régionaux (CSR), transport et développement communautaire 	<ul style="list-style-type: none"> – Conseil pour le développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes (CODAC NB) 	
Immigration	<ul style="list-style-type: none"> – Centres d'accueil régionaux en immigration (CARI) – Réseau en immigration francophone du Nouveau-Brunswick (RIFNB) – Collège communautaire du Nouveau-Brunswick — Centre d'apprentissage des langues (CCNB – CAL) 	<ul style="list-style-type: none"> – Immigration Nouveau-Brunswick (Immigration NB) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFT)

Cette liste d'acteurs n'est pas exhaustive. Elle ne comprend que les éléments mentionnés par les personnes participantes à la recherche lors des entretiens.

Langue et insécurité linguistique

Le thème de la langue et le phénomène de l'insécurité linguistique ont été clairement retracés de l'analyse, plus particulièrement dans les données de la région du Sud-Est du Nouveau-Brunswick où les communautés francophones se trouvent à proximité des centres urbains anglo-dominants. Dans cette province, le système d'éducation est structuré selon le principe de la dualité linguistique, lequel reconnaît deux secteurs distincts. Le système scolaire francophone offre aux jeunes d'âge scolaire l'éducation de la maternelle au secondaire en français. En éducation des adultes, le CCNB, institution d'éducation postsecondaire francophone, offre les programmes d'études secondaires pour adultes.

Pendant, cette dualité linguistique est moins évidente dans les services et les programmes communautaires de formation présecondaire et d'équivalence au secondaire pour adultes. Les exemples suivants illustrent comment, dans certains contextes, cette dualité peut se transformer en bilinguisme. Dans un centre de formation d'une communauté francophone, en vue d'accommoder une personne apprenante, on lui offrira le choix d'activités de formation dans les deux langues (p. ex. suivre un cours en français et écrire des parties du test en français et d'autres parties en anglais) :

« *Quand on était deux enseignants, deux classes, là, on avait une classe anglophone puis une classe française dans le même édifice. [...] Parce que moi, j'ai beaucoup de personnes qui ont de la difficulté; même s'ils sont francophones, ils ont de la difficulté à faire leur français. Surtout comme dans la région qu'on vit, on est beaucoup bilingues. J'en ai qui viennent, ils sont à l'aise à faire leurs maths en français, mais quand ça vient à faire la lecture puis l'écriture, c'est en anglais. [...] Ils ont trop de difficulté pour faire un cours dans une certaine langue, ça fait qu'on leur donne le choix. (Lucy, enseignante, Nouveau-Brunswick)*

Dans une autre communauté francophone, une classe bilingue a remplacé les classes francophone et anglophone :

« *Même quand c'était purement une classe anglophone [avant la fermeture de la classe francophone], il y en avait au moins la moitié qui était des francophones. [La classe] en anglais, ç'a duré une couple d'années de plus que le français, puis ils ont fini par devenir bilingues. Comme au Nouveau-Brunswick, bilingue, ça veut dire 80 % anglophone puis 20 % francophone. [Il rit.] (Charles, enseignant, Nouveau-Brunswick)*

On peut ajouter à ceci que dans certains comités régionaux (de bénévoles) qui gèrent les classes communautaires francophones, le leadership est bilingue ou anglophone. Ces données reflètent la situation préoccupante du lent déclin de la langue française que Pépin-Filion (2018) décrit tout en relevant néanmoins des signes encourageants pour cette langue dans la province.

Au Québec, l'aspect linguistique de l'analyse se traduit par l'absence de collaboration et de communication entre les milieux d'éducation des adultes francophones et anglophones :

« *La collaboration entre les deux, la commission scolaire [anglophone] puis le centre de services scolaire [francophone], y'en a pas beaucoup, je dois l'avouer. [...] C'est la réalité, à mon avis. J'ai habité ici toute ma vie, puis c'est comme... T'as les francophones, t'as les anglophones. Ç'a toujours été de même. (Philippe, enseignant, Québec)*

Le fait de vivre en situation linguistique minoritaire et diglossique (où une langue est dominante et une autre dominée) n'est pas étranger au phénomène de l'insécurité linguistique (Boudreau, 2023), lequel se manifeste dans les milieux de l'éducation (Boudreau et Dubois, 1991). Toutes les personnes de la région du Sud-Est du NB ayant participé à la recherche ont témoigné du sentiment d'insécurité linguistique de différentes façons. Par exemple, le français local ou le chiac est considéré inférieur au français parlé ailleurs et le français est perçu comme étant plus difficile à apprendre que l'anglais :

« Quand j'ai commencé icitte, [...] j'avais aller aux classes en anglais. Pis j'ai parlé avec [nom de l'enseignant], pis il m'a dit que ce serait peut-être mieux que "tu restes icitte en français, pis si t'aimes pas le français, ben une personne peut toujours aller à une différente classe." [...] Quand j'parle anglais, y'a des mots que j'comprends mieux. [...] J'ai grandi sur l'anglais. Mes parents étions français, but on parlait en chiac. [...] Comme moi, si j'aurais été en anglais, dans ma tête, j'aurais compris plus vite, j'aurais avancé plus vite. Pis là, je r'grette pas d'avoir v'nu icitte [en français]. Pour moi, ça été la meilleure décision... (René, apprenant, Nouveau-Brunswick)

L'exemple de René montre la pertinence d'encourager les personnes apprenantes en milieu linguistique minoritaire à poursuivre leur formation en français, pour leur bénéfice et pour contrer le déclin de la langue française dans la province (Pépin-Filion, 2018).

L'aspect linguistique revient dans les données décrivant des situations d'autres communautés. Selon un membre du personnel enseignant du Nouveau-Brunswick, les personnes allophones dans la région du Sud-Est ont tendance à choisir leur formation en anglais plutôt qu'en français. La prochaine section présente des résultats liés aux réalités éducatives de communautés autochtones, dont certaines ayant trait à la langue.

Situations observées en contexte autochtone

Bien que nos données à ce sujet soient limitées, certains propos ont mis en lumière des défis relatifs à l'éducation des adultes rencontrés dans des communautés autochtones au Québec. Le cas suivant témoigne d'aspects linguistiques et de partenariats en milieu carcéral :

« Au niveau de la détention [nom du centre], c'est uniquement des anglophones dans la classe des Autochtones. [...] Étant donné que les partenariats présentement avec la détention à [nom de la municipalité] sont uniquement avec le centre

de services scolaire [francophone], il y a aucune offre de service en anglais, mis à part des cours d'anglais. (Philippe, enseignant, Québec)

Comme l'illustre cette citation, certains partenariats établis pour la formation qui touchent les communautés autochtones ne semblent pas favoriser leur accès à une éducation convenant à leurs besoins.

Outre le choix de la langue d'enseignement (en anglais ou en langue autochtone), d'autres enjeux se présentent. Par exemple, l'offre de cours est limitée et ne permet pas toujours l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Une enseignante souligne aussi des enjeux liés à l'interculturalisme et au manque de confiance dans les institutions gouvernementales :

« Dans la communauté autochtone, dans certains milieux plus éloignés, il y a un enjeu parce que même si on fait l'éducation des adultes, on ne peut pas diplômer. Tous les cours ne se donnent pas. Fait que c'est aussi un frein parce qu'on sait qu'on va s'inscrire à quelque part puis qu'on va avancer dans notre formation, mais qu'on ne sera pas capables de se rendre au moment de la diplomation. [...] C'est sûr qu'à [nom de la réserve], il y a la réalité aussi de la confiance dans le système, puis c'est quand même une institution qui est en partenariat. La communauté engage le service, mais ça reste que c'est que des Blancs du Sud qui vont donner les cours dans le Nord. Fait que c'est sûr que je pense qu'il y a un enjeu qui est associé à l'interculturalisme. (Charlotte, enseignante, Québec)

Le manque de personnel est un autre enjeu qui affecte l'offre éducative pour les adultes dans les communautés autochtones. Une enseignante donne l'exemple d'une entente de service qui a été conclue entre un centre de services scolaire et un conseil de bande, mais à la suite de laquelle il demeure impossible d'embaucher du personnel enseignant par manque de ressources humaines, et ce, depuis quatre ans au moment de la collecte de données.

Conclusion

À la lumière des trois éléments centraux du modèle de Boeren (2016), nos analyses ont permis de relever des résultats liés aux facteurs individuels, organisationnels/structuraux et nationaux de l'accessibilité des services éducatifs en milieu rural au Nouveau-Brunswick et au Québec.

Les facteurs individuels appuient les résultats de nombreuses recherches (Boeren, 2016; Cross, 1981; Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008) au sujet des barrières possibles à la participation. L'âge, le genre, la langue parlée, le niveau de scolarité, les limites des services de transport en milieu rural et la situation économique et d'emploi sont tous des éléments clairement énoncés par les personnes participantes à l'étude. Bien que moins abordé dans la littérature scientifique sur la participation à l'éducation tout au long de la vie (voir toutefois les travaux traitant de l'itinérance et de l'éducation tout au long de la vie, dont ceux de Jones, 2021), notre analyse révèle l'impact de la crise du logement sur la participation. Outre les facteurs individuels de l'accessibilité, les résultats montrent l'effet des ramifications sociales du phénomène de la pénurie du logement sur les personnes.

À propos des facteurs liés aux fournisseurs de services éducatifs, la visibilité des services semble être une préoccupation importante des acteurs impliqués. Le personnel rencontré dit déployer beaucoup d'efforts sur la promotion, sans néanmoins obtenir de résultats satisfaisants. L'offre de service plus limitée en milieu rural, relativement aux lieux, aux horaires et aux modalités de formation, peut aussi décourager certaines personnes à participer, en raison de contraintes familiales ou d'emploi. Ceci peut accentuer la baisse d'effectifs et affecter ainsi le cycle de l'offre et de la demande. Les processus d'inscription, parfois complexes, ainsi que l'accès difficile ou lent à l'information sur les services, peuvent aussi influencer la participation dans certains milieux. La collaboration et le partenariat entre acteurs, bien que jugés essentiels pour le recrutement et la visibilité, sont parfois ralentis par le travail en vase clos et la concurrence pour obtenir des ressources limitées.

Pour ce qui est des facteurs nationaux, les mesures et les services de soutien d'aide aux études ne semblent pas

bien connus et sont difficiles à repérer en ligne. Un certain manque de leadership et de concertation dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes a aussi été déploré notamment par rapport aux effets de la pandémie et à la situation économique.

Nos analyses ont permis de constater que les aspects de la langue affectent les trois éléments du modèle de Boeren (2016). D'un point de vue individuel, le phénomène de l'insécurité linguistique peut se manifester dans le choix de personnes francophones du Nouveau-Brunswick à suivre une formation en anglais plutôt qu'en français. Au Nouveau-Brunswick, les situations sociales diglossiques favorisent l'anglais par rapport au français et à ses variétés, comme le chiac. Les personnes participantes à la recherche ont témoigné de la honte de personnes apprenantes, entre autres de ne pas avoir terminé leurs études secondaires et d'avoir à s'inscrire à l'éducation des adultes, mais aussi d'un malaise face à leur manière de parler français. En ce qui a trait aux organismes et institutions d'apprentissage, nous avons remarqué au Nouveau-Brunswick que certains milieux communautaires permettent un mélange linguistique au sein même de leur offre de service. Au Québec, par ailleurs, certains partenariats établis pour les communautés autochtones ne favorisent pas une offre de formation qui correspond à leurs préférences en matière de langue.

En général, nos analyses mettent en lumière un phénomène remarqué dans plusieurs pays (voir notamment Calderón, Guadalupe et Thériault, 2024), soit une dévaluation de l'éducation et de la formation des adultes. Ce phénomène, selon nous, mériterait d'être contré au Nouveau-Brunswick et au Québec, en vue d'améliorer l'accessibilité aux services éducatifs des personnes adultes sans diplôme d'études secondaires vivant en milieu rural francophone. Selon certaines personnes participantes, les inégalités d'accès à la formation et aux services connexes auxquelles ces adultes sont actuellement confrontées enfreignent leur droit fondamental à l'éducation.

Il est à noter qu'une limite de notre étude, qui se voulait exploratoire dès le départ, est de ne pas avoir permis

d'impliquer des personnes de toutes les communautés rurales du Nouveau-Brunswick et du Québec. Nous croyons toutefois que notre méthode d'échantillonnage a permis de mitiger cette limite en incluant des régions avec des réalités géographiques, sociales, économiques et linguistiques différentes. Par ailleurs, nous estimons que la recherche prend son originalité dans des phénomènes rattachés à l'accessibilité à la formation d'adultes sans diplôme qui demeurent peu documentés, entre autres la pénurie de logements abordables et l'insécurité linguistique. Des analyses plus poussées sur l'accessibilité et la visibilité des services, ainsi que sur l'insécurité linguistique, seront abordées dans des publications subséquentes. Conscientes de ces limites et de l'originalité de la recherche, tout en tirant parti de notre analyse, nous proposons une série d'implications et de recommandations pour les politiques publiques, la pratique et la recherche.

Implications et recommandations pour les politiques publiques

Dans les deux provinces, il y a une tendance à renverser quant à la diminution des services éducatifs pour les adultes et de leur accès, phénomène qui semble s'être accentué au cours des dernières années ou décennies. Au Nouveau-Brunswick, il n'existe pas de politique d'accès aux services éducatifs des adultes non diplômés, laquelle permettrait de soutenir les milieux de pratique. Au Québec, un renouveau de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 s'impose, renouveau qui devrait tenir compte des réalités rurales. Des échanges interrégionaux et interprovinciaux pourraient soutenir les efforts relatifs au développement de telles politiques et favoriser l'accès à la formation pré-secondaire et secondaire pour adultes. Enfin, nos données suggèrent de tenir compte des réalités autochtones, dans une perspective d'autonomie, de valorisation de la culture et de droit à l'éducation.

Implications et recommandations pour la pratique

Différentes pistes pour la pratique se dégagent de nos résultats. Notre analyse suggère le besoin de diversifier les contenus, les activités, les horaires, les durées et les modes de formation (notamment en ligne) pour les personnes apprenantes et d'améliorer l'accès et une meilleure connaissance des ressources existantes en français. L'ajout de personnels spécialisés permettrait de mieux répondre aux besoins de plus en plus importants des personnes apprenantes.

Pour la visibilité et la promotion, bien que le bouche à oreille demeure l'outil par excellence, il est souhaitable que les milieux continuent à utiliser des moyens diversifiés pour rejoindre les personnes apprenantes. Les initiatives locales collées à la réalité du territoire et sortant des sentiers battus (p. ex. porte-à-porte et activités festives) sont des avenues prometteuses. À cela s'ajoute l'idée de campagnes d'information et de sensibilisation régionales et nationales permettant de briser certaines idées préconçues négatives au sujet des adultes non diplômés et de l'éducation des adultes. Comme l'a noté Kalman (2006), l'existence de services ne suffit pas; les individus doivent être bien accompagnés pour connaître ces services et poursuivre leurs projets éducatifs. Dans le même ordre d'idées, bien qu'existant déjà dans certains milieux, la mise sur pied de ressources dédiées au développement et au maintien des partenariats dans la communauté saurait améliorer l'accessibilité aux services éducatifs. Ceci libérerait le personnel enseignant ou intervenant de tâches de démarchage partenarial qui s'ajoutent à leur charge habituelle. La prise en compte des réalités diglossiques et de l'insécurité linguistique ainsi que l'usage du langage clair dans les approches de recrutement et de formation favoriseraient l'accès à la formation. Dans certains milieux formels d'éducation, une simplification du processus d'inscription pour les personnes apprenantes de milieux ruraux s'impose.

Enfin, pour le personnel enseignant ou intervenant, la formation initiale et continue devrait tenir compte des réalités en milieu rural (p. ex. cours en ligne et sentiment d'isolement). Le matériel éducatif en français provenant des deux provinces ou d'ailleurs mériterait aussi d'être

mieux connu et partagé. Encore là, des échanges inter-régionaux et interprovinciaux entre les personnes enseignantes ou intervenantes œuvrant en milieu rural pourraient être mis en place à ce niveau.

Implications et recommandations pour la recherche

Notre analyse démontre un besoin d'en savoir davantage sur les liens entre l'insécurité linguistique, l'accessibilité et la participation des adultes non diplômés à de la formation. Une étude sur le sujet, notamment auprès d'autres communautés francophones canadiennes en milieu minoritaire,

est à considérer. De plus, bien que limitées, nos données portant sur les communautés autochtones vivant en milieu rural décèlent des enjeux liés à l'accès à des services d'éducation des adultes. Un soutien pour le développement de la recherche sur le sujet impliquant les communautés concernées saurait favoriser leur accessibilité aux services éducatifs. Afin de saisir précisément les croisements entre territorialité et éducation des adultes, les projets de recherche futurs en milieu rural pourraient miser sur une méthodologie ethnographique avec des méthodes de type *walking interviews* (Kinney, 2017).

Remerciements

Nous souhaitons remercier le Secrétariat du Québec aux relations canadiennes d'avoir financé ce projet de recherche. Nous sommes aussi reconnaissantes de la générosité et de la disponibilité dont ont fait preuve les personnes ayant accepté de participer à cette étude. Nous voulons aussi reconnaître le travail de Louise Brossard et de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) qui ont été impliqués dans l'élaboration de la demande de subvention. Nous remercions également Kim Fontaine Cordeau d'avoir effectué la révision linguistique de ce rapport et Jonathan Lefrançois, directeur créatif chez Pulp & Pixel, pour le travail de design graphique.

Références bibliographiques

- Avelar, M. et Ball, S. J. (2023). Network ethnography: shifting perspectives and approaches to make sense of education governance. *Praxis Educativa*, 18. 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22640.084>
- Bélanger, D. et Candiz, G. (2014). Essentiels, fiables et invisibles : les travailleurs agricoles migrants latino-américains au Québec vus par la population locale. *Canadian Ethnic Studies*, 46(1), 45-66. <https://doi.org/10.1353/ces.2014.0008>
- Bédard-Chagnon, J. et Lepage, J. (2016). *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques*. Ottawa : Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-657-x/89-657-x2016001-fra.pdf?st=A1Ne8lp2>
- Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context : An Interdisciplinary Theory*. Palgrave Macmillan.
- Boudreau, A. (2023). *Insécurité linguistique dans la francophonie*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (1991). L'insécurité linguistique et l'entrave à l'apprentissage. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 13. 37-50.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Les éditions de minuit.
- Boutin, G. (2018a). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. 2^e édition. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2018b). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. JFD Éditions.
- Calderón, M., Guadalupe, C. et Thériault, V. (2024). Taking stock of youth and adult educational policies in Chile and Peru in a changing landscape. *Studies in the Education of Adults*, 56(1), 66-83. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/02660830.2023.2257707>
- Cieslik, M. et Simpson, D. (2015). Basic Skills, Literacy Practices and the 'Hidden Injuries of Class'. *Sociological Research Online*, 20(1), 1-12. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.5153/sro.3569>
- Conseil supérieur de l'éducation (2024). *Un cadre national de qualification pour reconnaître, comparer et soutenir le développement des compétences au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cadre-national-qualification-50-0565/>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Desabrais, T. (2013) *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in) sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-3314>
- Gélineau, L., Desgagnés, J. Y., Gaudreau, L., Fréchette, A. et Morency-Carrier, M. C. (2018). Pauvreté et intervention sociale en milieu rural : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/1054258ar>
- Gibbs, G. R. (2008). *Analysing qualitative data*. Sage Publications. DOI : 10.4135/9781849208574
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. et Stammer, C. (2021). LEO 2018 – living with low literacy. Dans A. Grotlüschen et L. Heilmann (dir.) *Between PIAAC and the New Literacy Studies. What Adult Education Can Learn from Large-scale Assessments Without Adopting the Neo-liberal Paradigm. Alphabetisierung und Grundbildung* (pp. 213-244). Waxmann. <https://doi.org/DOI:10.25656/01:21944>
- Hogan, A. (2016). Network ethnography and the cyberflâneur: Evolving policy sociology in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 381-398. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2015.105315>
- INSPQ (2019). *Milieux ruraux et urbains : Quelles différences de santé au Québec?* Santéscope. <https://www.inspq.qc.ca/santescope/milieux-ruraux-urbains>
- INSPQ (2024). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Source Statistique Canada, Estimations démographiques annuelles (régions infraprovinciales, mai 2024). [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERNTYQY759129127319549\)mw6&p_lang=1&p_m_o=ISQ&p_id_ss_dmn=986&p_id_raprt=702](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERNTYQY759129127319549)mw6&p_lang=1&p_m_o=ISQ&p_id_ss_dmn=986&p_id_raprt=702)
- Jones, K. (2021). Understanding adult education in community contexts: A critical realist perspective. *British Educational Research Journal*, 47(3), 674-691. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1002/berj.3679>
- Kalman, J. (2006). *A la découverte de l'alphabétisation: voies d'accès vers la culture de l'écrit pour un groupe de femmes au Mexique*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149309>
- Kile, R., Hall, H. et Nelson, G. (2021). *State of Rural Canada 2021, Opportunities, Recovery and Resiliency in Changing Times*. Fondation canadienne pour la revitalisation rurale. <https://sorc.crrf.ca/sorc2021/>

- Kinney, P. (2017). Walking interviews. *Social research update*, 67(1-4). <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU67.pdf>
- Langlois, P. (2023). Estimation d'un indice de Littératie dans les régions et MRC du Québec. AlphaRéussite 6. Fondation pour l'alphabétisation. https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2023/01/FPAL36_AlphaReussite6_Fiche_20230118.pdf
- Lavoie, N., Levesque, J. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et Sociétés*, 22, 161-178. <https://doi.org/10.3917/es.022.0161>
- Levasseur, C., Bouchard, M.-E. et Ntiranyibagira, C. (2023). De l'insécurité à la sécurité linguistique : complexité et diversité de contextes. *Cahiers de l'ILOB*, 13, 1-15. [Doi.org/10.18192/olbij.v13i1.7064](https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.7064)
- Miles, M.B. et Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2e éd.). Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MÉPFT-NB, 2018). *Profil de la population active du Nouveau-Brunswick. Province du Nouveau-Brunswick*. <https://www.emploisnb.ca/sites/default/files/images/banners/2018-05-31-profile-of-nb-labour-force-2017-fr.pdf>
- Ouellet, S. (2021). La littératie en milieu rural dévitalisé. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086914ar>
- Páez Silva, A. A. et Lavoie, E. (2019). *La langue française au Nouveau-Brunswick, 2001 à 2016 : faits et chiffres*. Ministère de l'Industrie, Statistique Canada. (No 89-657-X2019003). Statistique Canada [Série thématique sur l'ethnicité, la langue et l'immigration]. https://publications.gc.ca/collections/collection_2019/statcan/89-657-x/89-657-x2019003-fra.pdf
- Pépin-Filion, D. (2018). *La situation linguistique au Nouveau-Brunswick : des tendances préoccupantes et quelques signes encourageants. Rapport pour le Commissaire des langues officielles du Nouveau-Brunswick* (avec la collaboration de Josée Guignard Noël). Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Province du Nouveau-Brunswick (PNB) (2014). *Plan d'action pour favoriser l'immigration francophone au Nouveau-Brunswick 2014-2017. Mettre nos ressources à l'œuvre*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/PopGrowth/PlanDImmigrationFrancophone2014-17.pdf>
- Savoie-Zacj (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherche qualitative*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Simard, M. et Guimond, L. (2012). Que penser de l'embourgeoisement rural au Québec? Visions différenciées d'acteurs locaux. *Recherches sociographiques*, 53(3), 527-553. <https://doi.org/10.7202/1013408ar>
- Simard, P., Parent, A. A. et Richardson, M. (2018). La lutte à la pauvreté dans une perspective de développement des communautés : enjeux et défis dans un contexte en profonde transformation. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(1), 1-22. <https://doi.org/10.7202/1051402ar>
- Stanistreet, P. (2020). Thinking differently, together: Towards a lifelong learning society. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*. 66(4), 449-455. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09858-7>
- Statistique Canada (2023). Tableau 98-10-0615-01, Première langue officielle parlée selon la situation d'activité, le plus haut niveau de scolarité et le statut d'immigrant et la période d'immigration : Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement y compris les parties. <https://doi.org/10.25318/9810061501-fra>
- Tracy, S. J., et Hinrichs, M. M. (2017). Big tent criteria for qualitative quality. *The international encyclopedia of communication research methods*, 1-10. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0016>

