

L'apprentissage de la citoyenneté sociale : une dimension négligée à l'école ? Une comparaison France/Québec

Marie-Laure Harmand, *Aix-Marseille Université*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1410](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1410)

Résumé

L'éducation à la citoyenneté est devenue un enjeu incontournable des systèmes éducatifs français et québécois. Cependant, la dimension sociale de la citoyenneté semble être négligée et source de malentendus pour les acteurs/trices de l'éducation. Les contextes pluriculturels de ces deux nations expliquent-ils, seuls, les différences de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté sociale ? Cet article vise à répondre à cette question en analysant les conceptions d'enseignant-es français-es et québécois-es de la mise en œuvre de l'apprentissage de la citoyenneté sociale. Il met en relation les enjeux relatifs à cette notion, au travers des normes liées à la citoyenneté et du concept de lien social et de régime d'attachement mis à jour par Serge Paugam (2023). Pour ce faire, cette étude se base sur l'étude de documents institutionnels et sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignant-es concerné-es par la citoyenneté sociale dans leur discipline (histoire-géographie, éducation morale et civique, économie et gestion, histoire et citoyenneté, éthique et culture religieuse, éducation financière) que ce soit en lycées généraux technologiques et professionnels en France et en écoles secondaires au Québec.

Mots-clés : citoyenneté sociale, droits sociaux, inégalités scolaires, lien social, politiques d'éducation

Abstract

Citizenship education has become a key issue in the French and Quebec education systems. However, the social dimension of citizenship seems to be neglected and a source of misunderstanding for those involved in education. Do the multicultural contexts of these two nations alone explain the different implementations of education for social citizenship? This article aims to answer this question by analyzing the conceptions of French and Quebec teachers regarding the implementation of social citizenship education. It compares the issues related to this notion through the norms associated with citizenship and the concept of the system of social ties and attachments brought to light by Serge Paugam (2023). The study is based on a study of institutional documents and semi-structured interviews with teachers who deal with social citizenship in their subject areas (history-geography, moral and civic education, economics and management, history and citizenship, ethics and religious culture,

financial education), both in general technical and vocational high schools in France and in secondary schools in Quebec.

Keywords: educational inequalities, education policies, social citizenship, social link, social rights

INTRODUCTION

L'apprentissage de la citoyenneté apparaît être un enjeu majeur des systèmes éducatifs français et québécois, et est régulièrement inscrit à leurs agendas politiques. La citoyenneté participe à la constitution du lien entre les individus par le partage de valeurs communes. Cependant, sa conception générique, *a priori* consensuelle, tant au niveau des productions internationales (ICCS, 2023 ; UNESCO, 2022) que des programmes scolaires nationaux en France et au Québec, ne donne pas lieu au même déploiement d'instruments de politiques publiques d'éducation pour ses trois dimensions, à savoir : civile, politique et sociale. La dimension sociale renvoie à la garantie des droits sociaux, à la sécurité économique et au droit au bien-être (Marshall, 1950).

La citoyenneté sociale, ici, s'appuie sur la définition de Robert Castel, (2008) et se traduit par « le fait de pouvoir disposer d'un minimum de ressources et de droits indispensables pour s'assurer une certaine indépendance sociale » (p. 135). Elle correspond dans le secondaire supérieur¹ à l'accès à la connaissance des droits sociaux et économiques des élèves. Or, en milieu scolaire, la citoyenneté sociale s'avère plus diffuse que la citoyenneté civile et politique en termes de savoirs théoriques et semble absente de l'acquisition de savoirs pratiques. De plus, étant liée à la protection sociale, elle revêt des contenus variables selon les systèmes d'État social des nations.

Les travaux relatifs à l'apprentissage de la citoyenneté sont conséquents (Assoume-Mendene & Gauthier, 2014 ; Audigier, 2007 ; Barrère & Martucelli, 2002 ; Bier, 2010 ; Gaudet, 2018 ; Ouellet, 2004). En outre, ceux qui concernent la citoyenneté sociale (Agacinski, 2020) notamment des jeunes (Chevalier, 2018 ; Lima, 2006 ; 2012 ; Vial, 2021) sont nombreux. Néanmoins, peu de recherches s'intéressent aux mécanismes sociaux et aux représentations qui influent sur la mise en œuvre de l'apprentissage de la citoyenneté sociale en classe. Or, si l'apprentissage de la citoyenneté est présenté comme un facteur de cohésion sociale dans la formation des futur-es citoyen-nes, comment comprendre la place et les différentes conceptions accordées à la citoyenneté sociale dans le secondaire ?

¹ Au Québec, le 2^{ème} cycle de l'école secondaire et en France les lycées généraux technologiques et professionnels.

Pour répondre à cette question, l'article débutera par un éclairage relatif à la comparaison pour saisir la difficile universalisation du concept de citoyenneté en général et sociale en particulier. Trois entrées étayeront cette première partie :

1. Une entrée sociohistorique pour saisir les contextes spécifiques qui régissent la notion de citoyenneté.
2. Une entrée adossée aux normes dominantes qui guident la conception de la citoyenneté des agent-es.
3. Une dernière entrée basée sur le concept de régime d'attachement au fondement des formes de solidarité française et québécoise.

L'analyse des données recueillies permettra d'établir en quoi ces systèmes de normes influencent les conceptions et mises en œuvre des enseignant-es au regard du type de lien social et de régime d'attachement de leur nation (Paugam, 2023).

1. LA COMPARAISON POUR COMPRENDRE LA PLACE DE LA CITOYENNETÉ SOCIALE

L'apprentissage de la citoyenneté s'observe au regard des liens et des formes de solidarité des sociétés par les normes dominantes en présence. La citoyenneté sociale en France et au Québec s'inscrit dans une histoire nationale singulière qui s'enracine dans des réalités sociales pluriculturelles. Ce point s'avère essentiel pour comprendre la place accordée à l'apprentissage de la citoyenneté sociale dans ces deux sociétés et justifie le recours à la comparaison. La gestion de la diversité culturelle montre deux modèles d'intégration (Choquet, 2016) et renvoie à une norme priorisée en éducation. La France, de type assimilationniste, nie d'une certaine manière l'interculturalité, et affirme, comme valeur dominante, la laïcité. Le Québec, dans un contexte fédéral multiculturel, prône l'interculturalité (Boukhari, 2020) pour affirmer les valeurs québécoises, par la pratique de la langue française.

1.1. Éclairage sociohistorique

Même si ces deux nations partagent des points de convergences issus notamment du siècle des Lumières en ce qui concerne la citoyenneté, la notion de citoyenneté sociale, qui est plus récente, ne donne pas lieu à une définition univoque. Elle est entendue dans cet article, par l'apprentissage des droits sociaux et économiques présents dans plusieurs disciplines au secondaire supérieur² : histoire-géographie, économie gestion, les sciences économiques et sociales (SES) et Éducation Morale et Civique [EMC] dans le système français et, au Québec : histoire, éducation financière et éthique et culture religieuse [ECR]. Cependant dans ces deux nations, cette dimension sociale de la citoyenneté s'avère plus diffuse que celles relatives à la citoyenneté civile et politique dans l'apprentissage de savoirs théoriques

² Le secondaire supérieur est entendu, ici, pour le Québec le 2^{ème} cycle de l'école secondaire, et pour la France, les lycées généraux technologique et professionnels.

et semble absente de l'acquisition de savoirs pratiques. Plusieurs phénomènes peuvent expliquer cette moindre prise en compte : les orientations des ministères de l'éducation chargés d'établir les instruments de son apprentissage, au regard de leurs systèmes sociaux et économiques ; la différenciation des formes de protection sociale qui constituent une des dimensions de la citoyenneté sociale. Pour mieux comprendre ces différentes orientations, un détour historique s'avère nécessaire.

En France, le modèle social, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, s'inscrit dans une tradition assurantielle bismarckienne (système de protection fondée sur le travail et sur la technique de l'assurance ; financement par cotisations professionnelles ; prestations majoritairement contributives... (Pallier, 1997)), mais emprunte également les principes assistanciers beveridgiens d'universalité des droits et de la citoyenneté sociale dans son système d'assurance sociale (Comaille & Jobert, 2019 ; Premont, 2022). Le système québécois correspond, particulièrement depuis la Révolution tranquille amorcée dans les années 60, au modèle beveridgien relatif au régime libéral de l'État-Providence (Esping-Andersen, 1990). En outre, il se distingue par la revendication et la création « de politiques sociales, décentralisées au nom de l'existence d'un « modèle québécois » synonyme d'identité et de solidarités nationales » (Béland, *et al.*, 2004, p. 321) face à l'État fédéral. Ces deux conceptions de la protection sociale génèrent une perception différente et des contenus variables de ce qui constitue la citoyenneté sociale. En outre, l'association faite entre les droits créances³ et l'intervention de l'État-Providence et de l'État social, rend ambiguë la définition de ces droits sociaux et économiques. Étant par nature non contraignants et non inaliénables, ils sont perçus comme un « privilège » et non un droit, puisque les États peuvent les garantir ou non. Ce premier point explique les différentes formes d'attentes et d'attachements existants entre la nation et le citoyen dans ces deux pays. En France, l'État-nation centralisateur donne lieu à une dépendance réciproque de l'individu et de l'État. Au Québec, la nation provinciale étant partie intégrante de l'État fédéral, cette interdépendance est moindre. Les attentes relatives à l'accès aux droits sociaux et économiques sont très fortement associées à la responsabilité de l'État en France et à celle de l'individu au Québec, comme nous le verrons plus bas. Cela va aussi avoir une influence sur la hiérarchisation des trois dimensions de la citoyenneté et les formes de son apprentissage. Les dimensions civile et politique constituent les parts actives de l'individu, quand la dimension sociale en serait la part passive. La citoyenneté est alors enserrée dans une conception binaire où il y aurait des citoyen-nes actifs/ives, légitimes, sujets de droit, et des citoyen-nes passifs/ives de second rang, dépendant-es des systèmes sociaux de solidarité et de protection.

Au-delà, du contexte sociohistorique, la norme dominante de la citoyenneté permet-elle d'éclairer la place de la citoyenneté sociale en milieu scolaire ?

³ Les « droits-crédances » contribuent à la dignité de l'individu, mais à la différence des droits-libertés, ils ont un coût. Leur appellation souligne la nécessité de l'intervention de l'État pour qu'ils soient mis en œuvre et protégés.

1.2. Normes et valeurs adossées à la citoyenneté

En France, la citoyenneté est indissociable de la laïcité depuis la loi de 1905. Selon la Constitution de la V^{ème} République, la France est une république laïque. En outre, la/le législateur/trice réaffirme la place donnée à la laïcité en interdisant par la loi de 2004⁴ le port de signe religieux à l'école et en modifiant l'article L111-1 du code de l'éducation en 2013, par l'ajout suivant : « Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves, le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité ». Cette volonté est renforcée lors de la conception du programme d'Éducation Morale et Civique de 2015 pour lequel, comme le souligne Thomas Douniès (2021), « il est spécialement demandé aux rédacteurs d'augmenter les mentions de la notion de laïcité » (p. 83). Les ministres de l'éducation de 2017 à 2022 poursuivront cette orientation par la multiplication de décrets et vadémécums, dont le dernier (décembre 2023) précise dans sa préface : « Principe cardinal de notre République française, la laïcité a pour vocation historique de fonder l'unité de notre pays dans une loi commune et de garantir l'accès à une culture partagée »⁵. Cette inscription récurrente à l'agenda politique souligne que la conception de la citoyenneté, vectrice de cohésion entre les individus, reste indissociable du principe de laïcité au sein de l'éducation nationale.

Au Québec, la citoyenneté n'est pas synonyme de laïcité, et son apprentissage ne se pose pas dans les mêmes termes, même si la laïcisation de l'école, amorcée à partir du rapport Parent (1963-66) jusqu'en 2000 se poursuit encore (Milot, 2014). La préoccupation majeure de l'école réside dans la défense de la langue française. Le système d'enseignement ne va cesser, à la suite des réformes réalisées dans les années soixante, de renforcer les mesures, règlementations et lois, qui visent à sa préservation face à l'État fédéral anglophone. Le rapport Parent stipule « dans le Québec, une excellente connaissance du français devrait être tout aussi nécessaire pour réussir en affaires. Cette motivation socio-économique doit être le point d'appui de la réforme que nous proposons pour l'enseignement de la langue maternelle de la majorité » (T. III, paragr. 621). La pratique de la langue française apparaît ainsi comme un incontournable et un champ de lutte au niveau des décideur-es politiques face au gouvernement fédéral. La sauvegarde de la langue passe par des institutions capables de la protéger et où le système éducatif, notamment, joue un rôle majeur (Canet, 2000). La Charte de la langue française (1977) indique dans son préambule « Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, que la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité. » En outre, la défense et la pratique de la langue française sont constitutives de la nation québécoise face à la menace historique de l'État fédéral anglophone (Vaillancourt, 2011). C'est au gouvernement provincial, en charge de l'éducation, qu'il revient d'organiser à tous les niveaux de la société le maintien de cette norme. Enfin, la prédominance de la langue française a récemment été renforcée par la *Loi sur la langue*

⁴ Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004

⁵ <https://eduscol.education.fr/document/1609/download>

officielle et commune du Québec, le français, entrée en vigueur le 1^{er} juin 2022. Le principe de l'adhésion à la nation québécoise apparaît ainsi indissociable de la langue française qui est adossée à la conception de la citoyenneté.

La mise en évidence de la norme sociale associée à la citoyenneté en milieu scolaire, la laïcité en France, la pratique de la langue française au Québec, permet d'identifier ce qui est en jeu dans son apprentissage en général, et de mieux saisir les priorisations qui sont faites au détriment de la citoyenneté sociale. Il s'agit à présent, à l'aune des travaux de Serge Paugam, de s'intéresser à l'ordonnement des liens sociaux et au type de régime d'attachement qui les régulent, pour mieux saisir la place de citoyenneté sociale de part et d'autre de l'Atlantique.

1.3. Type de liens sociaux et de régimes d'attachement en jeu dans l'apprentissage de la citoyenneté sociale

Serge Paugam (2009) établit une typologie de quatre liens sociaux actifs dans la régulation des formes d'interdépendance entre les individus. Le lien de filiation renvoie à la place prépondérante de la famille dans les relations entre individus. Le lien de participation élective est associé aux relations sociales extrafamiliales. Le lien de participation organique concerne les liens qui se nouent au sein de l'univers professionnel. Le lien de citoyenneté correspond à ce qui touche à la place donnée à la nation dans le lien entre individus.

Ces différents liens permettent l'autonomisation des individus et constituent aussi ce qui leur permet de tenir ensemble⁶. Ils garantissent la protection et la reconnaissance nécessaires à l'individu pour vivre en société (Paugam, 2012). La protection s'appuie sur les ressources familiales, communautaires, sociales, et professionnelles que l'individu peut mobiliser pour affronter les aléas de l'existence. La reconnaissance, elle, se manifeste par les interactions qui permettent à l'individu d'obtenir la preuve de sa valeur et de son existence. Ces deux dimensions se retrouvent dans les quatre types de liens.

En outre, bien qu'ils coexistent à des degrés divers et fonctionnent par entrelacement, un type de lien s'avère dominant dans chaque société (Paugam, 2012). L'ordonnement de ces liens sociaux va être régulé d'une société à l'autre par quatre types de régime d'attachement (Paugam, 2023) : familialistes (lien de filiation), organiciste (lien de participation organique), volontariste (lien de participation élective) et universaliste (lien de citoyenneté).

Nous voyons bien ici que le contexte croissant de standardisation et de redevabilité dans les politiques éducatives pousse à adopter une vision essentiellement quantitativiste et donc

⁶ Il est volontairement fait le choix de ne pas utiliser le terme « vivre-ensemble », expression largement capté ces dernières années par les politiques ce qui peut conduire à édulcorer les fractures sociales.

réductrice des phénomènes. Il empêche une fois de plus de penser les problèmes de manière profonde et de valoriser l'interculturalité.

Il faut préciser que ces liens ont gagné ou perdu en intensité, au cours du XX^{ème} siècle, dans les démocraties occidentales, avec l'émergence de la protection sociale généralisée qui est caractéristique de la citoyenneté sociale. Cette dernière a contribué à la fois à l'autonomisation de l'individu par rapport aux liens traditionnels relatifs à la solidarité mécanique de Durkheim, mais a aussi permis à l'individu de répondre aux exigences de la société organique. L'individu devenant seul-e responsable et garant-e de sa destinée, elle/il doit l'assumer pour ne pas être accablé-e d'une incapacité à l'autonomie et privé-e de son besoin de reconnaissance. Cette montée en puissance de l'individu responsable est en outre justifiée selon Dubet (2006), par la notion d'égalité défendue par l'école. « Les vaincus ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes » (p. 46) étant donné que tous/tes les élèves ont accès à l'école. Cette conception de l'égalité explique pour partie la récurrence de la notion de responsabilité, comme nous le verrons plus bas, que ce soit dans les textes nationaux ou internationaux qui traitent de l'éducation à la citoyenneté.

Ce développement théorique et conceptuel nous amène, à présent, à l'articuler aux données recueillies pour établir en quoi ces normes et valeurs constitutives du lien social et des types de régime d'attachement vont avoir des effets sur l'apprentissage de la citoyenneté sociale.

2. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie mise en œuvre de type qualitatif repose notamment sur des entretiens semi-directifs (Combessie, 2007 ; Kaufmann, 2016 ; Sauvayre, 2021) inscrits dans une démarche de sociologie compréhensive de Max Weber (Pin, 2023). Elle vise à allier la souplesse adaptative due aux contextes spécifiques des deux nations, et à soutenir une structure suffisamment robuste (Van Campenhoudt, *et al.*, 2017) pour conserver la pertinence de la comparaison.

L'accès au terrain s'est fait, en France, par la sollicitation de membres de mon réseau lié à ma fonction antérieure de Conseillère Principale d'Éducation et le soutien du rectorat grâce au Projet Ampiric. Au Québec, le partenariat qui lie le LEST à la Chaire Jeunesse a favorisé la mise en lien avec les établissements québécois, au cours de trois séjours couvrant 11 semaines de terrain.

Les 79 entretiens réalisés (41 en France ; 38 au Québec) concernent des enseignant-es, des personnels d'éducation et de direction, des universitaires, des syndicalistes, des acteurs/trices associatifs/ives et centrales/aux. Le choix des acteurs/trices et des cours observés se sont fait selon des critères de transférabilités afin d'éviter les « pièges du nominalisme » (Hassenteufel, 2005, p. 118) de la comparaison internationale. Les entretiens ont été retranscrits et ont donné lieu à une analyse à l'aide du logiciel MaxQDA.

Les sept observations participantes ou non, réalisées en classe auprès d'élèves de 16-17 ans, ont permis d'éclairer la réception (Revillard, 2018) des politiques d'éducation à la citoyenneté, par les élèves, au-delà des pratiques d'adaptation de la règle en fonction des situations et des publics (Pin, 2023) décrits par les enseignant-es. L'objectif était d'analyser, *in fine*, leur réception et leurs effets en termes d'apprentissage de la citoyenneté sociale, en tentant de passer « la frontière du guichet » (Revillard, 2018, p. 476).

L'analyse documentaire (textes légaux, réglementaires et rapports institutionnels, programmes des disciplines concernées et référentiels-métiers) a permis d'appréhender les contextes institutionnels, légaux et sociaux français et québécois. Enfin l'analyse de contenu de l'ensemble de ces données a donné lieu à une analyse thématique par catégorisation (Van Campenhoudt, *et al.*, 2017).

3. AU-DELÀ DE LA SINGULARITÉ DES NATIONS, LA NÉGLIGENCE DE LA CITOYENNETÉ SOCIALE

La laïcité en France et la pratique de la langue française au Québec, normes dominantes érigées en valeurs, ne vont pas se traduire de manière identique dans la pratique des agent-es, mais vont contribuer à la négligence de l'apprentissage de la citoyenneté sociale. Pour expliquer ce phénomène, le recours à la typologie des régimes d'attachement se révèle éclairant.

3.1. L'influence des normes sur l'apprentissage de la citoyenneté sociale

Lors des entretiens réalisés en France, le terme de laïcité est cité quasi-systématiquement par les enquêté-es quand on évoque la citoyenneté, alors qu'il est volontairement absent des questions posées par l'enquêtrice. En outre, son appréhension dans le contexte pluriculturel français, tel qu'évoqué plus haut, peut conduire à des interprétations faussées ou diversifiées comme le montrent les extraits d'entretiens ci-dessous :

Les questions sensibles, comme la citoyenneté, la laïcité, il faut qu'on travaille tous de la même manière. C'est effrayant. L'éducation nationale [ses agents] n'est déjà pas la photographie de la société. Mais c'est aussi des gens qui vont être de gauche aussi. Marianne, [magazine hebdomadaire français] c'est de gauche ? En termes de laïcité, l'islamophobie se pose là quand même. (Ilyes, Enseignant en Sciences Économiques et Sociales, en lycée général et technologique)

Quelqu'un de citoyen, c'est quelqu'un qui est déjà responsable et respectueux des droits qui ont été, je dirais, pris par le plus grand nombre dans le cadre des lois en vigueur. C'est surtout le respect, l'égalité et la laïcité. Parce que la laïcité, ça permet d'ouvrir l'esprit critique, d'avoir un esprit critique et de permettre au plus grand nombre d'être dans la liberté, notamment les femmes. (Josiane, Enseignante en Économie et gestion, France)

En tant que prof de droit, ce sont les différentes valeurs de la République et leur application et leur compréhension. Parce que bien souvent, certaines valeurs ne sont pas

bien comprises, pas bien utilisées. La laïcité, c'est la seule qui pose une problématique générale. (Laurence, enseignante en Économie et Droit, France)

Cette association de la laïcité à la citoyenneté est incomprise par une partie des élèves et révèle des tensions liées à la gestion de la diversité culturelle du modèle d'intégration français :

Et puis, on a eu cette mission de transmettre les valeurs de la citoyenneté, celle de la République. Donc, c'est la transmission. [Et elle passe par quoi ?] Le dialogue, la mise en situation, le débat. [Quel thème es-tu amené à aborder ?] Ça fait deux ans vraiment où les questions de mes élèves tournent autour de la laïcité et des lois de la laïcité. Et la façon de vivre la laïcité à l'école. [Qu'est-ce qu'ils posent comme questions ?] Alors, pourquoi est-ce que, notamment avec les tenues religieuses des abayas, pourquoi est-ce qu'on nous interdit le port de l'abaya ? (Ilyes, Enseignant en Sciences Économiques et Sociales, en lycée général et technologique)

La prégnance de la laïcité dans les entretiens, due aux orientations institutionnelles et aux discours politico-médiatiques actuels, est telle que le temps accordé à l'apprentissage de la citoyenneté sociale en termes d'acquisition de droits sociaux et économiques s'en trouve mécaniquement réduit. Par ailleurs, la laïcité est présentée par l'institution scolaire comme garante de la solidarité entre les individus, ce qui donne lieu, en filigrane, à une réduction des problèmes socio-économiques à des questions de religions, et éloigne les principes de solidarité qui relèvent de la citoyenneté sociale. La laïcité agit alors comme un cadre cognitif difficilement dépassable par les enseignant-es. En outre, le fonctionnement top-down de l'institution scolaire française induit une conception et une transmission de la citoyenneté pouvant apparaître univoque et rigide, laissant ainsi peu de place au dialogue.

Cet ensemble pose trois difficultés. La première est que, malgré des adaptations au fil des années, l'apprentissage de la citoyenneté à l'école, tel qu'il est conçu et administré, ne permet pas aux agent-es de disposer de marges de manœuvre suffisantes au regard de la diversité des contextes socio-économiques (Galichet, 1998 ; 2005) et de la pluralité culturelle de la société (Lorcerie, 2002). La seconde est de faire reposer sur les enseignant-es « le double sens de la responsabilité » (Gusfield, 2009, p. 14) : celle d'assurer la transmission d'un prescrit et celle d'être en mesure de faire face à des impensés relatifs aux réalités plurielles des élèves. La troisième se traduit par le manque ou le faible apport de la formation initiale ou continue des enseignant-es dans ce domaine.

Une des principales différences entre les deux nations face à la norme dominante se situe au niveau de la mise en œuvre des agent-es. Ces dernières/ers doivent assurer, en France, l'acquisition et la concrétisation de la laïcité. Au Québec, c'est le pouvoir provincial, et non les enseignant-es, qui en assure la mise en œuvre dans des classes spécialisées au sein des établissements scolaires. Cette différence de responsabilisation quant à la transmission de la norme citoyenne dominante n'est pas anodine. Elle peut expliquer que la langue française, au Québec, n'apparaisse pas comme un thème source de tension en classe ou d'inconfort pour

les enseignant-es. En ce sens, ces dernières/ers, n'étant pas dépositaires de l'intégration de cette norme, vont aborder la citoyenneté dans l'optique d'un accroissement de l'ouverture culturelle qui contribue au développement du lien de participation élective. Comme nous le verrons plus bas, cela rejoint une des missions de l'école québécoise : la socialisation des individus. La « préservation des faces » (Goffman, 1974, p. 21) y est essentielle et indissociable du respect de la parole ou du point de vue d'autrui. La transmission de la norme associée à la citoyenneté se situe dans le dialogue, en théorie ou en actes. Au-delà de l'affirmation identitaire, la pratique de la langue française, renvoie à l'importance de l'interaction et de l'intercompréhension entre les individus, comme l'illustre l'entretien ci-dessous :

Si on enseigne pour enseigner, si on est moraliste déjà, ça fonctionne pas, je crois. On va partir sûrement du... vécu de l'élève puis être capable de l'intéresser à s'interroger, sur une réalité avec laquelle soit il est déjà confronté ou bien non, et tu l'amènes à comprendre qu'il pourrait y être confronté. (...) On est allé à Ottawa faire un débat sur la peine de mort dans l'ancienne prison d'Ottawa, où a eu lieu la dernière exécution publique au Canada. Et tout d'un coup, c'était beaucoup plus lourd. Puis on mesurait davantage nos arguments. (Christophe, Enseignant d'Éthique et Culture et Religieuse, Québec)

C'est aussi ce qu'exprime cet enseignant quand il permet l'utilisation du tutoiement :

Moi, l'égalité, c'est quelque chose que je trouve hyper important. [Concrètement, comment tu mets ça en œuvre dans ta classe ?] Mes élèves peuvent me tutoyer, peuvent m'appeler par mon prénom, etc. Toutes les lois en classe sont votées et j'ai un seul droit de vote, pareil comme mes élèves. (Frédéric, enseignant d'Histoire, Québec)

Les entretiens en France et au Québec, au niveau de la norme dominante, montrent l'instauration d'un cadre cognitif chez les enseignant-es qui définit ce qui fait la citoyenneté : La laïcité, en France, en occupant une place prépondérante dans les enseignements, par son rappel récurrent en classe ; la pratique de la langue française, au Québec, pour assurer la compréhension interindividuelle en priorisant la qualité des interactions. Ainsi la place occupée par les normes conduit les agent-es à une forme de négligence de la citoyenneté sociale. Cette explication, cependant, se révèle insuffisante pour comprendre complètement les raisons de cette négligence et le recours à l'analyse des types de liens sociaux et de régimes d'attachement va permettre de l'enrichir.

3.2. Liens sociaux et régimes d'attachement et citoyenneté sociale

Par quoi passe la reconnaissance et la valeur d'un-e individu ? Dans quels types de liens sociaux se situe la solidarité ? Quelle place tient le principe d'égalité ? Répondre à ces questions permet de comprendre ce qui impacte l'apprentissage de la citoyenneté sociale.

En France, où l'emprise du diplôme est particulièrement forte (Dubet, *et al.*, 2010), la reconnaissance de l'individu se construit dès les prémices de sa socialisation à l'école. L'élève est rapidement assigné-e à un rôle de vainqueur-e ou de vaincu-e du système (Dubet,

2006). La reconnaissance de l'élève est établie en fonction de son mérite, au regard donc de ses résultats scolaires et aussi de sa capacité à intégrer l'élite par la valeur attribuée à la filière empruntée. Ceci explique que le diplôme et sa valeur, en fonction de la filière suivie, reviennent de façon récurrente dans les entretiens :

Donc il y a la voie élitiste : « Je pense au collège. Je vais au lycée. Je fais la seconde générale. Première générale. Bac égal ouverture. Si je suis très fort : les grandes écoles ou à défaut la fac, mais ça reste quand même une [bonne] voie. Et puis il y a la voie professionnelle. Et quand je vois comment on représente la voie professionnelle en France. Quelle image les gens en ont. Je suis catastrophé. Je suis effrayé. (Alain, Enseignant d'Histoire, Québec)

Donc les élèves aujourd'hui, ils sortent avec un bac, mais qu'est-ce qu'ils en font après ? Souvent, c'est pas très beau à voir. Et encore là, je parle sur le général, c'est moins pire que les STI [Filière technologique des Sciences et Technologies de l'Industrie]. Les STI, il y a une partie quand même non négligeable sur les élèves de STI qui, au bout de... arrivé au mois de décembre, se font dégager de leurs IUT, parce qu'ils n'ont pas le niveau. (Pierre, Enseignant d'Histoire-Géographie, France)

Aujourd'hui encore, bien que le diplôme ne constitue plus un gage intangible d'accès à l'emploi, celui-ci reste une source de protection pour accéder à un emploi stable (Martinelli, 2010) et participe de la vision élitiste de l'école. Selon la typologie de Serge Paugam, les rapports qui se nouent entre les individus dans la société française s'inscrivent dans le lien de participation organique. La protection passe par la contractualisation via un emploi stable et la reconnaissance s'appuie sur le travail et l'estime de soi qui en découle (Paugam, 2012). Ce type de régime d'attachement organiciste a pour conséquence un rapport spécifique à l'État. La centralisation y est très forte, et l'uniformité attendue est justifiée par l'idée d'égalité de traitement des citoyen-nes en fonction du projet de la nation (Paugam, 2023). Ainsi la citoyenneté sociale ne s'adresserait pas à l'ensemble des élèves, mais aux vaincu-es, ce qui constitue une des explications de sa négligence à l'école.

Au Québec, les missions et valeurs correspondent au fait d'instruire, de socialiser et de qualifier, par la bienveillance, l'engagement et l'excellence :

Considérant la difficulté, voire l'impossibilité d'apprendre lorsque certaines conditions favorables sont absentes, la bienveillance est une qualité essentielle (...) S'engager réellement, comme éducatrice en service de garde, comme enseignant de français au secondaire, (...) L'institution (...) a une noble mission liée non seulement à la réussite éducative et scolaire de tous les élèves, mais également à la promotion de la pratique de sports. (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023)⁷

Le ministère souligne aussi que l'école constitue une actrice privilégiée pour familiariser les élèves à la diversité, encourager leur ouverture et les préparer à agir et à interagir avec les autres. Cet accent mis sur la socialisation s'inscrit dans la prise en compte du contexte

⁷ <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>

pluriculturel des élèves qui fréquentent l'école québécoise⁸. Elle est un espace de socialisation important, où les élèves « construisent leur identité biculturelle ou pluriculturelle » (MEQ, 2024). La combinaison des valeurs et missions de l'école conduit les enseignant-es à adapter leur pratique pédagogique dans leur discipline. L'extrait qui suit est représentatif de la perception et de la prise en compte de l'interculturel par les enseignant-es rencontré-es :

Quand j'ai commencé à enseigner, c'était tous des élèves assez homogènes. J'avais pas d'étrangers dans la région où je travaillais (...) Quand j'enseignais l'histoire, c'était... « Tu dois connaître [il appuie] ton histoire. Maintenant, c'est plus ça. (...) J'ai des gens de partout. Ça devient difficile de dire... C'est ton histoire, c'est notre histoire. Là, mon approche est plus de dire « Si tu veux comprendre la société dans laquelle tu vis ; comprendre les choix qu'on a fait, pourquoi les gens réagissent comme ça, pourquoi ils se parlent sur ça... ça va te permettre de fonctionner dans la société et puis de comprendre la réaction des autres. (Olivier, Enseignant d'histoire et éducation financière, Québec)

La reconnaissance de l'individu passe par la reconnaissance de la pluralité des identités. Un enseignant qui exerce dans un établissement où les élèves ont des origines diverses illustre son approche de la diversité face à des élèves qui ne se sentent pas québécois-es :

Explique-moi, si t'es à l'aise avec ça, c'est quoi ta nation ? L'élève me dit : Moi, monsieur, je suis algérien. Pourquoi ? Parce que je suis arabe. Pourquoi ? Parce que c'est ma langue maternelle. OK. Puis mes parents le sont, puis j'ai la religion. OK. Donc, tu t'identifies à des facteurs identitaires. Mais maintenant, le fait est que cette identité-là, cette culture-là, est-ce que tu ne l'as pas aussi à l'intérieur de ton éducation ? Est-ce que quand tu retournes en Algérie, est-ce que tu n'es pas considéré comme québécois ? Puis, mon objectif, c'est de les amener à comprendre que les identités sont complémentaires, que l'une ne se soustrait pas à l'autre, qu'ils ont des avantages, et que ça ne vient pas invalider ce qu'ils sont d'abord. (Pierre-Marie, Enseignant d'Histoire, Québec)

Cette disposition au dialogue sur la question de l'identité s'appuie sur l'existence d'une dynamique interculturelle dans l'école québécoise. En prenant appui sur la typologie de Serge Paugam, le lien prédominant dans la société québécoise est celui de participation élective qui passe par une socialisation extrafamiliale, où l'individu s'intègre dans une logique communautaire (voisinage, sport...) et institutionnelle. Il est à la fois contraint par la nécessité de s'engager et aussi autonome dans la construction de relations interpersonnelles selon son désir, ses aspirations et sa valence émotionnelles (Paugam, 2012). En outre, le principe de solidarité participe de la protection des individus par un entre soi électif et communautaire important, et fonde le sentiment de reconnaissance affective dans et en dehors de l'institution scolaire. Le régime d'attachement est ici de type volontariste. Il s'inscrit dans une valorisation de la liberté d'association interindividuelle, et son degré de centralisation est faible. La solidarité n'est pas associée à l'État, mais à l'individu dans sa capacité à agir avec les autres, notamment au sein de sa communauté. La citoyenneté sociale n'est, en ce sens, pas

⁸ 30 % des effectifs scolaires des écoles primaires et secondaires sont issus de la diversité (MEQ, 2023).

priorisée à l'école puisque l'individu doit avoir la capacité de s'en saisir en s'appuyant sur les instruments mis à sa disposition.

Par ailleurs, malgré la dynamique interculturelle qui irrigue la société québécoise, la méritocratie est aussi présente dans le système scolaire (Provençal-Pelletier, 2011). Elle se caractérise par l'existence d'une école à trois vitesses : privée ; publique à programmes particuliers ; publique ordinaire. Le Québec est de ce fait considéré comme le système scolaire le plus inégalitaire du Canada (Hurteau & Duclos, 2017). En outre, la question de l'égalité va, pour certain-es enseignant-es, à rebours de l'affichage et des préconisations du ministère ou des programmes en ce qui concerne l'apprentissage de la citoyenneté :

Moi, l'égalité, c'est quelque chose que je trouve hyper important. Or, ce n'est pas une certaine valeur québécoise. Et l'égalité, j'ai l'impression, par exemple, avec l'école à quatre vitesses⁹, que déjà par le système d'éducation, on est déjà propulsé dans des inégalités hallucinantes. (Frédéric, Enseignant d'histoire, Québec)

La citoyenneté est un concept bourgeois. C'est-à-dire que nos élites bourgeoises, ils définissent c'est quoi la citoyenneté pour l'ensemble des gens, l'ensemble du corps social, puis ils disent : un bon citoyen, c'est ça. Quelqu'un qui respecte les lois, un bon citoyen, c'est quelqu'un qui va voter. Un bon citoyen, c'est celui qui reste à sa place. [...] Si vous allez dans une école pauvre, puis vous demandez aux jeunes c'est quoi la conception de la citoyenneté, (rires) pour eux autres, ils ne sont pas là-dedans. En fait, ils sont exclus de la citoyenneté. Moi, je pense qu'ils sont exclus de la citoyenneté à part des gens pauvres qui vont s'en sortir et puis qui vont vouloir justement s'accrocher à ça pour dire j'ai réussi, je suis devenu citoyen. (Frédéric, Enseignant d'histoire, Québec)

L'égalité, qui constitue un des principes communs à la base de l'apprentissage de la citoyenneté en France et au Québec, place l'école dans une forme de paradoxe. Cette dernière participe à la légitimation de la compétition, donc à la méritocratie, en contournant ou minimisant la prise en compte des inégalités de départ et en contribuant à les reproduire, par l'assignation des élèves à une trajectoire déjà établie : « Les vaincus sont responsables de leur sort et c'est d'ailleurs ce qui autorise les vainqueurs à tirer orgueil de leurs succès, puisqu'ils ne doivent rien à personne d'autre qu'eux-mêmes » (Dubet, 2006, p. 46).

L'égalité pose aussi la question des droits ou plus exactement de l'accès au-x droit-s socioéconomique-s à l'école. Or, en France comme au Québec, leur apprentissage, et donc celui de la citoyenneté sociale, s'avère différencié en fonction des options ou filières spécialisées comme le montrent les deux extraits d'entretien ci-dessous :

Tu sais, il y a des cours de droit. Peut-être que c'est plus pertinent, (...) pour ce qui concerne la citoyenneté. T'apprends les lois (...). J'ai un collègue qui enseigne le droit,

⁹ L'enseignant ici ajoute une « vitesse » celle des écoles privées subventionnées.

l'initiation au droit. [Ce n'est pas dans le programme régulier ?] Non, c'est une option. (Olivier, Enseignant d'histoire, Québec)

Le programme de droit [en filière Sciences et Technologies du Management et de la Gestion] permet justement de former ces élèves pour être futurs citoyens, mais en ayant tous les fondamentaux. Cet aspect-là de la citoyenneté, pour moi, il est essentiellement juridique. (...) Par exemple, allez, la fraternité ou la solidarité. Bien souvent, quand on pose la question, mais même à n'importe qui, pas forcément à un élève, ça représente quoi pour vous ? On va vous répondre, ça correspond, il faut aider son prochain, quelque chose comme ça. Alors qu'en fait, c'est beaucoup plus profond, la solidarité, même notre système, notre politique sociale est basée sur la solidarité, sur la fraternité. Donc, dans le cadre de mes disciplines, c'est beaucoup plus facile pour moi d'accéder à ce genre de problématiques et à pouvoir intégrer ces références-là dans ma pédagogie tous les jours, dans mes cours de tous les jours. (Laurence, Enseignante en Économie et Droit, France)

On peut faire l'hypothèse que l'accès à la connaissance des droits par des cours de droit à destination de tous/tes les élèves du secondaire permettrait de participer à la (re)connaissance des droits sociaux par les futur-es citoyen-nes. Cette carence de l'apprentissage de la citoyenneté sociale est aussi un paradoxe, au regard de l'importance de l'apprentissage de la solidarité entre les individus, affichée par les ministères de l'Éducation.

CONCLUSION

La comparaison permet de montrer que l'apprentissage de la citoyenneté n'est pas universel et qu'au-delà de systèmes sociaux et économiques, de normes et de régimes d'attachement différenciés, la citoyenneté sociale n'est pas priorisée dans les systèmes scolaires. Le recours à la typologie de Serge Paugam a permis de mettre en évidence la manière dont les normes, qui ont cours dans le système éducatif de ces deux nations, influencent les orientations et l'ordonnement des trois dimensions de la citoyenneté et leur apprentissage en milieu scolaire. Les entretiens réalisés auprès des enseignant-es mettent en relief les normes prédominantes des liens sociaux et des régimes d'attachement qui fondent leur rapport à la citoyenneté et façonnent un cadre cognitif difficilement dépassable par les individus si le cadre opératoire institutionnel de la citoyenneté demeure flou.

Par ailleurs, le jeu des options et des filières qui constitue une variable importante de l'apprentissage de la citoyenneté sociale, notamment en ce qui concerne l'accès à des cours de droit, demanderait à être poursuivi pour en mesurer les effets sur les élèves. Les élèves et nombre d'enseignant-es ne sont en effet pas dupes du stigmatisme qui est réservé à celles et ceux issu-es des minorités et/ou appartenant aux classes sociales défavorisées. Au-delà du discours public et politique, et bien que ces questions ne soient pas ignorées par l'institution, on constate une frilosité éducative que les programmes d'éducation peinent à dépasser.

Aborder l'éducation à la citoyenneté sociale par la comparaison a permis de mieux cerner les contradictions relatives au partage de valeurs communes et à la cohésion sociale souhaités par les systèmes éducatifs français et québécois. Or, si l'apprentissage de la citoyenneté n'est pas envisagé dans ses trois dimensions, il s'éloigne de la prise en compte des inégalités relatives aux réalités quotidiennes des élèves et demeure cantonné à une conception à double polarisation, avec, d'un côté, une citoyenneté active (civile et politique) et, d'un autre côté, une citoyenneté passive (sociale). Le risque étant de mettre à mal la confiance que les élèves peuvent placer dans la société et leur capacité à se mouvoir aisément dans la structure sociale dans laquelle elles/ils évoluent.

RÉFÉRENCES

- Agacinski, D. (2020). Défendre les droits sociaux, consolider la citoyenneté sociale. *Regards*, 58(2), 123-134. <https://doi.org/10.3917/regar.058.0123>
- Assoume-Mendene, C., & Gauthier, C. (2014). L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 122-133. <https://doi.org/10.7202/1024150ar>
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Barrère A., & Martuccelli D. (1998) La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une Problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 34(4), 651-671.
- Bier, B. (2010). *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/ altérité*. Paris : L'Harmattan, 2010. <https://doi.org/10.3406/debaj.2010.1023>
- Béland, D., Lecours, A., Beland, D., & Lecours, A. (2004). Nationalisme et protection sociale: Une approche comparative. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 30(3), 319-331. <https://doi.org/10.2307/3552305>
- Boukhari, D. (2020). L'école publique au Québec, la laïcité et l'intégration. *Revue du droit des religions*, 10, 125-140. <https://doi.org/10.4000/rdr.1244>
- Canet, R. (2000). *En quoi la montée du multiculturalisme est-elle susceptible de transformer les représentations de la communauté politique et les institutions démocratiques ?* Montréal : UQAM.
- Castel, R. (2008). La citoyenneté sociale menacée. *Cités*, 35, 133-141. <https://doi.org/10.3917/cite.035.0133>
- Chevalier, T. (2018). 7. *La citoyenneté refusée de la France*. In T. Chevalier (Ed.), *La jeunesse dans tous ses États* (pp. 251-294). Paris : Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-jeunesse-dans-tous-ses-etats--9782130795407-p-251.htm>
- Choquet, S. (2016). L'interculturalisme québécois: Un modèle alternatif d'intégration. *Les Politiques Sociales*, 34(2), 23-37. <https://doi.org/10.3917/lps.163.0023>
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie : Vol. 5e éd.* Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.combe.2007.01>

- Gouvernement du Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe*. Paris : PUF.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2006). *Chapitre 2. Ce que l'école fait aux vaincus. Améliorer l'école 37-49*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01.0037>
- Commaille, J., & Jobert, B. (2019). *Les métamorphoses de la régulation politique*. (2ème éd). Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.
- Esping-Andersen, G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galichet, F. (2005). *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre*. Colloque international salésien de Lyon, Lyon, France.
- Gaudet, S. (2018). Introduction 1: Citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, (80), 4-14.
- Goffman, E., & Kihm, A. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Édition de minuit.
- Gusfield, J. (2009). *La Culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. Paris : Economica.
- Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques. *Revue française de science politique*, 55(1), 113-132. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0113>
- Hurteau, P., & Duclos, A. M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?* Québec : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/Note_Parcours_particuliers_-WEB_20170907.pdf
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif: Vol. 4e éd*. Paris : Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976.htm>
- Lima, L. (2004, 16-17 septembre). *L'âge de l'État social: Une comparaison France-Québec des systèmes d'assistance-jeunesse*. Colloque MATISSE, L'accès inégal à l'emploi et à la protection sociale, Paris, France.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux. *Diversité*, 129(1), 170-189. <https://doi.org/10.3406/diver.2002.1636>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milot, M. (2007). École et religion au Québec : une laïcité en tension. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 165-176. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1263>

- Milot, M. (2014). École et religions au Québec : principes en débat et pratiques en questionnement. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 32, 55-66. <https://doi.org/10.3917/hmc.032.0055>
- Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale. (2022). *Charte de la langue française. Le texte intégral de la Charte de la langue française*. Québec : Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11>
- Ouellet, F. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Laval : Presses Université Laval.
- Palier, B. (1997). Les évolutions des systèmes de protection sociale en Europe et en France. *Revue Française d'études constitutionnelles et politiques*, 82, 147-166.
- Paugam, S. (2009). *Le lien social* (2 éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2012). « Compter sur » et « compter pour ». Les deux faces complémentaires du lien social. In R. Castel (Ed.), *Changements et pensées du changement : Échanges avec Robert Castel* (pp. 215-230). Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.caste.2012.01.0215>
- Paugam, S. (2023). *L'attachement social : formes et fondements de la solidarité humaine*. Paris : Seuil.
- Pin, C. (2023) *L'entretien semi-directif. LIEPP Fiche méthodologique n°3*. <https://sciences-po.hal.science/hal-04087897>
- Prémont, M. C. (2022). La cohabitation de modèles distincts au sein du régime de soins de santé au Québec. *Médecine/Sciences*, 38(5), 472-476. <https://doi.org/10.1051/medsci/2022063>
- Provençal-Pelletier, B. P. (2011). Méritocratie scolaire et promotion sociale : idéologie ou réalité empirique?. *Initio*, 1(1), 3-17.
- Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants. La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68(3), 469-491. <https://doi.org/10.3917/rfsp.683.0469>
- Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales. Méthodes, applications pratiques et QCM: Vol. 2e éd.* Paris : Armand Colin. <https://www.cairn.info/initiation-a-l-entretien-en-sciences-sociales--9782200630836.htm>
- Vaillancourt, Y., (2012). *Le modèle québécois de politique sociale, hier et aujourd'hui*, *Canadian Electronic Library*. <https://policycommons.net/artifacts/1239658/le-modele-quebe-cois-de-politique-sociale-hier-et-aujourd'hui/1792724/>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales: Vol. 5e éd.* Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>
- Vial, B. (2021). Les raisons du non-recours des jeunes à l'aide publique et leurs attentes concernant l'accès aux droits sociaux. *Regards*, 59(1), 151-162. <https://doi.org/10.3917/regar.059.0151>

UNESCO. (2022). *5e rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : Éducation à la citoyenneté: Donner aux adultes les moyens du changement. Résumé exécutif*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669>

Open Access Publications
Creative Commons Licence 4.0

