

**Rossini Stéphane, Fischer André**

---

**Mémoire sociale et pérennité des politiques de solidarité.  
Les jeunes et la solidarité : quelle compréhension ?**

---

Lausanne, novembre 2012



---

# **Mémoire sociale et pérennité des politiques de solidarité. Les jeunes et la solidarité : quelle compréhension ?**

---

Recherche réalisée avec le soutien financier du  
**RESEAU DE COMPETENCES REA S2 - FONDS STRATEGIQUE, HES-SO**  
**N° SAGE-X : 27164**

**Stéphane Rossini**

professeur, requérant

Haute école de travail social et de la santé, EESP, Lausanne

**André Fischer**

collaborateur scientifique

Haute école de travail social et de la santé, EESP, Lausanne

Avec la collaboration de

**Pierre Troillet**, stagiaire de recherche  
Master de Travail social HES-SO, Lausanne

Lausanne, novembre 2012



# Table des matières

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE 1. SOLIDARITES, MEMOIRE SOCIALE, REPRESENTATIONS .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. SOLIDARITES, HISTOIRE ET MEMOIRE SOCIALES.....</b>	<b>9</b>
<i>Solidarité-s.....</i>	<i>10</i>
<i>Histoire sociale .....</i>	<i>12</i>
<i>Représentations sociales .....</i>	<i>15</i>
<i>Mémoire sociale .....</i>	<i>16</i>
<b>1.2. PERCEPTIONS SOCIALES .....</b>	<b>18</b>
<i>Etude Sophia 2011 (M.I.S Trend) .....</i>	<i>18</i>
<i>Préoccupations des romands 2011 (M.I.S Trend).....</i>	<i>19</i>
<i>Sondage Vimentis 2011.....</i>	<i>20</i>
<i>Etude JAMES 2012.....</i>	<i>21</i>
<i>Baromètre de la jeunesse Crédit Suisse 2011.....</i>	<i>21</i>
<i>Baromètre des préoccupations Crédit Suisse 2011.....</i>	<i>23</i>
<i>Responsabilités et engagement vus par les jeunes Français .....</i>	<i>23</i>
<i>Rapport social 2012.....</i>	<i>25</i>
<b>CHAPITRE 2. PROGRAMMES SCOLAIRES .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1. RECOLTE DES DONNEES : PROGRAMMES SCOLAIRES .....</b>	<b>27</b>
<i>Canton de Genève .....</i>	<i>28</i>
<i>Canton du Valais.....</i>	<i>29</i>
<i>Canton de Vaud.....</i>	<i>29</i>
<i>Plan d'études romand PER .....</i>	<i>29</i>
<i>Synthèse des données récoltées .....</i>	<i>30</i>
<b>2.2. TRANSVERSALITE DES APPROCHES .....</b>	<b>30</b>
<i>Branches et orientations.....</i>	<i>31</i>
<b>2.3. CONTENU DES PROGRAMMES .....</b>	<b>32</b>
<i>Le rapport à soi.....</i>	<i>33</i>
A. Comprendre et connaître la société.....	33
B. Se connaître.....	34
C. S'adapter à son environnement .....	34
<i>Le rapport aux autres .....</i>	<i>34</i>
A. Esprit et distance critiques .....	34
B. Curiosité et ouverture d'esprit .....	35
C. S'exprimer .....	35
D. Analyser.....	35
E. Débattre.....	36
F. Respecter.....	36
G. S'entraider, collaborer .....	36
<i>Le rapport au vivre ensemble .....</i>	<i>37</i>
A. Prendre conscience .....	37
B. Agir .....	38
C. Être sensible à son environnement .....	38
D. Être responsable .....	39
<b>2.4. LES SOLIDARITES EN PERSPECTIVE.....</b>	<b>41</b>
<i>Missions d'éducation et valeurs sociales.....</i>	<i>41</i>
<i>Programmes et mise en œuvre.....</i>	<i>41</i>
<i>Continuité .....</i>	<i>42</i>
<i>Apprentissages .....</i>	<i>42</i>
<i>Liens directs aux solidarités.....</i>	<i>43</i>
<b>2.5. SYNTHESE CONCLUSIVE.....</b>	<b>44</b>

<b>CHAPITRE 3. JEUNES ET SOLIDARITE .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1. ELEMENTS DE METHODE .....</b>	<b>47</b>
<i>Questionnaire .....</i>	<i>48</i>
A. Données personnelles .....	49
B. La notion de solidarité .....	49
C. Dans la vie de tous les jours .....	50
D. L'organisation de la solidarité .....	51
E. Appréciations personnelles .....	52
<i>Présentation des résultats .....</i>	<i>52</i>
<b>3.2. PROFIL DES PERSONNES INTERROGÉES.....</b>	<b>53</b>
<i>Âge .....</i>	<i>53</i>
<i>Sexe .....</i>	<i>54</i>
<i>Ecole fréquentée.....</i>	<i>54</i>
<i>Canton de formation .....</i>	<i>56</i>
<b>3.3. NOTION DE SOLIDARITE .....</b>	<b>57</b>
<i>Les mots pour dire la solidarité.....</i>	<i>57</i>
<i>Les groupes associés à l'idée de solidarité.....</i>	<i>59</i>
<i>Situations en lien avec l'idée de solidarité.....</i>	<i>61</i>
<i>Prélèvement d'impôts.....</i>	<i>63</i>
<i>Ecole .....</i>	<i>64</i>
<i>Emploi.....</i>	<i>64</i>
<i>Transports publics .....</i>	<i>65</i>
<i>Charges familiales .....</i>	<i>66</i>
<i>Prévention de la santé.....</i>	<i>67</i>
<b>3.5. ORGANISATION DE LA SOLIDARITE.....</b>	<b>68</b>
<i>Les notions qui caractérisent les régimes sociaux .....</i>	<i>68</i>
<i>L'information sur la politique sociale.....</i>	<i>70</i>
<i>Création et le développement des politiques sociales .....</i>	<i>71</i>
<i>Assurance-maladie .....</i>	<i>71</i>
<i>Assurance-accident.....</i>	<i>73</i>
<i>Assurances invalidité, chômage et vieillesse .....</i>	<i>74</i>
<i>La quête d'information .....</i>	<i>76</i>
<i>Posture de vote ou d'abstention.....</i>	<i>78</i>
A. Posture de vote .....	79
B. Posture d'abstention .....	80
<b>3.7. SOLIDARITE ET RESPONSABILITE INDIVIDUELLE .....</b>	<b>82</b>
 <b>CHAPITRE 4. JEUNES ET SOLIDARITE .....</b>	 <b>85</b>
<b>4.1. L'APPORT DE QUELQUES SONDRAGES .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2. LES PROGRAMMES SCOLAIRES .....</b>	<b>86</b>
<b>4.3. LA PERCEPTION DE LA SOLIDARITE .....</b>	<b>87</b>
<i>Notion, groupes, situations .....</i>	<i>87</i>
<i>Solidarité au quotidien - politiques publiques .....</i>	<i>87</i>
<i>Organisation de la solidarité .....</i>	<i>88</i>
<i>Posture de citoyen - votant.....</i>	<i>89</i>
<i>Solidarité - responsabilité individuelle.....</i>	<i>89</i>
<b>4.4. AUTRES ELEMENTS DE REFLEXION.....</b>	<b>90</b>
<i>Déficit de mémoire, déficit de sens.....</i>	<i>90</i>
<i>Solidarité utile, responsabilité .....</i>	<i>91</i>
 <b>CONCLUSION. LA CITE DES SOLIDARITES ? .....</b>	 <b>93</b>
<i>Des musées ... ..</i>	<i>93</i>
<i>Aux nouvelles technologies ... ..</i>	<i>94</i>
<i>... Vers la Cité des Solidarités ? .....</i>	<i>95</i>

<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>97</b>
<b>INDEX DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....</b>	<b>103</b>
<i>Index des tableaux.....</i>	<i>103</i>
<i>Index des figures.....</i>	<i>104</i>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>107</b>
<i>Annexe 1 : Personnes interviewées.....</i>	<i>107</i>
<i>Annexe 2 : Sources concernant les programmes scolaires .....</i>	<i>108</i>
<i>Annexe 3 : Système suisse de formation.....</i>	<i>110</i>

## Liste des abréviations (chapitre 2)

CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique
DGCO	Direction générale du cycle d'orientation
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire à l'Etat de Vaud
DGEP	Direction générale de l'enseignement postobligatoire à l'Etat de Vaud
ECC	Ecole de culture générale
EPP	Ecole pré-professionnelle
ESC	Ecole supérieure de commerce
GRAP	Groupe romand d'aménagement des programmes
HEP	Haute école pédagogique
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique
MPC	Maturité professionnelle commerciale
PECARO	Plan d'études cadre pour la scolarité obligatoire
PER	Plan d'études romand
SRED	Service de la recherche en éducation à Genève





# Introduction

Les politiques de solidarité instituées dans le cadre des politiques publiques, plus particulièrement par les régimes publics ou privés constituant le champ de la protection sociale (assurances et aide sociales, santé, protection du travail, migrations, égalité, familles et jeunesse, vieillesse, chômage, intégration, handicap, etc.), sont constamment au centre des revendications sociales, débats politiques et autres actes de mobilisation de la société civile. Les projets politiques de nature constitutionnelle (initiatives populaires), les démarches législatives parlementaires et les processus référendaires qui les accompagnent, les discussions budgétaires ou les réformes de gestion administrative des régimes sociaux sous-tendent et animent de très nombreux processus de décision, aux trois niveaux institutionnels que sont la Confédération, les cantons et les communes. Ils concernent et impliquent, par ailleurs, les quelque trois mille institutions sans but lucratif actives en Suisse dans ce domaine. De plus, la démocratie helvétique impose au Peuple de se prononcer régulièrement sur la définition des contours des politiques de solidarité et, plus globalement, des politiques publiques. Celui-ci se voit donc investi d'une grande responsabilité citoyenne, pour laquelle il doit être accompagné, formé, informé.

Dans ce contexte particulier, la compréhension des politiques de solidarité par les jeunes générations interpelle. Elle sous-tend cette recherche, qui se fonde sur l'hypothèse selon laquelle une perte de mémoire collective sur l'origine des politiques sociales (au sens large du terme, et non seulement dans les domaines déterminés par la Protection sociale ou la Sécurité sociale) se développe au sein de la population et s'ajoute à la méconnaissance de cette dernière du contenu et du fonctionnement des régimes sociaux. Ce double mécanisme (perte de mémoire et méconnaissance), plus particulièrement parmi les jeunes générations, qui n'ont connu et participé à aucun « combat social », est susceptible d'affaiblir, voire de mettre en danger, à long terme, les instruments de solidarité qui garantissent les fondements de la cohésion sociale.

Les jeunes générations actuelles, qui accèdent pleinement à leur citoyenneté par le droit de vote et d'élection, n'ont vécu, et connu par l'expérience, aucun des mouvements et combats sociaux ayant porté les revendications qui ont conduit à la création des politiques publiques, et plus particulièrement, à la mise en œuvre des politiques sociales en Suisse. Or, l'affaiblissement, voire l'absence, de mémoire et de conscience collectives sur l'origine et les enjeux du développement des instruments de solidarité peut être problématique, quand bien même cette histoire est récente, puisque ce n'est qu'en 1804 que le mot solidarité fait son apparition dans la langue française (Euzéby, 1996). Une perte de mémoire ancre une vision et une compréhension de la réalité qui « va de soi », ce qui n'est évidemment pas le cas. Face aux débats et enjeux actuels et futurs, auxquels sont confrontés les systèmes institutionnels de construction et de mise en œuvre des solidarités et en regard d'une absence de vécu, on peut craindre que l'intuition et le sens commun l'emportent dans les choix de solidarité, au détriment d'une connaissance historique des faits et des mouvements sociaux qui ont permis les réalisations dont profite aujourd'hui la population.

Une perte de mémoire sociale évacue les enjeux, luttes et rapports de force qui sous-tendent les choix de société ; elle peut inciter au désengagement citoyen démocratique (engagement politique ou simplement participation aux votations et élections) ; elle peut ouvrir la voie à la suppression de

certaines politiques publiques avec le risque d'un très fort d'un accroissement des injustices, inégalités ou exclusions. Pour la première fois de la jeune histoire des politiques publiques sanitaires et sociales, la société suisse est confrontée à ce décalage, voire cette rupture, entre les populations qui bénéficient des prestations de solidarité et de cohésion sociale et les combats et processus qui ont mené à leur existence. Perrin (1993) évoquait d'ailleurs régulièrement, au début des années 1990 déjà, cette problématique de la mémoire à travers la maxime « il n'y a pire que ceux qui n'ont rien appris et tout oublié », lorsqu'il discutait et présentait les développements de la sécurité sociale au niveau international dans ses enseignements et conférences. A la lecture du débat politique et démocratique, cette appréciation s'avère certainement plus pertinente que jamais ! D'où le sens de s'interroger sur la vision de la jeune génération sur les politiques sociales.

D'autant plus qu'en regard des développements actuels des politiques de solidarité, on peut constater que, tant aux niveaux national qu'international, celles-ci se trouvent au carrefour de leurs destinées. Une actualité dense caractérise la redéfinition de l'organisation et des prestations publiques dans ce domaine (Rossini, 1999, 2004, 2009 ; Merrien, 2005 ; Palier, 2002, Sigg & Behrendt, 2004). Comme elles l'ont été au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, par exemple, les politiques sociales sont débattues en profondeur. Affaiblies ou démantelées, repensées ou restructurées, reconsidérées dans certains de leurs paradigmes (le renforcement de l'assistance au détriment de l'assurance, par exemple), elles ne sont pas « assises » sur un socle institutionnel immuable, ni une popularité infaillible garantissant leur pérennité. Dès lors, des questions importantes se posent à l'ensemble de la population et des citoyens. D'où viennent les politiques de solidarité ? Pourquoi, par qui et comment ont-elles été créées ? Quels sont leurs effets ? Quelles sont leurs perspectives ?

Autant de questions essentielles, mais d'une grande complexité auxquelles il n'est pas aisé de répondre, y compris pour des personnes avisées. La science analyse et publie, dans une perspective souvent très autocentrée, des masses de connaissances et de savoirs nouveaux, mais qui effleurent seulement les autorités et n'atteignent quasi jamais la population. Ce sont autant de publications qui sortent rarement des cercles scientifiques ou qui s'adressent d'abord à des publics spécialisés, chargés du processus de décision ou de la surveillance institutionnelle, à des autorités administratives.

Pourtant, la population suisse, dans son ensemble et sa diversité, en raison de ses droits démocratiques, donne sens au changement. C'est dans cette perspective que la problématique de l'affaiblissement de la mémoire sociale collective prend une signification particulière. Elle constitue en soi une nouvelle question sociale. Car, les conséquences qui en découlent influencent directement la perception et la représentation des problèmes sociaux. Elles marquent de leur empreinte la reconnaissance de la nécessité et légitimité – ou non – d'intervenir et de mettre en œuvre des actions de politique publique pour les résoudre. Des enjeux fondamentaux sont posés par question de la mémoire collective, de ses fondements, de ses formes et de ses perspectives.

D'où l'intérêt, pour ne pas dire la nécessité, de porter la réflexion sur les outils à mettre en œuvre pour que la population conserve un lien étroit avec la notion même de solidarité, de politiques publiques et/ou sociales. Cela pour lui permettre d'orienter au mieux, « en connaissance de cause » et en conscience, les contours et le contenu des politiques publiques, donc le sens des solidarités au cours des prochaines décennies. Disposer d'informations suffisantes et de qualité pour comprendre, administrer, orienter mais encore vulgariser les champs des politiques sociales est un enjeu à la fois politique et scientifique (Rossini, 2011, p.117). D'autant plus que la question des solidarités renvoie directement à une autre problématique largement marginalisée, tant dans la discussion scientifique que politique, celle de la cohésion sociale.

## La recherche

La recherche ambitionne de saisir la perception des questions de solidarité par les jeunes. Indirectement, elle tente de comprendre s'il y a perte de mémoire collective et méconnaissance de l'origine et du fonctionnement des politiques de solidarité. Concrètement, après quelques discussions conceptuelles, deux démarches empiriques ont été réalisées : l'étude des programmes scolaires de trois cantons romands, Genève, Valais et Vaud ; une enquête de terrain auprès de plus de trois mille jeunes dans ces mêmes trois cantons.

La première partie de la recherche présente la manière dont l'école aborde la problématique des solidarités. Il s'agit de découvrir si les cursus de formation prennent en considération cette problématique et, si oui, de quelle manière. Les trois cantons romands de Genève, Vaud et Valais ont été retenus, d'abord, en raison de leurs complémentarités : canton-ville avec Genève, canton mixte avec Vaud, canton périphérique avec le Valais ; deux cantons protestants, un catholique ; trois cantons culturellement et politiquement divers dans l'orientation des systèmes scolaires et des programmes ; etc. Ils l'ont été aussi pour des raisons pratiques de proximité, ce qui s'est avéré pertinent au vu des nombreuses difficultés rencontrées dans la réalisation de cette partie (voir chapitre 2).

La deuxième partie – principale – de l'étude présente une enquête entreprise directement auprès des jeunes. Ainsi, 3180 jeunes personnes des cantons de Genève, Valais et Vaud ont été interrogées par questionnaire. Cette enquête montre leur compréhension de la problématique de la solidarité et des politiques qui s'y réfèrent.

## Aménagements du plan de recherche

En regard du plan de recherche initial exposé dans la requête, deux modifications de contenu ont été apportées au cours de la réalisation. Ainsi, il avait été prévu de procéder à l'étude de quelques réalisations qui participent à la démarche de mémoire collective et de vulgarisation des politiques de solidarité, en Suisse et à l'étranger, cela dans le but d'en analyser les bases conceptuelles, les processus de mise en œuvre, voire les évaluations et d'établir des liens avec les résultats de l'enquête. De plus, pour compléter les deux approches centrées sur les jeunes (programmes scolaires et enquête), un élargissement de la population étudiée à un groupe – cible de population adulte avait été imaginé.

Pour des raisons de temps, notamment parce que la phase d'étude des programmes scolaires s'est avérée du point de vue organisationnel fort complexe et chronophage durant la phase d'accès et de récolte des données, mais aussi pour des raisons de pertinence méthodologique s'agissant de l'étude du positionnement d'un groupe d'adultes sur les mêmes thèmes que les jeunes, ces deux éléments de la recherche n'ont pas été réalisés. La partie « groupe d'adultes » a été remplacée par plusieurs entretiens avec des professeurs de contact ayant contribué à l'enquête. La partie « réalisations » a été abandonnée. Sur le fond, ces deux modifications concernent des éléments mineurs du projet initial.

## Contenu du rapport

Le rapport de recherche se compose de quatre parties :

1. Solidarité et mémoire sociale : repères conceptuels et perception.
2. Etude des programmes scolaires des cantons de Genève, Valais et Vaud.
3. Enquête auprès de 3180 jeunes sur la problématique des solidarités.
4. Analyses et conclusions.

## Remerciements

Cette recherche aurait impossible à réaliser sans l'étroite et précieuse collaboration de nombreuses personnes et institutions. Nous tenons à remercier très sincèrement :

- Les Départements et administrations des cantons de Genève, Valais et Vaud pour avoir autorisé l'enquête et permis l'accès aux programmes scolaires.
- Les responsables d'établissements et les professeurs qui ont accepté de participer à la démarche d'enquête et assuré son bon déroulement.
- Les professeurs qui ont participé aux entretiens.
- Et, surtout, les 3180 jeunes romand.e.s qui ont répondu à l'enquête.

## Chapitre 1.

# Solidarités, mémoire sociale, représentations

### 1.1. Solidarités, histoire et mémoire sociales

La solidarité est une notion large, qui peut désigner un fait, un processus, une doctrine, une exigence éthique ou un idéal (Euzéby, 1996). Si elle est surtout mise en œuvre sous l'angle institutionnel par le système de protection sociale, dont les formes les plus connues sont les assurances et l'aide sociales, son acception renvoie à des champs et pratiques larges et innombrables, qui relèvent plus généralement du vivre ensemble. A une époque caractérisée par la transformation des modes de vie, dont celles de la cellule familiale, l'affaiblissement du lien social et le renforcement de l'individualisme, s'interroger sur la notion même de solidarité et ses déclinaisons, notamment dans une dimension prospective, fait sens. C'est que, derrière le slogan politique ou la valeur de solidarité, se définissent les géométries plurielles de ses traductions et conséquences pour la société dans son ensemble et les différentes catégories de population en particulier.

Et puis, derrière les mots qui expriment les traductions des formes de solidarité (entraide, mutualité, assistance, assurance, coopération, bien commun, etc.), la solidarité renvoie à une vision organique de la société (De France, 1996), qui implique de (re)discuter et d'interroger ses fondements, sa place dans la société et ses formes (dans les politiques publiques surtout). Comme le dit Merrien (2007, p. 841) à propos de la naissance de l'Etat social à la fin du XIXème « la question posée n'est plus celle des populations sans lien social (paysans pauvres, indigents, pauvres des villes) mais celle d'une population inscrite dans la nouvelle civilisation du travail qui prend naissance avec la révolution industrielle. La problématique de la solidarité s'inscrit dans la perspective de recréer du lien social dans des sociétés minées par les affrontements de classe. La création des assurances sociales est préconisée par tous les réformateurs comme réponse la mieux adaptée à la nouvelle question du salariat ouvrier ». Plus d'un siècle plus tard, les perspectives se bousculent. Lien social, individualisme, responsabilités collectives et individuelles, intégration et/ou exclusion, Etat et/ou marché, économie et société, par exemple, sont autant de notions qui participent à la discussion et à la construction de la vie en commun. La solidarité, les solidarités en sont partie intégrante. Sont-elles encore perçues et comprises comme faisant sens ?

Si la notion de « sécurité sociale » est incontestablement la plus familière lorsqu'il s'agit d'évoquer la solidarité, pourra-t-on demain encore s'y référer ? Fera-t-elle encore sens ou référence ? Le questionnement est légitime. Il sous-tend depuis un certain nombre d'années déjà les réflexions et analyses consacrées à la « fin » ou la « réforme » de l'Etat social ou sur les manières de « repenser » la sécurité sociale. Ces réflexions se multiplient à partir des années quatre-vingt. Elles sont le reflet des difficultés rencontrées pour assurer un développement harmonieux des politiques de solidarité (Perrin, 1993), en adéquation avec ceux de l'ensemble de la société et des modes de vie et de production. Ces réflexions génèrent moult études et analyses sur la « crise de la solidarité » (Soulet, 1996, 1998) et ses conséquences : individualisation et remise en question de la notion de solidarité et des instruments qui la constituent ; épuisement et affaiblissement des institutions ; désagrégation du tissu et du lien social. En découle une crise de la responsabilité collective et une redéfinition de la nature et des objectifs de l'intervention publique. Comprendre la transformation

inéluçtable des politiques de solidarité suppose par conséquent que l'on sache d'où l'on vient pour comprendre le présent et donner sens au futur.

Ces moments de remise en cause des politiques de solidarité ont permis de démontrer l'importance d'objectiver leurs contours, leurs moyens et leurs effets (Rossini, 1995 ; Gilliland & Rossini, 1997), par exemple dans le cadre de la gouvernance du système social et de l'aide à la décision. Ils ont été suivis par une période qui, en Suisse, peut être considérée comme une période de développement positif des politiques sociales, par exemple, dans le cadre de la révision de la loi fédérale sur l'assurance-maladie LAMal, entrée en vigueur en 1996, ou lors de dixième révision de l'AVS, entrée en vigueur en 1997, ou des révisions des législations cantonales de l'aide sociale. Tout au long des années 2000 par contre, un tournant est amorcé en Suisse, avec des révisions législatives revisitant les contours des solidarités sociales institutionnelles. Il en est ainsi des 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 6<sup>èmes</sup> (a et b) révisions de l'assurance-invalidité AI ; des 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> révisions de l'assurance-chômage LACI ; de la 11<sup>ème</sup> révision de l'assurance-vieillesse et survivants AVS ; du référendum contre la baisse du taux de conversion de la prévoyance professionnelle LPP. Ces différents processus politiques ont accordé une place majeure à la redéfinition des types, niveaux ou durée des prestations sociales allouées, voire des catégories de bénéficiaires.

Il existe donc, après une phase de construction et de consolidation des prestations sociales, une époque de remise en cause. La coïncidence entre ce mouvement de déconstruction, associé aux courants dominants sur la scène politique, qui privilégient les éléments de nature financière au détriment de l'évolution des problèmes sociaux et de leur prise en charge, la question des mécanismes de freins dit « à l'endettement » des assurances sociales en étant l'illustration récente la plus révélatrice, et l'arrivée sur la scène démocratique de générations n'ayant pas participé à cette construction sociale, interpellent. D'où la nécessité de comprendre les liens entre connaissance, histoire, mémoire, participation démocratique et décision.

L'histoire et la mémoire qui lui est associée comportent une importance fondamentale. Or, l'histoire sociale demeure souvent méconnue (Ruchat, 1993). Elle ne dépasse que rarement les milieux avisés, professionnels spécialisés ou scientifiques. Dans la société, les connaissances historiques ne concernent donc qu'un public restreint et avisé, dont les professionnels chargés de la mise en œuvre des régimes sociaux et les participants aux cursus des écoles supérieures et des hautes écoles professionnelles et universitaires concernés et intéressés par les histoires spécialisées de la sécurité sociale, des assurances ou des institutions sociales. Reste à vérifier ce postulat. D'où, dans un premier temps, une approche des notions de solidarité et d'histoire.

## **Solidarité-s**

L'idée de solidarité a une histoire récente. Le philosophe Pierre Leroux semble être le premier, en 1839, à penser la notion de solidarité sur un plan philosophique, tout en l'associant à un autre principe dont l'importance, propagée par la Révolution française, est alors toute récente : l'égalité (Kausch, 2007, p.76). Cette idée apparaîtra dans la sphère politique à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle par Léon Bourgeois, prix Nobel de la paix, dans un livre publié en 1896 et intitulé *Solidarité*. De manière simple, la vision de la solidarité de Bourgeois entend concilier liberté individuelle et justice sociale. Chaque être humain retire en effet des bienfaits de la vie sociale et a de ce fait des obligations envers ses contemporains et ses successeurs.

Dans une même vision, les premiers sociologues, Alfred Fouillée (in *La Science sociale contemporaine*, 1880) et Émile Durkheim (in *De la division du travail social*, 1893) soulignent que dans des sociétés contractuelles les individus sont à la fois de plus en plus autonomes mais aussi de plus en plus étroitement dépendants les uns des autres. Cette solidarité de type organique,

contractuelle et coopérative nécessite dès lors l'intervention de la puissance publique pour faire respecter la juste exécution des contrats (Blais, 2011, p.48). Si la notion de solidarité connaît peu de développement à partir du début de la révolution Russe, l'effondrement du communisme à la fin des années quatre-vingt réhabilite la primauté de la cohésion collective sur l'antagonisme des intérêts de classe. Le mot solidarité devient alors le pivot de la justification de l'État social. Il permet notamment de déterminer une responsabilité vis-à-vis des générations futures.

La notion de solidarité est au cœur de tout système de protection sociale. De la création des mutualités régionales ou professionnelles aux fondations de prévoyances des entreprises ou aux assurances sociales, elle va se conjuguer au gré des revendications, des catégories de population protégées, des prestations allouées ou des modalités de financement. La géométrie de la solidarité au sein même des régimes sociaux se développe ainsi de manière plurielle. Avec le rapport de William Beveridge, en 1942, la sécurité sociale s'érige en compromis entre la préservation des libertés individuelles et l'existence d'un Etat administratif bienveillant, servant à promouvoir la solidarité sociale et civique. Cette conception dessine ce que les historiens contemporains considèrent comme le noyau structurel et le fondement moral sur lesquels a été construit l'Etat social au cours du 20<sup>ème</sup> siècle. Concrètement, l'approche de Beveridge porte sur sa conviction que la société anglaise des années 1940 peut abolir la pauvreté et les autres maux sociaux. D'où l'idée d'une extension des assurances sociales et des mesures d'aide sociale existantes, ainsi que d'une redistribution des richesses au moyen de l'impôt. De plus, l'idée d'une intervention directe de l'Etat dans les domaines de la scolarisation des enfants, d'un accès aux soins médicaux et de la prévention du chômage structurel est avancée.

A cela s'ajoute la dimension éthique de la solidarité, développée autour de l'idée de communauté inhérente au concept d'Etat-Nation et qui vise à renforcer le lien entre les citoyens. L'apport de chaque citoyen constitue un soutien, tant idéal que matériel, à un objectif ou projet précis. Dès lors, « l'Etat de droit exprime ce soutien en créant les conditions nécessaires à la réalisation de l'égalité des droits et des chances ainsi qu'en favorisant l'intégration sociale de chaque individu. Enfin, solidarité signifie aussi responsabilité réciproque, c'est-à-dire obligation pour chacun de se comporter en toute bonne foi dans l'intérêt de tous, de subordonner jusqu'à un certain point son propre intérêt à celui d'autrui et de ne pas attendre de la communauté solidaire davantage que de soi-même » (Riemer-Kafka, 2007, p.53).

Pour Kausch (2007, p.78), la solidarité se comprend par la préoccupation à l'égard des besoins de tous. Ainsi émerge la dimension d'universalité, qui exige que les limites du groupe, de la société et de la nation soient toujours surmontées dans la perspective d'une sécurité sociale. La solidarité suppose alors une forme de réciprocité fondamentale puisant ses origines dans l'égalité des personnes concernées. Cette égalité s'appuie sur la capacité des individus dépendant de la solidarité (de certaines catégories de population ou de la communauté dans son ensemble) d'apporter également leur part à la solidarité du groupe. Se développe ainsi une dynamique d'interdépendance entre les personnes. Ces « personnes indépendantes les unes des autres, réunies en collectivité, rassemblent des fonds dans le but commun, lorsque survient un événement précis à définir, d'aider l'un de ses membres en couvrant pour lui le dommage subi » (Riemer-Kafka, 2007, p.53).

Pour Ion (2011), parallèlement à l'essor des systèmes de protection sociale, on assiste au XXI<sup>ème</sup> siècle à un fort accroissement des initiatives visant directement à aider autrui, sans forcément agir au niveau des politiques publiques de solidarité institutionnalisées. De fait, les engagements sociaux sont pragmatiques et émanent de la société civile. Ils peuvent être ponctuels, à durée limitée ou inscrits dans le long terme. L'action vise souvent la solution immédiate de problèmes concrets. Et puis, avec les années quatre-vingt, un processus d'individuation tend à valoriser les

êtres dans leur particularité plutôt que dans leurs rôles et leurs statuts de patient, d'élève ou de membre d'une famille. On passe de la définition de « l'individu anonyme » à « l'individu singulier », ce qui changera la définition sociale de l'individu. Alors que les individus sont davantage autonomes, de nouvelles formes d'engagements humanitaires se multiplient. Dès lors « le souci d'autrui s'inscrit donc surtout et principalement dans ce processus sociologique qui tout à la fois promeut l'individu comme une personne et accroît les risques de sa vulnérabilité, puisque tout un chacun, privé des étayages antérieurs, est conduit à constamment devoir affirmer son identité et sa place spécifique dans le monde social » (Ion, 2011, p.46).

Interrogeant la signification du terme solidarité dans la société moderne, Soulet (2004) met à profit les concepts de solidarité mécanique et de solidarité organique de Durkheim pour cerner la notion actuelle de solidarité. La solidarité mécanique introduite par Durkheim (in *De la division du travail social*, 1893) est une solidarité de proximité et de similitude d'individus ayant conscience de vivre en communauté et partageant des valeurs communes. La solidarité organique décrit quant à elle le lien social des individus au sein d'une société moderne. Ce lien se fonde sur la différenciation et sur l'interdépendance d'individus ne partageant pas nécessairement des mêmes valeurs. Dans le cadre de la solidarité mécanique, l'autre est « même », tandis que dans celui d'une société organique cet autre est « complémentaire ». Notre société contient les deux germes de ces solidarités tout en les dépassant. Dès lors, « l'individu, plutôt penché sur son intérêt particulier que sur celui de son prochain, veut bien être solidaire mais en sachant de qui il est solidaire » (Soulet, 2004, p.156). De plus, Soulet relève la distinction entre la solidarité par pitié d'inspiration religieuse et la solidarité laïque. Cette dernière forme de solidarité ne correspond plus pour lui à une solidarité de « responsabilité pour autrui », mais à une sorte de solidarité laïque, sous-tendant des pratiques humanitaires et s'adressant à un individu abstrait, sans distinction. La solidarité d'inspiration religieuse manifeste quant à elle une non-indifférence à l'autre. Si les actes liés à cette forme de solidarité sont induits en partie par le fait de vouloir s'améliorer ou de (ou se) donner une bonne image de soi, cette charité véhicule un véritable souci de l'autre incarné (Soulet, 2004, p.157). Enfin Dubet (2012) relève que le concept d'intégration n'est plus pertinent lorsque les représentations du monde social ne forment plus un système intégré mais un ensemble d'individualité. Il cède la place à celui de cohésion sociale. Ce changement est d'importance car la justice sociale n'est plus ressentie comme réduction des inégalités mais plutôt comme un système d'égalité des chances. Ainsi, les inégalités ne concernent plus les différentes classes sociales mais les différentes catégories de personnes ou de population (les femmes, les immigrés, les travailleurs, les invalides, les familles, etc).

## **Histoire sociale**

La question centrale à laquelle renvoie plus ou moins directement la problématique de recherche est celle de savoir comment écrire l'histoire des solidarités, la faire perdurer par une transmission et une reproduction des savoirs qui aillent au-delà des couches de la population les mieux formées et des élites politiques, scientifiques et institutionnelles ? De manière générale, Braudel (1996, p.94) montre qu'il est de la responsabilité de l'histoire, non seulement de récolter des informations, des matériaux, mais aussi de « les repenser à la mesure de l'homme », de « retrouver la vie : montrer comment les forces se lient, se côtoient ou se heurtent, comment aussi, bien souvent, elles mêlent leurs eaux furieuses ». Il s'agit de « tout ressaisir, pour tout restituer dans le cadre général de l'histoire, pour que soit respectée, malgré les difficultés, les antinomies et les contradictions foncières, l'unité de l'histoire qui est l'unité de la vie ». Veyne (1971) décortique quant à lui la complexité de la discipline historique et de ses innombrables enjeux. Il en appelle à la rigueur et à la prudence. Si l'histoire est pour lui une réponse subjective à nos interrogations, qui ne doit pas laisser place à l'intuition : elle doit expliquer, conscient que dans la réalité, « tout se construit de



bric et de broc ». Comme le dit Cerf (2007, p.1), l'histoire ne se développe pas de façon linéaire et naturelle « mais se construit au fil du temps par degré imprévisible ».

L'histoire de la protection sociale, mais aussi celle plus large des politiques de solidarité reste à construire et à structurer, ne faisant jusqu'ici et de manière générale pas encore sens dans la société. Certes, elle s'est écrite – et s'écrit – de manière ponctuelle et sectorielle. Mais, elle demeure confinée à une histoire de (et pour) spécialistes, scientifiques ou professionnels. Ce sont donc des additions de démarches plurielles qui contribuent à la construction des nombreuses histoires spécifiques des politiques de solidarité. Ces dynamiques et perspectives plurielles répondent, de fait, à la préoccupation de Thuiller (2005), qui relève la nécessité d'envisager une histoire sociale qui intègre d'autres histoires : du travail, des familles, de la jeunesse, du monde ouvrier, des migrations, des religions, du féminisme, etc. ; et d'associer à cette l'histoire de la protection sociale tous les acteurs et corps sociaux, institutionnels et professionnels concernés. Selon lui, cette histoire sensible est trop souvent délaissée. Geremek (1987), dans *La potence ou la pitié*, il y a un quart de siècle, montrait que l'histoire de la pauvreté appartient à l'histoire de la société. La compréhension de la pauvreté renvoie à celle des valeurs, des modes de fonctionnement des sociétés. Son « histoire de la pitié » doit comporter une forme d'utilité pour la société et pénétrer la population. C'est que, selon Rosanvallon (1995, p.221), « l'avenir de l'Etat-providence n'est pas tracé d'avance (...) Tout est à reprendre. Il n'y a plus de modèle de référence disponible ou de voie royale (...) L'extraordinaire importance, tant pratique que philosophique, de la technique assurancielles dans la construction de la société moderne et dans la mise en place des dispositifs de sécurité sociale. En son essence, l'appartenance à la cité est indissociable d'une sorte de pacte moral. La vie commune repose sur l'adoption d'une arithmétique simple : les obligations de la collectivité envers chacun de ses membres sont la contrepartie de l'implication de ceux-ci (...) il y a deux histoires possibles de l'Etat-providence. D'un côté, une histoire institutionnelle, fondée sur l'analyse de l'application des techniques assurancielles au domaine social et de leur extension. De l'autre, une histoire plus philosophique, articulée autour de la citoyenneté, mettant en rapport les droits sociaux avec la dette que l'Etat contracte envers les individus. L'Etat-providence est dans ce cas complètement encastré dans l'Etat nation. Si la première histoire permet de comprendre comment se sont construites les assurances sociales, le contexte dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui nous incite à prendre en compte également la conception philosophique et politique, dépassant l'enjeu des techniques assurancielles ». C'est que, dans le quotidien de la gouvernance des politiques de solidarité, les visions dominantes et les majorités politiques inscrivent la réflexion prospective dans une perspective étroite : « rationaliser ou rationner » (Chapellière, 1989), privilégiant le point de vue quantitatif et financier, mettant un accent spécifique sur le financement des régimes de protection sociale.

Si cette posture l'emporte, c'est que « les formes de progrès qu'ont connues nos parents ou grands-parents semblent hors de portée : promotion sociale, amélioration du niveau de vie, sécurité de l'emploi, etc. » (Roustang (1996, p.8). Ainsi, la nécessité d'élaborer des projets dépassant la seule pensée comptable pour donner sens au changement est dès lors une chance, voire une nécessité démocratique. Cette chance suppose de « nouvelles élites » soucieuses de la pertinence du lien social et non pas simples acteurs de la dualisation de la société. Cette formulation d'une nouvelle pensée du social ne peut pas simplement se décréter. Elle se construit dans un vaste échange, qui implique une large discussion publique et démocratique. Il faut pour ce faire des outils, des instruments qui relatent le passé pour le comprendre et tracer les voies du futur, dans sa complexité, dont son interdisciplinarité. C'est ce que montrent Euzéby et al. (1996), à la fois de manière historique et par les traductions au sein des mécanismes de solidarité caractérisant les interventions et actions communautaires, publiques et privées. Si la solidarité doit pouvoir s'inscrire dans des projets mobilisateurs et être orientée vers de nouveaux interlocuteurs, parmi lesquels les mouvements associatifs jouent un rôle majeur, il faut : « des énergies militantes [qui] existent dans

les quartiers, les pays, les régions, pour un développement enraciné dans le tissu social. Elles s'appuient sur des solidarités primaires. Il ne s'agit pas d'opposer la solidarité nationale et l'Etat protecteur à l'économie informelle, mais de se demander comment l'action de solidarité peut être mise en œuvre au service d'une remobilisation collective » (Fragnière, 2003, p. 45). D'où l'importance d'une perspective qui revalorise l'ambition de cohésion sociale. Alors que cette notion pénètre peu – ou à grand peine ! – la discussion politique et démocratique, elle est pourtant essentielle. Paugam (2008) rappelle que dans les sociétés traditionnelles, le principe de cohésion sociale s'inscrit dans la structure de la société, « le lien social est perçu comme naturel ». La société moderne doit chercher une autre forme de solidarité pour permettre aux hommes de vivre ensemble. L'assurance est dans cette perspective une sorte de « contrat social », qui souffre cependant de remises en causes plus ou moins claires et catégoriques.

De toute évidence, si la discipline historique est une contribution essentielle à la compréhension du passé, son importance est plus fondamentale encore dans une dynamique de développements futurs des politiques de solidarité. Plusieurs auteurs ont porté cette préoccupation. Exemples.

S'agissant des institutions sociales, Ruchat (1993) s'intéresse à l'émergence et du développement de l'éducation correctionnelle à partir du début du 19<sup>ème</sup> siècle en Suisse romande. Dans le même esprit, Strebel (2010) travaille sur les jeunes suisses (des dizaines de milliers) emprisonnés de manière arbitraire pour des raisons comportementales jusqu'en 1981. « Solche Zustände ! Hier in der Schweiz ? Undenkbar ! ». Et pourtant. Cette histoire sociale particulière montre une réponse apportée par les autorités de l'époque : emprisonner au lieu d'aider. Cette histoire se veut un acte de mémoire. Le bon vieux temps (« gute alte Zeit ») doit se voir autrement qu'avec nostalgie et sens commun. Et de conclure avec une proposition qui prend tout son sens dans ce projet : « Schweizer Sozialgeschichte gehört ins Landesmuseum und in die Schulbücher » (p.133). Une histoire sociale suisse qu'il importe de penser, structurer, rapprocher des citoyens et mettre en perspective du fonctionnement sociétal actuel et des évolutions futures. D'autres domaines particuliers peuvent être mentionnés. La réforme de la planification hospitalière sera, par exemple, l'occasion d'écrire – ou plutôt de faire écrire – l'histoire de la politique sanitaire valaisanne (Vouilloz & Barras, 2004). Dans le cadre du centenaire de la Ligue suisse contre le cancer, l'historien Krauz (2010) publie un ouvrage retraçant l'histoire de la lutte contre le cancer, du point de vue institutionnel, sous l'angle de la prise en charge et des malades. Construire la mémoire, c'est aussi faire parler les personnes concernées par les actions de solidarité. Desarzens (2008) donnant la *parole aux pauvres* participe à faire connaître les chances de la lutte contre la pauvreté pour redonner espoir et dignité, au-delà des études de nature scientifique. De la même manière, s'agissant du travail social, Jovelin & Bouquet (2005), parmi d'autres, retracent l'histoire des métiers du social dans le but d'interroger les origines et de penser le futur de l'action sociale. La question de la légitimité de l'action sociale et des professionnels qui l'animent est clairement posée. En ce sens, la question de la légitimité renvoie à celle du soutien politique et populaire aux actions entreprises. Keller & Tabin (2002), analysant les missions et la charge de travail des professionnels de l'action sociale, ou Soulet (1997), en travaillant sur la transformation des métiers du social, mettent eux aussi en perspective les politiques sociales et ce qui constituent leurs fondements, leurs moyens d'action et leur perspectives.

Il y a trente ans, Bono constatait (1983, p.9) que « la sécurité sociale suscite des sentiments contrastés ». Il n'y va pas différemment aujourd'hui ! C'est pourquoi, il importe de repenser les politiques de solidarités, dont l'action sociale, en leur garantissant un ancrage fort au sein de la population. La vision prospective ne peut se faire sans retour aux origines de la solidarité pour ensuite innover et poursuivre le développement de l'action sociale (Mondolfo, 1997). Cela s'avère d'autant plus important que les phénomènes de mondialisation – globalisation provoquent de fortes tensions sur les régimes nationaux de sécurité sociale, d'une part (Sigg & Behrendt, 2004), et,

d'autre part, sur la conception du rôle de l'Etat et sur la structuration des politiques publiques, donc des solidarités institutionnelles. Pour y parvenir, la société civile joue un rôle fondamental, aux côtés de la politique et de l'économie. Elle a pour missions la réflexion et la responsabilité de faire vivre des individus en communauté (Lombard, 1998), ce qui suppose l'accès au savoir et des instruments au service de la compréhension de la société par le citoyen, afin qu'il ne se sente pas lui-même exclu, rejoignant sinon les rangs des abstentionnistes.

Des dizaines, voire des centaines, d'autres publications, abordent ainsi des problématiques spécifiques et participent à la construction d'une mémoire sociale. Ces quelques réflexions fort diverses de par les thèmes étudiés et les problématiques abordées, renvoient à au moins deux questions centrales : qu'en est-il de la mémoire – ou plutôt de son absence – sur le fonctionnement social de notre société ? Que faut-il entreprendre pour faire en sorte que la mémoire sociale contribue à maintenir et développer la pérennité des politiques de solidarité ? La première partie de la recherche tentera de cerner les contours de cette problématique, puisqu' « en Suisse, des thèmes d'histoire contemporaine comme le mouvement ouvrier, les inégalités sociales, les statistiques sociales, le chômage, les migrations, l'enfance ne connaissent guère les honneurs institutionnels » (Batou, Cerutti, Heimberg, 1995, p.11).

## **Représentations sociales**

Les théories des représentations sociales et de la mémoire collective sont constituées par l'étude de la construction sociale et symbolique de la réalité. Ces théories se rapprochent autour de trois caractéristiques principales (Viaud, 2004, p.13). Premièrement, les représentations sociales et la mémoire collective se placent dans le cadre des processus normaux de communication, à savoir que la mémoire collective prend forme et s'actualise lors des interactions sociales courantes. De la même manière, pour Middleton et Edwards (1990), le rôle de la communication dans la formation de la mémoire collective est considéré comme une condition même de son existence. L'on peut alors parler de « création sociale de la mémoire ». Deuxièmement, cette communication ordinaire intervient au sein de groupes sociaux qui en orientent le contenu en rapport avec leurs interactions, confrontations, normes et valeurs (Halbwachs, 1994). Les souvenirs individuels de famille, par exemple, sont liés avec ceux qui sont conservés par le groupe familial, celui-ci réactivant les souvenirs pour ses membres (Viaud, 2004, p.15). Le rôle joué par la dimension générationnelle est considérable. Conway (1997), Schuman, Belli et Bischoff (1997) ont ainsi constaté des modélisations différentes des souvenirs selon le groupe d'âge. Enfin, les deux théories insistent sur l'opposition entre la langue de tous les jours (naturelle) et celle technique, utilisée dans la science (Haas et Jodelet, 1999). La mémoire se trouvera ainsi influencée par l'utilisation de l'un ou de l'autre langage.

Evoquer la mémoire sociale dans une perspective de pérennité des politiques de solidarité revient donc à s'interroger sur la manière de comprendre, de concevoir ce champ particulier. Cela suppose aussi d'avoir conscience de l'importance et de l'influence de la manière d'évoquer et de traiter ces questions sur la façon de la population d'en construire sa propre représentation. Ainsi, Clémence (1986, 1990) considère les représentations sociales comme des principes organisateurs de prises de position. De fait, il met en exergue la distinction entre une pensée experte ou savante qui s'élabore dans le cadre froid et anonyme d'un laboratoire et une pensée ordinaire ou quotidienne qui prend naissance dans un environnement social vivant et diversifié (Clémence et al., 1992). Il est évident que ces deux formes de raisonnement vont s'associer lorsqu'il s'agira de prendre position, par exemple dans le cadre de scrutins populaires sanctionnant régulièrement en Suisse le développement des politiques de solidarité.

## Mémoire sociale

Le questionnement sur la perte de mémoire relative aux politiques de solidarité renvoie à la crainte selon laquelle, dans un processus de choix auquel sont confrontés les citoyens, le sens commun l'emporte au détriment d'une connaissance historique et objective des mouvements sociaux ayant accompagné la construction des instruments de solidarité. Cette situation, pouvant découler notamment d'une perte de mémoire, interpelle. D'où l'intérêt de comprendre comment émerge et s'appréhende la problématique de la mémoire sociale.

Pour Janet (1928), la mémoire se construit par une narration, c'est-à-dire un récit que l'individu se fait à lui-même à propos de l'action qu'il réalise. Une fois terminés, l'action et le récit qui l'accompagne sont réélaborés, perfectionnés. La mémorisation est donc un processus, qui se perfectionne avec le temps. Ainsi, le récit est soumis lors de son élaboration à deux contraintes. Il doit être compris ou ressenti, afin que ceux qui n'ont pas assisté à l'événement sachent ou ressentent. Il doit intéresser, afin de captiver ceux qui n'ont pas assisté à l'événement (Laurens & Kozakaï, 2004). Or, un récit qui se bornerait à relater les événements connus de tous comporte le risque de laisser rapidement l'auditeur ou le lecteur (Fayol, 1985). L'histoire des institutions et des politiques sociales peut être perçue comme une succession de récits de revendications et de mouvements politiques ou de la société civile inspirés par l'évolution des problèmes sociaux et des besoins de la population. Chaque société a besoin de préserver son héritage culturel et de le transmettre d'une génération à l'autre (Velncia et al., 2004), la mémoire collective se réalise au sein des groupes sociaux qui se souviennent, oublient ou reconstruisent le passé et ce qui le constitue. L'aspect générationnel influence donc directement le contenu et le sens de cette reconstruction.

Dans la perspective des représentations sociales, Clémence et al. (1992, 1994) ont étudié il y a vingt ans les représentations dominantes sur l'insécurité sociale et la solidarité en Suisse. Ils concluent de manière générale que le principe de la nécessité de mesures collectives de sécurité n'est pas sujet à discussion. Certains questionnements abordés par l'étude sont utiles pour comprendre les modifications d'appréhension de la question des solidarités, puisque la génération des personnes nées à la fin des années 1960 et interrogées par Clémence cède la place à celle des personnes nées durant les années 1990. Pour asseoir la pérennité des politiques sociales, Clémence et al. posent quelques pistes de réflexion sur les conceptions les plus répandues en matière de sécurité sociale. Elles font sens dans notre perspective.

Ainsi, les individus souhaitent renforcer la solidarité lorsqu'ils pensent que la société est traversée par des inégalités ou des conflits. Dans une société perçue comme harmonieuse, les personnes considèrent la solidarité comme naturelle, allant de soi. Dès lors, les aides de type institutionnel ne doivent être améliorées que modérément pour ne pas remettre en cause cette harmonie. Par contre, si les personnes estiment que la société est traversée par des tensions sociales, il est admis que la solidarité doit être développée. De fait, plus les craintes d'être concerné par un problème social augmentent, plus l'allocation de prestations est appréciée positivement. La solidarité répond par conséquent au souci de sa propre protection. Dans ces circonstances, les personnes sont dès lors influencées plus fortement par un discours mettant en évidence les insuffisances ou les lacunes de la solidarité naturelle que par un discours portant sur l'harmonie des relations sociales. Par ailleurs, il est plus important pour la population de savoir à qui sont destinées les prestations sociales que de connaître leur nature ou leur coût. De fait, un consensus se dégage pour venir en aide aux personnes malades ou âgées, du simple fait de leur identification claire. En revanche, plus la cible de la solidarité semble lointaine ou peu visible, moins les personnes semblent généreuses. De fait, les personnes âgées ou handicapées doivent être davantage aidées que les requérants d'asile ou les toxicomanes.

Les comportements d'aide (visite d'une personne hospitalisée, support moral, services à l'entourage) sont plus fréquents dans les familles ayant des rapports directs avec des personnes en difficulté et dans celles, mais dans une moindre mesure, qui parlent des problèmes sociaux. Toutefois, plus les gens peuvent compter sur leur entourage familial, moins ils soutiennent les aides institutionnelles. Pour les auteurs, cette logique peut être comprise par une dissociation de fait entre l'aide visible et quotidienne et la solidarité invisible et organisée. En fait, si les personnes adhèrent aux principes de base des institutions sociales les plus solidaires comme l'AVS, elles semblent néanmoins perdre de vue ces mêmes principes, occultés par le caractère déshumanisé et fonctionnel de ces organismes. La solidarité devient en quelque sorte abstraite, invisible, désincarnée par l'institution qui l'organise. Par contraste, les liens familiaux offrent aux individus des exemples vivants d'une entraide chaleureuse. Le système de protection sociale serait dès lors en danger lorsque qu'il s'institutionnaliserait par trop. L'aide est en effet jugée plus juste lorsqu'elle est attribuée à ceux qui sont victimes des circonstances. Et comme prédomine la tendance à exagérer la responsabilité individuelle, la redistribution financière des nantis aux démunis est souvent estimée inutile (Doise, 1993).

Enfin, plus les sources d'informations ont été diverses et variées et plus les attitudes sont favorable aux prestations publiques. S'agissant de la construction de l'opinion, les argumentations accompagnant une proposition dans le domaine de la solidarité sociale exercent un fort impact sur les jugements des personnes. De fait les discours, et plus particulièrement ceux des experts, contribuent à former ou à modifier les prises de position.

Dans une perspective de développement à long terme des politiques sociales, ces différents éléments expriment plusieurs difficultés. La difficulté du positionnement du citoyen, tiraillé entre la représentation qu'il a des besoins sociaux et des réponses institutionnelles et la réalité qui caractérise tant le vécu des personnes concernées que la gouvernance des régimes de politique sociale. La difficulté aussi, sans savoir expert, de se positionner et d'appréhender correctement une situation et de se construire un avis ou alors de se rallier à un avis compétent (d'un professionnel de l'action sociale, d'un médecin, d'une autorité, par exemple). Devant et dans cette complexité, la position des jeunes générations est particulièrement délicate. Sans expérience sociale, la construction de la mémoire constitue pour eux l'élément central de la connaissance des origines et fondements des politiques de solidarité. D'où un questionnement incontournable : existe-t-il un processus de construction de la mémoire sociale ? Quelle est la place de l'école, de la famille ou des expériences personnelles dans la capacité des jeunes générations de savoir d'où viennent les politiques de solidarité ? Autant de questionnements qui contribueront à décrypter, en 2012, la posture des jeunes générations et à en tirer des enseignements pour transmettre les valeurs de solidarité qui sous-tendent le vivre ensemble.

## 1.2. Perceptions sociales

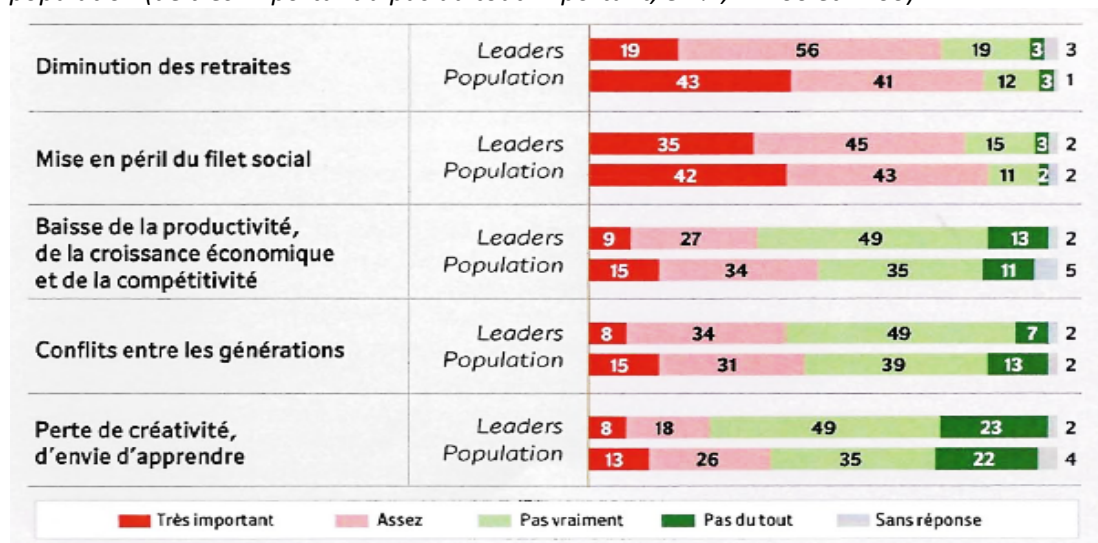
Avant d'examiner, par notre propre étude, la position de l'institution « Ecole » et la compréhension par les jeunes des problématiques de solidarité, il est apparu utile de mettre en évidence la perception générale de la population exprimée récemment sur certaines questions en lien avec les politiques de solidarité. En effet, depuis les travaux de Clémence (op.cit., 1992, 1994), nous ne disposons d'aucune étude approfondie susceptible de répondre à certaines de nos interrogations. Par contre, régulièrement, des enquêtes d'opinion ou sondages sont réalisés et publiés, intégrant des questions qui renvoient directement ou indirectement aux préoccupations de cette recherche.

Ces démarches comportent un intérêt certain, puisqu'elles rendent compte, à un moment donné et dans un contexte particulier (y compris méthodologique), des perceptions, préoccupations et sensibilités de la population. Par l'élargissement qu'elles induisent, celles-ci font sens dans un questionnement qui aspire à saisir la compréhension d'une partie de la population sur la notion de solidarité et ses traductions plurielles. Quelques résultats, qui sont autant de pistes d'analyse, sont repris dans ce chapitre introductif. Ce sont également des clés de lecture de la réalité, qui expriment notamment la représentation de ces phénomènes par différentes catégories de la population. Elles contribuent dès lors à étayer une approche prospective des politiques de solidarité. Illustrations choisies.

### Etude Sophia 2011 (M.I.S Trend)

L'institut de recherches économiques et sociales M.I.S Trend (Lausanne) réalise chaque année une étude nommée Sophia. En 2011, cette étude a porté plus particulièrement sur les enjeux démographiques. Cette étude, menée auprès d'un public représentatif des trois régions linguistique (environ 1'200 personnes) ainsi qu'auprès de 400 leaders d'opinion, cherche à savoir ce que pensent les Suisses sur différents sujets. Parmi ceux abordés, retenons celui du vieillissement de la population. En regard des évolutions présentées par l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) à l'horizon 2030, dont l'augmentation de la proportion du nombre de personnes de plus de 65 ans qui passera de 17%, en 2010, à 26% en 2035 (OFS, 2011), la population et les leaders d'opinion sont invités à se déterminer sur plusieurs affirmations présentées ci-après.

Figure 1.1 : Affirmations concernant les effets du vieillissement : réponses des leaders d'opinion et de la population (de très important à pas du tout important, en %, n=400 et 1200).



Source :

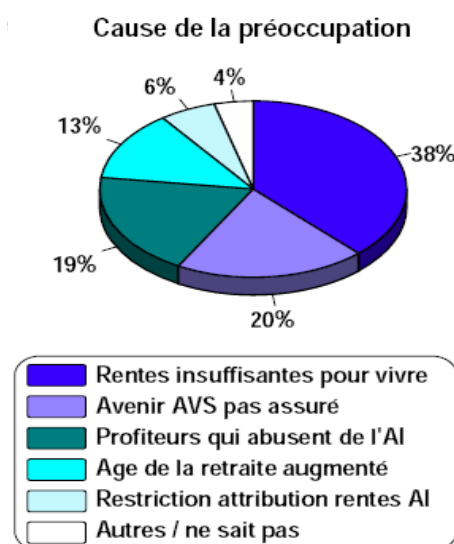
Institut M.I.S Trend (2011a). *Etude Sophia 2011*. Récupéré de [http://www.mistrend.ch/fr/pub\\_artrec.php](http://www.mistrend.ch/fr/pub_artrec.php)

Si la population et les leaders d'opinion pensent globalement que le vieillissement de la population aura pour effet une diminution des retraites, une différence importante caractérise la position de la population et celle des leaders relativement à l'intensité de cette conséquence. 43% de la population considère cet élément comme très important pour 19% des leaders. En ce qui concerne la mise en péril le filet social, les craintes sont également avérées, avec un écart également présent entre la population (42%) et les leaders (35%). A l'aune du vieillissement, on observe ainsi une représentation négative du futur des politiques de solidarité. La perspective semble être celle de l'inéluctable réduction des prestations de politique sociale pour plus des ¾ de la population. Par contre, si plus de la majorité des personnes interrogées pense qu'il ne devrait pas y avoir de conflits entre les générations, les minorités convaincues du contraire sont importantes : 42% des leaders et 46% de la population. Seuls 7% des leaders et 13% de la population ne voient « pas du tout » de problème de conflits de génération. Sous l'angle de la cohésion sociale et de la capacité à vivre ensemble, ces proportions ne doivent pas être sous-estimées. D'autant plus que les conflits entre générations renvoient à plusieurs domaines sensibles des politiques de solidarité. Pensons aux régimes de prévoyance vieillesse, à l'allocation des ressources de santé (dont EMS, soins à domicile) et l'assurance-maladie et, dans une moindre mesure, à l'assurance-chômage.

### Préoccupations des romands 2011 (M.I.S Trend)

L'institut de recherches économiques et sociales M.I.S Trend a réalisé, en mai 2011, sur mandat de la Radio-Télévision Suisse (RTS), une étude centrée sur les préoccupations des romands, entreprise auprès d'un échantillon de 1'800 personnes, représentatif de la population romande. En lien avec les politiques de solidarité, une question portait sur le système de retraites et des assurances sociales. Les personnes devaient s'exprimer à partir de trois angles d'analyse : la préoccupation, le fait d'être directement touché et l'évolution prévue à 10 ans.

Figure 1.2 : Cause de la préoccupation des romands concernant le système de retraites et des assurances sociales (en %, n=1'800).



Source :

Institut M.I.S Trend (2011b). *Les préoccupations des Romands*. Récupéré de [http://www.mistrend.ch/fr/pub\\_artrec.php](http://www.mistrend.ch/fr/pub_artrec.php)

A propos des retraites et des assurances sociales, 88% des sondés se disent préoccupés. La problématique principale concerne un niveau de rente insuffisant pour vivre (38%), quand bien même seuls 36% des sondés se sentent directement touchés. D'un point de vue prospectif, la moitié des personnes interrogées pense que la situation empirera dans les dix ans à venir. Ce sondage, complété par une étude qualitative, révèle les éléments de préoccupation suivants :

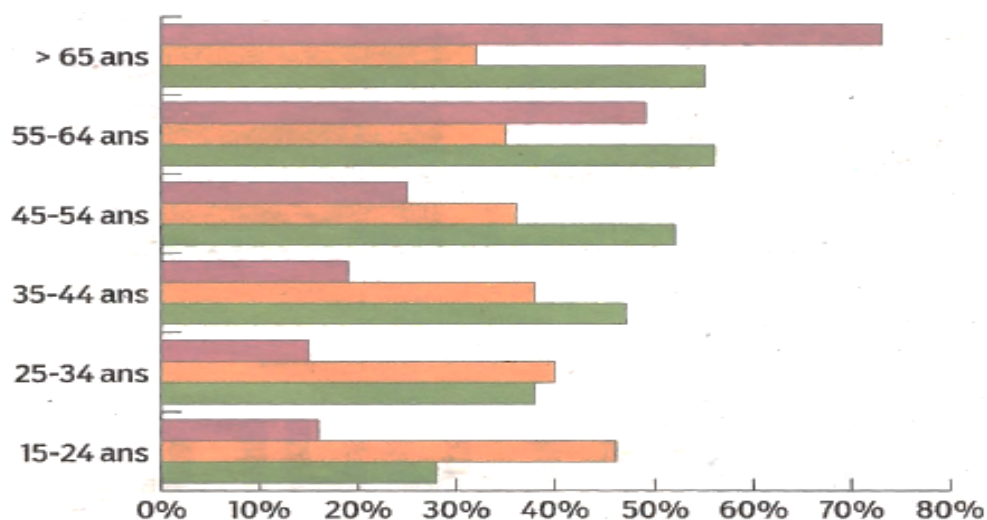
baisse considérable du niveau de vie à l'âge de la retraite ; baisse voire disparition de la rente ; doutes profonds sur la capacité de la solidarité intergénérationnelle pour que le système perdure ; perte des acquis sociaux pour lesquels les parents et grands-parents se sont battus. De toute évidence, la confiance en la durabilité des politiques de sociales est mise en doute.

### Sondage Vimentis 2011

L'association d'étudiants Vimentis réalise chaque année un sondage dont le but est de présenter l'opinion de la population suisse sur certains problèmes. Quelque 30'000 personnes y participent. En 2011, la population Suisse estime que les thèmes de la pauvreté, de la sécurité sociale et des inégalités de revenus sont ceux qui présentent la plus grande nécessité d'agir en politique (24%). La politique des étrangers et de la migration occupe la seconde préoccupation (20%). Relevons que ces thèmes se détache nettement des autres préoccupations qui, par ailleurs selon ce sondage, tranchent avec ceux souvent mentionnés dans les médias ou par certains partis politiques : criminalité (5%), finances publiques (4%), chômage (4%) ou relations avec l'Union européenne (3%). Selon ce sondage, pour les Suisses, les questions de solidarité sont donc importantes.

De plus, il s'avère que l'avenir des retraites suscite l'inquiétude de la population. Ainsi, les sondés, tous âges confondus rejettent catégoriquement (84%) une baisse des rentes actuellement allouées. 39% acceptent une augmentation des cotisations et 32% une augmentation de l'âge de la retraite. Cette position confirme une fois de plus le très grand attachement de la population suisse à la prévoyance vieillesse et, plus particulièrement à l'AVS. Le climat général, politique et économique, génère cependant une méfiance, voire de grandes incertitudes sur l'avenir. Ainsi, les 15-24 ans sont 85% à penser que leur rente AVS ne sera pas assurée. Cette méfiance diminue avec l'augmentation de l'âge des sondés. Moins de 30% des 45-54 ans partagent cet avis. Il n'est cependant pas exclu que le pessimisme des jeunes découle du pessimisme des parents, adultes, avec lesquels ils échangent. En regard des sondages précédents, une meilleure information à la population semble indispensable, particulièrement sur la solidarité et le système de sécurité sociale en général (Haab 2012, p.24).

Figure 1.3 : L'avenir des retraites AVS selon les catégories d'âge (en %, n=30'000).



Légende : en rouge : « Ma rente est assurée », en orange : « Afin d'assurer ma pension vieillesse, je suis prêt à prendre ma retraite plus tard » et en vert « A l'avenir, il n'y aura plus d'âge fixe pour la retraite, mais une durée fixe de l'activité professionnelle »

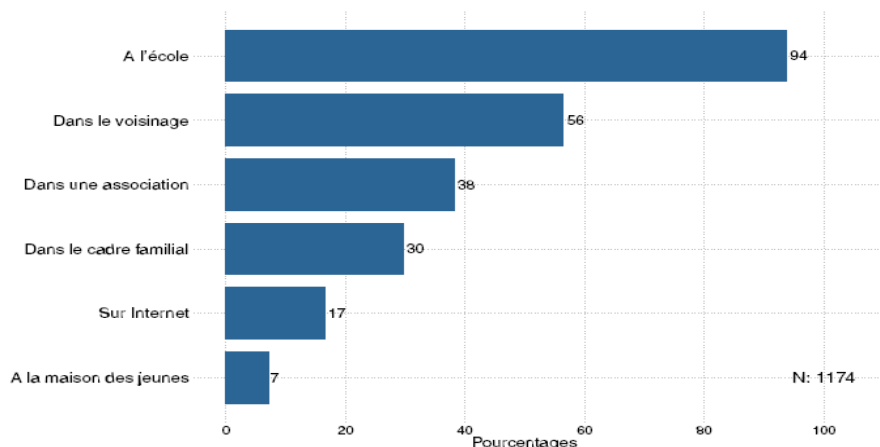
Source : Haab, M. (2012). Vimentis, in Migros Magazine No7, 13 février 2012, pp.24



## Etude JAMES 2012

L'étude JAMES 2012, conduite par l'école de psychologie appliquée de l'Université de Zürich en partenariat avec Swisscom, a porté en 2012 sur le comportement des jeunes Suisses face aux médias. Mille jeunes de 12 à 19 ans ont été interrogés, en classe par questionnaire. Relativement à notre problématique, quelques éléments ont été retenus ici, notamment la question : « Où les jeunes rencontrent-ils leurs amis ? ».

Figure 1.4 : Question : « Où les jeunes rencontrent-ils leurs amis ? » (en %, n=1000).



Source :

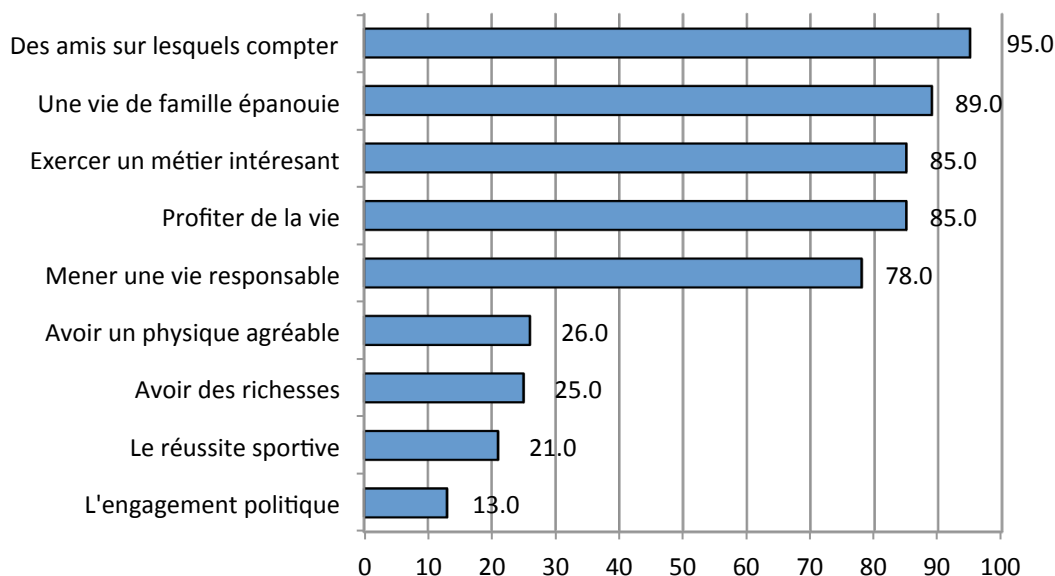
Süss, D. (dir) 2012. Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2012. Zürich : Ecole de psychologie appliquée de l'Université de Zürich. Récupéré de : <http://www.swisscom.ch/JAMES>

Pour les adolescents, le cercle d'amis (peer group) constitue le principal groupe de référence. Ces amitiés se nouent principalement à l'école (95%), dans le voisinage (56%), via une association (38%) et dans le cadre familial (30%). Pour les adolescents suisses, rencontrer des amis est la principale activité hors médias (82%) (Süss, 2012). Si, comme postulé dans nos hypothèses, la mémoire sociale se construit par des interactions face à face, les notions de solidarité et de protection sociale sont de fait d'abord discutées et construites par les jeunes entre eux. Nous verrons dans notre questionnaire où sont abordées les questions de solidarité.

## Baromètre de la jeunesse Crédit Suisse 2011

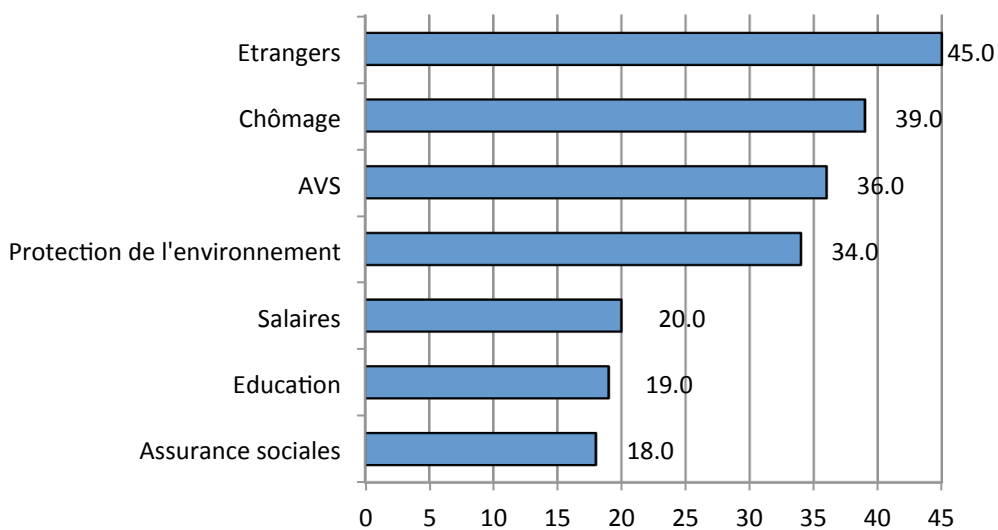
Le Baromètre de la jeunesse Crédit Suisse 2011 (réalisé depuis 2010) est un sondage réalisé auprès de plus de 1000 jeunes âgés de 16 à 25 ans, en Suisse, aux Etats-Unis et au Brésil par l'institut gfs.berne. En regard des solidarités la question suivante a été retenue : « Qu'est-ce qui est extrêmement ou, tout au moins, très important pour vous ? ». Parmi les réponses figurent les amis sur qui on peut compter pour 95% de sondés, le fait d'avoir une vie de couple et/ou de famille épanouie (89%), exercer un métier intéressant (85%). De plus, mener une vie responsable est jugé très important pour le 78% des jeunes. Relevons que l'engagement politique n'est pas considéré comme important (gfs.berne, 2011a). Il s'avère donc, une fois de plus, que les amis et la famille sont les repères les plus importants pour les jeunes.

Figure 1.5 : Réponse à la question : « Qu'est-ce qui est extrêmement ou, tout au moins, très important pour vous ? » (en %, n=1000).



Source : gfs.berne (2011a). *Baromètre de la jeunesse Crédit Suisse 2011*. Berne : gfs.berne. Récupéré de : <https://emagazine.credit-suisse.com/app/shop/>

Figure 1.6 : Principales préoccupations et problèmes des jeunes Suisses en 2011 (en %, n=1000).



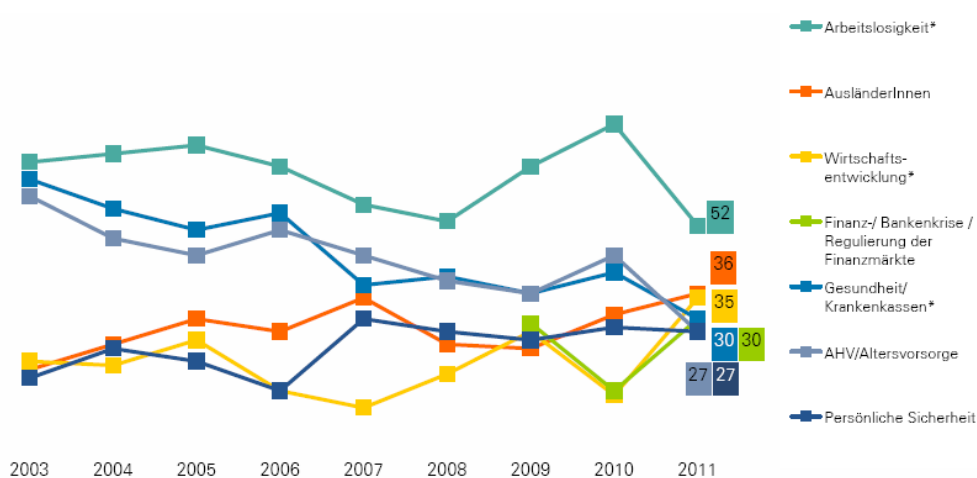
Source : gfs.berne (2011a). *Baromètre de la jeunesse Crédit Suisse 2011*. Berne : gfs.berne. Récupéré de : <https://emagazine.credit-suisse.com/app/shop/>

A la question « Quels sont vos principales préoccupations et problèmes », près de la moitié des jeunes Suisses pense que la question des étrangers représente le principal problème du pays (45.0%). Les autres inquiétudes des jeunes sont le chômage (39.0%), l'AVS/prévoyance vieillesse (36.0%) et la protection de l'environnement (34.0%). Les enjeux liés aux salaires (20.0%), à l'éducation (19.0%) et aux assurances sociales (18.0%) sont quant à eux jugés comme moins importants (gfs.berne, 2011a).

## Baromètre des préoccupations Crédit Suisse 2011

Le baromètre des préoccupations Crédit Suisse, réalisé annuellement auprès de 1000 personnes disposant du droit de vote, existe depuis 1974. Les personnes sont interrogées sur leurs principales inquiétudes. Le chômage demeure la principale préoccupation des Suisses en 2011. Il est cité comme premier problème par 52% des personnes interrogées (soit, pour ce thème -24 points de pourcent par rapport à 2010). Les questions liées aux étrangers sont au second rang (36%, +5 points par rapport à 2011). L'évolution de l'économie préoccupe 35% des sondés (+23 points par rapport à 2011). Les thèmes de la santé (30%) et de la prévoyance vieillesse (27%) sont des préoccupations en recul depuis de longues années (période 2003-2011). Les craintes liées à l'AVS sont tombées à leur plus bas niveau depuis 2003 (gfs.berne, 2011b). Cela s'explique notamment par le fait que les années 2002 et 2003 furent marquées par un vaste débat sur la 11<sup>ème</sup> révision de l'AVS (rejet de la révision en référendum, en 2003) et sur la question de l'élévation de l'âge de la retraite.

Figure 1.7 : Principales préoccupations des Suisses, période 2003-2011 (en %, n=1000)

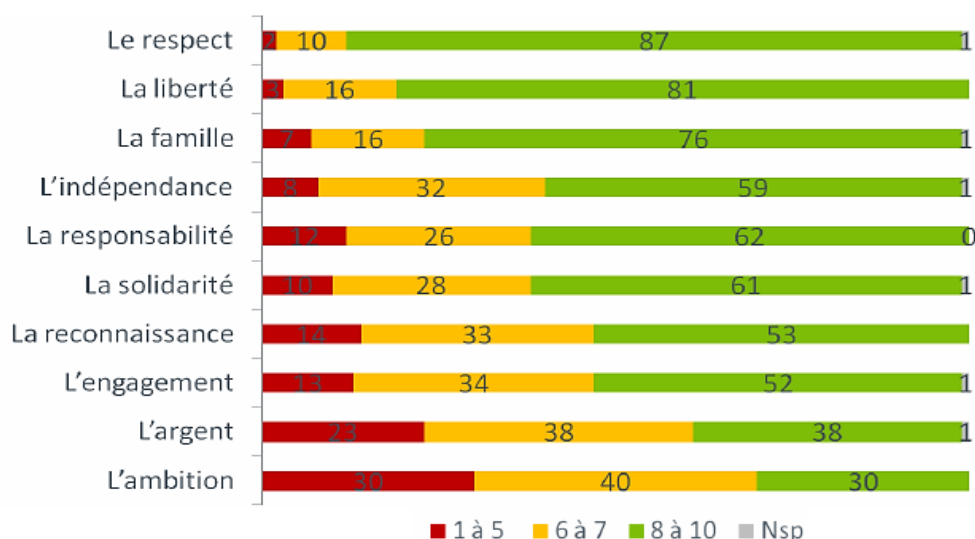


Source : gfs.berne (2011b). *Baromètre des préoccupations Crédit Suisse 2011*. Berne : gfs.berne. Récupéré de : <https://emagazine.credit-suisse.com/app/shop/>

## Responsabilités et engagement vus par les jeunes Français

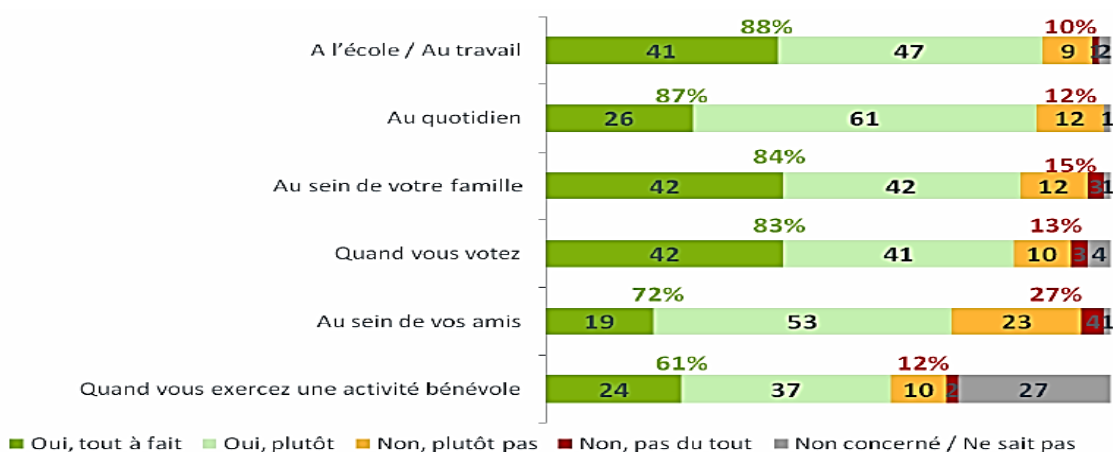
L'enquête intitulée « Les responsabilités et l'engagement vus par les jeunes Français » a été réalisée en ligne en 2011 par l'institut de sondage Harris Interactive, pour Scouts et Guides de France. Elle se base sur un échantillon national de 500 personnes représentatif de la population âgée de 18 à 35 ans (Harris Interactive, 2011). De manière générale, les résultats indiquent que les valeurs de responsabilité et de solidarité sont importantes aux yeux des jeunes français interrogés. 62% des sondés indiquent que la responsabilité est une valeur très importante pour eux ; 61% l'indiquent aussi pour la valeur de solidarité.

Figure 1.8 : Les valeurs importantes aux yeux des jeunes Français (en %, n=500).



Source : Harris Interactive (2011). *Les responsabilités et l'engagement vus par les jeunes Français*. Récupéré de : <http://www.harrisinteractive.fr/news/2011/14042011.asp>

Figure 1.9 : Question : « Avez-vous le sentiment d'être responsable, de faire preuve de responsabilité ? » (en %, n=500)



Source : Harris Interactive (2011). *Les responsabilités et l'engagement vus par les jeunes Français*. Récupéré de : <http://www.harrisinteractive.fr/news/2011/14042011.asp>

87% des jeunes interrogés ont le sentiment d'être responsables. A tout moment et en tout lieu, les jeunes ont conscience du poids de leurs actes : assumer ses choix, s'occuper d'une famille, s'engager dans une association, occuper un poste important dans son entreprise, respecter les lois, mais aussi voter. Les contextes école-travail-famille restent les espaces où s'exprime avec plus d'intensité cette responsabilité. Relativement à la responsabilité, Roudet (2009) constate qu'il y a 50 ans, on admettait largement que les jeunes soient insouciants et puissent prendre du bon temps. Aujourd'hui, le contexte a changé : le chômage est passé par là, les diplômés sont devenus plus importants, l'individualisme s'est développé. De fait, chacun est tenu responsable de sa propre trajectoire. De fait, les jeunes revendiquent le fait d'être autonomes, de s'assumer, mais ils en redoutent les conséquences. Pour eux, la responsabilité est synonyme de devoir, de prises de risques et de contraintes (74 %) plus que d'épanouissement (13 %).

Un autre résultat de l'étude montre que les jeunes continuent de bouder la sphère politique ou syndicale. Ils ne sont ainsi que 66 % à faire partie ou à souhaiter rejoindre une association. Pour s'engager ils préfèrent le monde associatif, jugé plus convivial. De plus, les jeunes ont besoins de se sentir utiles, tout en agissant cependant dans une perspective de trajectoire professionnelle. Ce mélange de pragmatisme et d'idéalisme expliquerait pourquoi les jeunes choisissent d'abord comme domaine où s'engager la protection de l'environnement, la défense des droits de l'homme ou l'éducation des plus jeunes et l'aide aux démunis (Harris Interactive, 2011).

## **Rapport social 2012**

Dans le «Rapport social 2012», le Centre de compétences suisse en sciences sociales FORS illustre systématiquement la situation actuelle de la société et les principaux changements sociaux intervenus en Suisse. Le rapport paraît tous les quatre ans depuis l'an 2000. L'édition 2012 met l'accent sur les générations (Felix Bühlman et al., 2012). On observe ainsi que presque 60% des jeunes n'ont aucune connaissance au sein de la génération des plus de 70 ans. S'il n'existe pas de conflit intergénérationnel en Suisse, il s'avère cependant que hors du cadre familial, jeunes et vieux vivent séparément. Ces éléments indiquent de fait sans surprise, qu'au sein de la famille, les liens d'entraide sont le plus souvent forts. Si la politique intéresse les jeunes, ceux-ci s'engagent de façon différente que les aînés, plutôt de manière ponctuelle et sur une courte durée. L'étude montre que les 18-25 ans manifestent en moyenne davantage d'intérêt pour la politique que ceux du même âge il y a 20 ans voire il y a 40 ans. Dans un autre cadre, presque 50% des personnes de moins de 30 ans disent être confrontées à des préjugés ou être traitées injustement, essentiellement dans la vie professionnelle.

\* \* \*

Ces différents sondages sont l'occasion de repérer la perception générale de la population ou de certaines de ses catégories, dont les jeunes, sur certaines questions en lien avec la cohésion sociale, le vivre ensemble ou les politiques de solidarité, au sens large. Ils expriment des sentiments, des représentations, des attitudes. Ils interrogent sur le fait que rien n'est acquis et les doutes sont grands. Entre solidarité, responsabilité individuelle et manque de confiance, la marge d'interprétation et de manœuvre est grande.

Après ce chapitre général et introductif, l'étude des programmes scolaires (chapitre 2) montrera comment les questions du vivre ensemble et de solidarités sont traitées dans le cadre de l'école publique. La perception des jeunes sur la problématique spécifique des solidarités sera ensuite appréhendée dans le cadre d'une enquête réalisée auprès de 3'180 romands (chapitre 3).



## Chapitre 2.

# Programmes scolaires

Les jeunes générations savent-elles d'où viennent les politiques de solidarité ? Pourquoi, par qui et comment ont-elles été créées ? Comment les solidarités sont-elles organisées et structurées ? A qui sont-elles destinées et quels sont leurs effets ? Ces questionnements s'inscrivent dans une ultime interrogation : quelles sont leurs perspectives ? Ainsi, la préoccupation de la mémoire sociale et de la pérennité des politiques de solidarité renvoie à l'histoire des sociétés et, plus particulièrement, à celle des politiques publiques. Dans la perspective analytique de la recherche, ils renvoient aux espaces et démarches de transmission de cette histoire plurielle aux jeunes générations. Parmi ces démarches, la scolarité occupe une place privilégiée, puisqu'elle transmet des valeurs, une vision de la société, des savoirs, mais assure aussi le lien à l'histoire.

Parmi les moyens d'action susceptibles de construire, structurer, valoriser et reproduire la mémoire sociale de la population figure de toute évidence le domaine de l'éducation - formation, en un mot : l'école. Dans la perspective de la recherche une question émerge : quels moyens sont mis à disposition des jeunes pour connaître et comprendre les politiques de solidarité ? Pour y répondre, les programmes scolaires des cantons de Genève, de Vaud et du Valais ont été passés en revue pour les niveaux primaires secondaires I et II, avec pour but de repérer les enseignements consacrés aux questions de nature institutionnelle et politique (« instruction civique », par exemple) et ceux abordant plus spécifiquement des thématiques de solidarité (thèmes, temps consacré, démarche pédagogique, etc.). Ces trois cantons romands ont été retenus comme lieu d'étude en raison de leur complémentarité : canton-ville avec Genève, canton mixte avec Vaud, canton périphérique avec le Valais ; deux cantons protestants, un catholique ; trois cantons culturellement et politiquement divers dans l'orientation des systèmes scolaires et des programmes.

Cette démarche a pour ambition de saisir au mieux le contexte à l'intérieur duquel évoluent les jeunes générations. Elle s'inscrit « en amont » de l'enquête réalisée directement auprès des jeunes, laquelle tente de percevoir leur compréhension de la solidarité et de ses traductions dans les politiques publiques. Les deux démarches se rapportent aux mêmes trois cantons.

### 2.1. Récolte des données : programmes scolaires

Le recueil des données, constitué des programmes scolaires des trois cantons retenus par l'étude, concerne les enseignements dispensés dans les deux niveaux primaire et secondaire (I et II). Le processus de récolte du matériau d'analyse, à savoir le rassemblement des programmes, s'est avéré relativement complexe et long à réaliser en raison, d'une part, de la dispersion physique et de la pluralité des sources documentaires et, d'autre part, de l'absence de pratique uniforme et de la marge de manœuvre laissée aux sites (centres ou établissements, selon la terminologie cantonale) et aux enseignants pour concrétiser les objectifs déterminés. En effet, aucun service, à l'exception du secondaire I pour le canton de Genève, ne dispose de fonds documentaires complets contenant les programmes scolaires. De plus, l'entrée en vigueur fréquente de nouveaux programmes et l'introduction du plan d'études romand (PER) expliquent le fait que les anciens plans ne soient pas

l'objet de politiques de conservation spécifiques. Il a donc fallu, pour disposer de ce précieux matériau, multiplier les contacts dans les cantons, mais aussi solliciter l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), la bibliothèque nationale, les archives de l'Etat de Vaud et la bibliothèque de la haute école pédagogique (HEP) vaudoise.

Concrètement, chaque canton a collaboré à la recherche en désignant une ou plusieurs personnes de contact au sein des départements concernés, en fonction de leurs spécificités organisationnelles. Ainsi, le canton du Valais compte un service de l'enseignement et un service de la formation professionnelle relevant du même département, celui de l'éducation. Genève répartit ses activités en trois services différents : celui des écoles primaires, du collège (7, 8 et 9<sup>èmes</sup> années) et de la formation post-obligatoire. Ces trois services relèvent du département de l'instruction publique. Pour le canton de Vaud, deux services rattachés au département de la formation sont concernés : celui de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement post-obligatoire.

Les nombreuses complexités administratives et l'incomplétude des fonds mis à disposition ont rendu la collecte des données difficile, très laborieuse, à notre grand étonnement ! Ainsi, dans bien des cas, il ne fut possible d'accéder qu'à des données partielles regroupant quelques programmes, ceci malgré des recherches multiples, complétées par ailleurs par d'autres sources que les administrations cantonales, pensons aux réseaux RERO, BIBAL et HELVETICAT. Relevons qu'en aucun lieu et qu'aucune personne parmi les nombreuses sollicitées ne furent en mesure de fournir un fonds complet, ni même une liste répertoriant l'ensemble des programmes mis en circulation durant la période étudiée. Dès lors, il convient de mentionner que l'analyse ne se fonde pas sur l'exhaustivité des programmes élaborés et publiés ces trente dernières années, comme prévu initialement, mais uniquement sur le matériau auquel il a été possible d'accéder.

## **Canton de Genève**

Les données recueillies dans le canton de Genève ne concernent que le niveau secondaire I. Les complications rencontrées pour l'obtention des autorisations et le temps de traitement des requêtes ont imposé une limitation du champ d'étude, qui se limite à l'enseignement du niveau secondaire I pour les programmes datant de 1980 à 1986, de 1998, 2002 et 2007.

S'agissant du niveau primaire, le propos ci-après de Philippe Lemièrre, adjoint de direction auprès de la direction générale de l'enseignement primaire, précise quelque peu la position de l'école primaire genevoise en matière de solidarité. « La solidarité ne s'enseigne pas, elle se pratique et se discute à chaque fois qu'une occasion se présente. Le même raisonnement prévaut avec l'éducation citoyenne, le respect d'autrui. A l'école primaire, la classe discute de ces notions et les concrétise à travers la rédaction d'une charte appliquée au niveau de la classe ou de l'école, avec un impact direct sur le comportement en terme de respect des règles édictées (...) Il faut relever que l'éducation à la solidarité se concrétise par l'engagement des classes, à l'initiative des enseignants, dans des actions d'envergure comme Terre des hommes (Marche de l'espoir) ou autres associations de ce type, ou encore dans des actions locales comme la visite à des personnes âgées d'un établissement médico-social (...) Enfin, rappelons que l'école primaire genevoise abrite quelque 160 nationalités, issues aussi bien des instances onusiennes que des familles migrantes et réfugiées : c'est là aussi pour les élèves autochtones une éducation vécue en matière de solidarité et d'aide à l'intégration ». Ces différents éléments renvoient à une vision de la manière dont peut être appréhendée la problématique générale de la solidarité à l'école primaire. Elle ne saurait cependant se substituer à l'analyse formelle des éléments matériels effectifs qui constituent les programmes. Les programmes des degrés primaire et secondaire 2 genevois n'ont donc pas été étudiés.



## Canton du Valais

Les programmes ont été remis par le service de l'enseignement. Pour le niveau primaire, l'analyse se fonde sur les plans d'étude du groupe romand d'aménagement des programmes (GRAP), édités en 1989, et sur un plan d'études relatif à l'enseignement religieux, daté de 2001. Pour le plan d'études de 1989, peu détaillé, le contenu de la branche « Environnement », qui comprend notamment l'histoire et la géographie, sert de référence. Pour le cycle d'orientation, deux programmes d'étude, à savoir celui de 2001 portant sur l'enseignement religieux et celui de 2003 associé aux autres branches enseignées, dans lequel les branches suivantes ont été retenues : histoire, géographie, civisme, éducation aux choix.

En ce qui concerne le degré secondaire II, les programmes de l'école supérieure de commerce (ESC) de 1981 et 1992, de l'école pré-professionnelle (EPP) de 2006, de la maturité gymnasiale de 1999, de la maturité professionnelle commerciale (MPC) de 1994 et 2003, et de l'école de culture générale (ECG) de 2009 ont été retenus. Parmi les branches plus ou moins proches de la problématique figurent l'histoire, la biologie et les sciences naturelles, la psychologie, l'économie et droit, la sociologie, l'éducation artistique, l'éthique, la religion et un cours nommé « projet social ». Mentionnons que les formations ESC, MPC et le gymnase intègrent d'autres enseignements liés à l'économie politique, l'éducation physique, les arts visuels, la philosophie ou encore le latin, qui peuvent être en lien avec l'objet d'étude. Enfin, dans le cas de l'EPP, de nombreux projets interdisciplinaires rejoignent la notion de solidarité, que ce soit à travers la volonté de développer une approche collective de l'apprentissage à l'aide de travaux de groupe ou la pratique du débat, ou par leur organisation, qui associe des branches n'apparaissant pas dans les programmes : histoire, civisme, droit, religion, éducation artistique, histoire de l'art, histoire de la musique, philosophie.

## Canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, la disponibilité des données est meilleure que dans les deux autres cantons étudiés. Ainsi, pour le niveau primaire, deux périodes se distinguent : celle associée au plan d'études de 1978-1979 et celle liée aux plans de 1986 à 1988. Dans le secondaire I, l'abondance de matière met en évidence une certaine stabilité dans le développement des contenus d'une année à l'autre. Dans les programmes de 1980 à 1994<sup>1</sup>, seules quelques branches (histoire, branches économiques et commerciales) traitent des divers éléments ayant trait à la création et au fonctionnement de l'Etat social. Pour le niveau secondaire II, deux périodes se distinguent. L'analyse se fonde ainsi sur les programmes des écoles de commerce et de culture générale et du gymnase de 2003-2004 et de 2010-2011. S'agissant des classes préapprentissage, seul le plan d'études de 2007 est disponible. Enfin, plusieurs plans d'étude liés à la formation professionnelle sont considérés : programme de maturité professionnelle de 2001, formation professionnelle des peintres en bâtiment de 2001, maturité technique et artistique de 1995 et maturité spécialisée pédagogique de 1994.

## Plan d'études romand PER

En plus des programmes cantonaux, le plan d'études romand PER a été analysé. Publié suite à l'acceptation par le Peuple suisse, le 21 mai 2006, des nouveaux articles constitutionnels relatifs à la formation (articles 48 et 61 à 67 de la Constitution fédérale), il constitue désormais une référence, en force depuis la rentrée scolaire d'août 2011. Le PER correspond aux degrés primaires 4 à 6 et au secondaire I et met notamment l'accent sur la formation générale, entendue comme des contenus transversaux ne relevant pas d'une matière spécifique. Cinq capacités transversales sont énoncées.

---

<sup>1</sup> Source physique : Bibliothèque universitaire cantonale (BCU) et bibliothèque de la haute école pédagogique (HEP)

Deux renvoient à la problématique des politiques de solidarité qui sous-tend la recherche : vivre ensemble et exercice de la démocratie ; interdépendances (social, économiques, environnementales). Le PER comporte une dimension « formation générale » traitant de l’appréhension de la solidarité par les élèves. Quand bien même le PER n’entre en vigueur qu’au cours de l’année académique durant laquelle l’enquête auprès des élèves a été réalisée, il fait partie de l’objet d’étude car il fournit des indications précieuses sur les orientations futures qui prévalent dans la définition des axes d’enseignement. Enfin, précisons que pour l’heure il n’existe pas de plan d’études romand pour la formation post-obligatoire.

### Synthèse des données récoltées

	Primaires	Secondaire I	Secondaire II
<b>Valais</b>	1989	2001, 2003	1981, 1992, 1994, 1999, 2003, 2006, 2009
<b>Vaud</b>	1979, 1986 à 1988	1980 à 1994, 2006,	1995, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007, 2010, 2011
<b>Genève</b>	-	1980 à 1986, 1998, 2001, 2002, 2007	-
<b>PER (depuis 2011)</b>	2011	2011	-

S’agissant de la forme, les données disponibles sont plurielles, leur accès et leur traitement plus ou moins complexe. Ainsi, certains programmes, disponibles uniquement sous forme dactylographiée (machine à écrire) ou consultables uniquement sur place, ont dû être partiellement réécrits. Le traitement des données s’est par conséquent révélé chronophage. Sur le fond, pour extraire la problématique de la solidarité, une approche large et générale s’est imposée pour identifier là où le thème est clairement explicité et, surtout, là où existe une marge de manœuvre laissée à l’enseignant susceptible de répondre à notre questionnement. Ce repérage de contenu s’est avéré parfois peu évident.

### 2.2. Transversalité des approches

Dans un premier temps, pour chaque canton (Genève, Valais, Vaud) et pour le programme d’études romand PER, des tableaux généraux ont été réalisés afin de saisir rigoureusement tous les éléments en lien direct ou indirect avec les politiques de solidarité. Les éléments suivants y figurent : degré scolaire, branches d’enseignement, objectifs généraux, objectifs spécifiques, contenu des programmes.

Dans une seconde étape de synthèse, les programmes ont été mis en regard des trois dimensions suivantes : le rapport à soi (en lien indirect avec les politiques de solidarité) ; le rapport à l’autre et aux autres (en lien indirect avec les politiques de solidarités) ; le rapport au vivre ensemble (en lien direct avec les politiques de solidarité). Ces trois dimensions sont ensuite mises en perspective :

- Le rapport à soi, en regard de : comprendre et connaître la société, se connaître, s’adapter à son environnement.
- Le rapport aux autres, en regard de : faire preuve d’esprit et de distance critiques, être curieux et ouvert à l’autre, ouverture d’esprit, s’entraider, collaborer.
- Le rapport au vivre ensemble, en regard de : prendre conscience, agir, être sensible à son environnement, être responsable.

Appréhendés de manière transversale dans les différents programmes, objectifs et contenus de cours associés à la solidarité apparaissent tant les sciences humaines que l’éducation physique, les arts visuels, l’économie familiale, l’économie et le droit que les sciences expérimentales. Pour ne

pas perdre de substance, c'est en adoptant une attitude très ouverte et large à l'égard des contenus à rattacher à l'idée de solidarité qu'une première sélection des matières a été effectuée. L'apprentissage du rapport à l'autre et à son environnement passe ainsi par des notions plurielles, telles que le respect, la conscientisation d'un rôle social, écologique et économique à jouer ou encore le développement du fair-play. Toutes sont à prendre en compte dans la sensibilisation des individus à la question des solidarités.

Au-delà de la masse des informations recueillies, il convient d'aborder avec prudence les résultats obtenus. En effet, il n'est pas possible d'évaluer l'influence directe des programmes scolaires sur la perception et la compréhension des politiques de solidarité. D'autres supports, tels que les manuels scolaires, les expositions ou programmes culturels par exemple, et la marge de manœuvre laissée aux enseignants influencent également, parfois de manière forte, l'intégration dans les cours des questions de solidarité. Par ailleurs, la description opérée dans cette partie ne dit rien de l'application effective (stricte, partielle ou pas) des contenus des programmes. La marge de manœuvre laissée à l'enseignant évoquée ci-avant peut en effet conduire non seulement à une appréhension plus ou moins approfondie de ces matières, mais aussi à leur marginalisation plus ou moins catégorique.

### Branches et orientations

Le tableau ci-dessous récapitule les branches et orientations enseignées où des relations aux politiques de solidarité ont été identifiées dans la description des programmes de référence.

Tableau 2.1 : Branches et orientations enseignées

Degré	Cantons	Branches – orientations (intitulé général)
Primaire	Valais	Environnement, Géographie, Histoire, Religion
	Vaud	Connaissance de l'environnement, Education artistique – musique, Education physique, Education religieuse, Etude du monde professionnel, Géographie, Histoire, Histoire biblique, Sciences naturelles, Travaux manuels
	PER	Arts – activités créatrices, Citoyenneté, Géographie, Histoire, Sciences de la nature, Ethique – culture religieuse
Secondaire I	Genève	Alimentation, Activités artistiques, Biologie, Connaissance du monde, Critique de l'information, Education citoyenne – civique, Education aux médias, Education physique, Géographie, Histoire, Premiers secours
	Valais	Civisme, Education aux choix, Géographie, Histoire, Méthodes de travail, Religion
	Vaud	Citoyenneté, Culture religieuse, Disciplines commerciales, Economie – droit, Economie familiale, Education aux médias, Education physique – sportive, Initiation à la vie civique et politique, Français, Hygiène alimentaire – cuisine, Histoire biblique, Physique, Sciences
	PER	Arts, Citoyenneté, Education physique, Ethique – culture religieuse, Géographie, Histoire, Médias – technologies de l'information, Santé – bien-être, Vivre ensemble – démocratie
Secondaire II	Valais	Biologie – sciences naturelles, Droit, Economie, Education artistique – culture, Education physique, Ethique, Géographie, Histoire, Instruction civique, Langues, Philosophie, Projet social, Psychologie, Religion – science des religions, Sociologie, Travail
	Vaud	Connaissances professionnelles, Culture antique, Droit, Economie, Education sportive, Géographie, Histoire, Histoire – institutions politiques, Histoire de l'art, Langues, Philosophie, Psychologie, Sciences expérimentales (biologie, chimie, physique), Sciences humaines – sociales – sociologie, Sciences des religions

Il apparaît qu'au gré des intérêts et sensibilités des enseignants, les dimensions de solidarité, de cohésion sociale, de vivre ensemble s'invitent tant dans les cours plus institutionnalisés tels que l'instruction civique ou la citoyenneté que dans l'étude des langues ou de la philosophie ou encore dans les branches scientifiques, artistiques ou sportives, par exemple. De toute évidence, le spectre est large.

### **2.3. Contenu des programmes**

La présentation du contenu des programmes scolaires s'articule autour des trois dimensions suivantes : le rapport à soi ; le rapport aux autres ; le rapport au vivre ensemble. Si le «rapport à soi» peut, a priori, laisser penser qu'il se réfère davantage à un positionnement individuel, il est appréhendé ici dans une perspective de capacité à construire sa compréhension de la société, de ses enjeux et, par conséquent, à agir en connaissance de cause, notamment dans le sens d'une posture critique et participative au débat démocratique. Le «rapport à l'autre» renvoie à l'ouverture, la curiosité. Il s'inscrit dans une posture d'entraide, de respect, de tolérance, de débat. Enfin, le rapport au «vivre ensemble» traduit une posture de conscience collective, qui débouche sur la responsabilité partagée, l'importance du contexte sociétal et de l'environnement pour construire la société. Les frontières entre ces trois dimensions, plus particulièrement entre le rapport aux autres et le vivre ensemble sont parfois ténues, voire franchement floues. Cela importe toutefois peu, la catégorisation ne donnant qu'un cadre général de description des contenus. Elle n'influe en rien les conclusions de fond que l'on peut tirer de la présentation des programmes scolaires.

Pour chacune des trois dimensions retenues, le contenu des programmes scolaires est présenté par type d'apprentissage visé pour les trois niveaux : primaire, secondaire I et secondaire II, sans distinction cantonale. Il sera indiqué à quel canton se réfère le contenu cité, parfois à quel type d'école et de programme. Attention, la description ci-après n'est pas exhaustive ! Elle a d'abord pour but d'illustrer les problématiques et les éléments généraux de contenu. Elle reprend certains éléments principaux et révélateurs, qui ont été saisis de manière exhaustive dans des documents de travail.

## Le rapport à soi

### A. Comprendre et connaître la société

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Géographie, VD 1979 : L'élève prend l'habitude de situer dans l'espace les événements, les lieux, les personnages évoqués par l'actualité.	Citoyenneté, VD 2006-07 : Se doter d'une culture générale politique, juridique et économique qui permette de comprendre le monde dans lequel on vit.	Gymnase Histoire, VS 1999 : Les élèves sont amenés, par le cours d'histoire, à comprendre l'évolution de l'humanité, des activités de l'homme et des civilisations dans leurs dimensions culturelles, intellectuelles, sociales, économiques et politiques. Les élèves doivent pouvoir se situer dans le temps et acquérir une vision claire des grands événements dans leur évolution et des grands courants du passé.
Sciences naturelles, VD 1987-88 : Développer une attitude scientifique avec la curiosité, l'imagination, le savoir-faire, la rigueur, le respect et la prudence qu'elle exige.	Géographie, VS 2003 : L'adaptation de l'homme à son milieu : la répartition et la densité de la population, le monde rural et le monde urbain, les mouvements migratoires, les grandes civilisations (densité, recensement, agglomération, métropole, émigration, immigration, population autochtone, aires culturelles, idéologies).	Histoire – civisme, ESC, VS 1981 : Faire comprendre ce qu'ont accompli d'autres générations, d'autres civilisations et d'autres peuples. Faire saisir les lignes de forces et les conséquences des problèmes spirituels, politiques, économiques, sociaux et culturels qui lient le présent au passé. Faire réaliser ce qu'est la Suisse ce que sont ses particularités et ses problèmes.
	Initiation à la vie civique et politique, VD 2006-07 : Donner à la jeunesse les instruments nécessaires pour comprendre les phénomènes politiques qui se déroulent dans le présent et à s'y intéresser ; découvrir l'environnement politique et social dans lequel ils vivent (niveaux communal, cantonal, fédéral).	ECG, option sociale, VS 2009 : Connaissances et compréhension du système d'assurance suisse, connaissances et compréhension du système fiscal, connaissances et analyses de problèmes juridiques simples de la vie privée et professionnelle.
	Histoire, VD 2006-07 : Se construire progressivement une culture générale historique, fondée sur la tolérance et le respect mutuel ; s'ouvrir à différents domaines de la connaissance comme l'histoire des sciences, des techniques, des arts et des idées ; se situer dans la société et se préparer à y jouer un rôle à sa mesure ; partager la mémoire collective de l'humanité, dont chacun est autant détenteur que tributaire.	Histoire et institutions, MPC, VS 2003-2004 : Les jeunes ont accès à des concepts essentiels tels que le pouvoir et ses enjeux. L'examen des interdépendances qui régissent les rapports de forces lors de la résolution de conflits politiques doit aiguïser chez les jeunes la sensibilité, la vigilance et le sens des responsabilités. Les employés de commerce sont capables d'évaluer la contribution de l'économie au bien-être général. Ils agissent en tant que professionnels et citoyens responsables.

## B. Se connaître

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
<p>Education physique, PER 2011 :            Connaître son corps, en prendre soin et reconnaître ses besoins physiologiques et nutritionnels            Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles            Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives et de pratiques alimentaires.</p>	<p>Histoire, VD 2006-07 :            L'élève doit apprendre à se connaître lui-même, apprendre à connaître sa propre culture et sa propre histoire. C'est ainsi qu'il pourra considérer autrui et prendre en compte la richesse des autres et la pluralité des points de vue.</p>	<p>Psychologie, ECG, VS 2009 :            Amener l'élève à travailler sur lui-même et avec autrui, en prenant conscience de lui en tant qu'individu et personne sociale.</p>

## C. S'adapter à son environnement

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
<p>Environnement, VS 1989 :             L'enfant doit apprendre progressivement à connaître et à comprendre son environnement, à le respecter et à y trouver sa place.</p>	<p>Activités créatrices et manuelles, PER 2011 :            L'élève adopte une attitude adaptée au lieu et à la circonstance.</p>	<p>Savoir-être, VD 2007 :             Être conscient des règles de politesse, se conduire et communiquer de manière appropriée, verbalement ou non verbalement, Respecter les personnes, les lieux et les règles (écouter et respecter la parole des autres, contrôler ses émotions lors de situations de communication, respecter les règles (de la vie en classe, de l'établissement), respecter l'environnement respecter les horaires des cours).</p>

## Le rapport aux autres

### A. Esprit et distance critiques

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
<p>Histoire, VD 1986-87 :            Adopter, face au flot des informations diffusées, la distance critique nécessaire, développer son autonomie de jugement.</p>	<p>Education aux médias, GE 2007 :            Apporter aux élèves le recul critique et les compétences rendant possible une attitude consciente et libre face aux messages qu'ils reçoivent, offrir les outils d'analyse, de tri, de comparaison, de jugement qui doivent permettre de maîtriser le flot des informations, de résister aux manipulations et de construire un savoir approprié.</p>	<p>Sociologie, ECG, VS 2009 :            Activer son sens critique, pour aller au-delà des premières impressions ou opinions, et dépasser ainsi le sens commun et arriver à une argumentation propre, décoder les enjeux de son quotidien et de l'actualité.</p>
	<p>Education aux médias, VD 2006-07 :            Susciter chez un comportement responsable et autonome à l'égard des médias et de leurs contenus en l'incitant à opérer des choix motivés.</p>	<p>Histoire – civisme, ESC, VS 1981 :            Eduquer à juger les problèmes actuels d'une façon indépendante. Eveiller le sentiment de responsabilité civique.</p>

		<p>Grec, VD 2010-11 :</p> <p>Apprendre à relativiser ses convictions et celles de la société dans laquelle on vit, à dépister préjugés et mythes de tout type. Adopter dans la vie une attitude critique et se remettre sans cesse en question.</p>
--	--	---

## B. Curiosité et ouverture d'esprit

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
<p>Géographie, PER 2011 :</p> <p>Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps.</p>	<p>Histoire, VD 1980 :</p> <p>Former la personnalité de l'élève en lui fournissant les instruments propres à éveiller sa curiosité.</p>	<p>Maturité socio-pédagogique, Activités artistiques, VD 2003-04 :</p> <p>Donner les moyens d'acquérir une ouverture culturelle dans le domaine de l'image, tant du point de vue de la connaissance que dans celui de la conception ou création en arts plastiques.</p> <p>Visite de musée et d'expositions, découverte de films, de lectures, de recherches.</p>

## C. S'exprimer

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
<p>Musique, VD 1986-87 :</p> <p>Développer les facultés créatrices et expressives de ses élèves.</p>	<p>Arts visuels dessin technique, GE 2007 :</p> <p>Permettre à l'élève de communiquer ce qu'il voit, ce qu'il pense et ce qu'il ressent par la production d'images ou d'objets.</p>	<p>Maturité professionnelle, Création, culture et art, VD 2001 :</p> <p>Expérimenter et ressentir toute la gamme des divers moyens d'expression que l'être humain porte en lui, mais aussi toutes les possibilités d'agir de manière créative sur le monde.</p>

## D. Analyser

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
<p>Images et sons, VD 1987-88 :</p> <p>L'enfant regarde et écoute avec l'enseignant des productions des médias de tout niveau culturel. Il s'entraîne à les décoder, à comprendre et à contrôler ce qu'elles communiquent.</p>	<p>Citoyenneté, VD 2006-07 :</p> <p>Analyser des situations tirées de l'actualité, à la lumière des principes démocratiques, des droits humains et du droit de l'environnement.</p>	<p>Gymnase, Arts visuels, VD 2010-11:</p> <p>Observer : apprendre à voir pour comprendre et comprendre pour mieux voir, développer un regard aigu, ouvert, curieux, critique et sans a priori, enrichir sa relation au monde visible, le traduire, le représenter, le réinventer.</p> <p>Evaluer : porter un regard critique sur sa propre pratique.</p>
	<p>Economie – Droit, VD 2006-07 :</p> <p>Initier l'étudiant en tant que futur acteur de la vie économique, sociale et culturelle, à l'analyse des faits de notre société sous les angles juridiques, micro- et macro-économiques et lui permettre de prendre conscience que la réalité économique et juridique influence la société depuis le début de l'aventure humaine.</p>	<p>Ethique, ECG, VS 2009 :</p> <p>Savoir distinguer les différents aspects intervenant dans l'agir individuel et collectif. Comprendre les notions fondamentales de l'éthique à partir de dilemmes particuliers et/ou à travers une vision philosophique. Prendre conscience des différents positionnements humains de l'existence.</p>

	Education physique, VD 2006-07 : Connaître et critiquer les caractéristiques du phénomène sportif.	
--	---	--

### E. Débattre

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Activités créatrices sur textiles - travaux Manuels, VD 2006-07 : A partir d'un plan, d'une esquisse, l'élève réalise un projet personnel ou collectif. Il est amené à échanger des informations, écouter les autres et à tenir compte de leur avis.	Citoyenneté, VD 2006-07 :  Elle développe également l'esprit critique et l'autonomie de jugement en donnant l'occasion à l'élève de s'initier au débat démocratique par l'expression et la confrontation de points de vue différents.	Travaux interdisciplinaires, EPP, VS 2006 :  Pouvoir débattre d'idées en sachant écouter l'autre et en utilisant ses connaissances pour exprimer clairement un avis personnel.
	Sciences, VD 2006-07 : Débattre d'un sujet d'actualité concernant l'environnement ; confronter ses idées à celles de ses camarades, argumenter.	Sciences humaines, VD 2010-11 : Connaître et comprendre de façon critique les institutions, les mécanismes sociaux, politiques, économiques; de débattre de problèmes de société, de problèmes politiques et de gestion de l'espace.

### F. Respecter

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Education artistique, VD 1978-79: Amener l'enfant à reconnaître que chaque individu, chaque collectivité a sa manière de sentir, qu'il faut découvrir et respecter pour l'enrichissement de tous.	Citoyenneté, VD 2006-07 :  En apprenant à respecter autrui, l'élève développe sa réflexion éthique et sa capacité à se situer à la fois comme individu et comme membre d'une collectivité, respectueux des principes fondamentaux de la démocratie et des Droits de l'Homme.	Biologie, VD 2003-04 :  Respecter la vie, dans la conscience que l'Homme fait partie de la nature.
	Education physique, VD 2006-07 : L'éducation physique et sportive permet à l'élève d'apprendre à respecter un adversaire, à faire preuve de solidarité.	

### G. S'entraider, collaborer

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Cuisine, économie familiale, VD 2006-07 : Collaborer lors de la préparation des mets et de la mise en ordre, partager le repas, développer le sens de la coopération et de la convivialité.	Education aux choix, VS 2003 :  Collaborer avec ses pairs, mettre ses ressources à disposition des autres, gérer des conflits.	Maturité professionnelle Comptabilité, VD 2001 :  Être capable de travailler en équipe.
	Education physique et sportive, VD 2006-07 : Promouvoir l'entraide, la collaboration, la tolérance, le respect des autres ; connaître les mesures de prévention des accidents, de premiers secours et de sauvetage.	



## Le rapport au vivre ensemble

### A. Prendre conscience

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
<p>Education artistique, VD 1978-1979 :</p> <p>Rendre l'enfant conscient du fait que l'expérience qu'il a du monde est unique, qu'elle est une des sources fondamentales de la création. Amener l'enfant à reconnaître que chaque individu, chaque collectivité a sa manière de sentir, qu'il faut découvrir et respecter pour l'enrichissement de tous.</p>	<p>Géographie, GE 2007 :</p> <p>Permettre aux élèves de mieux comprendre les relations que les êtres humains nouent avec l'espace et les relations que ceux-ci nouent entre eux à travers l'espace, mieux comprendre les facteurs qui organisent et qui conditionnent la vie des groupes humains dans leurs différents territoires.</p>	<p>Histoire, VS 1992 :</p> <p>Relier l'homme à son passé et développer en lui le sentiment de solidarité avec les générations passées, présentes et futures. Faire comprendre le monde d'aujourd'hui à la lumière du passé culturel, spirituel, politique, social et économique d'autres générations et d'autres peuples.</p>
<p>Citoyenneté, PER 2011 :</p> <p>Initiation aux droits, devoirs et responsabilités de l'enfant (Convention relative aux droits de l'enfant). Comparaison entre les droits et devoirs d'un enfant en Suisse et d'un enfant dans un autre pays. Sensibiliser aux différences de traitement entre filles et garçons ici et ailleurs. Découverte du rôle et du fonctionnement de sociétés locales (culturelles, sportives, caritatives). Initiation au débat sur quelques choix de sociétés locales et simulation de votation. Initiation à l'organisation politique communale en fonction d'événements, si possible en lien avec l'actualité (élections, votations).</p>	<p>Civisme, VS 2003 :</p> <p>L'éveil aux dimensions sociales de l'être humain, à la prise de conscience du cadre social et communautaire dans lequel s'inscrit la vie quotidienne de chacun. La formation de l'homme social conscient de ses droits et ses devoirs dans l'ensemble de la communauté, locale d'abord, nationale ensuite, mais avec une ouverture aussi grande que possible sur le monde - amener l'élève à prendre conscience de son intégration dans un ensemble social, à se sentir concerné, à y devenir responsable.</p>	<p>Economie, ESC, VS 1981 :</p> <p>Prise de conscience de la responsabilité sociale inhérente à toute activité économique.</p>
<p>Citoyenneté, PER 2011 :</p> <p>Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale en distinguant les divers acteurs et la répartition des responsabilités, en s'initiant au débat démocratique par l'expression et la confrontation d'opinions diverses et argumentées, en établissant des liens entre ses droits et devoirs et ceux des autres.</p>	<p>Histoire, PER 2011 :</p> <p>Dimension sociale : identification et comparaison des différents groupes d'une société et de leurs fonctions (classes d'âge, genres, corporations) ; mise en évidence des modes de résolution ou de justification des inégalités sociales (concertation, révolutions, luttes sociales) ; analyse des changements sociaux concernant le fonctionnement de la société (statut de la femme, assurances sociales, congés payés).</p> <p>Dimension économique : analyse de phénomènes liés aux échanges économiques.</p> <p>Dimension politique : identification et comparaison de différentes formes de pouvoir ; mise en évidence et comparaison des</p>	

	différentes formes de contestation du pouvoir ; analyse des conflits politiques, idéologiques et territoriaux et de leurs règlements ; analyse de l'influence des idéologies.	
--	---	--

## B. Agir

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Histoire, VD 1986-87 :  Préparer l'élève à jouer un rôle actif dans la société en l'amenant à prendre conscience de ses responsabilités envers les autres.	Civisme, VS 2003 :  L'élève devrait pouvoir prendre position et s'engager de façon citoyenne dans la société.	Maturité prof. commerciale, Economie politique, VS 2003-2004 : Les employés de commerce sont capables d'évaluer la contribution de l'économie au bien-être général. Ils agissent en tant que professionnels et citoyens responsables.
Education physique, VD 1986-87 : Participer à l'éducation morale et sociale des jeunes. Favoriser l'expression de la personnalité et l'intégration à un groupe.	Géographie, VS 2003 : Assurances et solidarité, théorie des besoins, étude de thèmes d'actualité politique, économique, écologique et la recherche de solutions. Suivi de débats parlementaires, évolution du marché du travail, interrelations nature-économie, sécurité alimentaire.	Economie – Droit, ECG, VS 2009 : Lecture et interprétation de textes de loi - responsabilisation de l'élève dans sa vie privée et professionnelle - intégration des connaissances juridiques et économiques dans la vie quotidienne.- prise en compte des normes légales établies et des décisions prises ou à prendre.
	Initiation à la vie civique et politique, VD 2006-07 : Prendre conscience des responsabilités du citoyen à l'égard de la communauté - se préoccuper des questions d'intérêt public dans l'idée qu'ils pourraient participer plus tard à la vie politique.	Histoire et institutions, MPC, VS 2003-2004 : Les employés de commerce sont capables d'évaluer la contribution de l'économie au bien-être général. Ils agissent en tant que professionnels et citoyens responsables.

## C. Être sensible à son environnement

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Mathématiques et Sciences, PER 2011 : Déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie (en observant et décrivant divers milieux urbains et naturels - en identifiant les interactions des êtres vivants entre eux et avec leur milieu - en percevant l'impact de son interaction avec le monde vivant ; en observant des éléments de fragilité d'écosystèmes, y compris urbains).	Dessin, VD 1980 :  Eveiller l'intérêt de l'élève pour tous les phénomènes visuels de son environnement et contribuer à faire peu à peu de lui un adulte capable d'engagement vis à vis de toute création ou toute modification dans ce domaine.	Géographie, ECG, VD 2010-11 :  L'élève prendra conscience de son environnement et de l'évolution de celui-ci, il saisira les interactions entre les facteurs économiques, physiques, politiques et sociaux ; en cela, il se rendra compte que l'espace est un enjeu, que l'espace est organisé et fragile et, de ce fait, qu'il en est responsable.

## D. Être responsable

Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Environnement, VD 1979 : Etablir un système de valeurs dans lequel le sens des responsabilités conduise au respect et, au besoin, à la défense du milieu naturel et humain.	Alimentation, GE 2002 : Donner la possibilité de devenir un citoyen responsable (Protéger l'environnement. Devenir un consommateur averti. Faire des achats réfléchis en matière d'alimentation. Tenir compte des règles usuelles (souvent communales) en matière de gestion des déchets.	Géographie, ESC, VS 1992 : Sensibiliser les élèves à l'étendue des problèmes posés à l'homme dans son espace vital, éveiller leur responsabilité dans l'organisation du monde qui les entoure.
		Biologie – sciences naturelles, ECG, VS 2009 : Comprendre les interrelations entre les êtres vivants - avoir une idée précise de l'impact de l'homme sur son environnement et des problèmes écologiques pouvant influencer la santé de l'être humain - comprendre les informations données dans les médias sur l'environnement, l'alimentation, les maladies, les thérapies. Les intégrer en faisant preuve d'un esprit critique, arriver à se faire une opinion personnelle, pouvoir s'exprimer de façon claire et précise sur des sujets actuels de société et d'éthique.

De manière générale, les problématiques des politiques de solidarité et de la mémoire sociale font partie intégrante des différents programmes scolaires étudiés et partiellement repris, à titre illustratif, ci-dessus. Certes, les programmes ne donnent que des indications générales sur le contenu des matières, ne disent rien sur leur application, notamment sur la marge de manœuvre accordée tant aux établissements qu'aux enseignants. La préoccupation d'inscrire l'individu – écolier / étudiant dans son contexte sociétal et de le positionner par rapport à son histoire est indéniable. Elle comporte par ailleurs une dimension transversale, interdisciplinaire, qui rend parfaitement compte de la pluralité des questions de solidarité.

De quelques synthèses. Pour le niveau primaire, il s'agit globalement de mettre en relation le présent et le passé, de prendre conscience de l'existence de témoins historiques de toute nature, de connaître les éléments importants de l'histoire nationale (événements, personnages, dates) (Environnement, VS 1989), tout en appréhendant les valeurs et éléments de dimension éthique que sont la solidarité, le partage, la liberté humaine, la paix, le respect des autres, de soi et de la nature ou encore la vie communautaire (Enseignement religieux, VS 2001). Au niveau du secondaire I, l'ambition consiste à initier l'élève en tant qu'acteur de la vie sociale et économique et futur citoyen, à l'analyse des problèmes complexes de la société sous les angles civiques, juridiques, économiques, éthiques, culturels et environnementaux. C'est-à-dire de lui permettre d'acquérir, d'appliquer et de diffuser des connaissances, des valeurs et des compétences liées aux principes et aux procédures en vigueur dans la société dans laquelle il vit. Dans un contexte caractérisé par la mondialisation, les échanges et la diffusion des technologies de l'information et de la communication, des problématiques liées aux rapports entre les personnes (minorités, déséquilibres nord-sud, égalité hommes– femmes, etc.) et entre les êtres humains et l'environnement (biodiversité, gestion des ressources naturelles, réchauffement planétaire, etc.)

sont abordées. De plus, la vie dans une société démocratique exige des savoirs spécifiques et des compétences larges pour s'adapter à des réalités multiples et développer des capacités d'action en compétences sociales, qui contribuent à donner du sens à la présence et la place de chacun dans le monde. L'éducation à la citoyenneté favorise dès lors la reconnaissance de l'altérité en la plaçant dans son contexte social, historique et culturel. En apprenant à respecter autrui, l'élève développe sa réflexion éthique et sa capacité à se situer à la fois comme individu et comme membre d'une collectivité, respectueux des principes fondamentaux de la démocratie et des Droits de l'Homme (Citoyenneté, VD 2006-07). Pour le secondaire II, il s'agit, d'une part, de se familiariser avec les fondements du développement historique dans les domaines politique, économique et culturel, du début du XIXe siècle à nos jours - l'âge industriel et sa civilisation en Europe : transformations économiques, sociales et idéologiques ; développer la tolérance envers des cultures et des modes de vie différents (ECG, VS 2009). D'autre part, d'approfondir ses connaissances et capacités d'agir dans des domaines spécifiques : pédagogie, sciences humaines et sociales, santé, par exemple.

Ainsi, sous l'angle de la description des programmes, le contenu varie du très général et au très particulier. Le très général, par exemple : l'art est un langage ; sous ses différentes modalités (visuel, musical, corporel/gestuel), le langage artistique est un instrument essentiel d'expression et de communication culturelle et sociale. Il importe donc d'en connaître les clés et de prendre à cette fin connaissance de la diversité de l'expression artistique dans les différentes cultures et dans les différents milieux sociaux au cours des siècles. Les arts visuels assument une contribution importante dans le cadre de la stimulation de l'intelligence émotionnelle et complètent la formation de compétences cognitives. L'enseignement doit stimuler la capacité de perception et la capacité d'expression en superposant les sensations, la pensée et les actions pratiques et en incluant tant la sphère intérieure que l'environnement social (ECG, Education artistique, VS 2009).

Le très particulier, enjeux et réalité du social : citer les thématiques liées aux enjeux sociaux actuels et en expliquer les implications dans le quotidien (coûts de la santé, obésité et surcharge pondérale, étrangers et intégration, âge de la retraite, incidences de choix politiques touchant le domaine des assurances, débats liés aux votations), présenter les arguments et propositions d'action exprimés par différents acteurs (politiques, professionnels) ; étude des structures des systèmes sociaux : comparer l'organisation de différents systèmes sociaux, expliquer l'organisation du système social suisse (Trois piliers, répartition des tâches entre Confédération et cantons) ; étude des réseaux institutionnels (nommer les principaux acteurs et structures actifs dans les domaines « santé – social », sur les plans fédéral, cantonal et communal, situer les domaines d'intervention des différents acteurs et structures ainsi que leurs liens) (ECG, Projet social, VS 2009). Ou encore : percevoir la multiplicité des points de vue, comprendre que la réalité est souvent conditionnée par le regard à travers lequel on la perçoit et être capable d'analyser ce regard ; analyser des mécanismes sociaux, politiques et économiques ; être sensibilisé à l'altérité et à la relativité des jugements, aux questions relatives à la vie en société, à la place que l'élève y occupe, au rôle qu'il veut y jouer ; débattre des faits sociaux et des valeurs humaines : racisme et droits de l'homme, nationalisme, identité, mondialisation, souveraineté et construction de l'Europe. Etude de l'évolution en Occident, du rôle et de la place de l'enfant, de la famille et des personnes âgées ou handicapées, de l'émergence de la question des assurances sociales et du rôle de l'Etat, de la signification des rites, des symboles et des fêtes en tant que manifestations culturelles et religieuses (ECG-Com, Histoire et institutions politiques, VD 2010-11).

## 2.4. Les solidarités en perspective

Sur la base des contenus programmatiques, quelques dimensions analytiques sont mises en évidence.

### Missions d'éducation et valeurs sociales

En 2003, la Conférence intercantonale de l'instruction publique CIIP détermine, dans sa déclaration du 30 janvier, la mission de l'école. Ainsi, l'école publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. En particulier, elle assure la promotion du respect des règles de la vie en communauté ; de la correction des inégalités de chance et de réussite ; de l'intégration dans la prise en compte des différences ; du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ; du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ; du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement. L'école publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants : le respect de la personne ; les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant ; le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent ; l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins.

C'est dans cette perspective que sont arrêtés les plans d'études cantonaux puis, plus tard, le plan d'études romand. Les cantons privilégient ensuite différentes orientations et approfondissements, qui concrétisent le contenu des programmes, au gré des niveaux et types d'enseignement. La palette des éléments en lien avec les multiples dimensions du vivre ensemble et des solidarités qui en découle par conséquent est plurielle, inter- et transdisciplinaire.

### Programmes et mise en œuvre

Si l'évolution, dans le temps, des contenus programmatiques semble globalement peu marquée par des ruptures significatives, à l'exception de l'apparition de branches spécifiques directement concernées par les questions de cohésion sociale et de solidarité, relevons la marge de manœuvre laissée aux enseignants dans leur application. Par exemple, en 1980, le programme d'histoire et d'éducation (secondaire I) du canton de Genève indique que « dans leur articulation, les programmes sont sélectifs : après avoir exposé les lignes de force de chaque période, l'enseignant choisit les problèmes qu'il désire développer. Les présentations générales assurent l'insertion des problèmes choisis dans leur contexte et la compréhension de l'évolution historique dans sa continuité. Le choix permet l'efficacité de l'enseignement quant au savoir et au savoir-faire ». Avec le plan d'études romand PER, cette marge de manœuvre tend à se réduire. Concrètement, le PER intègre dans ses énoncés des capacités transversales à privilégier. De plus, il comporte une partie dénommée « formation générale » accordant une place considérable au développement d'attitudes solidaires, soit par le développement du vivre ensemble et l'exercice de la démocratie, soit par la sensibilisation à certaines problématiques de société comme l'aménagement du territoire, les biens publics mondiaux et locaux, la biodiversité, le réchauffement climatique, les droits de l'enfant, l'empreinte écologique, le développement humain, les migrations, la mobilité, les indicateurs de richesse et pauvreté, le tourisme, la pollution. Il semblerait donc que la marge de manœuvre accordée aux cantons, voire aux centres – établissements et, surtout, aux enseignants se restreigne.

## Continuité

Dans le temps, depuis les années quatre-vingt, que l'on appréhende les programmes selon le canton, le niveau d'enseignement ou les matières, émerge une certaine continuité dans les problématiques enseignées et les références aux politiques de solidarité. En une trentaine d'années, les contenus formalisés sont certes plus clairement explicités, mais tant les objectifs que les matières enseignées demeurent sensiblement les mêmes. Les préoccupations du vivre ensemble et de la cohésion sociale ou des fonctionnements institutionnels et démocratiques suisses figurent dans les programmes. De manière générale, l'histoire, la géographie et les langues sont des matières privilégiées. Les options spécifiques, lorsqu'elles existent, précisent la préoccupation programmatique : cours de civisme ou de citoyenneté.

Dans le temps encore, des thèmes en lien aux questions de politique générale et d'actualité précisent les contenus. C'est par exemple le cas des questions de démographie, de migrations, d'interculturalité ou d'environnement. Et puis, apparaissent des thèmes plus ponctuels comme les premiers secours ou l'hygiène alimentaire. Le développement de certaines spécialisations donne un accent particulier aux questions de solidarité. C'est le cas, par exemple, des écoles de culture générale, de degré diplôme ou en niveau gymnase – maturité, qui dispensent des formations spécifiques relevant des sciences humaines : santé, psychologie, social. Logiquement, les questions de solidarité occupent dans ces cursus une place particulière et les problématiques qui s'y réfèrent sont abordées de manière approfondie.

## Apprentissages

Le contenu des programmes scolaires a été présenté et articulé en regard des trois dimensions identifiées que sont le rapport à soi ; le rapport aux autres ; le rapport au vivre ensemble. Le contenu des programmes permet de repérer les enseignements qui renvoient à ces trois types d'apprentissages :

- Les apprentissages liés au « rapport à soi » aspirent à ce que les élèves deviennent des spectateurs attentifs et avisés de l'espace public, capables d'évoluer et de s'adapter à d'autres manières de vivre et de s'exprimer.
- Les apprentissages liés au « rapport à l'autre » forment les élèves pour qu'ils soient en mesure d'être des participants à part entière de cet espace public, ouverts à l'esprit critique et aux autres dans une perspective d'entraide et de collaboration.
- Les apprentissages liés au « vivre ensemble » ambitionnent une posture de conscience et de connaissance par rapport à l'environnement, au contexte et aux institutions pour ensuite assumer des principes et des valeurs par une attitude responsable et citoyenne.

S'agissant des modes d'apprentissage, bien que généralement les programmes ne les détaillent pas on peut identifier des activités accordant leur priorité à un apprentissage individuel et d'autres privilégiant un apprentissage par interactions. Ainsi, par exemple, les programmes d'enseignement artistique sont avant tout des vecteurs d'expression. Que ce soit par le dessin, la musique ou le théâtre, les élèves sont appelés à entrer en contact les uns avec les autres, ce qui favorise l'échange, la concertation, donc le travail en commun. On peut par ce biais renforcer, à la fois, la confiance en soi et le développement d'attitudes de solidarité, de disponibilité et de responsabilité, comme le relèvent les programmes valaisan d'éducation artistique de l'école de culture générale (2009) et vaudois d'activités artistiques de l'école degré diplôme (2003-2004). Un autre mode de travail consiste à utiliser les jeux collectifs et les activités sportives de groupe, par exemple dans le domaine de l'éducation physique. On y découvre la même perspective : stimuler les élèves à rencontrer l'autre, à œuvrer de concert, à faire l'apprentissage du fair-play, de la tolérance et du respect. Enfin, derniers modes d'apprentissage susceptibles de sensibiliser l'élève à la solidarité : les

travaux de groupe et les débats de classe. Ils sont fréquemment utilisés, et ce dans plusieurs matières, telles que l'éducation artistique et les arts visuels, la citoyenneté et l'histoire, les sciences des religions, l'économie politique ou encore la philosophie.

### Liens directs aux solidarités

La problématique des solidarités, au sens étroit du terme et en lien avec ses dimensions politiques et institutionnelles, est associée directement à un certain nombre d'enseignements mentionnés dans les programmes. Ceux-ci sont repris ci-après en regard des problématiques générales auxquelles ils font référence. C'est parfois dans ce cadre que sont par ailleurs évoqués ou traités de manière plus ou moins approfondie les contenus renvoyant à la prise de conscience collective par les élèves des différents phénomènes que sont l'environnement, la démographie, les migrations, les conditions de vie, les inégalités, l'hygiène ou l'aménagement du territoire.

Les problématiques des Droits de l'Homme, des droits et devoirs des citoyens, de l'enfant, des droits individuels apparaissent dans les programmes suivants :

- Programme d'instruction civique de l'ESC, VS 1981
- Programme primaire d'histoire, VS 1989
- Programme de civisme du secondaire I, VS 2003
- Programme d'histoire et d'institutions politiques de MPC, VS 2003-2004
- Programme d'initiation à la vie civique et politique du secondaire I, VD 1980-1994
- Programme d'initiation à la vie civique et politique du secondaire I, VD 1983-1994
- Programme d'économie familiale et droit du secondaire I, VD 1988-1994
- Programme d'histoire et civisme de la maturité professionnelle technique, VD 1995
- Programme de citoyenneté du secondaire I, VD 2006-2007
- Programme d'histoire de l'école de maturité, VD 2010-2011
- Programme d'économie politique d'entreprise et droit de l'ECG – ESC, VD 2010-2011
- Programme d'histoire et d'éducation civique du secondaire I, GE 1980-1986
- Programme d'éducation citoyenne du secondaire I, GE 2007
- Plan d'études romand, partie formation générale des thématiques « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et « Interdépendances (sociales, économiques et environnementales) », 2011
- Programme d'histoire du cycle 2 du plan d'études romand, 2011
- Programme de citoyenneté du cycle 2 du plan d'études romand, 2011
- Programme de citoyenneté du cycle 3 du plan d'études romand, 2011
- Programme de géographie du cycle 3 du plan d'études romand, 2011

La thématique du travail (droit du travail, contrat de travail, syndicats) est contenue dans les programmes suivants :

- Programme d'économie politique, économie d'entreprise et droit de maturité professionnelle, VD 2001
- Programme de formation professionnelle de peintre en bâtiment, VD 2002
- Programme d'économie d'entreprise et droit de l'école de maturité, VD 2003-2004
- Programme d'économie et droit de l'école de maturité, VD 2010-2011
- Programme d'histoire et éducation civique du secondaire I, GE 1980-1981
- Programme de citoyenneté du cycle 3 du plan d'études romand, 2011

La politique sociale et les thématiques spécifiques que sont les assurances sociales, l'organisation du système de protection sociale, les coûts de la santé, l'âge de la retraite, le système des trois piliers et la couverture sociale en cas de vieillesse, l'hygiène de vie et l'état de santé sont mentionnés dans les programmes suivants :

- Programme d'instruction civique de l'ESC, VS 1981
- Programme de sociologie de l'ECG, VS 2009
- Programme « Projet social » de l'ECG, VS 2009
- Programme d'initiation à la vie civique et politique du secondaire I, VD 1983
- Programme d'histoire du secondaire I, VD 1991-1992
- Programme d'économie politique, économie d'entreprise et droit de maturité professionnelle, VD 2001

- Programme de formation professionnelle de peintre en bâtiment, VD 2002
- Programme de sciences humaines de l'école de maturité, VD 2010-2011
- Programme d'économie et droits de l'ECG ESC, VD 2010-2011
- Programme d'économie politique d'entreprise et droit de l'ECG – ESC, VD 2010-2011
- Programme de citoyenneté du cycle 3 du plan d'études romand, 2011

Enfin, la politique familiale et de la jeunesse est abordée dans une perspective juridique dans le cours 2010-2011 d'économie d'entreprise et droit de l'ECG-ESC vaudoise.

## 2.5. Synthèse conclusive

Bien qu'il n'ait pas été possible d'accéder à l'ensemble des programmes scolaires des trois cantons romands retenus pour l'analyse, les sources disponibles et les contenus présentés ci-avant permettent plusieurs observations.

Au cours des trente dernières années, les programmes scolaires accordent une place certaine aux problématiques relatives à l'ouverture à l'autre, au respect des différences et de la diversité culturelles, au développement de citoyens responsables, soucieux de la dimension collective de la vie en société et de l'évolution de leur environnement. Ces perspectives participent indéniablement à l'appréhension et la compréhension des notions de solidarité, de cohésion sociale ou, plus généralement, de vivre ensemble. Elles ouvrent par ailleurs des espaces multiples d'analyse des traductions concrètes et institutionnelles qui donnent sens à ces notions : fonctionnement démocratique, assurances sociales, bénévolat, etc. De manière générale, on peut donc affirmer que sous l'angle des objectifs d'enseignement, la problématique des solidarités est une préoccupation de l'école à ses différents niveaux d'enseignement.

Autant que la notion de solidarité est vaste et plurielle, autant son approche dans les programmes scolaires se révèle éminemment transversale, interdisciplinaire. Elle exprime ainsi la grande diversité et la richesse du contenu de la problématique et de ses traductions en terme de mise en œuvre, qu'il s'agisse de la société civile, au sens large du terme, ou des institutions politiques et des administrations des politiques sociales. Par exemple, la double dimension vivre ensemble – solidarités apparaît tout autant dans l'étude des langues, la biologie, l'éducation physique que l'instruction civique. L'apprentissage des solidarités à travers ces diverses branches, dont certaines semblent a priori fort éloignées de l'objet d'étude, illustre la diversité des modes d'appréhension des problématiques en lien avec le collectif, la société. Logiquement, l'approche diffère selon les niveaux de formation et se précise au gré des spécialisations. Néanmoins, découvrir les développements de la société et prendre conscience (peu importe la discipline) de l'importance d'un positionnement critique dans une perspective d'action en faveur du collectif sociétal sous-tendent la définition des programmes scolaires.

Dans le temps, en concentrant l'analyse de manière plus ciblée sur le contenu spécifique des programmes renvoyant aux politiques de solidarité et/ou aux problématiques et notions d'Etat social, de droits sociaux, de politique sociale, de système social, d'assurances sociales, il semble apparaître que cette approche institutionnelle s'est considérablement réduite. Ainsi, on observe que certaines assurances sociales pourtant importantes et au cœur de l'actualité, telles que les assurances maladie, invalidité ou accidents, n'émergent quasiment jamais dans les contenus. Par contre, plusieurs programmes abordent diverses notions de droits, ce qui pourrait renvoyer dans les enseignements à des liens plus étroits avec le système de protection sociale en général ou les assurances sociales en particulier. Il apparaît clair que le système de protection sociale, dans sa composante institutionnelle et de concrétisation des politiques de solidarité en termes des politiques publiques, n'est qu'une préoccupation très secondaire du système de formation. Dans



cette perspective, des programmes scolaires n'émergent de toute évidence aucune stratégie, ni approches structurées et coordonnées de l'enseignement de ces matières.

Le traitement plus approfondi des politiques de solidarité dépend très largement de la marge de manœuvre laissée aux enseignant-e-s, voire aux sites de formation. Ainsi, les modalités de traitement des problématiques de solidarité et les thèmes spécifiques retenus pour les dispenser aux élèves semblent dépendre étroitement de la conscience et de l'importance accordée à ces matières par le corps professoral, bien plus que d'une ligne d'action politique en matière de formation aux solidarités. En regard des exigences élevées de connaissance qui devraient sous-tendre un système politique fondé sur la démocratie directe et des très nombreuses consultations populaires qui tracent les contours des politiques publiques, ces constats amènent à s'interroger sur le rôle de l'école dans la formation ou, pour le moins, dans un accompagnement dynamique, démocratique et civique des jeunes de ce pays.

Enfin, l'appartenance au collectif et au vivre ensemble, telle qu'apparaissant dans les programmes scolaires, s'inscrit dans une double perspective, qui associe simultanément les problématiques de la responsabilité individuelle et des solidarités. Ces deux dimensions vont de pair et sont indissociables. Cette perspective émerge avec clarté des programmes scolaires. Elle sera également prise en considération dans le questionnement des jeunes.

Ces différents éléments apparus dans les programmes scolaires seront utiles à la compréhension de la perception des politiques de solidarité par les jeunes des trois cantons retenus dans l'étude, objet du chapitre suivant.



## Chapitre 3.

# Jeunes et solidarité

Une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 3'180 jeunes en formation dans les cantons du Valais, de Vaud et de Genève pour cerner leur compréhension de la problématique des solidarités et des politiques qui s'y réfèrent. La présentation de la démarche et des résultats de l'enquête fait l'objet de ce troisième chapitre.

### 3.1. Eléments de méthode

Pour rappel, la compréhension des politiques de solidarité par les jeunes constitue le cœur de cette recherche. Si leur attitude envers les politiques de solidarité intéresse, c'est que les jeunes qui accèdent actuellement à la citoyenneté par le droit de vote et d'élection, n'ont vécu, et connu par l'expérience, aucun des mouvements et combats sociaux ayant porté les revendications qui aboutissent à la création des politiques publiques et à la mise en œuvre des politiques sociales. Pour accéder aux jeunes, l'enquête est fondée sur une collaboration étroite avec les lieux de formation des cursus de niveau post-obligatoire, à savoir : collèges, lycées, écoles de maturité, écoles de commerce, écoles de culture générale, écoles professionnelles, écoles des métiers, écoles de transition (voir représentation du système suisse de formation, annexe 3). Une fois les autorisations des Départements de tutelle obtenues, les directions d'établissement ont été contactées. Celles qui ont manifesté un intérêt à participer à l'enquête ont alors désigné une personne de contact, qui a géré le processus de passation des questionnaires durant les mois d'avril et de mai 2012.

Genève : 808 questionnaires remplis au sein de 6 établissements

- Centre de Formation Professionnelle Nature et Environnement (CFPNE) – Jussy
- Centre de Formation Professionnelle Technique (CFPT) – Petit-Lancy
- Collège Claparède - Conches
- Collège Madame-de-Staël - Carouge
- École de Commerce Emilie-Gourd - Genève
- École de culture générale Ella-Maillart – Plan-les-Ouates

Valais : 1'132 questionnaires remplis au sein de 12 établissements

- Centre de formation professionnelle de Sion (CFPS) - Sion
- Ecoles de commerce et de culture générale (ECCG) - Martigny
- Ecoles de commerce et de culture générale (ECCG) - Monthey
- Ecoles de commerce et de culture générale (ECCG) - Sierre
- Ecoles de commerce et de culture générale (ECCG-EPP) - Sion
- Ecole de Couture du Valais - Sierre
- École intercantonale de laborantin(e)s en chimie de Monthey (EIL) - Monthey
- Ecole professionnelle pour Assistant-e Médical-e et Assistant-e Dentaire - Sion
- École professionnelle service communautaire de Châteauneuf - Sion
- Lycée-Collège cantonal de la Planta - Sion
- Lycée-Collège de l'Abbaye – Saint-Maurice
- Lycée-Collège cantonal des Creusets - Sion

Vaud : 1'241 questionnaires remplis au sein de 13 établissements

- Centre d'Orientation et de Formation Professionnelles - Lausanne
- Ecole de couture de Lausanne - Lausanne
- Ecole de soins et santé communautaire - Vevey
- Ecole Panorama - Lausanne
- Ecole professionnelle du Chablais (EPCA) - Aigle
- École supérieure de la santé - Lausanne
- Ecole Technique - Ecole des Métiers de Lausanne - Lausanne
- Ecole romande d'art et communication (ERACOM) - Lausanne
- Gymnase de Chamblandes - Pully
- Gymnase de Morges - Morges
- Gymnase du Bugnon - Lausanne
- Gymnase intercantonal de la Broye - Payerne
- OPTI Vevey - Vevey

## Questionnaire

L'élaboration du questionnaire a répondu aux deux exigences et contraintes principales suivantes : appréhender la question des solidarités de manière simple et accessible en raison de la pluralité des niveaux scolaires et de la complexité de la matière et pour éviter d'avoir à impliquer les professeurs lors de la passation (explication de contenu) ; être d'une durée relativement courte (15 minutes au maximum) pour que la passation dans les classes soit aisée. Le questionnaire devait donc être court dans sa forme et simple dans son contenu. Plusieurs étapes d'élaboration ont été nécessaires pour y parvenir. Des échanges avec des jeunes de 16 à 18 ans ont permis de « sonder » leurs connaissances, leur perception de la problématique et leur capacité à en parler. Sur cette base, un questionnaire-test a été passé à quelques jeunes, puis discuté avec eux. En regard des incompréhensions, difficultés ou ambivalences, il a été aménagé à plusieurs reprises. Celui-ci a ensuite été transmis à quelques professeurs pour disposer également de leur avis.

L'enquête a ensuite été réalisée par questionnaire papier, pré-imprimé. Les questionnaires ont été transmis aux établissements des trois cantons concernés, le nombre ayant été prédéfini. Les enseignant-e-s ont assuré la passation. Aucune consigne particulière n'était envisagée.

S'agissant du contenu, la structure du questionnaire se veut progressive. Elle aborde et cerne les dimensions de la solidarité de plusieurs manières, partant du général vers le particulier, à savoir ses traductions institutionnalisées. La première partie appréhende la notion de solidarité à l'aide mots et selon les lieux et situations où elle apparaît. La seconde confronte les personnes interrogées à des éléments de solidarité mis en œuvre notamment par les politiques publiques en regard de phénomènes et de situations intervenant dans la vie de tous les jours. La troisième se préoccupe de l'organisation institutionnelle de la sécurité sociale. Elle doit fournir des indications sur la compréhension qu'en ont les jeunes. La quatrième et dernière invite brièvement les jeunes interrogés à se projeter dans une posture active de choix, en regard d'une situation démocratique de prise de position par le vote. Le questionnaire se termine par une ultime question, qui renvoie aux deux notions de solidarité et de responsabilité individuelle.

## A. Données personnelles

<b>A1. Année de naissance</b>	1	9	-	-
-------------------------------	---	---	---	---

<b>A2. Sexe</b>	
1. Masculin	1
2. Féminin	2

<b>A3. Type d'école</b>	
1. Collège, Lycée, Gymnase	1
2. Écoles de commerce, de culture générale	2
3. Ecoles professionnelles, des métiers, de transition	3
4. Autre	4

<b>A4. Canton</b>	
1. Valais	1
2. Vaud	2
3. Genève	3
4. Autre	4

## B. La notion de solidarité

<b>B1. Selon vous, l'idée de solidarité est-elle associée aux mots suivants ?</b>	<b>Tout à fait</b>	<b>Un peu</b>	<b>Pas tellement</b>	<b>Pas du tout</b>
1. Partage	1	2	3	4
2. Cohésion	1	2	3	4
3. Responsabilité	1	2	3	4
4. Profiteur	1	2	3	4
5. Assurance	1	2	3	4
6. Humanitaire	1	2	3	4
7. Intégration	1	2	3	4

<b>B2. Selon vous, la solidarité est-elle liée aux groupes suivants ?</b>	<b>Tout à fait</b>	<b>Un peu</b>	<b>Pas tellement</b>	<b>Pas du tout</b>
1. Famille	1	2	3	4
2. Amis	1	2	3	4
3. Ecole	1	2	3	4
4. Entreprise	1	2	3	4
5. Réseaux sociaux (Facebook, etc.)	1	2	3	4
6. Club sportif ou société culturelle	1	2	3	4

<b>B3. Selon vous, les situations ci-après ont-elles un lien avec la solidarité ?</b>	<b>Tout à fait</b>	<b>Un peu</b>	<b>Pas tellement</b>	<b>Pas du tout</b>
1. Obtenir un brevet de samaritain	1	2	3	4
2. Faire partie des sapeurs-pompiers	1	2	3	4
3. Aller skier avec des amis	1	2	3	4
4. Participer à un souper de classe ou d'entreprise	1	2	3	4
5. Aider un voisin âgé à faire ses courses	1	2	3	4

## C. Dans la vie de tous les jours

<b>C1. L'Etat (Confédération, cantons et communes) prélève des impôts. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Plutôt pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. L'impôt sert à payer les dépenses profitant à toute la population	1	2	3	4
2. L'argent des impôts doit réduire les différences entre riches et pauvres	1	2	3	4
3. Il est juste que chaque citoyen paie un impôt	1	2	3	4
4. Plus le salaire est haut, plus l'impôt doit être élevé	1	2	3	4

<b>C2. Les cantons et communes organisent l'école publique obligatoire. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. L'école doit favoriser les élèves les plus doués	1	2	3	4
2. L'école doit réduire les inégalités	1	2	3	4
3. Mes parents devraient pouvoir choisir entre l'école publique ou privée	1	2	3	4

<b>C3. Pour être intégré dans la société, il faut avoir un travail. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Chacun est personnellement responsable de trouver un emploi	1	2	3	4
2. Le canton ou la commune doivent m'aider à trouver un emploi	1	2	3	4
3. Les entreprises sont responsables de fournir du travail à la population	1	2	3	4

<b>C4. Vous utilisez le train, le bus ou le car postal. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Toutes les régions devraient disposer d'un réseau de transports publics	1	2	3	4
2. Le prix du billet doit être le même pour tous	1	2	3	4
3. Le prix du billet doit être gratuit pour les personnes âgées	1	2	3	4

<b>C5. Une famille avec un ou plusieurs enfants doit assumer beaucoup de dépenses. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. La société doit aider financièrement les familles avec plusieurs enfants	1	2	3	4
2. Le niveau de revenu doit-il influencer le choix d'avoir ou non des enfants	1	2	3	4
3. Il faut créer des crèches pour permettre aux parents de travailler	1	2	3	4

<b>C6. La prévention améliore l'état de santé de la population. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Chacun doit avoir un comportement favorisant sa bonne santé	1	2	3	4
2. Les fumeurs devraient payer plus pour leur assurance maladie	1	2	3	4
3. La lutte contre le SIDA concerne toute la population	1	2	3	4

## D. L'organisation de la solidarité

<b>D1. Avez-vous déjà entendu parler des notions ci-dessous ?</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Jamais</b>
1. Sécurité sociale	1	2	3
2. Assurance sociale	1	2	3
3. Assurance vieillesse et survivants (AVS)	1	2	3
4. Assurance invalidité (AI)	1	2	3
5. Prévoyance professionnelle (LPP)	1	2	3
6. Allocations familiales	1	2	3
7. Assurance maternité	1	2	3
8. Assurance maladie (LAMal)	1	2	3
9. Assurance accident (LAA)	1	2	3
10. Assurance chômage (LACI)	1	2	3
11. Assurance perte de gain maladie	1	2	3

<b>D2. Où avez-vous entendu parler de politique sociale, de sécurité sociale ou d'assurances sociales ?</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Jamais</b>
1. Au sein de ma famille	1	2	3
2. A l'école	1	2	3
3. Au travail	1	2	3
4. Médias (journal, radio, TV, Internet)	1	2	3
5. Réseaux sociaux (Facebook, etc.)	1	2	3
6. Avec mes amis	1	2	3

<b>D3. Selon vous, qui a influencé la création et les développements des politiques sociales ?</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Jamais</b>
1. Les entreprises	1	2	3
2. Les mouvements ouvriers (syndicats)	1	2	3
3. Les pouvoirs publics (Confédération, cantons, communes)	1	2	3
4. Les partis politiques	1	2	3

<b>D4. Selon vous qui devrait être assuré auprès d'une assurance maladie ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Seules les personnes qui le souhaitent	1	2	3	4
2. Seules les personnes malades	1	2	3	4
3. Seules les personnes qui n'ont pas assez d'argent pour payer les soins	1	2	3	4

<b>D5. Un jeune se blesse dans un accident de ski. Il est soigné à l'hôpital. Selon vous, qui doit payer les soins ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Le jeune, car il est responsable de son acte	1	2	3	4
2. Les parents	1	2	3	4
3. L'assurance accidents à laquelle il a cotisé	1	2	3	4

<b>D6. Si l'on est trop vieux pour travailler, au chômage ou invalide une assurance sociale verse une rente pour vivre. Que pensez-vous des affirmations suivantes ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Les personnes qui travaillent doivent financer des assurances pour aider celles qui ne travaillent pas	1	2	3	4
2. Celui qui ne peut plus travailler doit être aidé par sa famille	1	2	3	4
3. Chacun devrait faire des économies en prévision d'une absence de salaire	1	2	3	4

## E. Appréciations personnelles

<b>E1. Auprès de qui vous renseigneriez-vous si vous deviez voter demain pour modifier une assurance sociale ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Des médias (radio, TV, internet, journaux)	1	2	3	4
2. De mes parents	1	2	3	4
3. Des partis politiques	1	2	3	4
4. De mes amis ou de mes collègues	1	2	3	4
5. De mes professeurs	1	2	3	4
6. De mon patron	1	2	3	4
7. Des réseaux sociaux (Facebook, etc.)	1	2	3	4

<b>E2. Si vous deviez voter demain pour modifier une assurance sociale, que feriez-vous ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas	1	2	3	4
2. Je n'y comprends rien, je ne voterai pas	1	2	3	4
3. Je suis bien informé, je vais voter	1	2	3	4
4. Je voterai ce qui me sera recommandé	1	2	3	4

<b>E3. D'après vous, les définitions ci-dessous ont-elles un lien avec l'idée de solidarité ?</b>	<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Pas du tout d'accord</b>
1. Sentiments et actions qui poussent des personnes à se regrouper pour s'accorder une aide mutuelle et s'entraider.	1	2	3	4
2. Assumer personnellement les choix et les conséquences de son existence et répondre de ses actes par ses propres moyens.	1	2	3	4

## Présentation des résultats

Pour l'analyse et la présentation des résultats, les éléments statistiquement significatifs au sein des tableaux croisés ont été validés à l'aide du test du  $\chi^2$  (khi carré). A noter que seuls les éléments significatifs sont présentés, les éléments non significatifs ayant été écartés. Les coefficients d'association, force de la relation, approprié dans ce contexte sont pour deux variables ordinales le gamma ( $\gamma$ ) et pour une variable ordinaire et une nominale le V de Cramer ou le Lambda ( $\lambda$ ). Pour les tableaux de moyennes, les éléments significatifs ont été validés à l'aide du test de Fisher (sig). Le coefficient d'association (force de la relation) approprié dans ce contexte est le  $\eta$  (eta).

Relevons que l'échantillon obtenu dans cette recherche est important, puisque 3'180 personnes ont été interrogées. Si nous ne pouvons affirmer que les résultats sont strictement représentatifs de la population des jeunes suisses, notamment parce qu'ils se rapportent à trois cantons exclusivement romands, le grand nombre de cas permet une bonne évaluation des tendances au sein de la population étudiée. Mentionnons aussi que la présentation des résultats ne procède à aucune comparaison intercantonale. Seuls des résultats globaux sont indiqués pour chacune des questions posées.



### 3.2. Profil des personnes interrogées

Les variables permettant de qualifier les personnes interrogées sont l'âge, le sexe, le type d'école fréquentée, le canton de domicile.

#### Âge

Sur les 3'180 jeunes interrogés, 85,6% ont entre 16 et 20 ans. L'âge moyen est de 18.75 ans, l'âge médian de 18 ans. Les jeunes âgés entre 16 et 18 ans, soit la période précédant ou concomitant à l'obtention du droit de vote, constituent le 52.1% de l'effectif. 1/3 des jeunes ont 19 et 20 ans, tandis que 14.5% ont de 21 à 26 ans.

Tableau 3.2.1 : Age des jeunes interrogés (en effectif et %, n=3180)

Age	Effectif	%	% cumulé
16	184	5.8	5.8
17	675	21.2	27.0
18	798	25.1	52.1
19	619	19.5	71.6
20	447	14.1	85.6
21	184	5.8	91.4
22	125	3.9	95.3
23	70	2.2	97.5
24	39	1.2	98.8
25	25	0.8	99.6
26	14	0.4	100.0
Total	3180	100.0	

Tableau 3.2.2 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par groupe d'âge (en effectif et %, n=3180)

Age	Effectif	%
16 - 18 ans	1657	52.1
19 - 20 ans	1066	33.5
21 - 26 ans	457	14.4
Total	3180	100.0

Figure 3.2.1 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par groupe d'âge (en %, n=3180)

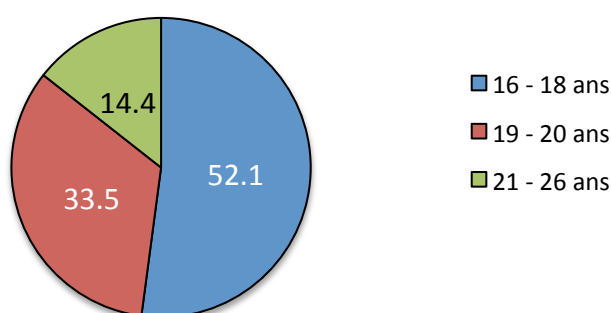
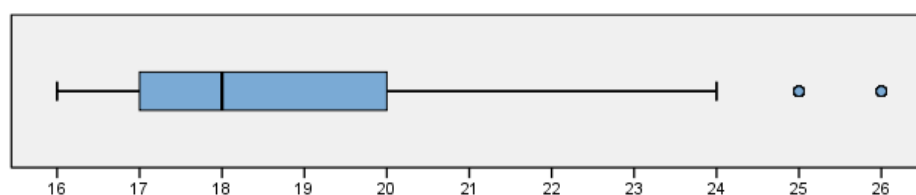


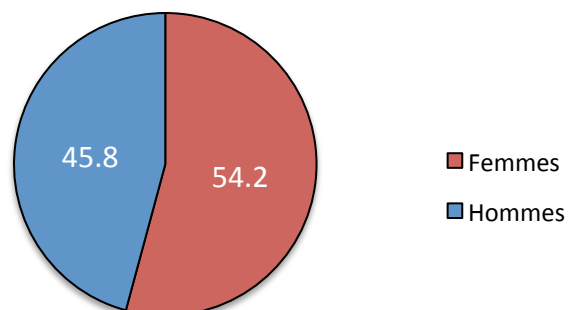
Figure 3.2.2 : Boxplot de la répartition de l'effectif selon l'âge (fréquence, n=3180)



## Sexe

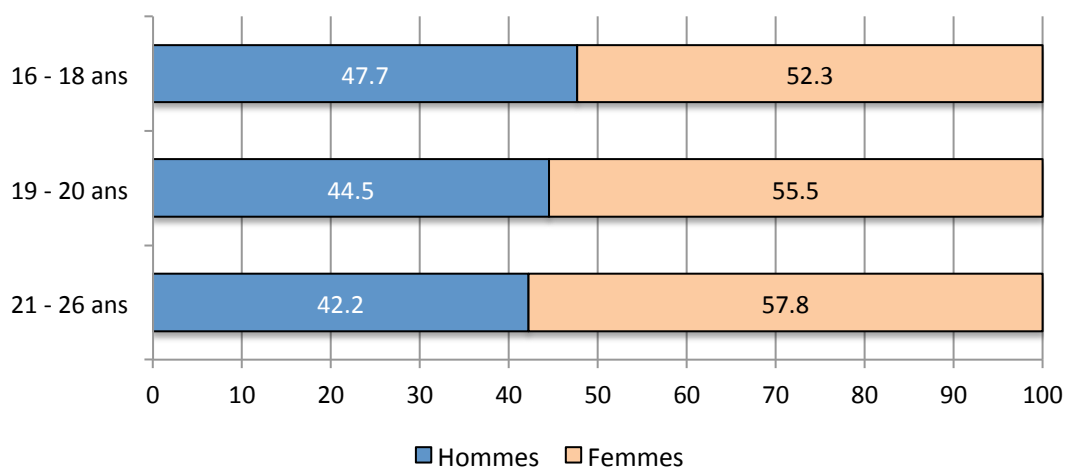
Selon le hasard des effectifs des classes ayant accepté de participer à l'enquête, on observe que les filles ont été quelque peu plus nombreuses à répondre au questionnaire (54.2%, 1722 personnes) que les garçons (45.8%, 1458 personnes).

Figure 3.2.3 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par sexe (en %, n=3180)



Selon les groupes d'âge et le sexe, les jeunes interrogés se répartissent de la manière suivante. La population des 16-18 ans est composée de 1657 individus répartis à raison de 47.7% de garçons (791) et 52.3% de filles (866). La population des 19-20 ans est quant à elle composée de 1066 individus se répartissant entre 44.5% de garçons (474) et 55.5% de filles (592). Les 457 individus de 21-26 ans se répartissent entre 42.2% de garçons (193) et 57.8% de filles (264).

Figure 3.2.4 : Répartition par groupe d'âges et par sexe (en %, n=3180).



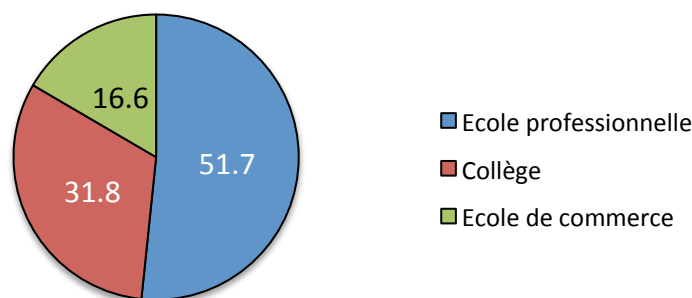
## Ecole fréquentée

La répartition des jeunes selon l'école fréquentée indique que le 51.7% (1643) de l'effectif appartient au niveau de l'école professionnelle, d'une école des métiers ou de transition. Le 31.8% (1010) fréquente un collège, lycée ou gymnase, 16.6% (527) une école de commerce ou de culture générale, assimilée dans la recherche aux écoles de commerce.

Tableau 3.2.3: Répartition de la population interrogée selon le type d'école (en effectif et %, n=3180)

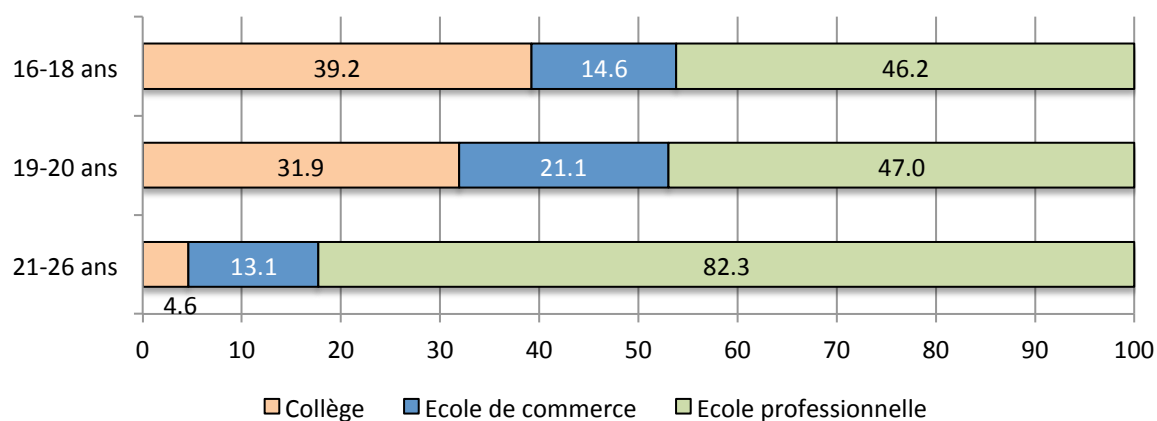
Type d'école fréquentée	Effectif	%
Ecole professionnelle	1643	51.7
Collège	1010	31.8
Ecole de commerce	527	16.6
Total	3180	100.0

Figure 3.2.5 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par type d'école (en %, n=3180)



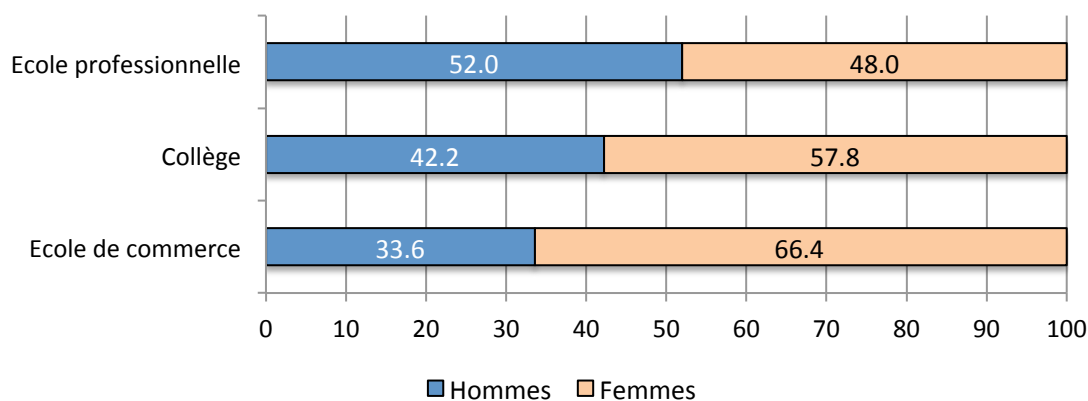
Au sein de l'échantillon analysé, les jeunes de 16-18 ans sont 39.2% à suivre des enseignements dans un collège, 14.6% dans une école de commerce et 46.2% dans une école professionnelle. Le groupe d'âge 19-20 ans, comporte 31.9% de jeunes fréquentant un collège, 21.1% fréquentant une école de commerce et 47.0% fréquentant une école professionnelle. Enfin, les 21-26 ans sont 4.6% à suivre des enseignements dans un collège, 13.1% dans une école de commerce et 82.3 dans une école professionnelle. Les écoles participant à l'enquête représentent les filières traditionnelles de formation, composées de ces trois voies post-obligatoires.

Figure 3.2.6 : Répartition de la population interrogée par groupe d'âge et par type d'école (en %, n=3180).



La répartition par sexe et selon le type d'école montre que les collèges regroupent 42.2% (426) de garçons pour 57.8% (584) de filles. Les écoles de commerce comportent en leur sein 33.6% (177) de garçons et 66.4% de filles (350). Enfin, les écoles professionnelles comptent 52.0% (855) de garçons et 48.0% (788) de filles.

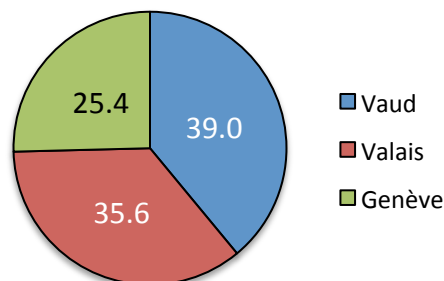
Figure 3.2.7 : Répartition de la population interrogée par sexe et par type d'école (effectif, n=3180).



## Canton de formation

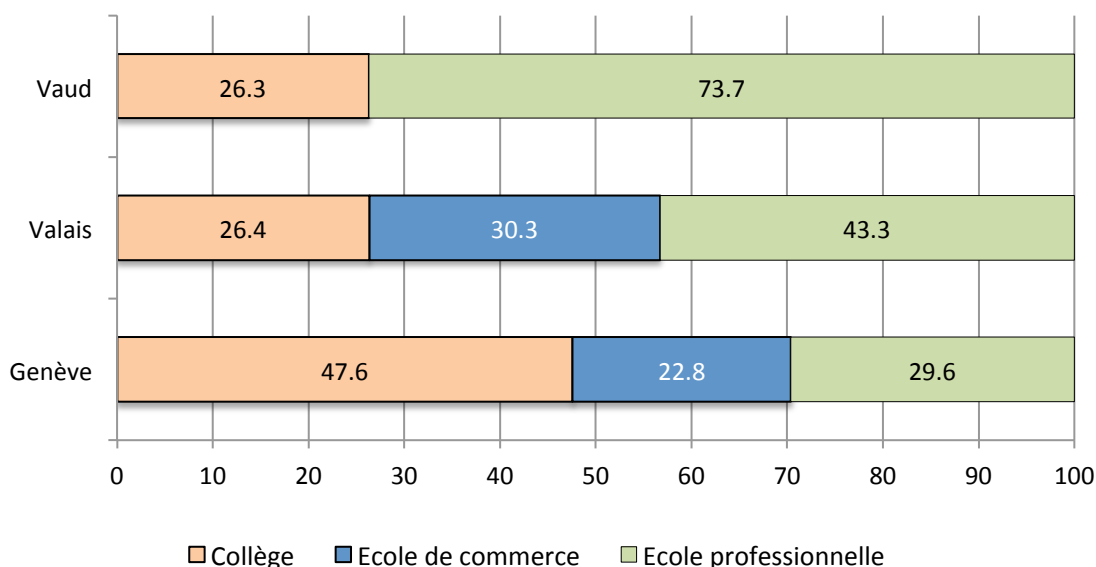
La répartition des jeunes par canton est la suivante. Le 35.6% (1132) suit une formation en Valais, le 39.0% (1241) dans le canton de Vaud et le 25.4% (807) à Genève.

Figure 3.2.8 : Répartition des jeunes par canton (en %, n=3180).



Par canton, 47.6% des jeunes genevois interrogés sont formés dans un collège, 22.8% dans une école de commerce et 29.6% dans une école professionnelle. Dans le canton de Vaud, la répartition est : 26.3% au niveau collège, 73.7% dans une école professionnelle et/ou école de commerce et école de culture générale. En Valais : 26.4% au niveau collège, 30.3% dans une école de commerce et 43.3% dans une école professionnelle.

Figure 3.2.9 : Répartition de la population interrogée par canton et type d'école (effectif, n=3180).



Dans le canton de Vaud, les structures dénommées « Gymnases », incluent des « Ecole de maturité » et des « Ecoles de culture générale et de commerce ». De fait, pour ce canton, la catégorie collège équivaut à la dénomination « Ecole de maturité » et la catégorie « Ecole professionnelle » regroupe les écoles professionnelles, de commerce et de culture générale. Il n'a pas été possible de différencier toutes les catégories à l'aide du questionnaire proposé en raison de spécificités cantonales.

### 3.3. Notion de solidarité

Il s'agit dans cette partie de cerner la perception de la notion de solidarité chez les jeunes à partir de mots pour dire la solidarité, de groupes de population pouvant être associés à l'idée de solidarité et de situations particulières susceptibles de renvoyer ou d'être en lien avec l'idée de solidarité.

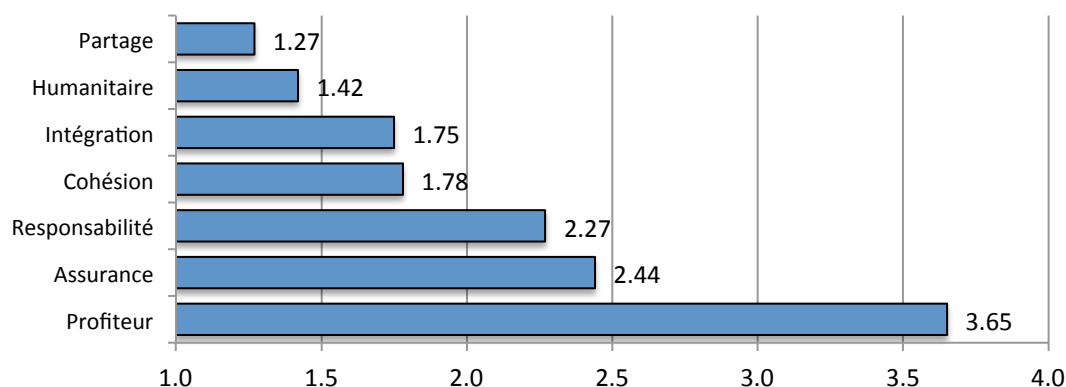
#### Les mots pour dire la solidarité

La première question de cette partie associe la solidarité à sept autres notions. Il est demandé « Selon vous, l'idée de solidarité est-elle associée aux mots suivants ? », ceux-ci étant : partage, humanitaire, intégration, cohésion, responsabilité, assurance, profiteur. Il s'agit de découvrir la perception, voire la compréhension, par les jeunes et par association conceptuelle, de la notion de solidarité. C'est-à-dire, positionner les mots perçus par les jeunes comme les plus ou les moins adéquats pour exprimer l'idée de solidarité. Chaque mot peut ainsi être associé à la solidarité par degré d'intensité : « Tout à fait » (réponse 1) « Un peu » (réponse 2), « Pas tellement » (réponse 3) ou « Pas du tout » (réponse 4). Quelques indicateurs statistiques associés à chaque mot proposé permettent de résumer la distribution des réponses. Par convention, la moyenne sera indiquée par la suite par la lettre M, le mode par Mo, la médiane par Md et l'écart-type par S.

Tableau 3.3.1 : Degré d'association à l'idée de solidarité (de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Partage	1.27	1	1	0.542
Humanitaire	1.42	1	1	0.688
Intégration	1.75	2	1	0.809
Cohésion	1.78	2	1	0.787
Responsabilité	2.27	2	2	0.854
Assurance	2.44	2	2	0.895
Profiteur	3.65	4	4	0.711

Figure 3.3.1 : Degré d'association à l'idée de solidarité (en moyenne, de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180)



Pour les jeunes, les mots « Partage » et « Humanitaire » sont les plus à même d'exprimer la notion de solidarité. L'idée de solidarité est « Tout à fait » associée à ces mots avec une moyenne proche de 1 (M=1.27 et M=1.42), couplée à une médiane et un mode de 1 pour les deux cas. Enfin, le faible écart type (S=0.542 et S=0.688), indique peu de dispersion des réponses autour de la moyenne. Les notions d'« Intégration » et de « Cohésion » sont associées « un peu » à l'idée de solidarité. Le regroupement des réponses est également plus faible qu'auparavant (S=0.809 et S=0.787). Les mots « Responsabilité » et « Assurance » sont également, selon la médiane, associés « un peu » à l'idée de solidarité, mais de manière plus lâche que les précédentes notions (M=2.27 et M=2.44).

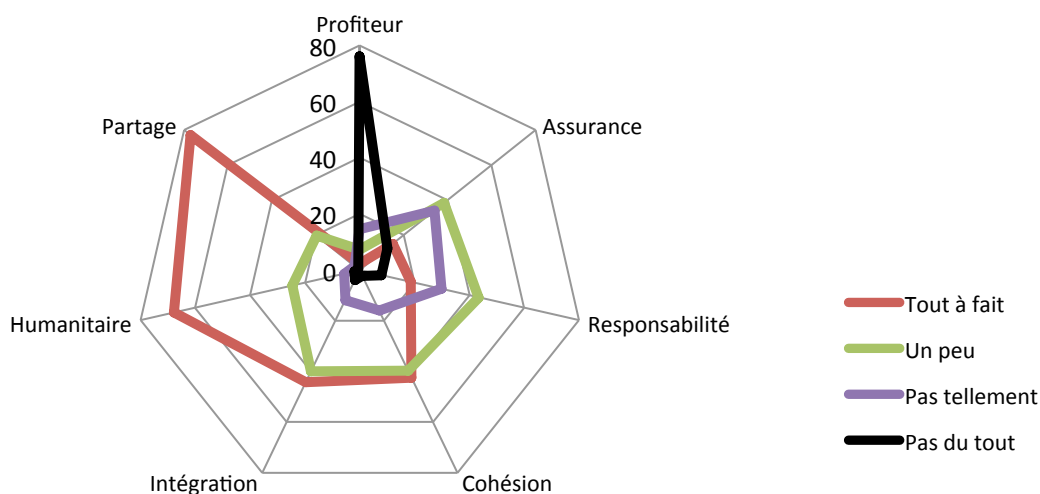
Enfin, pour les jeunes questionnés, le mot « Profiteur » semble être l'antithèse de l'idée de solidarité, avec une moyenne de 3.65 et une médiane de 4.

De manière générale, l'humanitaire et le partage sont des notions et pratiques acceptées comme éminemment positives, que cela soit entre amis, en famille, à l'école ou dans les médias en général (journaux, télévision, cinéma, etc.). Au quotidien, les sollicitations des organisations non gouvernementales, parfois médiatiquement fort soutenues, privilégiant la solidarité avec des catégories de population dans le besoin (les sans-abris, les marginaux, les enfants du sud, les victimes de la guerre, etc.) génèrent une sensibilisation qui atteint manifestement les jeunes. Quant à la notion de partage, depuis longtemps intégrée dans toutes les cultures et en Europe prêchée dans les lieux de culte depuis le Moyen-âge, elle fait partie de l'éducation des jeunes. L'intégration et la cohésion sont des notions plus ciblées, qui font écho à des groupes particuliers de population. Elles sont au cœur du vivre ensemble. Manifestement, les jeunes générations en ont conscience. Ces notions font donc sens, plus particulièrement dans un espace mondialisé où il importe de soulager et aider les plus démunis, d'intégrer les populations étrangères.

Pour ce qui est de la responsabilité, 62.1% des jeunes la considèrent comme « tout à fait » (18.6%) ou « un peu » liée à la solidarité. Le concept d'assurance est perçu comme étant lié à la solidarité pour 53.4% des jeunes : « tout à fait » (15.1%) et « un peu » (38.3%). Si la notion de responsabilité est fortement présente, par exemple, dans les programmes scolaires étudiés au chapitre précédent et renvoient aux valeurs fondamentales de la société helvétique, l'approche de la notion d'assurance interpelle. En effet, si institutionnellement l'assurance concrétise la solidarité, dans la représentation des jeunes, plus d'un tiers estiment qu'elle n'est qu'« un peu » en lien avec la solidarité.

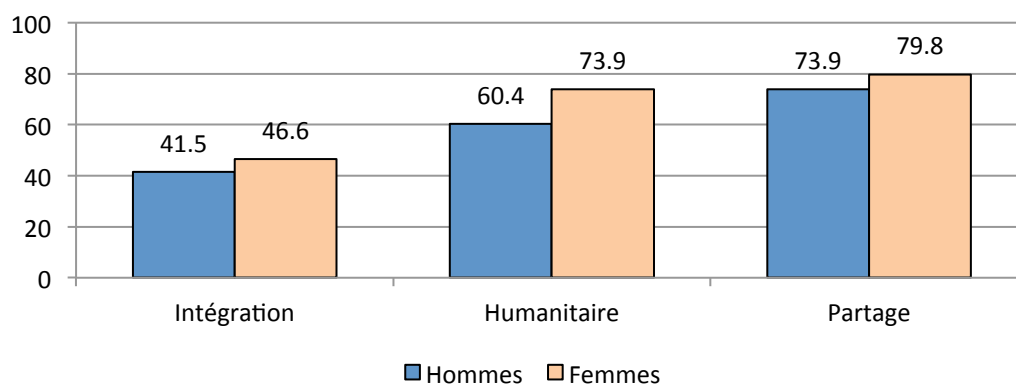
Enfin, la notion de profiteur est amplement utilisée par les médias et les acteurs politiques pour qualifier certains bénéficiaires de prestations sociales, plus particulièrement dans les domaines de l'invalidité, du chômage ou de l'aide sociale. Cette image du tricheur, menaçant la survie des systèmes sociaux et des institutions, abondamment véhiculée, était donc intéressante à évoquer. Manifestement, les jeunes y voient une opposition forte avec la notion de solidarité. Dans une société de type individualiste, le profiteur semble honni.

Figure 3.3.2 : Degré d'association des concepts à l'idée de solidarité (en%, n=3180)



L'examen des réponses des jeunes interrogés selon le sexe indique quelques différences statistiquement significatives entre hommes et femmes, plus particulièrement en ce qui concerne les notions de « Partage », d'« Humanitaire » et d'« Intégration », à savoir les trois réponses se rapportant le plus à la notion de solidarité. Parmi les femmes, 79.8% répondent « tout à fait » au fait d'associer le mot « Partage » à l'idée de solidarité pour 73.9% chez les hommes. Pour le mot « Humanitaire », les femmes sont 73.9% à l'associer « tout à fait » à la solidarité et 60.4% les hommes ; s'agissant de l'« Intégration » la tendance est identique : 46.6% de femmes et 41.5% des hommes. Ainsi, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à associer plus fortement ces mots à l'idée de solidarité.

Figure 3.3.3 : Réponse « Tout à fait » aux mots « Partage », « Humanitaire » et « Intégration » concernant le degré d'association à l'idée de solidarité, selon la catégorie hommes - femmes (en %, n=3180).



### Les groupes associés à l'idée de solidarité

La seconde question posée aux jeunes concerne les groupes sociaux auxquels l'idée de solidarité renvoie. « Selon vous, la solidarité est-elle liée aux groupes suivants ? Amis, Famille, Club sportif ou société culturelle, Ecole, Entreprise, Réseaux sociaux ». Cette question cherche à identifier les groupes au sein desquels la notion de solidarité s'exprime. L'intensité de l'association est la suivante : « Tout à fait » (réponse 1) « Un peu » (réponse 2), « Pas tellement » (réponse 3) ou « Pas du tout » (réponse 4).

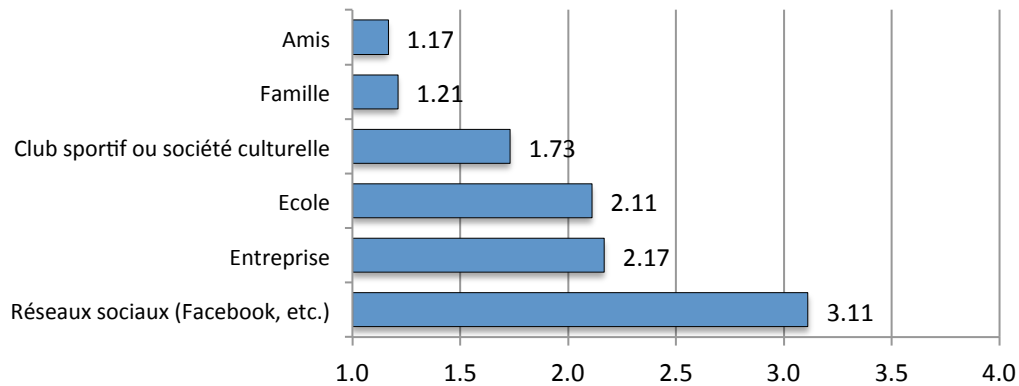
Tableau 3.3.2 : Degré d'association des groupes à l'idée de solidarité (de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Amis	1.17	1.00	1	0.440
Famille	1.21	1.00	1	0.533
Club sportif ou société culturelle	1.73	2.00	1	0.773
Ecole	2.11	2.00	2	0.804
Entreprise	2.17	2.00	2	0.837
Réseaux sociaux (Facebook, etc.)	3.11	3.00	3	0.855

L'idée de solidarité est « tout à fait » liée aux « Amis » (M=1.17 et Md=1) et à la « Famille » (M=1.21, Md=1). Les écarts-types sont de 0.440 et 0.533, dénotant une faible dispersion des réponses autour de la moyenne. Ainsi, l'accord sur les réponses est grand. Le groupe « Club sportif ou société culturelle » se positionne à mi-chemin entre les réponses « tout à fait » et « un peu », ce qui dénote tout de même une certaine importance (M=1.73, Md=2). L'« Ecole » et l'« Entreprise »

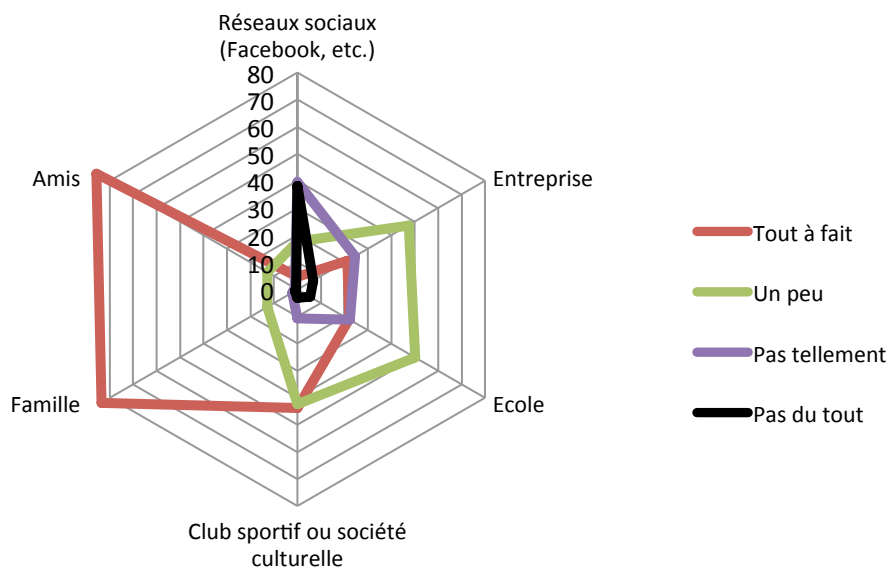
occupent une position voisine mais moins intense ( $M=2.11$  à  $M=2.17$ ,  $Md = 2$ ), étant vus comme « un peu » liés à la solidarité. Enfin, les Réseaux sociaux (Facebook, etc.) ne sont « pas tellement » considérés par les jeunes comme un groupe de type solidaire ( $M=3.11$ ,  $Md=3$ ).

Figure 3.3.4 : Degré d'association entre les groupes et l'idée de solidarité (en moyenne, de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout,  $n=3180$ ).



L'idée de solidarité évoque pour les jeunes des groupes qu'ils perçoivent comme proches, identifiables, chaleureux. Les amis et la famille sont ainsi des groupes du lien proche. C'est là que pour les jeunes la solidarité s'exprime et se vit au jour le jour. C'est là qu'elle se sent et se touche. Le club sportif ou la société culturelle sont aussi considérés comme des groupes de solidarité importants. Les espaces de vie associative sont en effet des lieux qui favorisent l'action, la participation ou l'intégration volontaire et participative. Le groupe a donc une importance certaine. L'école et l'entreprise, lieux d'intégration et de solidarité institutionnalisés et privilégiés, sont par contre considérées par les jeunes comme des groupes où l'idée de solidarité est moins présente que chez les amis, dans les clubs et dans les associations. Les éléments d'obligation ou de contrainte ne sont peut-être pas étrangers à cette appréciation. Intéressant enfin de constater que les jeunes écartent les réseaux sociaux internet de l'une idée de solidarité. Ils distinguent donc les amis virtuels des vrais amis. Relevons une différence d'appréciation selon le type d'école fréquenté. Parmi les jeunes estimant que l'idée de solidarité est « tout à fait » liée au groupe « Entreprise », 60.8% fréquentent une école professionnelle, 23.9% un collège, 15.3% une école de commerce. Cela peut s'expliquer par le fait que les jeunes fréquentant un collège ont un lien naturellement plus éloigné avec le monde de l'entreprise.

Figure 3.3.5 : Degré d'association entre les groupes et l'idée de solidarité (en%,  $n=3180$ )





## Situations en lien avec l'idée de solidarité

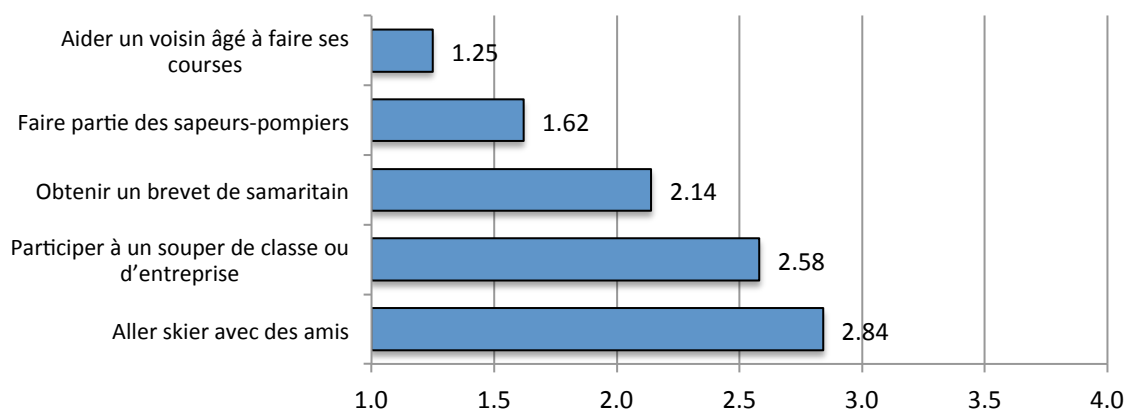
La troisième question de cette partie vise à caractériser un certain nombre de situations en regard de la solidarité. Les situations proposées sont appréciées selon l'échelle « Tout à fait » (réponse 1) « Un peu » (réponse 2), « Pas tellement » (réponse 3) ou « Pas du tout » (réponse 4) à l'idée de solidarité.

Tableau 3.3.3 : Degré d'association des situations à l'idée de solidarité (de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Aider un voisin âgé à faire ses courses	1.25	1	1	0.565
Faire partie de la sapeurs-pompiers	1.62	1	1	0.774
Obtenir un brevet de samaritain	2.14	2	2	0.963
Participer à un souper de classe ou d'entreprise	2.58	3	3	0.919
Aller skier avec des amis	2.84	3	3	0.924

Les jeunes associent « tout à fait » l'idée de solidarité avec la situation consistant à « Aider un voisin âgé à faire ses courses » (M=1.25, Md=1). « Faire partie des sapeurs-pompiers » fait également sens et est considéré comme une situation à potentiel élevé de solidarité (M=1.62, Md=1). « Obtenir un brevet de samaritain » est « un peu » lié à la solidarité (M=2.14). Enfin, « Participer à un souper de classe ou d'entreprise » (M=2.58) ou « Aller skier avec des amis » (M=2.84) ne sont « pas tellement » proches de la solidarité. Pour ces trois dernières réponses, l'écart-type indique des réponses très dispersées autour de la moyenne.

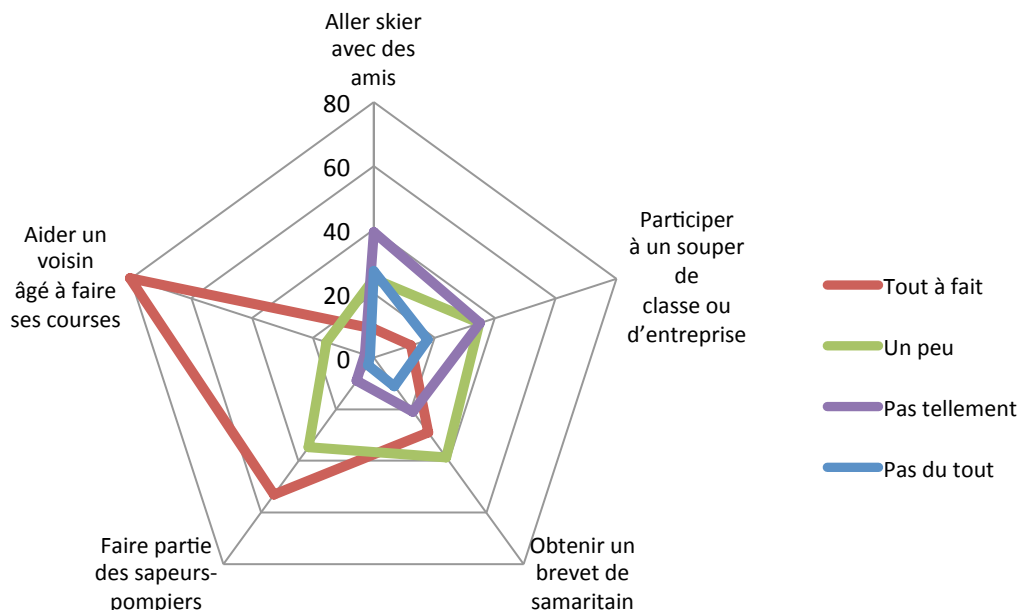
Figure 3.3.6 : Degré d'association entre les situations et l'idée de solidarité (en moyenne, de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout, n=3180).



L'idée de solidarité est identifiée le plus fortement à la situation d'aide à un voisin âgé et à celle de faire partie des sapeurs-pompiers. Si ces deux situations semblent éloignées, elles sont proches dans la représentation de la solidarité chez les jeunes. Pour les jeunes, il apparaît que la dimension de solidarité doit être clairement identifiable, ce qui est le cas pour ces deux situations. Pour la sociologue Valérie Becquet, si les jeunes restent engagés, ils le sont de manière différente. Selon ses recherches, « près de deux tiers des 15-30 ans ont une démarche plus utilitariste qui consiste à s'engager d'abord pour soi » (Figaro, 2011). Aider un voisin âgé est pour le jeune une situation de solidarité proche de l'humain, personnelle, identifiable. Les sapeurs-pompiers représentent le paradigme de la personne qui se met au service d'autrui. Cette tâche est valorisée socialement et permet l'acquisition de compétences. Par contre, la dimension de cohésion visée par les soupers d'entreprise n'est pas perçue, logiquement pour les étudiants, plus étonnement pour les apprentis. « Obtenir un brevet de samaritain » est vu comme une situation « un peu » liée à la notion de solidarité. Le brevet de samaritain, passage obligé pour vers le permis de conduire, est une contrainte. Le fait qu'il induise des compétences effectives pour venir en aide à des personnes en

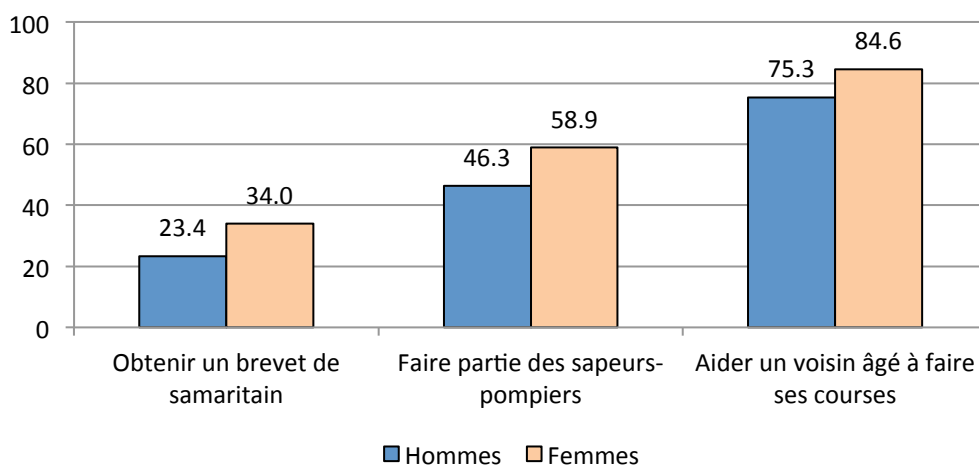
difficulté ne semble pas perçue. Les situations de partage entre amis, par exemple par la pratique du ski, relèvent clairement de choix individuels sans lien à la solidarité.

Figure 3.3.7 : Degré d'association entre les situations et l'idée de solidarité (en%, n=3180).



Des résultats statistiquement significatifs différencient les jeunes selon le sexe pour les trois situations considérées comme les plus solidaires. 84.6% des jeunes femmes ont répondu « tout à fait » à la situation « Aider un voisin âgé à faire ses courses » pour 75.3% des hommes. De même, 58.9% des femmes (46.3% des hommes) et 34% des femmes (contre 23.4% des hommes) ont répondu « tout à fait » aux situations « Faire partie des sapeurs-pompiers » et « Obtenir un brevet de samaritain ». Les femmes sont donc plus nombreuses que les hommes à associer ces trois situations à la notion de solidarité.

Figure 3.3.8 : Réponse « Tout à fait » aux situations «Obtenir un brevet de samaritain », « Participer à un souper de classe ou d'entreprise » et « Aller skier avec des amis », concernant le degré d'association de ces situations à l'idée de solidarité, selon la catégorie hommes - femmes (en %, n=3180).



### 3.4. Solidarité au quotidien

La solidarité au quotidien est abordée à l'aide de situations renvoyant au fonctionnement de différentes politiques publiques ayant une forte composante de solidarité, à savoir : les impôts, l'école, le travail, les transports publics, la situation familiale, la prévention de la santé. Il s'agit dans cette partie de confronter les jeunes à des pratiques existantes. Pour chaque problématique, des affirmations sont posées, sur lesquelles les jeunes interrogés se prononcent, indiquant une intensité de réponse : « Tout à fait d'accord » (réponse 1) « Plutôt d'accord » (réponse 2), « Plutôt pas d'accord » (réponse 3) ou « Pas du tout d'accord » (réponse 4).

#### Prélèvement d'impôts

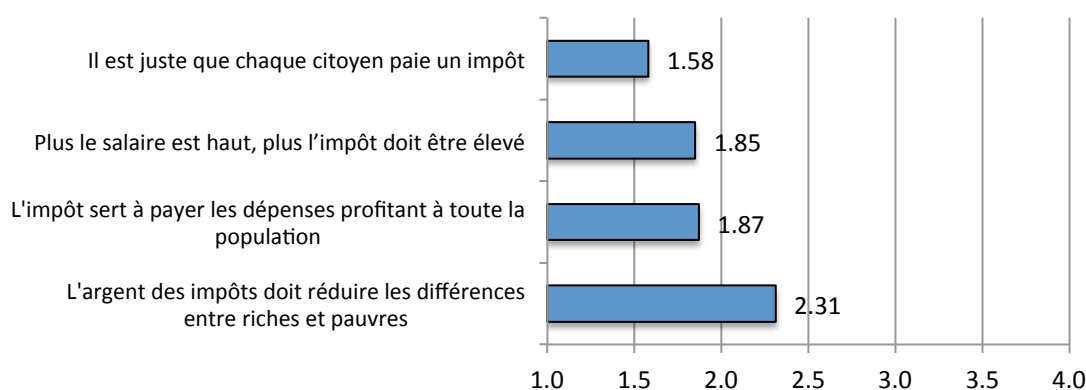
La première problématique concerne la pratique des impôts. A partir de l'affirmation « L'Etat (Confédération, cantons et communes) prélève des impôts », plusieurs affirmations sont posées.

Tableau 3.4.1 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'impôt (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Il est juste que chaque citoyen paie un impôt	1.58	1	1	0.770
Plus le salaire est haut, plus l'impôt doit être élevé	1.85	2	1	0.944
L'impôt sert à payer les dépenses profitant à toute la population	1.87	2	2	0.784
L'argent des impôts doit réduire les différences entre riches et pauvres	2.31	2	2	0.996

Les jeunes sont en majorité « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Il est juste que chaque citoyen paie un impôt » (M=1.58, Md=1). De plus, ils se disent « plutôt d'accord » avec l'affirmation « Plus le salaire est haut, plus l'impôt doit être élevé » (M=1.85, Md=2) et « L'impôt sert à payer les dépenses profitant à toute la population » (M=1.87, Md=2). Enfin, les jeunes sont « plutôt d'accord » mais de manière plus nuancée (M=2.31), avec le fait que « L'argent des impôts doit réduire les différences entre riches et pauvres ». Si le principe d'une perception d'un impôt progressif servant à des dépenses profitant à tous a une forte légitimité, sa composante de redistribution sociale et de réduction des inégalités est considérée de manière moins favorable.

Figure 3.4.1 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'impôt (en moyenne, de 1 pour tout à fait d'accord à 4 pour pas du tout d'accord, n=3180).



## Ecole

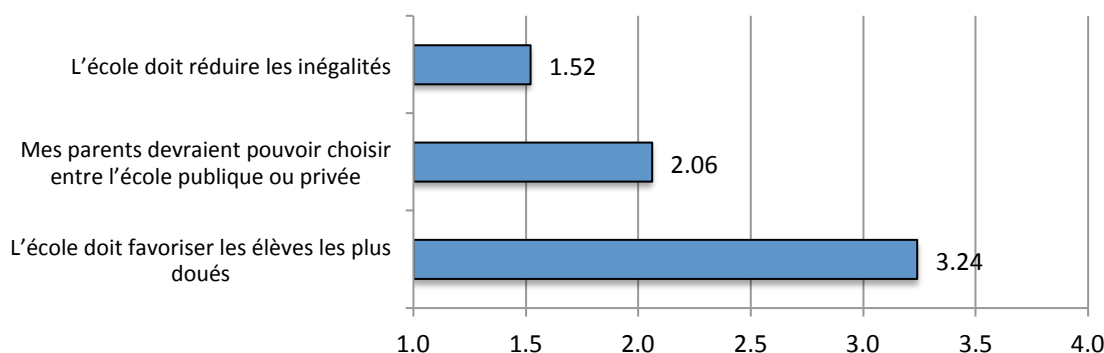
Cette question concerne l'organisation par les cantons et les communes d'une école publique obligatoire : « Les cantons et communes organisent l'école publique obligatoire. Que pensez-vous des affirmations suivantes ? » :

Tableau 3.4.2 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'école publique obligatoire (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
L'école doit réduire les inégalités	1.52	1	1	0.718
Mes parents devraient pouvoir choisir entre l'école publique ou privée	2.06	2	2	0.856
L'école doit favoriser les élèves les plus doués	3.24	3	4	0.854

Les jeunes sont en majorité « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « L'école doit réduire les inégalités » (M=1.52, Md=1, Mo=1). S'ils sont « d'accord » avec l'affirmation « Mes parents devraient pouvoir choisir entre l'école publique ou privée » (M=2.06), il rejette celle proposant que « L'école favorise les élèves les plus doués » (M=3.24). La dimension de solidarité apparaît clairement dans l'attachement fort des jeunes à l'idée d'un système scolaire obligatoire ayant pour but de réduire les inégalités. Directement concernés, ils perçoivent parfaitement ce que la réduction des inégalités signifie. Et puis, le système scolaire ne doit pas favoriser les plus doués. En ce qui concerne le choix de l'école, privée ou publique, les jeunes souhaitent que leurs parents puissent l'avoir. Il aurait alors fallu évoquer aussi la question du financement.

Figure 3.4.2 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'école publique obligatoire (en moyenne, de 1 pour tout à fait d'accord à 4 pour pas du tout d'accord, n=3180).



## Emploi

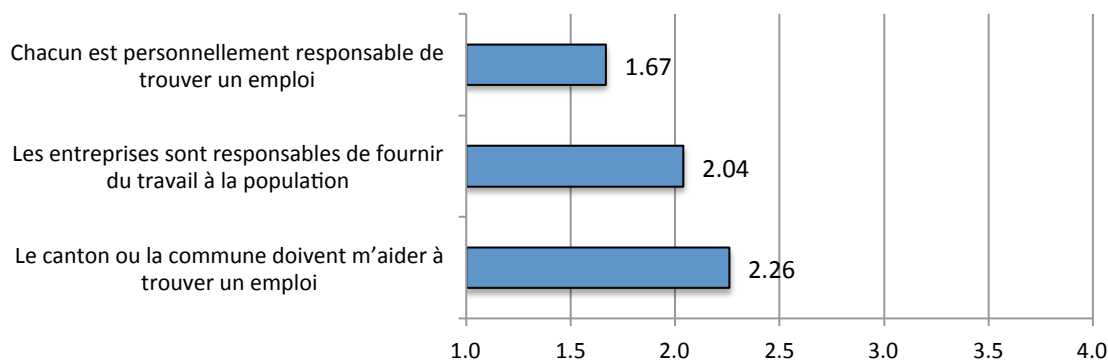
Relativement à l'emploi, la question suivante est posée : « Pour être intégré dans la société, il faut avoir un travail. Que pensez-vous des affirmations suivantes ? » :

Tableau 3.4.3 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'emploi (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Chacun est personnellement responsable de trouver un emploi	1.67	2	2	0.669
Les entreprises sont responsables de fournir du travail à la population	2.04	2	2	0.834
Le canton ou la commune doivent m'aider à trouver un emploi	2.26	2	2	0.779

Les jeunes interrogés sont « s'accord » avec les trois affirmations proposées (Md=2 et Mo=2), à savoir : « Chacun est personnellement responsable de trouver un emploi » (M=1.67), « Les entreprises sont responsables de fournir du travail à la population » (M=2.04) et « Le canton ou la commune doivent m'aider à trouver un emploi » (M=2.26). De manière générale, ces réponses expriment une vision qui associe les deux notions de solidarité et de responsabilité individuelle. Loin d'être antinomiques, celles-ci se complètent dans la perception des jeunes interrogés. Les jeunes interrogés semblent ainsi avoir conscience de leur responsabilité, de celle de l'Etat et des entreprises pour contribuer à l'objectif de disposer d'un emploi.

Figure 3.4.3 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'emploi (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).



### Transports publics

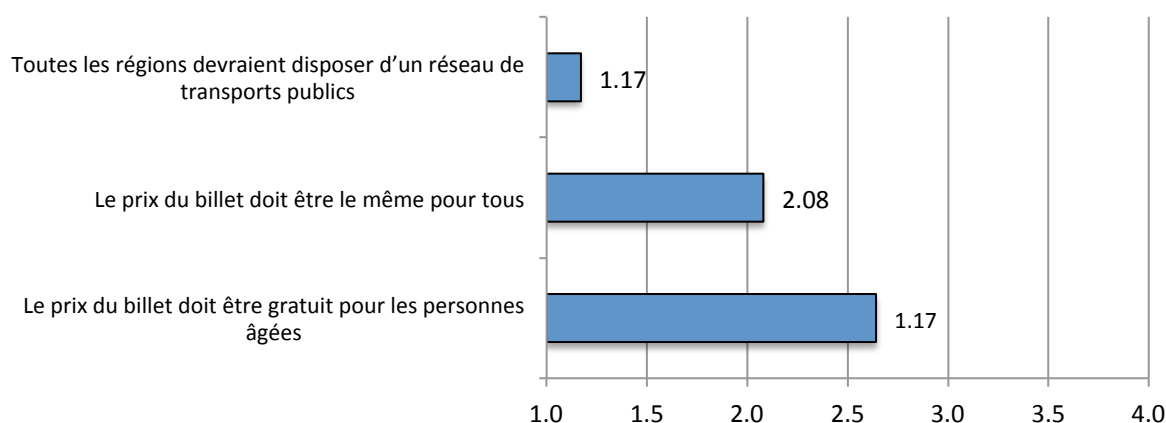
Les transports publics sont une composante importante des politiques publiques et le reflet de diverses solidarités, entre catégories de population, entre régions. Question : « Vous utilisez le train, le bus ou le car postal. Que pensez-vous des affirmations suivantes ? » :

Tableau 3.4.4 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les transports publics (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Toutes les régions devraient disposer d'un réseau de transports publics	1.17	1	1	0.441
Le prix du billet doit être le même pour tous	2.08	2	1	1.008
Le prix du billet doit être gratuit pour les personnes âgées	2.64	3	3	1.019

Les jeunes interrogés sont « tout à fait d'accord » avec le fait que toutes les régions devraient disposer d'un réseau de transports publics (M=1.17, Md=1). La dimension de solidarité interrégionale de cette politique publique est clairement exprimée. Celle-ci est aussi aisément visible, puisqu'ils aspirent légitimement à accéder à toutes les régions. Si les jeunes interrogés sont globalement « d'accord » avec l'affirmation selon laquelle « Le prix du billet doit être le même pour tous » (M=2.08, Md=2), ils ne sont « pas d'accord » avec le fait que ce même billet soit gratuit pour les personnes âgées (M=2.64, Md=3). Les dimensions de solidarité économique, via le prix du billet, entre les catégories d'utilisateurs (riches ou pauvres, jeunes ou vieux) ne sont pas jugées pertinentes.

Figure 3.4.4 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les transports publics (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).



Ces éléments mettent à nouveau en exergue le fait que les jeunes sont sensibles à une solidarité proche, incarnée, dont ils peuvent immédiatement dans l'absolu en ressentir les effets – réseau étendu et prix du billet identique pour tous. La solidarité intergénérationnelle, soit le fait de donner un avantage à un groupe social « éloigné », semble étrangère à leur vision de la solidarité.

### Charges familiales

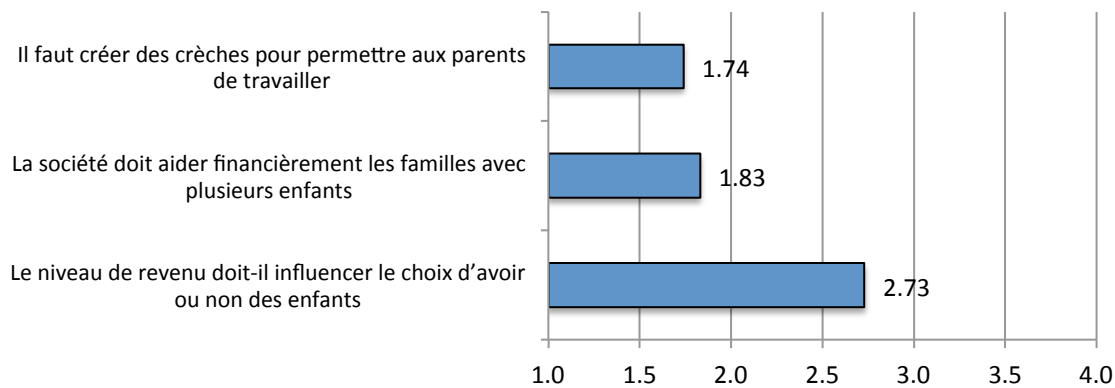
Par cette question, il s'agit d'apprécier si les jeunes considèrent la problématique des familles et des charges et contraintes qui en découlent comme relevant de la solidarité. « Une famille avec un ou plusieurs enfants doit assumer beaucoup de dépenses. Que pensez-vous des affirmations suivantes ? » :

Tableau 3.4.5 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les familles avec enfants (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Il faut créer des crèches pour permettre aux parents de travailler	1.74	2	2	0.732
La société doit aider financièrement les familles avec plusieurs enfants	1.83	2	2	0.792
Le niveau de revenu doit influencer le choix d'avoir ou non des enfants	2.73	3	3	1.012

Les jeunes sont « d'accord » avec les affirmations selon lesquelles « Il faut créer des crèches pour permettre aux parents de travailler » (M=1.74) et « La société doit aider financièrement les familles avec plusieurs enfants » (M=1.83). Ils ne sont par contre « pas d'accord » avec le fait que le niveau de revenu puisse influencer le choix d'avoir ou non des enfants (M=2.73). De toute évidence, la problématique de l'accueil extra-familial facilitant la conciliation entre vie familiale et activité professionnelle est entrée dans les mœurs et parfaitement acceptée par les jeunes, quand bien même une majorité des jeunes interrogés n'a certainement pas bénéficié de ces politiques. Concernant le lien famille – société, alors que, dans une question précédente, les jeunes ont associé fortement la solidarité au cercle de la famille, le fait que la société soit solidaire avec cette même famille n'est pas une évidence. Quant au rejet de la proposition « Le niveau de revenu doit influencer le choix d'avoir ou non des enfants », il n'est pas catégorique. Cette problématique semble donc interpeller, voire semer le doute. L'impact économique sur la décision pourtant intime d'avoir ou non des enfants n'est donc pas exclu.

Figure 3.4.5 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les familles avec enfants (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).



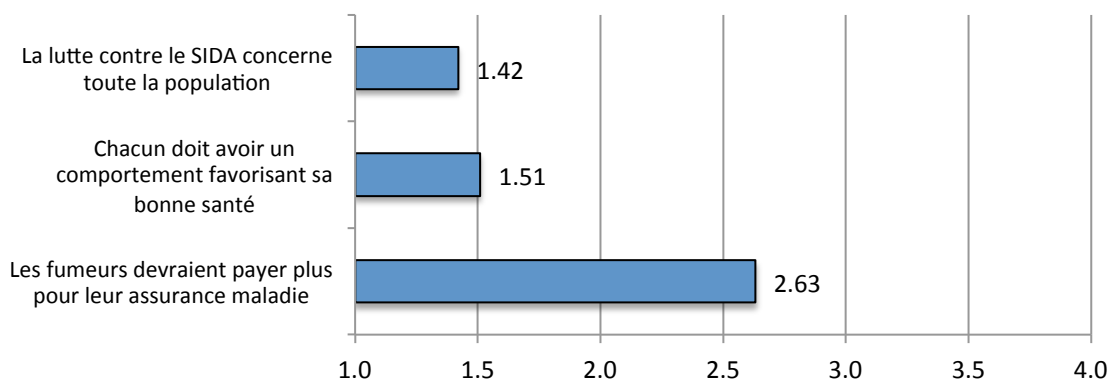
### Prévention de la santé

La prévention dans le domaine de la santé relève pleinement d'une posture de solidarité par sa dimension collective et d'intérêt public. Les jeunes bénéficient presque au quotidien de nombreuses campagnes déployées dans l'environnement scolaire. D'où le questionnement suivant, « La prévention améliore l'état de santé de la population. Que pensez-vous des affirmations suivantes ? » :

Tableau 3.4.6 : Degré d'accord avec les affirmations concernant la prévention de la santé (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
La lutte contre le SIDA concerne toute la population	1.42	1	1	0.678
Chacun doit avoir un comportement favorisant sa bonne santé	1.51	1	1	0.642
Les fumeurs devraient payer plus pour leur assurance maladie	2.63	3	3	1.068

Figure 3.4.6 : Degré d'accord avec les affirmations concernant la prévention de la santé (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).



Les jeunes se montrent en forte majorité « tout à fait d'accord » sur le fait que « La lutte contre le SIDA concerne toute la population » (M=1.42, Md=1). La problématique du SIDA, d'une part abondamment présente dans les campagnes de prévention et, d'autre part, renvoyant à leur propre intimité, est importante. La dimension collective de la démarche apparaît évidente. Avec tout autant d'intensité, et cela peut être associé avec le sens de la responsabilité maintes fois

exprimée par les jeunes interrogés, « Chacun doit avoir un comportement favorisant sa bonne santé » (M=1.51). Enfin, pour les jeunes, il n'est pas question de rompre la solidarité au sein de l'assurance-maladie, avec des personnes à risques, en l'occurrence les fumeurs (M=2.63, Md=3). Autant il importe d'avoir un bon comportement pour éviter les maladies, autant il ne faut pas pénaliser financièrement celles et ceux qui, malgré un acte nuisant à la santé, doivent bénéficier de soins. Cohérence ou contradiction, cela ne va pas de soi.

### 3.5. Organisation de la solidarité

Après avoir appréhendé la problématique des solidarités par tâtonnement et à l'aide d'associations, cette partie interroge les jeunes sur des éléments de nature institutionnelle. Le questionnaire porte sur l'organisation et le fonctionnement de la sécurité sociale et des assurances sociales. Il s'agit d'apprécier les relations qu'entretiennent les jeunes avec les formes principales de mise en œuvre de la solidarité. Les éléments suivants sont abordés : la familiarité à certaines notions d'organisation de la solidarité ; l'information sur la politique sociale et les assurances sociales ; la création et le développement des politiques sociales ; l'assurance maladie ; l'assurance accident ; l'assurance invalidité, chômage et vieillesse.

#### Les notions qui caractérisent les régimes sociaux

La familiarité des jeunes avec l'organisation de la sécurité sociale institutionnelle est appréciée à l'aide de plusieurs notions renvoyant principalement aux régimes d'assurances sociales. En regard de l'intensité suivante « Souvent » (réponse 1) « Parfois » (réponse 2), « Jamais » (réponse 3), la question suivante est posée, « Avez-vous déjà entendu parler des notions ci-dessous ? » :

Tableau 3.5.1 : Degré de familiarité avec différentes notions de sécurité sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Assurance maladie (LAMal)	1.16	1	1	0.413
Assurance vieillesse et survivants (AVS)	1.19	1	1	0.469
Assurance invalidité (AI)	1.23	1	1	0.513
Allocations familiales	1.23	1	1	0.461
Assurance accident (LAA)	1.31	1	1	0.536
Assurance chômage (LACI)	1.45	1	1	0.626
Assurance sociale	1.50	1	1	0.620
Sécurité sociale	1.70	2	2	0.601
Assurance maternité	1.89	2	2	0.754
Assurance perte de gain maladie	2.07	2	2	0.785
Prévoyance professionnelle (LPP)	2.13	2	3	0.793

De manière générale, on peut considérer que la familiarité des jeunes avec les notions relevant des structures de la sécurité sociale est très inégale. Les assurances sociales les plus connues sont l'« Assurance-maladie (LAMal) », l'« Assurance-vieillesse et survivants (AVS) », l'« Assurance-invalidité (AI) » et les « Allocations familiales ». Cela s'explique certainement par le fait que ces assurances sociales habitent le quotidien de tout un chacun, ce qui leur confère une réelle proximité avec les jeunes. Par ailleurs, ce sont des assurances sociales qui suscitent des débats publics et politiques et profitent dès lors d'une forte médiatisation. Les assurances accident et chômage sont elles aussi plutôt bien connues des jeunes.

Si l'analyse des moyennes n'indique pas de différence selon les différents groupes d'âge considérés (16-18 ans et 19-26 ans), elle conclut par contre à une différence significative selon l'école fréquentée. Logiquement, le niveau de familiarité avec les notions d'assurance accident et chômage



est plus élevé chez les élèves d'une école professionnelle (M=1.27) ou de commerce (M=1.24) que chez les étudiants du niveau collège - gymnase (M=1.42).

Figure 3.5.1 : Degré de familiarité avec différentes notions de sécurité sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).

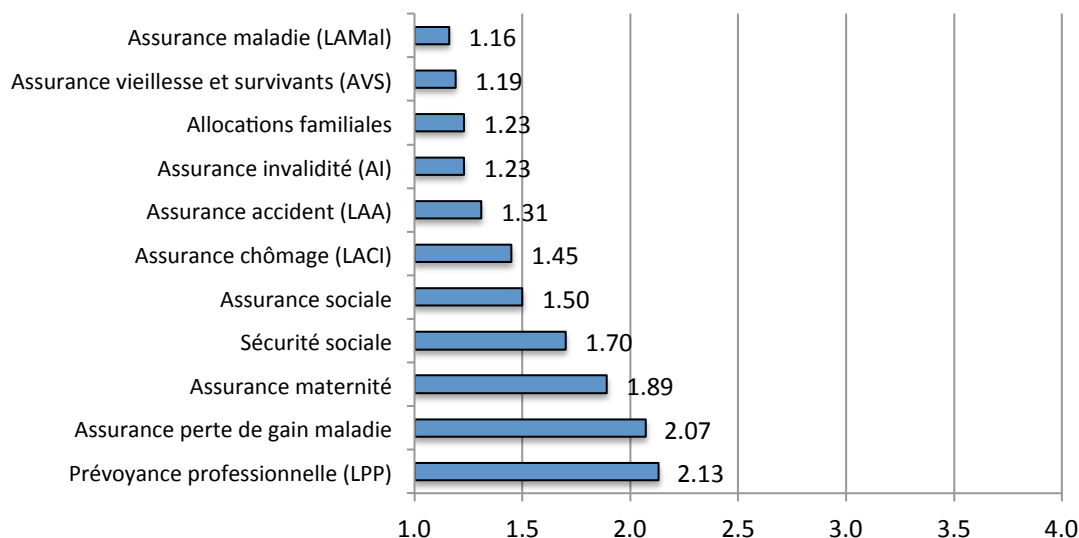
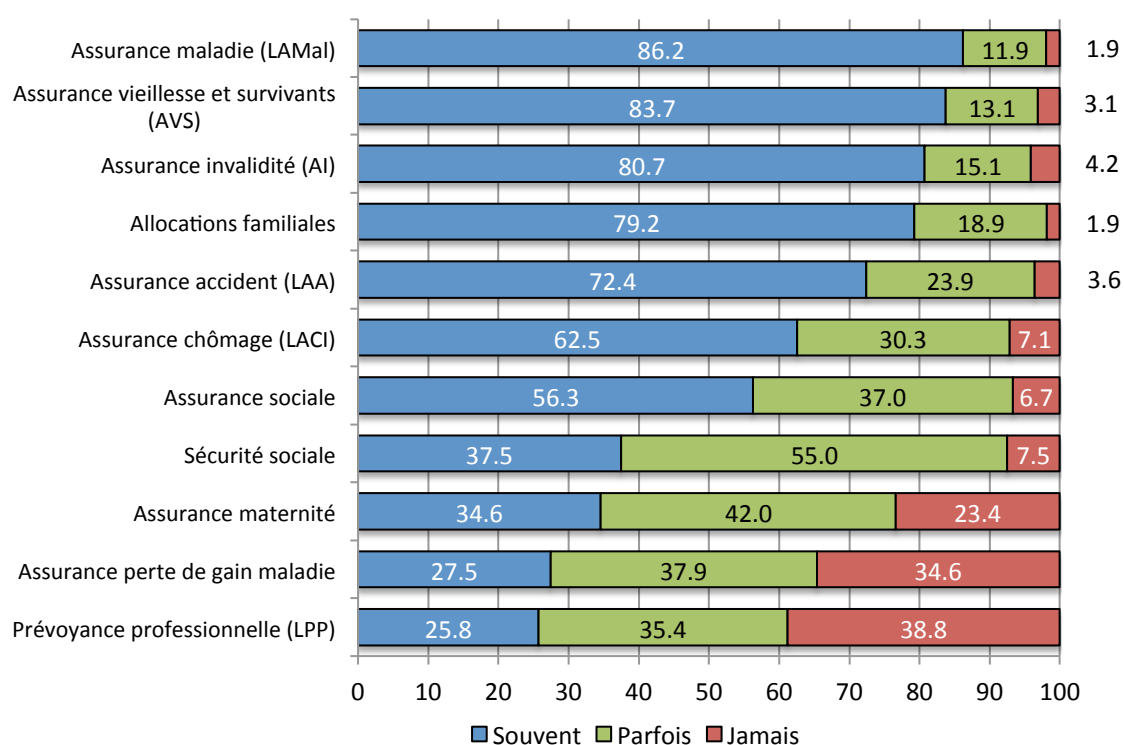


Figure 3.5.2 : Degré de familiarité avec différentes notions de sécurité sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, en %, n=3180).



Les notions d'« Assurance maternité », d'« Assurance perte de gain maladie » et surtout de « Prévoyance professionnelle (LPP) » ne sont entendues que parfois par les jeunes interrogés. Cela s'explique par le fait que ces notions ne sont en principe abordées qu'en lien avec le monde du travail. Quand bien même la prévoyance professionnelle LPP a fait l'objet d'un référendum récemment (7 mars 2010), la campagne de votation sur le sujet ne semble pas avoir provoqué de sensibilisation durable auprès des jeunes. Toutefois, plus les jeunes avancent en âge, plus ils ont entendu parler de ces notions (M=2.44 pour les jeunes de 16 ans et M=1.64 pour les jeunes de 26 ans, les plus âgés de l'échantillon). Une relation, quoique plus faible, existe également entre ces

assurances et le type d'école fréquentée. La moyenne évoluant de M=2.24 pour un jeune fréquentant le collège à M=1.97 pour un jeune qui fréquente une école professionnelle. Enfin, si la notion d'« Assurance sociale » est connue des jeunes, celle de « Sécurité sociale » leur est moins familière.

### L'information sur la politique sociale

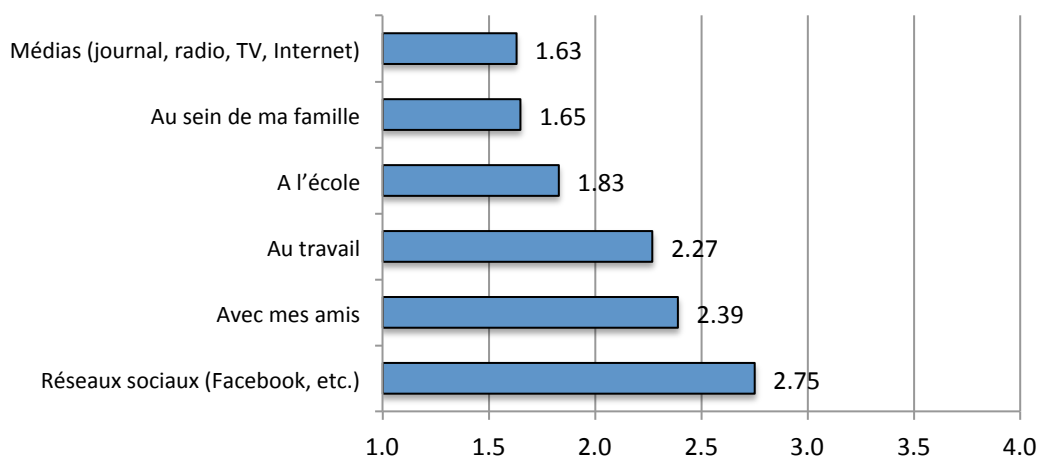
Par la question « Où avez-vous entendu parler de politique sociale, de sécurité sociale ou d'assurances sociales ? », il s'agit d'identifier les lieux, espaces et supports qui ont permis aux jeunes d'accéder à de l'information sur la politique sociale en général et les assurances sociales.

Tableau 3.5.2 : Lieux et supports d'information sur la politique sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Médias (journal, radio, TV, Internet)	1.63	2	2	0.625
Au sein de ma famille	1.65	2	2	0.643
A l'école	1.83	2	2	0.678
Au travail	2.27	2	2	0.708
Avec mes amis	2.39	2	3	0.630
Réseaux sociaux (Facebook, etc.)	2.75	3	3	0.491

Pour les jeunes, les différents médias (journal, radio, TV, Internet) et la famille sont les principaux vecteurs de transmission d'information et de connaissance sur la politique sociale et les assurances sociales. 45.2% des jeunes pour les médias et 44.4% pour la famille répondent qu'ils y ont « souvent » entendu parler. A l'école, 32.7% des jeunes estiment avoir reçu « souvent » des informations, 84% si l'on additionne les deux degrés « souvent » et « parfois ». Aucune différence significative n'est observée selon l'école fréquentée.

Figure 3.5.3 : Lieux et supports d'information sur la politique sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).



S'agissant des réponses relatives à l'espace d'information « Au travail », on constate qu'elles sont influencées par le type d'école. Parmi les élèves de niveau collège-gymnase, 25.8% ont souvent entendu parler à l'école de politique sociale ou d'assurances sociales. Ce pourcentage s'élève à 34.3% au niveau de l'école professionnelle et à 41.1% pour l'école de commerce. Les jeunes étant intégrés plus rapidement dans le milieu du travail selon qu'ils fréquentent une école professionnelle ou une école de commerce, ce résultat comporte une logique certaine. Enfin, la politique sociale et les assurances sociales ne sont pas souvent discutées avec les amis (M=2.39). Et puis, les réseaux sociaux, tels que Facebook, ne semblent pas être un vecteur d'information sur le sujet (M=2.75).

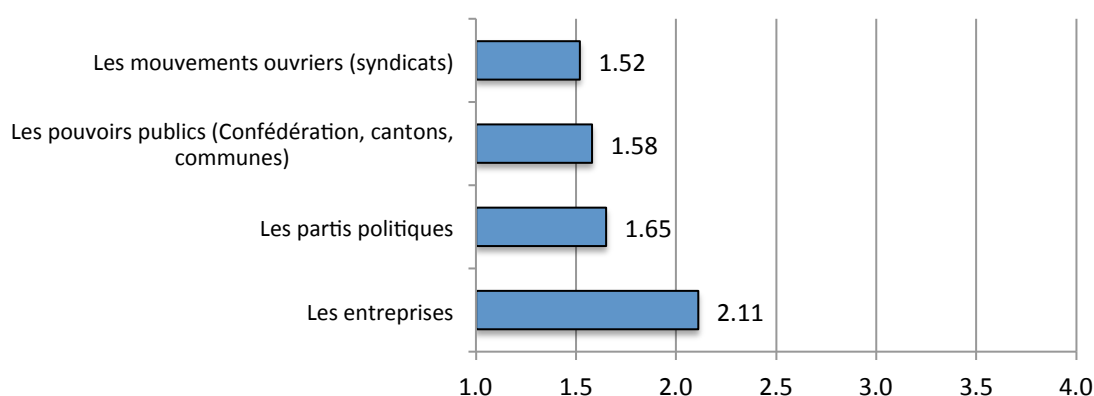
## Création et le développement des politiques sociales

Les jeunes, qui n'ont pas vécu les événements ayant conduit à la création et au développement des politiques sociales, savent-ils d'où elles viennent, qui en sont les principaux acteurs ? La question « Selon vous, qui a influencé la création et les développements des politiques sociales ? » tente d'y apporter une réponse.

Tableau 3.5.3 : Acteurs de la création et du développement des politiques sociales (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Les mouvements ouvriers (syndicats)	1.52	1	1	0.619
Les pouvoirs publics (Confédération, cantons, communes)	1.58	2	2	0.583
Les partis politiques	1.65	2	2	0.619
Les entreprises	2.11	2	2	0.581

Figure 3.5.4 : Acteurs de la création et du développement des politiques sociales (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).



Le jeunes interrogés considèrent que la création et le développement des politiques sociales sont dus avant tout aux mouvements ouvriers et syndicats (M=1.52), aux pouvoirs publics (Confédération, cantons, communes) (M=1.58) et aux partis politiques. Ils pensent que les entreprises ont aussi « parfois » contribué à cette réalisation. Une différence entre le type d'école fréquentée est statistiquement significative concernant les mouvements ouvriers (syndicats). En effet, parmi les jeunes qui fréquentent un collège, 63.1% répondent que le mouvement ouvrier est « surtout » à l'origine des politiques sociales, tandis que parmi les jeunes qui fréquentent une école professionnelle, cette réponse n'est que de 49.8%. Cela peut surprendre, les jeunes apprentis étant en général sensibilisés et touchés par les démarches de recrutement syndical. Relevons cependant que les réponses des jeunes à ces quatre questions sont toutes placées dans la case centrale « parfois », ce qui dénote certainement une méconnaissance du sujet.

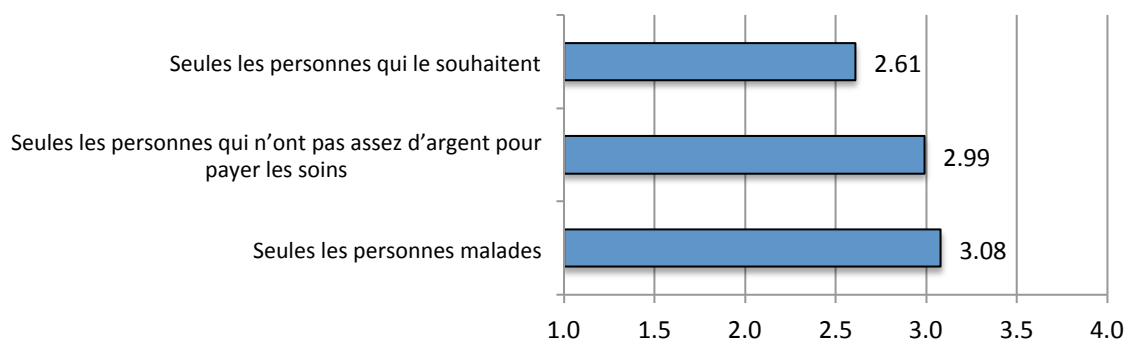
## Assurance-maladie

L'organisation de la solidarité est mise en perspective de la définition des bénéficiaires de prestations d'un régime social particulier : l'assurance maladie. La question « Selon vous qui devrait être assuré auprès d'une assurance maladie ? » permet aux jeunes de se prononcer selon quatre degrés d'intensité, « Tout à fait d'accord » (réponse 1) « D'accord » (réponse 2), « Pas d'accord » (réponse 3) ou « Pas du tout d'accord » (réponse 4).

Tableau 3.5.4 : Réponses à la question Qui être assuré auprès d'une caisse maladie ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Seules les personnes qui le souhaitent	2.61	3	4	1.126
Seules les personnes qui n'ont pas assez d'argent pour payer les soins	2.99	3	4	1.006
Seules les personnes malades	3.08	3	4	0.985

Figure 3.5.5 : Réponses à la question Qui être assuré auprès d'une caisse maladie ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).



La formulation de la question, volontairement restrictive quant aux cercles des personnes protégées par l'assurance-maladie, tente de mettre en perspective la perception de la solidarité, en quelque sorte « par exclusion ». De toute évidence, en grande majorité, les jeunes interrogés ne partagent pas les restrictions qui découlent de la définition de ces trois groupes de population à protéger. La proposition « Seules les personnes malades devraient être assurées auprès d'une assurance maladie » la solidarité entre les malades et les biens portants. Les jeunes la rejettent avec une moyenne de 3.08 (Md=3, Mo=4). A noter un écart-type important, qui signale une dispersion des réponses assez grande autour de la moyenne (les réponses ne sont pas très tranchées). Les personnes qui fréquentent un collège s'opposent davantage à cette proposition que celles qui fréquentent une école professionnelle (M=3.23 contre M=3.08). En matière d'assurance-maladie, la solidarité est donc fortement souhaitée entre le groupe des malades et celui des biens portants. Le fait que la maladie soit un phénomène familier, présent dans la vie de tous les jours et qui concerne la famille et les amis, les jeunes étant statistiquement moins souvent malades, explique en partie la position de rejet.

L'affirmation « Seules les personnes qui n'ont pas assez d'argent pour payer les soins » devraient bénéficier d'une assurance maladie, pose la question d'une distinction d'accès aux prestations selon la richesse. Ici aussi, les jeunes ne sont pas d'accord (M=2.99, Md=3, Mo=4). Ils ne souhaitent pas qu'une différence de nature économique soit faite dans la population concernant l'affiliation à l'assurance-maladie. La dernière affirmation, « Seules les personnes qui le souhaitent devraient être assurées », pose la question de la liberté face à l'obligation d'assurance. En Suisse, l'assurance maladie obligatoire a été introduite en 1996. Elle est par ailleurs régulièrement contestée dans les débats ou les positions de certains partis politiques. La question est difficile, car il ne va pas de soi d'apprécier correctement les avantages et désavantages d'une obligation d'assurance ou non. Cette difficulté émerge des réponses, les avis étant plutôt partagés et hésitants. Parmi la classe d'âge 16-18 ans, 24.4% se disent « tout à fait d'accord » sur le principe de liberté d'assurance, contre seulement 19.8% pour la classe d'âge 19-26 ans. Plus les jeunes avancent en âge, plus ils sont favorable au principe d'assurance obligatoire.

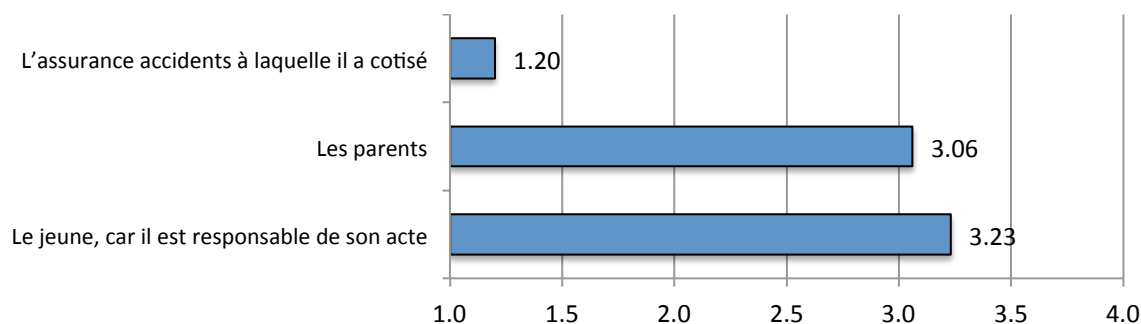
## Assurance-accident

Après la maladie, la problématique l'assurance accident est évoquée, non plus sous l'angle du cercle des personnes protégées, mais du financement des prestations. « Un jeune se blesse dans un accident de ski. Il est soigné à l'hôpital. Selon vous, qui doit payer les soins ? ». Trois situations sont évoquées, ayant trait au droit ouvert par le principe d'assurance, à la responsabilité financière du soutien de famille et à celle de la personne concernée.

Tableau 3.5.5 : Réponses à la question Qui doit payer les frais consécutifs à un accident de ski ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

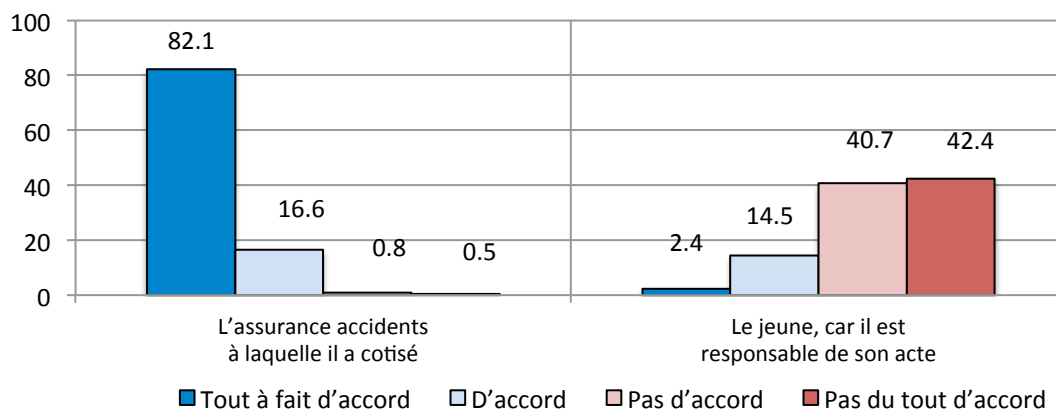
	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
L'assurance accidents à laquelle il a cotisé	1.20	1	1	0.452
Les parents	3.06	3	3	0.850
Le jeune, car il est responsable de son acte	3.23	3	4	0.783

Figure 3.5.6 : Réponses à la question Qui doit payer les frais consécutifs à un accident de ski ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).



La prise de position des jeunes sur les deux affirmations « Le jeune doit payer car il est responsable de son acte » et « L'assurance accidents à laquelle il a cotisé doit payer » met en perspective la responsabilité individuelle et la solidarité. Les jeunes sont ainsi « tout à fait d'accord » (pour un total de 98.7% d'accord) que l'assurance à laquelle ils ont cotisé prenne en charge les frais de soins (M=1.20). Le lien entre cotisation et droit à la prestation lors de la survenance du risque ne fait aucun doute. A contrario, logiquement, la prise en charge personnelle du coût de l'accident par le jeunes ou sa famille est clairement rejetée (M=3.23 et M=3.06).

Figure 3.5.7 : Réponses à la question Qui doit payer les frais consécutifs à un accident de ski ? (en %, n=3180).



## Assurances invalidité, chômage et vieillesse

Une ultime question sur le fonctionnement des assurances sociales renvoie à la problématique centrale de la garantie par la sécurité sociale d'un revenu de substitution. Celle-ci est traitée de manière générale en évoquant les trois situations de l'invalidité, du chômage et de la vieillesse. « Si l'on est trop vieux pour travailler, au chômage ou invalide une assurance sociale verse une rente pour vivre. Que pensez-vous des affirmations suivantes ? ». Délibérément, les réponses ne font pas intervenir la notion d'assurance sociale, qui apparaît dans la question et qui reflète la situation existante.

Tableau 3.5.6 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente) (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Chacun devrait faire des économies en prévision d'une absence de salaire	1.94	2	2	0.877
Celui qui ne peut plus travailler doit être aidé par sa famille	2.34	2	2	0.785
Les personnes qui travaillent doivent financer des assurances pour aider celles qui ne travaillent pas	2.41	2	2	0.890

Figure 3.5.8 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente) (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

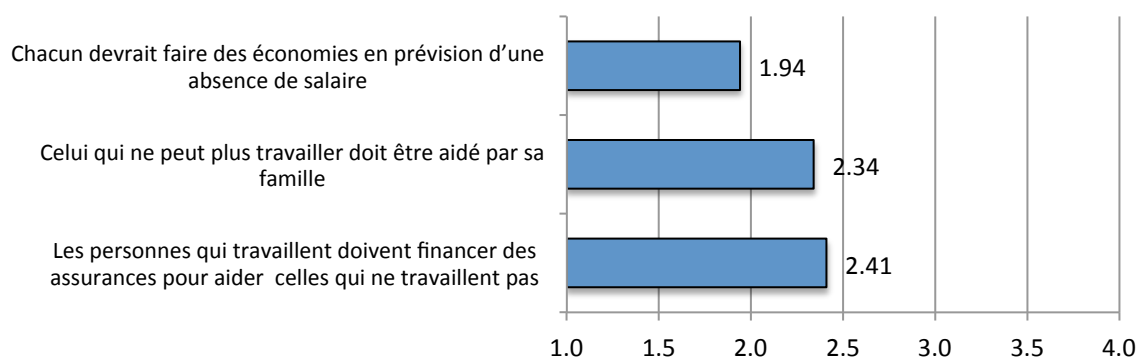
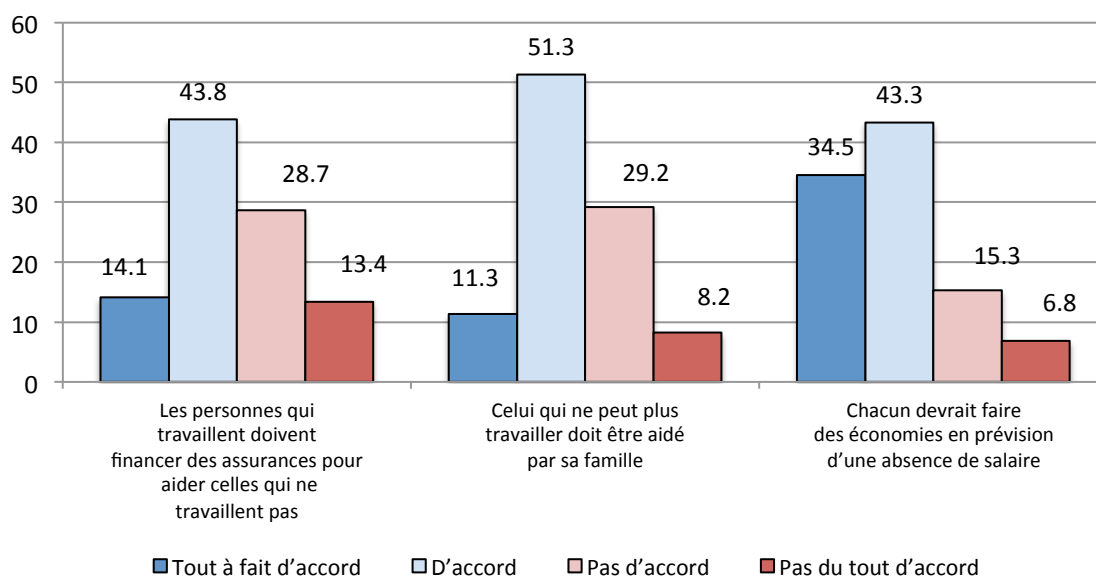
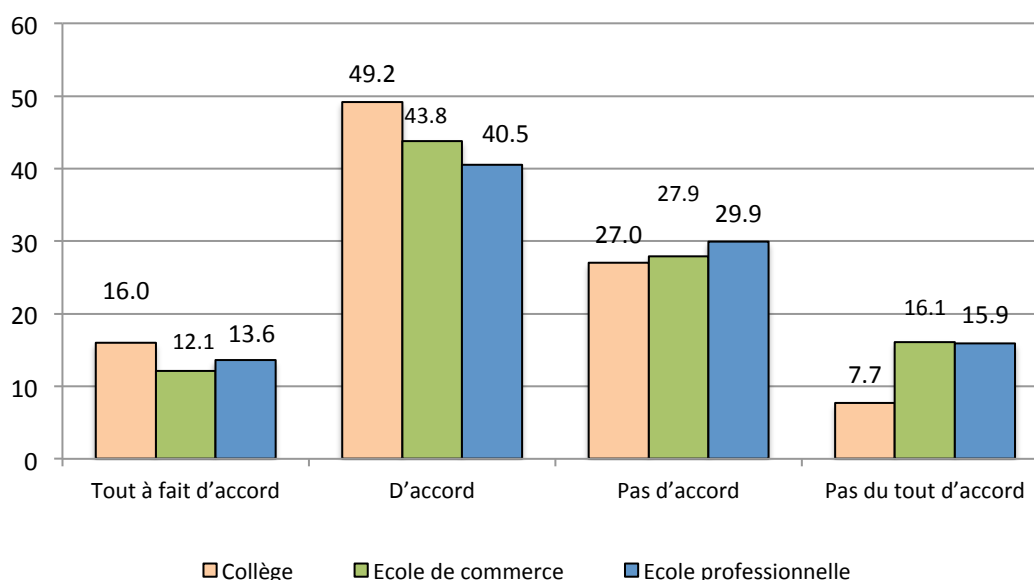


Figure 3.5.9 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente) (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord) (en %, n=3180).



Près de la moitié de jeunes soutient une assurance établissant une solidarité entre actifs et inactifs. En conséquence, 42.1% ne font leur cette vision : 28.7% ne sont pas d'accord, 13.4% pas du tout d'accord avec ce principe. En regard aux réponses à d'autres questions, on peut se demander si l'adhésion n'aurait pas été plus marquée si les notions d'assurance-vieillesse, d'assurance-invalidité ou d'assurance-chômage avaient été explicitement mentionnées. On peut aussi penser que la notion de rente ne soit pas forcément claire et que ce positionnement découle d'une méconnaissance du système.

Figure 3.5.10 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente), selon le type d'école (en %, n=3180).



Entre les types de formation, certaines différences d'appréciation apparaissent. Ainsi, les collégiens - gymnasiens sont 65.2% à soutenir le financement des assurances par le travail, alors que les apprentis sont 54.1%. Part leur vécu et leur expérience, on pourrait pourtant penser que les apprentis soient plus en lien avec cette réalité, surtout le chômage et l'invalidité.

78% des jeunes manifestent aussi leur accord avec le principe de prévoir des économies pour palier une absence de revenu, ce qui dénote une fois de plus l'importance ou le sentiment de responsabilité individuelle, qui n'est pas considéré comme fondamentalement opposée aux interventions de solidarité. Cette posture exprime-t-elle un sentiment de méfiance en l'avenir des systèmes sociaux (selon Haab (2012), ils sont 85% à penser que leur rente AVS n'est pas assurée) ou simplement une méconnaissance des mécanismes de solidarité par les assurances sociales ?

Enfin, s'agissant de la solidarité familiale (« Celui qui ne peut plus travailler doit être aidé par sa famille »), 62.5% partagent l'avis que les personnes ne pouvant plus travailler doivent être aidées par leur famille. Plus les répondants sont jeunes et plus ils sont enclins à être en accord avec la proposition. Les 16-18 sont « Tout à fait d'accord » à 13.1% contre 9.3 % des 19-26 ans.

### 3.6. Posture de citoyen - votant

La démocratie helvétique définissant les contours et les mécanismes de fonctionnement de la solidarité, il a semblé judicieux de confronter les jeunes et futurs citoyens à une posture de prise de position. Deux questions évoquent ainsi, d'une part, la problématique de la quête d'information pour être en mesure d'exprimer un choix politique et, d'autre part, l'attitude générale face au vote.

#### La quête d'information

La première question concerne la source d'information nécessaire pour se forger une opinion. « Auprès de qui vous renseigneriez-vous si vous deviez voter demain pour modifier une assurance sociale ? ».

Tableau 3.6.1 : Sources d'information en cas de vote (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
De mes parents	1.62	1	1	0.737
De mes amis ou de mes collègues	2.15	2	2	0.817
De mes professeurs	2.37	2	2	0.913
Des médias (radio, TV, internet, journaux)	2.54	2	2	0.994
Des partis politiques	2.60	3	2	0.957
De mon patron	2.79	3	3	0.899
Des réseaux sociaux (Facebook, etc.)	3.55	4	4	0.715

Avant de se prononcer sur un objet portant sur une assurance sociale, les jeunes se renseignent le plus volontiers auprès de leurs parents (M=1.62). Ils sont encore « d'accord » que leurs amis ou leurs collègues (M=2.15), ainsi que leurs professeurs (M=2.37) soient des sources privilégiées d'information. Etonnement, les avis sont moins tranchés en ce qui concerne les médias (M=2.54) (52% d'accord) et les partis politiques (M=2.60) (48% d'accord), dont on pourrait penser qu'ils sont pourtant les vecteurs les plus présents et les mieux à même de renseigner sur des objets qui font débat politique. Le désaccord est plus grand encore à l'égard patron (M=2.79) ; il est total avec les réseaux sociaux, qui ne semblent donc pas une source d'information reconnue, alors même que ceux-ci ont été largement investis par les politiciens.

Figure 3.6.1 : Sources d'information en cas de vote (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

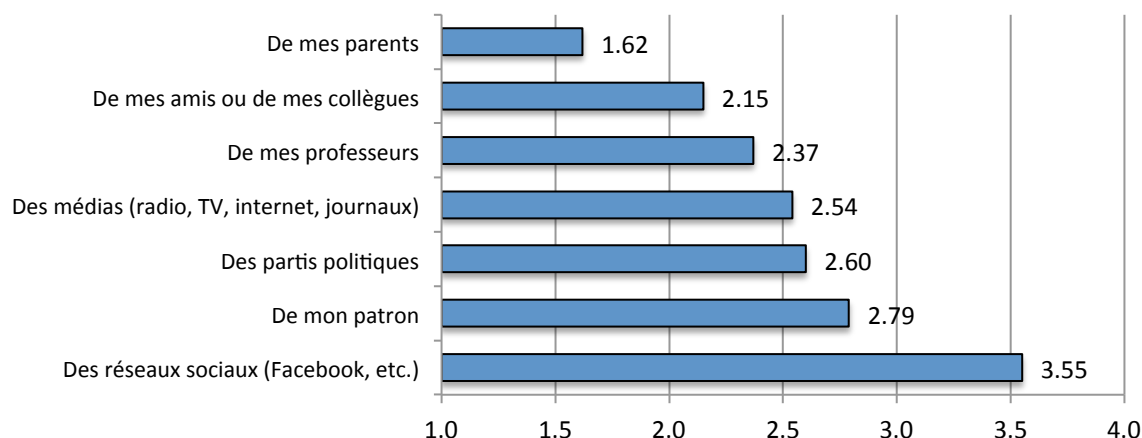
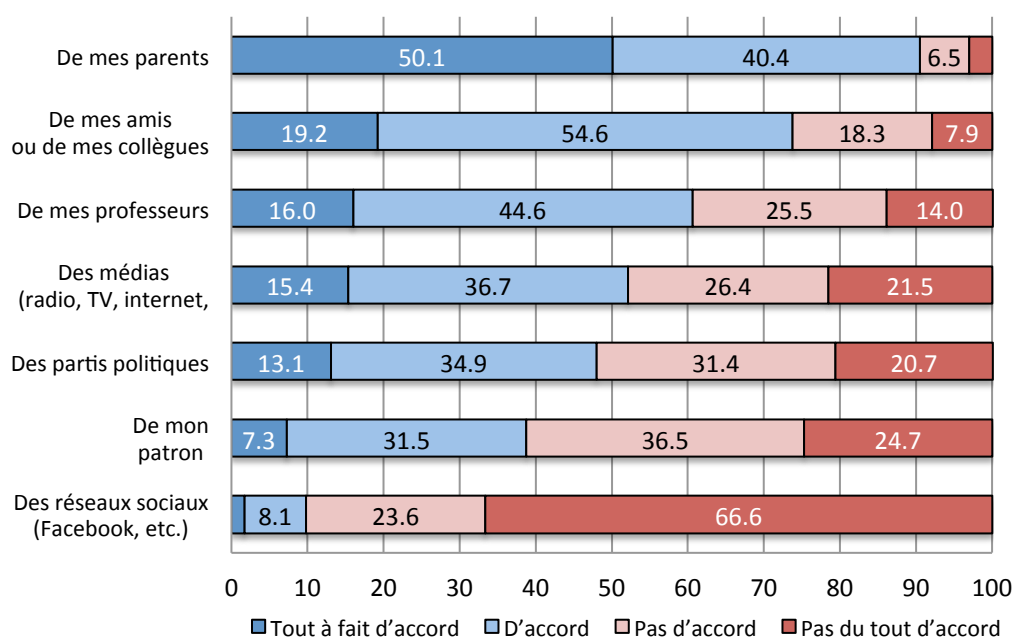




Figure 3.6.2 : Sources d'information en cas de vote (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, en%, n=3180).



A 90.5%, les jeunes interrogés privilégient leurs parents pour s'informer (« tout à fait d'accord », 50.1% ; « d'accord », 40.4%). Quelques différences statistiquement significatives peuvent être mentionnées. Pour les filles, 53.4% sont « tout à fait d'accord » de solliciter leurs parents, contre 46.2% des garçons. Au sein des 16-18 ans, 53.7% sont « tout à fait d'accord », contre 46.3% des 19 - 26 ans. Enfin, parmi les collégiens, 54.5% sont « tout à fait d'accord » contre 47.8% des élèves des écoles professionnelles. On observe ainsi que les parents, qui sont déjà perçus par les jeunes comme l'endroit privilégié de solidarité (question 2), génèrent la plus grande confiance lorsqu'il s'agit de s'informer pour poser un acte de décision dans ce domaine. Une dynamique semblable caractérise la relation aux amis, groupe de solidarité également important pour les jeunes. Ils sont 60.6% (« tout à fait d'accord », 44.6% ; « d'accord », 16.0%) à penser se renseigner auprès des professeurs, ce qui plus important qu'auprès des médias (52.1%) et des partis politiques (48.0%). Enfin, 66.6% des jeunes déclarent ne pas être du tout d'accord de se renseigner sur un réseau social. Cette réponse étonne, car tant les partis que les personnalités politiques ont de ce support un vecteur privilégié d'information. Précisons encore que ces réponses ne sont pas exclusives. Elles peuvent s'additionner, exprimant dès lors les différents champs privilégiés d'information et l'adhésion claire à plusieurs sources.

La place privilégiée des relations proches - la famille et les amis - dans l'information et la construction de l'opinion confirme des observations déjà faites, notamment sous l'angle des représentations et de la mémoire sociales, la mémoire collective prenant forme et s'actualisant notamment dans le cadre des interactions sociales courantes (Viaud, 2004, Doise, 1986, 1990). La mémoire sociale semble donc dépendre fortement des groupes au sein lesquels ces interactions se développent de manière privilégiée.

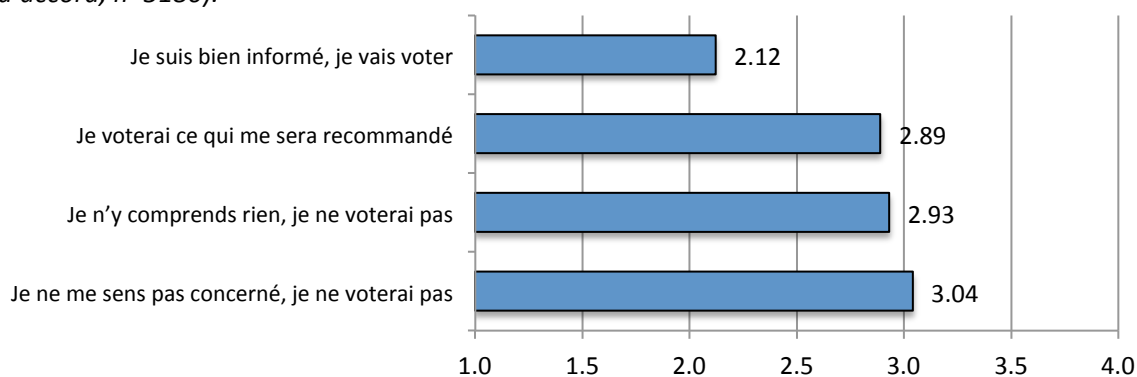
## Posture de vote ou d'abstention

La seconde question concerne la participation au vote porte et l'attitude qui sous-tend la décision de participer ou non au scrutin. « Si vous deviez voter demain pour modifier une assurance sociale, que feriez-vous ? ». Voter ou non et dans quelle posture, tel est le sens de ce questionnement.

Tableau 3.6.2 : Posture de vote ou d'abstention (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

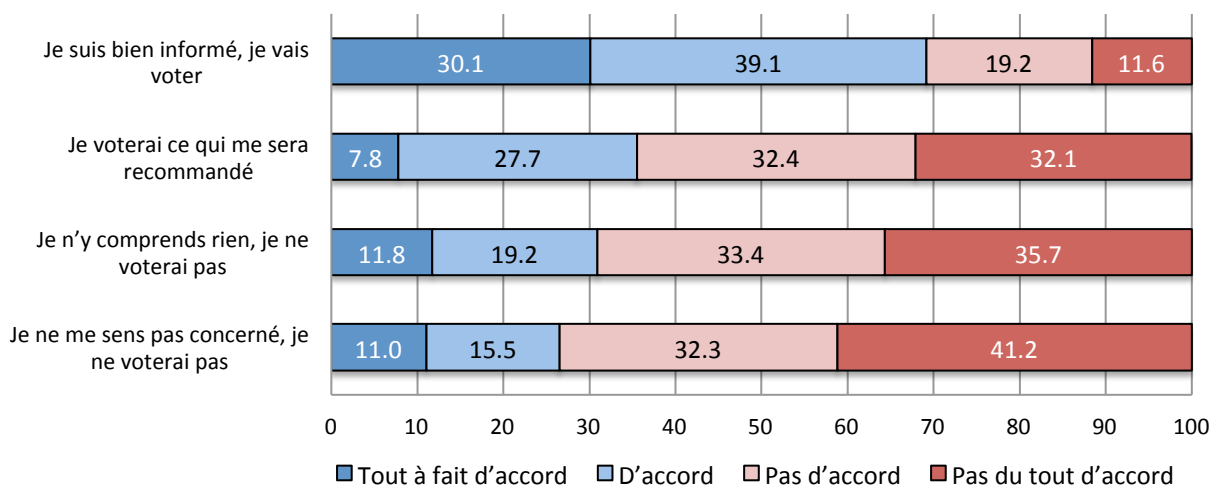
	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Je suis bien informé, je vais voter	2.12	2	2	0.971
Je voterai ce qui me sera recommandé	2.89	3	3	0.948
Je n'y comprends rien, je ne voterai pas	2.93	3	4	1.007
Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas	3.04	3	4	1.003

Figure 3.6.3 : Posture de vote ou d'abstention (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).



Les jeunes se déclarent en majorité « d'accord » avec le fait d'aller voter d'être en étant bien informé dans le cas d'un objet de modification d'une assurance sociale (M=2.12, Md=2, Mo=2). Ils ne sont par contre pas acquis à l'idée de voter ce qui leur sera recommandé (M=2.89). Ils ne sont « pas d'accord » avec les affirmations selon lesquelles ils ne voteraient pas en cas d'incompréhension (M=2.93) ou s'ils ne se sentaient pas concernés (M=3.04). L'écart-type élevé pour toutes les réponses, ce qui montre une dispersion importante autour de la moyenne, rendant compte soit d'une certaine confusion, soit d'une difficulté à apprécier la portée de la question.

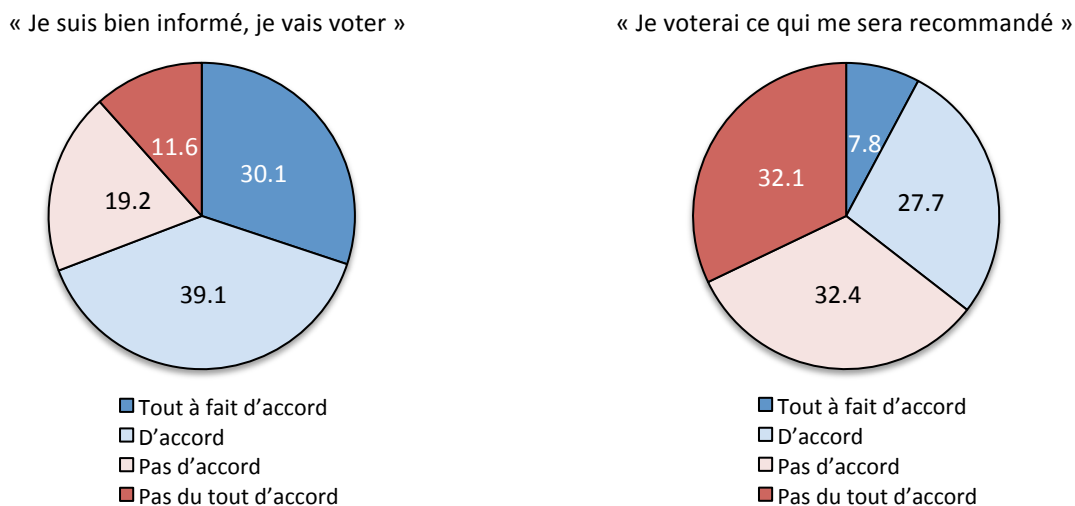
Figure 3.6.4 : Posture de vote ou d'abstention (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, en %, n=3180).



## A. Posture de vote

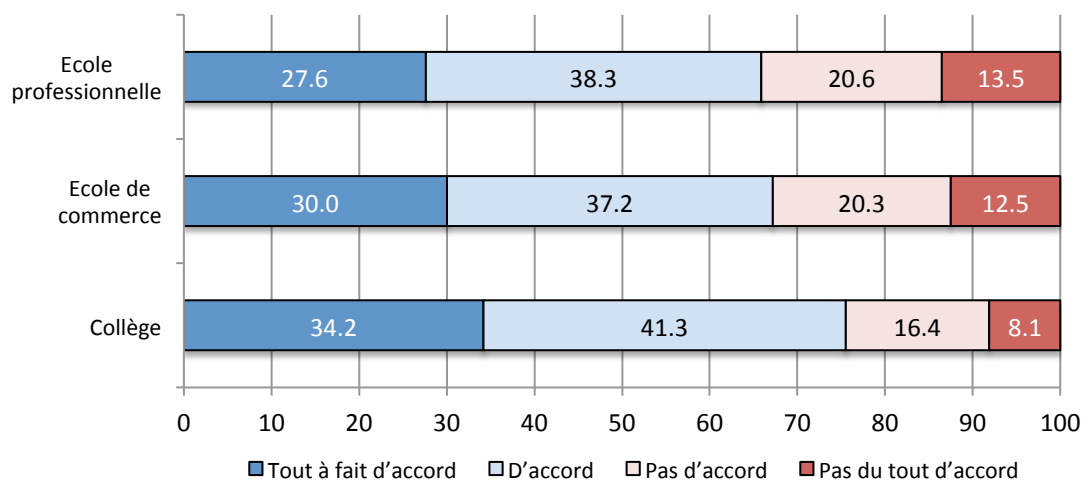
69.2% des jeunes interrogés affirment vouloir participer à la votation dans le cas d'une bonne information (30.1% « tout à fait d'accord » et 39.1% « d'accord »). Seuls 11.6% ne sont « pas du tout d'accord » avec cette affirmation. S'agissant de voter ce qui leur est recommandé, 64.5% des jeunes manifestent leur désaccord avec cette attitude (32.1% « pas du tout d'accord », 32.4% « pas d'accord »). Ils entendent assumer pleinement leur position de citoyens libres, indépendants et capables de se forger une opinion. Seuls 7.8% se disent « tout à fait d'accord » avec cette proposition.

Figure 3.6.5 : Réponses des jeunes interrogés aux affirmations « Je suis bien informé, je vais voter / Je voterai ce qui me sera recommandé » (en %, n=3180).



Selon le type d'école fréquentée, on constate au sujet de l'affirmation « Je suis bien informé, je vais voter » que 34.2% des collégiens se sentent « tout à fait » prêts à aller voter en étant bien informés pour 30.0% des étudiants d'une école de commerce et 27.6% des jeunes fréquentant une école professionnelle. En se limitant aux jeunes interrogés en âge de voter, soit les 18 ans et plus, l'ordre de grandeur demeure quasi identique pour les écoles professionnelles (27.9%), pour les collèges (32.7%) et les écoles de commerce (31.4%).

Figure 3.6.6 : Réponses des jeunes interrogés à l'affirmation « Je suis bien informé, je vais voter », selon le type d'école fréquentée (en %, n=3180).



## B. Posture d'abstention

Deux affirmations renvoient les jeunes à une position de renoncement au vote, posture associée, d'une part, à la complexité des objets et, d'autre part, au fait de ne pas se sentir concernés. Pour la première affirmation « Je n'y comprends rien, je ne voterai pas », 31% des jeunes peuvent y adhérer (« tout à fait d'accord », 11.8% ; « d'accord », 19.2%). Pour la seconde « Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas », 26.5% des jeunes l'admettent (« tout à fait d'accord », 11.0%, « d'accord », 15.5%). Ainsi, de manière générale, 31% des jeunes ne votent pas par manque de connaissance et 26.5% par manque d'intérêt. Parmi les jeunes qui fréquentent une école professionnelle, 13.6% soutiennent cette posture, alors qu'au collège ils ne sont que 9.1% et 11% dans les écoles de commerce. Enfin, 54.7% des jeunes ont répondu « tout à fait d'accord » aux deux affirmations. Ces dernières sont corrélées entre elles. Plus les jeunes ne maîtrisent pas le contenu de la votation, moins ils se sentent concernés.

Figure 3.6.7 : Réponses des jeunes interrogés aux affirmations « Je n'y comprends rien, je ne voterai pas / Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas » (en %, n=3180).

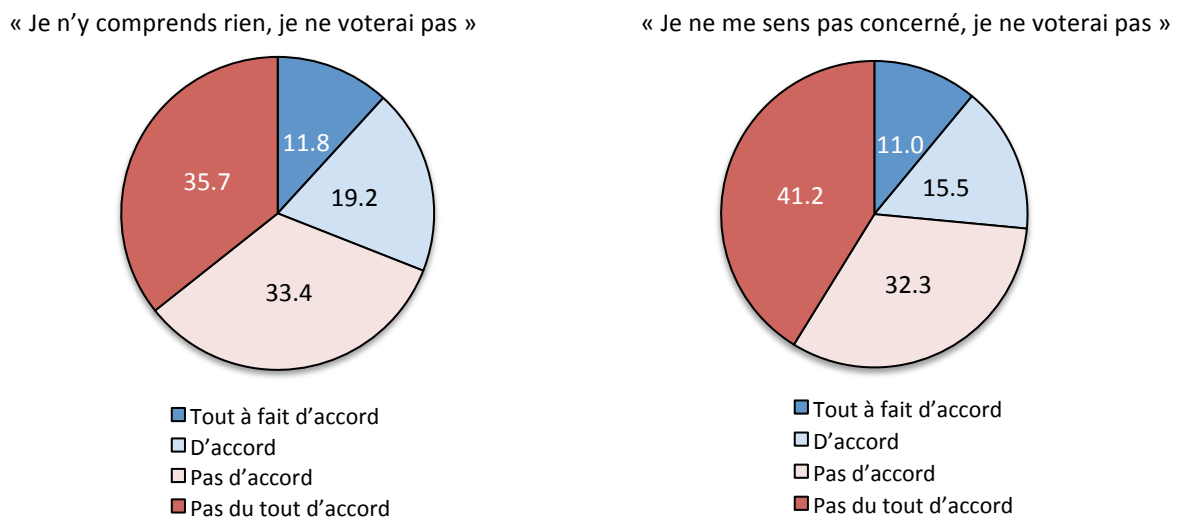
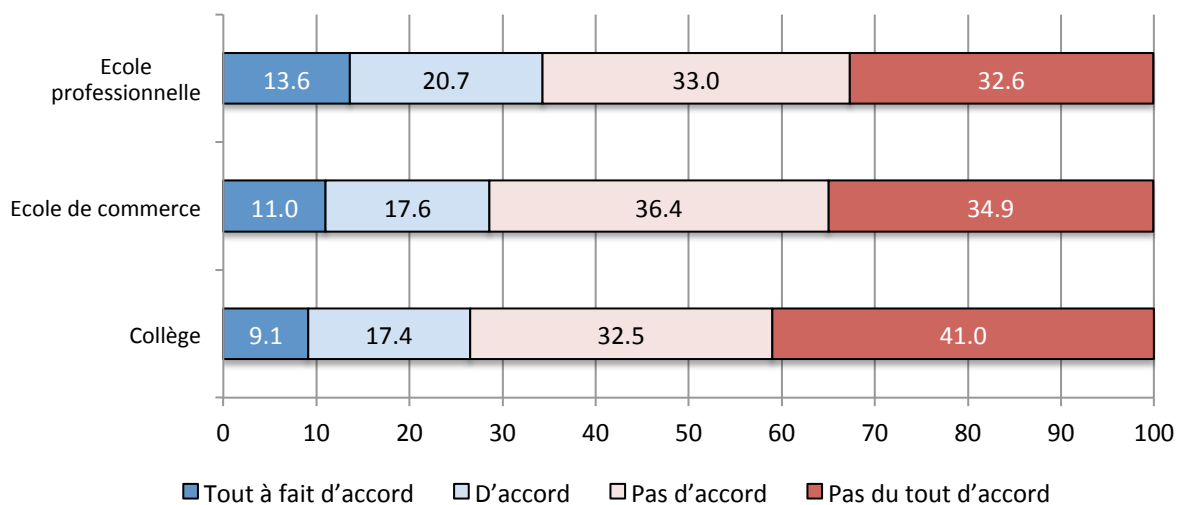
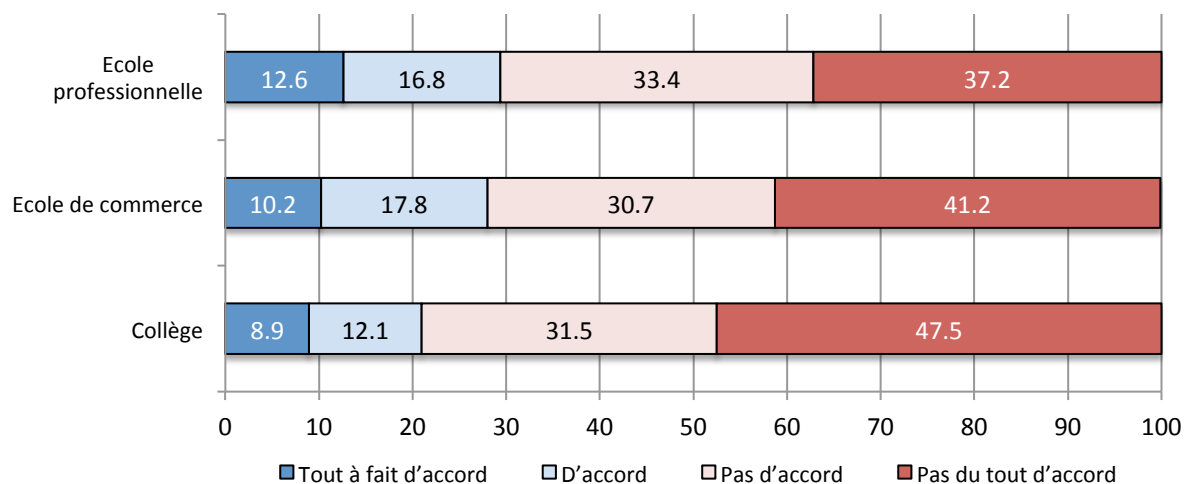


Figure 3.6.8 : Degré d'accord avec l'affirmation « Je n'y comprends rien, je ne voterai pas », selon le type d'école fréquentée (en %, n=3180).



A l'affirmation «Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas», 21% des collégiens répondent par l'affirmative, 28% dans une école de commerce et 29.4%% dans une école professionnelle. A l'inverse, plus de 70% des élèves d'une école professionnelle, près de 72% des écoles de commerce et 79% du collège ne se voient pas dans une situation passive, refusant de participer à une votation car non concerné.

Figure 3.6.9 : Degré d'accord avec l'affirmation « Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas », selon le type d'école fréquentée (en %, n=3180).



Ce questionnement peut être mis en perspective des tendances de participation politique observées en Suisse, qui semblent montrer que la participation des jeunes aux votations populaires diminue de manière constante. Le taux moyen de participation s'élève à environ 45% (Duvillard, 2011). Pour le chercheur Lukas Golder, cité par Duvillard (op.cit., 2011) de l'institut GFS à Berne, « ce désintérêt pour les votations et les élections, découle notamment d'une éducation politique qui présente des lacunes. Car, si la famille joue un rôle important dans l'implantation d'une culture politique, l'école possède également une grande part de responsabilité. Surtout dans un pays où le système politique s'avère complexe ». Les résultats de l'enquête « Valeurs 2008 », réalisée auprès des jeunes français de 18 à 29 ans, montrent par exemple que les personnes les moins avantagées d'un point de vue socio-économique sont également les moins actives politiquement (Roudet, 2010, p.4). Ainsi, 57% des plus instruits (fin d'études après 21 ans) ont déjà pris part à une manifestation contre seulement 30% des moins instruits (fin d'études avant 19 ans). De même, parmi les jeunes moins diplômés, seul le 27% se déclarent intéressés par la politique contre 54% parmi les plus instruits. Roudet (2010) expliquent cela par le rôle central accordé au diplôme. Le fait d'avoir un bagage scolaire élevé participe dès lors fortement à la réussite et à l'orientation socioprofessionnelle des jeunes. Ne pas en avoir expose les jeunes au phénomène de relégation. Pour lui, la possession ou non d'un diplôme génère une inégalité, les non-diplômés pouvant avoir tendance à rejeter le modèle d'une société qui participe à les exclure.

Enfin, les récents travaux du Centre de compétences suisse en sciences sociales FORS montrent qu'en 2009, la participation des jeunes suisses (entre 18 et 25 ans) aux votations et élections s'est montée à 21% contre 69% pour le reste des citoyens (Badoux, 2012). L'étude, nommée « CH@YOUPART », réalisée par Martina Rothenbühler, a été financée par le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche. Quelque 1'360 jeunes Suisses de 18 à 25 ans ont pris part à cette enquête en ligne. Les raisons invoquées par les sondés pour ne pas s'investir politiquement sont les suivantes : trop grande complexité des sujets ; manque de temps ; absence d'intérêt. L'étude de FORS révèle par ailleurs que l'intérêt pour la politique dépend fortement du niveau de formation et que les jeunes ont l'impression que les objets de votation sont formulés de manière trop compliquée (Badoux, 2012).

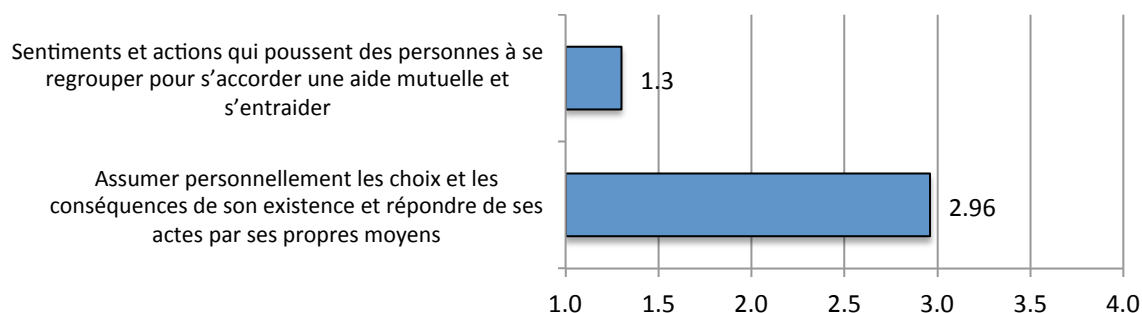
### 3.7. Solidarité et responsabilité individuelle

Le questionnaire se conclut par l'appréciation de l'intensité de la solidarité à partir de deux définitions. La première définition renvoie à la notion de solidarité, la deuxième à celle de responsabilité individuelle. Dans leur formulation, les définitions ne comportent aucun intitulé présentant l'orientation de leur contenu. « D'après vous, les définitions ci-dessous ont-elles un lien avec l'idée de solidarité ? », les jeunes peuvent marquer l'intensité de la relation à la solidarité selon quatre niveaux : « Tout à fait d'accord » (réponse 1), « D'accord » (réponse 2), « Pas d'accord » (réponse 3), « Pas du tout d'accord » (réponse 4).

Tableau 3.7.1 : Degré d'accord avec les définitions de la solidarité et de la responsabilité individuelle (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type
Sentiments et actions qui poussent des personnes à se regrouper pour s'accorder une aide mutuelle et s'entraider	1.30	1	1	0.550
Assumer personnellement les choix et les conséquences de son existence et répondre de ses actes par ses propres moyens	2.96	3	4	0.950

Figure 3.7.1 : Degré d'accord avec les définitions de la solidarité et de la responsabilité individuelle (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).

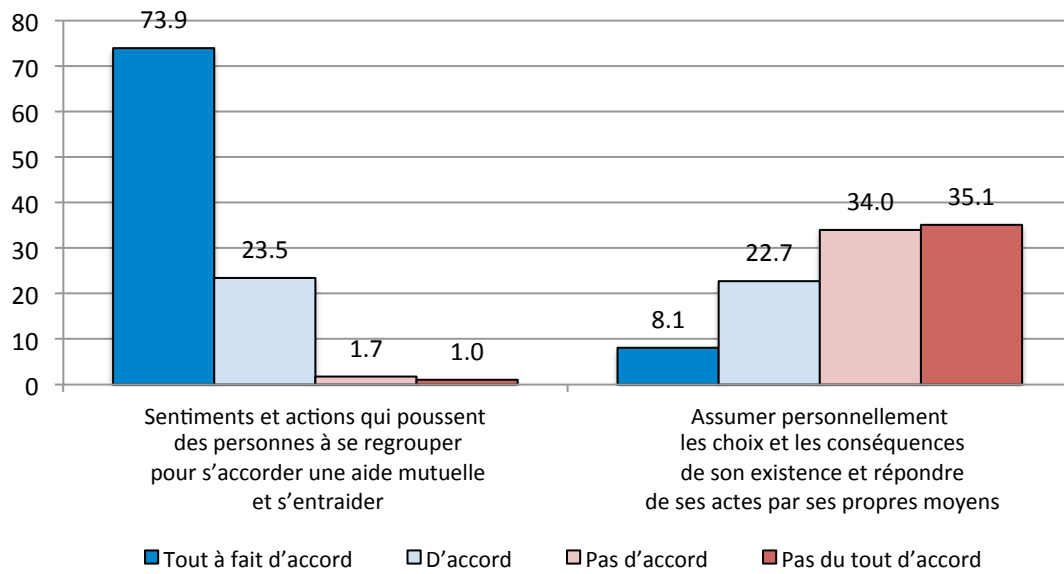


Le lien à l'idée de solidarité est clairement identifié à la définition conventionnelle (M=1.30), à savoir : « Sentiments et actions qui poussent des personnes à se regrouper pour s'accorder une aide mutuelle et s'entraider ». L'écart-type est faible, signalant une faible dispersion des réponses. 97.4% des jeunes y adhèrent : « tout à fait d'accord », 73.9%, et « d'accord », 23.5%.

A la deuxième définition, « Assumer personnellement les choix et les conséquences de son existence et répondre de ses actes par ses propres moyens », correspondant à la responsabilité individuelle, les réponses sont plus variées, l'écart-type signalant une forte dispersion autour de la moyenne et dès lors un faible accord sur le sujet de la part des répondants. Si, globalement, la définition est considérée comme n'étant pas en lien avec la solidarité (M=2.96), les avis sont moins catégoriques.

Précisément, 69.1% des jeunes ne voient pas de lien entre cette définition et la solidarité (« pas du tout d'accord », 35.1% ; « pas d'accord », 34.0%). Par contre, 30.8% estiment qu'il y a un lien : « tout à fait d'accord », 8.1% ; « d'accord », 22.7%. Ainsi, pour ces jeunes, la définition de la responsabilité individuelle concorde avec celle de la solidarité. Notons qu'aucune différence dans les réponses des jeunes selon leur sexe, âge ou de type d'école fréquentée n'est à relever.

Figure 3.7.2 : Degré d'accord avec les définitions de la solidarité et de la responsabilité individuelle (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord) (en %, n=3180).







## Chapitre 4.

# Jeunes et solidarité

### Rappel : objectifs et démarche

Derrière l'intitulé de la recherche, « Mémoire sociale et pérennité des politiques de solidarité. Les jeunes et la solidarité : quelle compréhension ? », se profilent plusieurs interrogations : les jeunes générations savent-elles d'où viennent les politiques de solidarité ? Pourquoi, par qui et comment ont-elles été créées ? Comment les solidarités sont-elles organisées et structurées ? A qui sont-elles destinées et quels sont leurs effets ? Quelles sont leurs perspectives ? De ces questionnements émerge l'hypothèse selon laquelle une perte de mémoire collective sur l'origine des politiques sociales (au sens large du terme, et non seulement dans les domaines déterminés par la Protection sociale ou la Sécurité sociale) se développe au sein de la population et s'ajoute à la méconnaissance de cette dernière sur le contenu et le fonctionnement des régimes sociaux. Ce double mécanisme (perte de mémoire et méconnaissance), plus particulièrement parmi les jeunes générations, qui n'ont connu et participé à aucun « combat social », est susceptible d'affaiblir, voire de mettre en danger, à long terme, les instruments de solidarité qui garantissent les fondements de la cohésion sociale.

Pour y répondre, après un rapide détour conceptuel et la présentation de la perception générale de la population exprimée sur certaines problématiques en lien avec les politiques de solidarité dans quelques sondages récents (chapitre 1), l'étude empirique est opérée en deux temps. La première partie (chapitre 2) saisit la manière dont l'école aborde la problématique des solidarités. L'étude des programmes scolaires des trois cantons romands de Genève, Valais et Vaud permet d'y répondre. La deuxième partie (chapitre 3) est consacrée à une enquête réalisée auprès de 3'180 jeunes de ces mêmes cantons pour cerner leur compréhension de la solidarité et de ses traductions institutionnelles.

### 4.1. L'apport de quelques sondages

La perception générale exprimée par la population sur certaines questions en lien avec les politiques de solidarité dans divers sondages comporte un intérêt certain. Elle a été brièvement abordée, car ces sondages rendent compte, à un moment donné et dans un contexte particulier, des préoccupations et sensibilités de la population sur des thèmes voisins de ceux évoqués dans la recherche.

Quelques éléments peuvent être mis en évidence :

- Une proportion élevée de Suissesses et Suisses se dit préoccupée quant à l'avenir des retraites et, plus généralement, des assurances sociales. En regard du vieillissement de la population, se développe une représentation négative du futur des politiques de solidarité. Par exemple, les 15-24 ans sont 85% à penser que leur rente AVS ne sera pas assurée. La perspective semble être celle de l'inéluctable réduction des prestations. Et puis, les potentiels de conflits intergénérationnels ne sont pas à exclure.

- S’agissant des liens personnels de solidarité, pour les adolescents, le cercle d'amis constitue le principal groupe de référence. Ces amitiés se nouent principalement à l'école, dans le voisinage, dans une association et au sein du cadre familial.
- Au rang de ce qui importe pour les jeunes figurent la famille, les amis, le fait mener une vie responsable. Par contre, l’engagement politique n’est pas considéré comme important. Leurs préoccupations principales renvoient à la question des étrangers, au chômage et à la prévoyance vieillesse.

Si les jeunes entendent être responsables, leurs doutes quant à l’avenir des systèmes de solidarité et à la sérénité des relations intergénérationnelles sont certains. Ces indications ne sont pas à sous-estimer.

#### **4.2. Les programmes scolaires**

Parmi les moyens d’action susceptibles de construire, structurer, valoriser et reproduire la mémoire sociale se trouve l'école. Une question sous-tend la recherche : quels moyens sont mis à disposition des jeunes pour connaître et comprendre les politiques de solidarité ? Pour y répondre, les programmes scolaires des cantons de Genève, de Vaud et du Valais ont été passés en revue avec pour but de repérer les enseignements consacrés aux questions de nature institutionnelle et politique (instruction civique, par exemple) et ceux abordant plus spécifiquement des thématiques de solidarité (thèmes, temps consacré, démarche pédagogique, etc.).

En conclusion, les éléments suivants peuvent être relevés :

- Au cours des trente dernières années, les programmes scolaires accordent une place certaine aux problématiques relatives à l’ouverture à l’autre, au respect des différences et de la diversité culturelles, au développement de citoyens responsables, soucieux de la dimension collective de la vie en société et de l’évolution de leur environnement. Ces perspectives participent indéniablement à l’appréhension et à la compréhension des notions de solidarité, de cohésion sociale ou, plus généralement, de vivre ensemble.
- La notion de solidarité est vaste et plurielle. Son approche dans les programmes scolaires se révèle éminemment transversale, interdisciplinaire. Elle exprime ainsi la grande diversité et la richesse du contenu de la problématique et de ses traductions en terme de mise en œuvre, qu’il s’agisse de la société civile, au sens large du terme, ou des institutions politiques et des administrations des politiques sociales.
- La double dimension vivre ensemble – solidarités apparaît tout autant dans l’étude des langues, la biologie, l’éducation physique que l’instruction civique. Ainsi, l’apprentissage des solidarités à travers ces diverses branches, dont certaines semblent a priori fort éloignées de l’objet d’étude, illustre la diversité des modes d’appréhension des problématiques en lien avec le collectif, la société.
- Par contre, le système de protection sociale, dans sa composante institutionnelle et de concrétisation des politiques de solidarité en termes des politiques publiques, n’est qu’une préoccupation très secondaire du système de formation.
- Enfin, le traitement plus approfondi des politiques de solidarité dépend très largement de la marge de manœuvre laissée aux enseignant-e-s, voire aux sites de formation.

### 4.3. La perception de la solidarité

Le cœur de la recherche se compose d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de 3'180 jeunes en formation dans les cantons de Genève, du Valais et de Vaud pour cerner leur compréhension de la problématique des solidarités et des politiques qui s'y réfèrent. Le questionnement appréhende les thèmes généraux suivants : la notion de solidarité, les situations en lien avec la solidarité, les politiques publiques, l'organisation de la solidarité par la sécurité sociale, la posture de vote des jeunes.

3'180 jeunes ont été interrogés. 85,6% ont entre 16 et 20 ans. L'âge moyen est de 18.75 ans, l'âge médian de 18 ans. Les jeunes âgés entre 16 et 18 ans, soit la période précédant ou concomitant à l'obtention du droit de vote, constituent le 52.1% de l'effectif. 1/3 des jeunes ont 19 et 20 ans, tandis que 14.5% sont âgés de 21 à 26 ans.

Par groupe thématique, sous forme de brève synthèse, voici les principaux éléments mis en évidence par l'enquête.

#### Notion, groupes, situations

- Les mots « Partage » et « Humanitaire » sont pour les jeunes les plus à même d'exprimer la notion de solidarité, alors que les notions d'« Intégration », de « Cohésion » ou d'« Assurance » sont associées « un peu » (seulement) à l'idée de solidarité. Relevons que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à associer plus fortement ces mots à l'idée de solidarité. A propos de la notion de responsabilité, une forte majorité des jeunes la lie également à la solidarité. A l'inverse, le « Profiteur » est considéré comme l'antithèse de la solidarité.
- Le rattachement de la solidarité à des groupes de référence renvoie d'abord à la famille et aux amis. A l'inverse, les réseaux sociaux internet n'y sont clairement pas associés. Le club sportif ou la société culturelle sont des groupes de solidarité importants. L'intensité du lien est moindre pour l'école et l'entreprise, alors que ce sont des lieux d'intégration et de solidarité institutionnalisés et privilégiés.
- L'idée de solidarité est identifiée le plus fortement à la situation d'aide à un voisin âgé et à celle de faire partie des sapeurs-pompiers. Si ces deux situations semblent a priori éloignées, elles sont proches dans la représentation qu'ont les jeunes de la solidarité. Si l'on ajoute la situation d'obtention d'un brevet de samaritain, on observe que les femmes sont une fois encore plus nombreuses que les hommes à associer ces trois situations à la notion de solidarité.

#### Solidarité au quotidien - politiques publiques

La partie intitulée « Dans la vie de tous les jours » se rapporte à six politiques publiques, qui sont autant d'angles d'analyse pour cerner la compréhension et la position des jeunes en lien avec des concrétisations effectives des pratiques de solidarité.

- Impôts. Les jeunes sont en majorité tout à fait favorables à ce que chaque citoyen paie un impôt et que celui-ci serve à couvrir des dépenses destinées à l'ensemble de la population. Par contre, la dimension de redistribution sociale et de réduction des inégalités est soutenue avec moins d'intensité.
- Ecole. L'école doit contribuer à la réduction des inégalités et, par conséquent, ne pas favoriser les élèves les plus doués. La distinction entre école publique et privée est par contre reconsidérée, les jeunes souhaitant que leurs parents puissent avoir le choix de l'établissement.

- Emploi. En matière d'emploi, les jeunes admettent, simultanément : que chacun doit être personnellement responsable de trouver un emploi, que les entreprises sont responsables de fournir du travail à la population et que, le cas échéant, le canton ou la commune peuvent apporter leur aide. Leur vision semble associer à la fois solidarité et responsabilité individuelle. L'emploi serait donc l'affaire de tous.
- Transports publics. Les jeunes sont sensibles à une solidarité dont ils peuvent percevoir les effets. S'ils soutiennent un réseau qui bénéficie à toutes les régions et un prix du billet identique pour tous, en regard de la solidarité intergénérationnelle, ils ne sont pas d'accord que le prix du billet soit par exemple gratuit pour les personnes âgées, donnant un avantage à un groupe social particulier.
- Famille. La problématique de l'accueil extra-familial facilitant la conciliation entre vie familiale et activité professionnelle est entrée dans les mœurs et parfaitement acceptée par les jeunes. De même, les charges des enfants doivent être compensées et le niveau de revenu ne devrait pas influencer la décision d'avoir ou non des enfants.
- Prévention. Les jeunes adhèrent clairement à la lutte contre le SIDA. La dimension collective de la démarche leur apparaît évidente. Ils soutiennent les comportements favorisant un bon état de santé et refusent, au sein de l'assurance-maladie, de pénaliser financièrement celles et ceux qui, malgré un acte nuisant à la santé, doivent bénéficier de soins.

Dans les différentes problématiques renvoyant à la solidarité par les politiques publiques, on constate, d'une part, que les jeunes distinguent dans chacun des thèmes les dimensions relevant d'une posture solidaire ou d'une attitude de responsabilité individuelle et, d'autre part, qu'ils optent généralement pour une attitude qui s'inscrit dans une perspective de solidarité. Par leurs réponses, les jeunes interrogés ne contestent pas les principes et modes d'organisation de la solidarité. Par contre, certains éléments laissent apparaître soit une vision évolutive différente de celle développée historiquement dans les politiques publiques, soit une méconnaissance des mécanismes de solidarité. On peut penser à la dimension redistributive et de réduction des inégalités par l'impôt, au libre-choix de l'école publique ou privée.

### **Organisation de la solidarité**

Les liens et connaissances des jeunes avec des éléments de nature institutionnelle relatifs à l'organisation et au fonctionnement de la sécurité sociale et des assurances sociales ont été abordés par plusieurs biais : les notions et appellations des régimes sociaux ; les modalités d'information ; la création et le développement des politiques sociales ; l'assurance maladie ; l'assurance accident ; l'assurance invalidité, chômage et vieillesse (notion de rente).

- Les notions d'« Assurance sociale », d'« Assurance maladie (LAMal) », d'« Assurance vieillesse et survivants (AVS) », d'« Assurance invalidité (AI) » ou d'« Allocations familiales » sont familières et bien connues des jeunes interrogés. Au contraire, les notions de « Sécurité sociale », d'« Assurance maternité », d'« Assurance perte de gain maladie » ou de « Prévoyance professionnelle (LPP) » leur sont moins familières.
- S'agissant de l'information sur les politiques sociales, les différents médias (journal, radio, TV, Internet) et la famille sont les principaux vecteurs de transmission d'information et de connaissance. Si les lieux Ecole et Travail ont aussi une importance dans l'information, tel n'est pas le cas des réseaux sociaux (Facebook) en matière de politiques de solidarité.

- Sous l’angle de la connaissance historique, le doute prévaut. Certes, pour les jeunes, la création et le développement des politiques sociales sont dus avant tout aux mouvements ouvriers et syndicats, aux pouvoirs publics (Confédération, cantons, communes) et aux partis politiques. Ils pensent que les entreprises ont, parfois aussi, contribué à cette réalisation.
- En matière d’assurance-maladie, la solidarité est clairement exprimée entre les malades et les biens portants. Les jeunes ne veulent ni de liberté de choix d’assurance, ni de restriction d’accès à certaines catégories de population. En regard de l’assurance-accident, le lien entre cotisation et ouverture du droit à une prestation d’assurance lors de la survenance du risque est soutenu.
- Si la problématique centrale de la garantie par la sécurité sociale d’un revenu de substitution en cas de vieillesse, invalidité ou chômage est soutenue par la majorité des jeunes, la proportion des jeunes qui adhèrent au principe d’un soutien de la famille et d’une épargne personnelle est plus forte encore. C’est donc un doute important qui est exprimé sur un élément essentiel de la protection sociale.

De toute évidence, au-delà des éléments discutés dans les médias ou la famille, lorsqu’il s’agit de principes fondamentaux de sécurité sociale, les jeunes interrogés laissent apparaître une certaine indécision, qui pourrait bien traduire une méconnaissance du fonctionnement du système de protection sociale, voire parfois franchement une posture de reconsidération des pratiques. Certes, il faut protéger la population contre les coûts des soins, mais la population doit aussi épargner pour ses vieux jours ou en cas d’invalidité ou de chômage. On retrouve ainsi exprimées les deux dimensions de solidarité et de responsabilité individuelle, rarement perçues par les jeunes comme exclusives mais au contraire complémentaires.

### **Posture de citoyen - votant**

La démocratie helvétique définissant les contours et les mécanismes de fonctionnement de la solidarité, dans la perspective d’un hypothétique vote relatif aux assurances, les jeunes se sont prononcés sur la manière de s’informer et sur le fait de voter ou non. Ainsi :

- Avant de se prononcer, les jeunes se renseigneront quasiment tous auprès de leurs parents, puis de leur amis et professeurs. Les médias et partis politiques ne sont pas privilégiés et les réseaux sociaux tout simplement pas utilisés pour se forger une opinion. Les parents sont donc à la fois l’espace privilégié de solidarité et d’information lorsqu’il est question de solidarité.
- Deux tiers des jeunes interrogés affirment que s’ils sont informés ils participeront à une votation. Par contre, ils n’entendent très majoritairement pas voter ce qui leur serait recommandé. Ils assument donc pleinement leur position de citoyens libres, indépendants.
- La position d’abstention, à savoir de renoncement au vote, soit en raison de la complexité des objets, soit par le fait de ne pas se sentir concerné est aussi une réalité, certes minoritaire, mais pas marginale, car elle concerne entre 1/5 et 1/3 des jeunes. Elle ne peut être sous-estimée.

### **Solidarité - responsabilité individuelle**

Enfin, si les jeunes identifient tous sans ambiguïté une posture de solidarité, remarquons qu’un tiers d’entre eux considèrent, en plus, que la définition de la responsabilité individuelle concorde avec celle de la solidarité. Complémentarité, confusion, incompréhension ? L’interprétation est délicate.

#### **4.4. Autres éléments de réflexion**

La crainte d'une perte de mémoire sociale, par absence de formation et de développement des connaissances, mais aussi par la non-participation des jeunes générations aux processus de revendication et de décision ayant abouti à la définition des contours du système suisse de protection sociale est à l'origine du questionnement. L'analyse des programmes scolaires, puis la position des jeunes interrogés sur diverses problématiques de solidarité ont permis la constitution d'un ensemble d'éléments d'appréciation, résumés ci-avant. Ceux-ci peuvent être mis en perspective d'autres éléments de réflexion pour s'inscrire ensuite dans une dynamique d'action.

#### **Déficit de mémoire, déficit de sens**

Les jeunes générations actuelles n'ont pas vécu ni les événements complexes et parfois tragiques qui ont marqué le XX<sup>ème</sup> siècle (guerres, crises et transformations économiques, pauvreté, émergence des questions sociales) qui ont notamment conduit à la création et au développement des politiques de solidarité. Seule la connaissance historique, dispensée et structurée par exemple par l'école, peut palier ce déficit. Par ailleurs, en l'absence de formation ou de place suffisante accordée à ces questions par la formation, la place privilégiée des relations proches - la famille et les amis - dans l'information contribue à la reproduction d'une vision, mais aussi d'une manière de se représenter les problèmes sociaux et les réponses en termes de politiques de solidarité. Or, il est évident que les notions et dimensions complexes de valeur et de sens supposent pour être explicitées, objectivées et comprises des dynamiques d'approfondissement qui ne peuvent émerger spontanément des réseaux familiaux et d'amis. Pour avoir du sens, la solidarité doit se toucher, ses origines être vécues. De plus, le rejet du discours expert et la complexité du champ (Clémence et al., 1992) réduisent l'impact des valeurs et du sens sur les jeunes. Emerge ainsi une absence de confiance à l'égard du système de protection sociale et de sa durabilité, qui peut être comprise notamment par l'éloignement ressenti par les personnes envers les institutions et à administrations qui s'en occupent. Concrètement, par exemple, les notions d'intégration et de cohésion sociale semblent très abstraites pour les jeunes interrogés, qui identifient certainement des situations de partage entre amis ou sein de la famille d'abord dans une perspective de plaisir partagé, voire d'utilité, et non dans une optique de cohésion d'un collectif.

Si les professeurs interrogés observent que les jeunes sont particulièrement solidaires avec leurs amis lorsqu'il s'agit de les soutenir dans l'adversité ou d'être présents dans des situations difficiles, ils évoquent aussi un manque de curiosité, de recul, voire de réflexion chez les élèves au sujet du fonctionnement de la société et de son histoire. Or, comprendre le fonctionnement d'une assurance sociale, d'un organisme étatique ou d'une politique publique suppose cette attitude de connaissance et de recul, une mise en perspective. Sans cette posture, les institutions ou pratiques de solidarité ne sont appréciées qu'à travers des actes plus ou moins ponctuels et non en regard des valeurs et des principes qui leur donnent sens.

Ainsi, la compréhension par les jeunes des problématiques de solidarité et des instruments qui les structurent, dont les assurances sociales, ne pourra se faire que par et avec l'école, et ce à tous les niveaux de formation.

## Solidarité utile, responsabilité

De manière générale, pour faire sens auprès des jeunes, l'idée de solidarité doit être concrète et son utilité avérée. C'est ainsi qu'ils l'associent à la famille, aux amis, qu'ils la reconnaissent lorsqu'il s'agit prendre en charge des soins ou d'organiser un réseau de transports publics. Elle s'affaiblit lorsqu'elle renvoie à des principes, tels que les notions d'assurance, de sécurité sociale, de rente, de distinction public-privé, de redistribution ou d'inégalité. La solidarité, les jeunes doivent la toucher, la sentir. Les résultats confirment en ce sens les observations faites par Clémence (1992, 1994) et Doise (1993), évoquées déjà au premier chapitre. L'enquête semble confirmer par ailleurs, la posture selon laquelle « l'individu, plutôt penché sur son intérêt particulier que sur celui de son prochain, veut bien être solidaire mais en sachant de qui il est solidaire » (Soulet, 2004, p.156). Pour Soulet, cette forme de solidarité ne correspond plus à une solidarité de « responsabilité pour autrui », mais à une sorte de solidarité laïque à la base par exemple des pratiques humanitaires. La solidarité, de manière générale, fait donc pleinement partie de l'univers des jeunes. Elle ne leur est de toute évidence pas étrangère. Par contre, sa dimension institutionnelle, à travers ses multiples géométries (politiques publiques, politiques sociales, régimes d'assurances sociales), reste peu connue. Et puis, en adéquation avec les valeurs véhiculées notamment par l'école, les jeunes accordent une dimension particulière à la responsabilité individuelle. Devant l'emploi, la maladie, l'accident, la prévention ou le vote, ils privilégient cette posture. Et puis, les profiteurs sont bannis.

Ainsi, l'idée de solidarité chez les jeunes semble être désormais le fruit d'une association de valeurs et de comportements qui intègre des postures de nature individualiste, générant ainsi une sorte de glissement vers un mélange des genres redessinant les contours et articulations de ladite solidarité.





## Conclusion.

# La Cité des Solidarités ?

Sondages, programmes scolaires, compréhension de la solidarité par les jeunes mettent en évidence un certain nombre d'éléments préoccupants, à la fois sur la compréhension des politiques de solidarité, la confiance de la population à l'égard des régimes sociaux ou la capacité de l'école à répondre aux exigences de connaissance des institutions de sécurité sociale. Des jeunes qui n'associent pas la notion d'assurance à celle de solidarité, qui semblent peu au courant des formes institutionnalisées des politiques de solidarité ou qui ne croient pas à l'avenir des retraites ; des programmes scolaires desquels n'émergent de toute évidence aucune stratégie, ni approches structurées et coordonnées de l'enseignement des institutions, de l'histoire sociale ou des politiques de solidarité ; d'autres jeunes qui optent en cas de votation pour une position d'abstention soit en raison de la complexité des objets, soit par le fait de ne pas se sentir concernés, sont quelques éléments qui, certes, sans avoir à être surestimés, interpellent.

En regard de l'intérêt général prépondérant à valoriser les valeurs de solidarité et de cohésion sociale ; en regard aussi des exigences élevées de connaissance devant sous-tendre le bon fonctionnement du système politique suisse, fondé sur la démocratie semi-directe ; ces différents constats doivent inciter à l'action. L'école, inondée d'attentes et de demandes, tente au mieux d'accorder aux questions institutionnelles et aux valeurs de solidarité une place adéquate. On ne saurait lui reprocher de n'en faire pas assez. On peut par contre l'inciter à appréhender ces questions de manière plus systématique et pointue, plus ciblée peut-être. Car, il est indéniable que l'histoire et la mémoire qui lui est associée comportent une importance fondamentale, l'histoire sociale demeurant particulièrement méconnue (Ruchat, 1993), ne dépassant que rarement les milieux avisés, professionnels ou scientifiques.

La société civile doit donc entreprendre davantage, pour apporter elle aussi sa contribution à la préoccupation de cohésion sociale et à la transmission de ces valeurs aux générations futures. On ne saurait en effet laisser les connaissances historiques qu'entre les mains d'un public restreint et spécialisé ou le transmettre aux seuls participants des cursus des hautes écoles professionnelles et universitaires concernés et intéressés par les histoires de la sécurité sociale, des assurances ou des institutions sociales. D'où l'idée de compléter les instruments traditionnels d'action pour diffuser et promouvoir les savoirs construits et les faire pénétrer l'espace public et prendre place au sein de la population. C'est l'idée de la Cité des Solidarités.

### Des musées ...

Au-delà des publications, livres et revues, des sites internet et des différents supports médiatiques, les musées figurent parmi les lieux les plus familiers de la transmission de l'histoire. Espaces de mémoire, de vulgarisation, d'analyse, de mise en perspective ou de prospective, les musées jouent un rôle essentiel dans la transmission de la mémoire et des savoirs, dans la réalisation du lien entre problématiques générales ou particulières et société.

Plusieurs musées, en Suisse ou à l'étranger, renvoient de près ou de façon indirecte aux nombreuses problématiques constitutives des politiques de solidarité. En Suisse, ils se nomment, par exemple : musée International de la Croix Rouge et du Croissant Rouge (Genève), Heilsarmee

Museum (Bern), Musée Henry Dunant (Heiden), Psychiatrie Museum (Bern), Kindermuseum (Baden), musées d'ethnographie (Genève, Neuchâtel), musée national suisse (Zurich), musée d'histoire des sciences (Genève), etc. A l'étranger, parmi beaucoup d'autres : musée du travail (Norköping, Suède), musée de l'assistance publique (Paris), musée de l'assurance-maladie (Lormont-Bordeaux), musée McCord, du mouvement ouvrier (Montréal), Deutsches Hygiene-Museum (Dresden), Arab American National Museum (Desrbon – Michigan, sur les migrations), etc. De plus, de nombreuses expositions permanentes ou temporaires inscrivent au centre de leur projet et de leurs concepts respectifs la problématique de la solidarité dans ses innombrables formes et expressions. Ainsi, à titre illustratif, le musée de l'assurance-maladie (Lormont-Bordeaux) énonce les fondements de son existence de la manière suivante : devoir de mémoire et transmission de l'histoire de la sécurité sociale ; valeurs unificatrices fondées sur la citoyenneté et la solidarité ; pertinence de disposer d'un instrument pédagogique ; vulnérabilité des assurances sociales dans le contexte de la mondialisation ; voyage au cœur de la solidarité. La page d'accueil du site internet est explicite : « Le Musée national de l'Assurance maladie retrace les étapes historiques et les grandes idées qui ont guidé l'avènement progressif d'un système de protection sociale, jusqu'à la création de la Sécurité sociale. Conçu comme un véritable outil pédagogique, ce musée permet de sensibiliser les jeunes d'aujourd'hui, assurés sociaux de demain, aux atouts et aux enjeux de notre système de protection sociale. Il s'agit de comprendre les combats menés par nos aînés et de mieux appréhender cette grande institution ».

Le musée est une véritable interface entre l'histoire, le quotidien et les enjeux futurs auxquels seront inéluctablement confrontées les populations. Démographie et phénomènes migratoires, transformations économiques et des modes de production, développements environnementaux, sécurité sociale et santé, exclusion et pauvreté, violences ou démocratie doivent investir les musées, pénétrer tous les espaces publics de la société.

### **Aux nouvelles technologies ...**

Dans cette perspective, la place de l'internet sera prépondérante. Elle complétera judicieusement les autres supports d'information et de formation, sans s'y substituer totalement. Mentionnons, par exemple, l'existence dans les années 1990, aux Etats-Unis, d'un mouvement utopiste prônant les vertus de l'internet dans la construction de la citoyenneté. « La transparence a progressé, toutes les institutions ont été revisitées par l'internet et la culture du web. La Netizen - contraction de Net et de Citizen – citoyen de l'ère du Net (...) existe bien dans son désir de libre accès aux ressources et de liberté d'échange et d'expression » (Corniou, 2009, p.33). Toutefois, l'émergence de cet outil de communication ne suffit pas à lancer les bases pérennes d'une nouvelle forme d'organisation des rapports entre l'état, la société et les citoyens. L'élément clé du débat semble être la source de la légitimité de la démocratie. Si les utopistes de l'internet affirment que les usagers bénéficient d'une liberté d'expression illimitée, il peut également créer le terreau des extrémismes débridés et du libéralisme le plus extrême. L'analyse des sites des campagnes électorales se relèvent souvent décevante au niveau du contenu. La multiplicité des sources d'information et l'absence de contrôle sur le net peuvent susciter le scepticisme quant à l'impact de cette profusion désordonnée d'idées et d'échanges » (Id., p. 43). George (2008) examine les potentialités sociotechniques et historiques de ce nouvel outil et les problèmes qui y sont liés, mais aussi les enjeux. Mentionnons le désengagement citoyen, le décalage entre le monde virtuel et le monde réel (conditions de vie effectives), la médiatisation des pratiques sociales, les jeux démocratiques, etc.

Quand bien même notre enquête montre que les jeunes personnes interrogées ne considèrent pas et ne privilégient pas l'utilisation des réseaux sociaux du type Facebook comme un support participant à la construction de la solidarité, ni comme un espace de référence pour s'informer, il

existe un champ d'investigation important à exploiter pour faire de l'outil internet un instrument de diffusion de la mémoire et de vulgarisation des problèmes de société.

### **... Vers la Cité des Solidarités ?**

Les politiques de solidarité sont au carrefour de leur destinée, sans cesse reconsidérées, réaménagées. Un inexorable mouvement de remise en cause, mais aussi de développement, les emporte, les chahute parfois. La science cherche, analyse et publie, dans une perspective auto-centrée, de plus en plus éloignée de la population et de la société qu'elle est sensée servir. La politique débat à force de slogans réducteurs, voire trompeurs, de conservatismes ou de ruptures illusives. Mais, au fond, ce n'est pas elle qui dicte le changement. La population vit, anime et détermine les contours du changement. C'est elle qui, en Suisse, décide. Il lui faut donc pour agir qu'elle comprenne son histoire pour tenir son destin. Qu'elle sache d'où elle vient pour esquisser où elle ira.

Nous l'avons vu, la solidarité doit se sentir, pouvoir être touchée. La population doit être en mesure d'identifier ses effets, les personnes qu'elle protège, les prestations qui y sont allouées. Une attention particulière devra par ailleurs être portée sur les jeunes générations, actuelles et futures, pour éviter qu'elles encourent le risque de n'avoir pas assez appris ou tout oublié. Pour ce faire, l'idée de créer en Suisse un espace national de citoyenneté et de solidarité mérite d'être posée : la Cité des Solidarités.

La Cité des Solidarités se voudra un espace d'information, de vulgarisation et d'échange sur les mécanismes et instruments constituant le cœur, la substance de la cohésion sociale et du vivre ensemble. L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité présideront à la tenue d'expositions, de conférences, à l'élaboration et la diffusion de publications sur les thèmes des relations entre développement économique et social, du mouvement ouvrier, de la pauvreté et de l'exclusion, de la famille, de la vieillesse, des relations intergénérationnelles et pluriculturelles, des mouvements démographiques et des migrations, des institutions sanitaires et sociales ou socio-éducatives, du système de santé, des assurances sociales, de l'aide sociales, de l'égalité, des problèmes sociaux spécifiques (toxicomanie, violence), etc. La Cité des Solidarité sera le lien entre acteurs scientifiques, administrateurs des politiques de solidarités, acteurs institutionnels que sont les assurances sociales et privées ou les hôpitaux, par exemple, professionnels de l'intervention sociale, sanitaire ou socio-éducative, autorités politiques et l'ensemble de la population. Elle assumera la mission de faire du « Vivre ensemble » une véritable préoccupation, sociale et démocratique, au service de la société.

Reste maintenant à penser le projet et les innombrables modalités de son organisation et de sa mise en œuvre...



# Références bibliographiques

## Articles / Ouvrages

Badoux, S. (2012). Non, la jeunesse n'est pas apolitique. Lausanne : Uniscope, No578, p.4-5. Récupéré de : <http://www.unil.ch/webdav/site/unicom/shared/uniscope/2012-2013/U578.pdf>

Batou, J. & Cerutti, M. & Heimberg C. (1995). *Pour une histoire des gens sans Histoire. Ouvriers, exclus et rebelles en Suisse 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles*. Lausanne : Editions d'en bas.

Berenstein, A. (1986), *L'assurance-vieillesse en Suisse*. Lausanne : Réalités sociales.

Beveridge, W.H., Bessière, M., Hollande, F. (2012). *Rapport Beveridge. Le texte fondateur de l'Etat providence*. Paris : Perrin.

Binswanger, P. (1987), *Histoire de l'AVS Assurance vieillesse et survivants suisse*. Berne : Pro Senecute (éd), Tome 3.

Blais, M.-C. (2011). L'idée de solidarité a une histoire. *Sciences Humaines*, No223, pp.48-51.

Bono, R. (éd.) (1983), *Sécurité sociale : l'enjeux*. Paris : Syros.

Bonvin, J.-M., Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi (En ligne)*, No 98, avril 2007.  
Récupéré de : <http://formationemploi.revues.org/index1550.html>

Bonvin, J.-M., Rosenstein E. (2010). Transformation des régimes de protection sociale, in *Transformations et innovations économiques et sociales en Europe*. Florence : Degavre, pp. 19-34.

Bonvin, J.-M., Rosenstein E. (2011). *L'approche par les capacités comme outil d'évaluation des politiques sociales : repenser les droits sociaux à partir de l'idée de justice*. Lausanne : Haute école de travail social et de la santé. Vaud, HES-SO.

Braudel, F. (1996), *Les responsabilités de l'histoire*. In *Cahiers internationaux de sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Cerf, J. (2007), Entretien avec P. Veyne, *Je ne crois pas aux idées générales*, in Philosophie magazine n°9. Paris : Philo Editions.

Clémence, A., Egloff, M., Gardiol, N. & Gobet, P. (1994). *Solidarités sociales en Suisse*. Lausanne : Réalités sociales.

Clémence, A., Doise, W. & Gottraux M. (1992). *Représentations des risques et de la solidarité sociale : rapport final de recherche, FNRS-PNR 29*. Genève : FAPSE.

Corniou, J-P. (2009,). *Enrichir la démocratie. Le web 15 ans déjà et après ?* Paris : Dunod

Corteel, D. & Zimmermann, B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation emploi*, 2007/2 No 98, p. 25-39.

Conway, M.A. (1997). The inventory of experience : memory and identity. In Pennebaker J.W., Paez D & Rimé B. (Ed.), *Collective Memory of Political Events. Social Psychological Perspectives* (pp. 21-45). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associate.

Chapellière, I. (1989), *Où va la protection sociale ?* Paris : Syros, Alternatives économiques.

Clémence, A., (et al.) (1994), *Solidarités sociales en Suisse*. Lausanne : Réalités sociales.

De France, H (1996), La solidarité et ses fondements implicites : les conditions d'un retour à une vision organique de la société. In Euzéby, A. et C. (éd.) (1996). *Les solidarités. Fondements et défis*. Paris : Economica, pp 2 - 22.

Desarzens, G., (2008), *Parole aux pauvres*. Lausanne : Favre.

Dubach, P., Stutz H., Caldéron, R., (2010), *Amutsbericht Basel-Stadt. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen*. Basel : Christoph Merian Verlag.

Dubet, F. (2012). *De l'intégration à la cohésion sociale*. Dans le cadre du séminaire annuel « Changements institutionnels, risques et vulnérabilités sociales ». Récupéré de : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/forge/5902>

Euzéby, A. et C. (éd.) (1996). *Les solidarités. Fondements et défis*. Paris : Economica.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Felix Bühlman et al. (éds) (2012). *Rapport social 2012: Générations en jeu*. Zürich : Editions Seismo.

Fragnière, J-P. (1988). *Sécurité sociale en Suisse. Introduction*. Lausanne : Réalités sociales.

Fragnière, J-P. (2003). *Des siècles de quête de la solidarité*. In *Politiques sociales pour le XXIe siècle*. Lausanne : Réalités sociales.

George, E. (2008), *De la complexité des relations entre démocratie et technologies de l'information et de la communication*. In *Nouvelles pratiques sociales dans la société de l'information*. Vol. 21 (n°1), pp 38-51. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gilliand, P. (1988), *Politique sociale en Suisse*. Lausanne : Réalités sociales.

Gilliand, P. (1990), *Assurance-maladie. Quelle révision ?* Lausanne : Réalités sociales.

Gilliand, P., Rossini, S. (1997), *La protection sociale en Suisse. Recettes et dépenses, 1948-1997. Comparaisons avec les pays de l'Union Européenne*. Lausanne : Réalités sociales.

Haab, M. (2012). L'AVS malmenée survivra-t-elle. Un sondage effectué par l'association d'étudiants Vimentis, *Migros Magazine No7, 13 février 2012*, pp.23-25.

Halbwachs, M. (1925, 1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Édition de 1994, Albin Michel.

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Ion, J. (2011). Bénévolat, assistance... Pourquoi s'engage-t-on ? *Sciences Humaines, No223*, pp.44-46.

Janet, P. (1928). *L'évolution de la mémoire et de la notion du temps, Compte rendu intégral des conférences faites en 1928 au collège de France*. Paris : A. Chahine.

Kausch, H. (2007). La solidarité comme principe éthique. *Sécurité sociale CHSS 2/2007*, pp.78-79.

Krauz, D. (2010), *Du tabou au débat ? Cent ans de lutte contre le cancer en Suisse 1910–2010*. Hauterive : Ed. Gilles Attinger.

- Laurens S., Kozakai, T. (2004). Mémoire collective et représentations sociales, In *Connexions - psychosociologie, sciences humaines*, n°80, p.57-72
- Lombard, A. (1998), *L'exclusion démocratique*. In Collectif, *Comprendre et combattre l'exclusion. L'exclusion sociale face aux exigences de l'éthique*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, pp. 85-99.
- Merrien, F.-X. (et al.) (2005), *L'Etat social. Une perspective internationale*. Paris : Armand Colin.
- Merrien, F.-X. (2007). *Les devenirs de la solidarité sociale*. In Paugam S., *Repenser la solidarité, l'apport des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Middleton, D., Edwards, D. (1990a). « Introduction », dans D. Middleton ; D. Edwards (sous la direction de), *Collective Remembering*. Londres, Sage, 1-22.
- Middleton, D., Edwards, D. (1990b). « Conversational remembering : a social psychological approach », dans D. Middleton ; D. Edwards (sous la direction de), *Collective Remembering*. Londres, Sage, 23-45.
- Mondolfo, P. (1997), *Repenser l'action sociale*. Paris : Dunod.
- Palier, B. (2002), *Gouverner la sécurité sociale*, Paris : Presses universitaires de France.
- Paugam, S., (2008), *Pauvreté et solidarité*. Entretien de Delalande Nicolas. In site internet La vie des Idées, [www.laviedesidees.fr](http://www.laviedesidees.fr), 30 mai 2008.
- Perrin, G. (1993), *Sécurité sociale*. Lausanne : Réalités sociales.
- Riemer-Kafka, G. (2007). La solidarité, toile de fond des assurances sociales. *Sécurité sociale CHSS 2/2007*, p.59.
- Robeyns, I. (2000). *An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined*, mimeo. Wolfson College : Université de Cambridge.
- Rosanvalon, P. (1995), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-Providence*. Paris : Seuil.
- Rossini, S. (1995), *Budget social de la Suisse. Nécessité et perspectives*, Thèse de Doctorat ès Sciences sociales, Université de Lausanne. Lausanne : Réalités sociales.
- Rossini, S. (1999), *Défis et débats sociaux. A propos des réformes de la politique sociale en Suisse*. Lausanne : Réalités sociales.
- Rossini, S., Favre-Baudraz, B. (2004), *Les oubliés de la protection sociale ou le non-sens du ciblage des prestations*. Lausanne : Réalités sociales.
- Rossini, S. (2009), *Au nom de la solidarité*. Vevey : Ed. de l'Aire.
- Rossini, S., Bonvin, J.-M., Gobet, P., Tabin, J.-P. (2011). *Manuel de politique sociale*. Lausanne : Editions EESP (les Outils) et Réalités sociales.
- Rossini, S. (2012). Dépenses sociales. Vision trompeuse ! Le Nouvelliste du 31 octobre 2012, p.4.
- Roustang, G., Laville J.-L., Eme, B., Mothé, D., Perret, B. (1996), *Vers un nouveau contrat social*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Ruchat, M. (2003), *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800 – 1913*. Carouge – Genève : éditions Zoé.
- Schuman, H., Belli, R.F. & Bischooping, K. (1997). The Generational Basis of Historical Knowledge. In Pennebaker J.W., Paez D. et Rimé B. (Ed.), *Collective Memory of Political Events. Social Psychological Perspectives* (pp. 47-77). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associate..

Sen A. (2003). La liberté individuelle : une responsabilité sociale, in « *L'économie est une science morale* ». Paris : La Découverte, pp. 43-76.

Sigg, R., Behrendt, C. (éd) (2004), *La sécurité sociale dans le village global*. Berne : Peter Lang.

Soulet, M-H., éd. (1996), *Crise et recomposition des solidarités. Vers un nouvel équilibre Etat – société civile*. Fribourg : Editions universitaires.

Soulet, M-H., éd. (1997), *Les transformations des métiers du social*. Fribourg : Editions universitaires.

Soulet, M-H., éd. (1998), *Urgence, souffrance, misère. Lutte humanitaire ou politique sociale ?* Fribourg : Editions universitaires.

Soulet, M.-H. (2004). *La solidarité : exigence morale ou obligation publique ?* Fribourg : Academic press.

Strebel, D. (2010), *Weggsperrt. Warum Tausende in der Schweiz unschuldig hinter Gittern sassen*. Zürich : Beobachter.

Suter C., et al., (2009). *Rapport social 2008. La Suisse mesurée et comparée*. Genève – Zürich : Seismo.

Tschudi, H-P. (1982), *La politique sociale en Suisse depuis 1950*, in *La politique sociale dans les pays occidentaux*. Lausanne : Réalités sociales.

Velncia J.F. et al. (2004). Mémoire collective et représentations sociales, In *Connexions - psychosociologie, sciences humaines*, n°80, p.151-155

Veyne, P. (1971, 1978), *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil, coll. Point.

Viaud J. (2004). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. *Connexions : psychosociologie. Sciences humaines n°80*, pp.13-19.

Vouilloz Burnier M-F., Barras, V. (2004), *De l'hospice au réseau santé. Santé publique et systèmes hospitaliers valaisans XIXè – XXè siècles*. Sierre : Monographic.

Zimmermann, B. (2006). Pragmatism and the capability approach. Challenges in social theory and empirical research. *European Journal of Social Theory*, 9 (4), pp. 467-484.

## **Rapports / Etudes**

24heures.ch (2012). Rapport social 2012. Les contacts entre générations sont rares. Récupéré de : <http://www.24heures.ch/vivre/societe/contacts-generations-rares/story/25470374>

Duvillard, L. (2011). Les jeunes peu sensibles aux cours de citoyenneté. *swissinfo.ch*. Récupéré de : [http://www.swissinfo.ch/fre/Politique/Elections\\_legislatives/Systeme\\_politique/Les\\_jeunes\\_peu\\_sensibles\\_aux\\_cours\\_de\\_citoyennete.html?cid=30361674](http://www.swissinfo.ch/fre/Politique/Elections_legislatives/Systeme_politique/Les_jeunes_peu_sensibles_aux_cours_de_citoyennete.html?cid=30361674)

Figaro (2011). Bénévolat : les jeunes bousculent les règles du jeu. *Le Figaro.fr*. Récupéré de : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/01/30/01016-20110130ARTFIG00248-benevolat-les-jeunes-bousculent-les-regles-du-jeu.php>

gfs.berne (2011a). *Baromètre de la jeunesse Crédit Suisse 2011*. Berne : gfs.berne.  
Récupéré de : <https://emagazine.credit-suisse.com/app/shop/>

gfs.berne (2011b). *Baromètre des préoccupations Crédit Suisse 2011*. Berne : gfs.berne.  
Récupéré de : <https://emagazine.credit-suisse.com/app/shop/>

Harris Interactive (2011). *Les responsabilités et l'engagement vus par les jeunes Français*.



Récupéré de : <http://www.harrisinteractive.fr/news/2011/14042011.asp>

Institut M.I.S Trend (2011a). *Etude Sophia 2011*. Récupéré de :  
[http://www.mistrend.ch/fr/pub\\_artrec.php](http://www.mistrend.ch/fr/pub_artrec.php)

Institut M.I.S Trend (2011b). *Les préoccupations des Romand*. Récupéré de :  
[http://www.mistrend.ch/fr/pub\\_artrec.php](http://www.mistrend.ch/fr/pub_artrec.php)

Office fédéral de la statistique, OFS (2011). Scénarios de l'évolution de la population des cantons de 2010 à 2035. Une croissance démographique pour l'ensemble des cantons lors des 25 prochaines années. Communiqué de presse N° 0351-1103-10

Viva (2012). Social – décryptage. Jeunes : les individualistes solidaires. *Viva.press.fr*. Récupéré de :  
[http://www.viva.presse.fr/spip.php?page=enquete&id\\_article=11394](http://www.viva.presse.fr/spip.php?page=enquete&id_article=11394)

Roudet B. (2009). Les jeunes Européens et les valeurs démocratiques. *Agora Débats-Jeunesses*, n° 52 (Les jeunes face au politique), 2009, p. 53-66. Récupéré de :  
[http://www.injep.fr/spip.php?page=publications\\_detail&language\\_id=4&products\\_id=234](http://www.injep.fr/spip.php?page=publications_detail&language_id=4&products_id=234)

Roudet, B. (2010). Liens à la politique - Des jeunes davantage impliqués et plus protestataires. *Injep, Observatoire de la jeunesse*, Numéro 2 - Novembre 2010. Récupéré de : <http://www.injep.fr/Des-jeunes-davantage-impliques-et>

Süss, D. (dir) 2012. *Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2012*. Zürich : Ecole de psychologie appliquée de l'Université de Zürich. Récupéré de :  
<http://www.swisscom.ch/JAMES>

Vimentis (2012). *Opinion publique 2012*. St-Gallen : Vimentis.



# Index des figures et des tableaux

## Index des tableaux

Tableau 2.1 : Branches et orientations enseignées .....	31
Tableau 3.2.1 : Age des jeunes interrogés (en effectif et %, n=3180).....	53
Tableau 3.2.2 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par groupe d'âge (en effectif et %, n=3180)	53
Tableau 3.2.3: Répartition de la population interrogée selon le type d'école (en effectif et %, n=3180)	54
Tableau 3.3.1 : Degré d'association à l'idée de solidarité (de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180).....	57
Tableau 3.3.2 : Degré d'association des groupes à l'idée de solidarité (de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180).....	59
Tableau 3.3.3 : Degré d'association des situations à l'idée de solidarité (de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180).....	61
Tableau 3.4.1 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'impôt (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	63
Tableau 3.4.2 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'école publique obligatoire (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	64
Tableau 3.4.3 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'emploi (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	64
Tableau 3.4.4 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les transports publics (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	65
Tableau 3.4.5 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les familles avec enfants (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	66
Tableau 3.4.6 : Degré d'accord avec les affirmations concernant la prévention de la santé (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	67
Tableau 3.5.1 : Degré de familiarité avec différentes notions de sécurité sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).....	68
Tableau 3.5.2 : Lieux et supports d'information sur la politique sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).....	70
Tableau 3.5.3 : Acteurs de la création et du développement des politiques sociales (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180).....	71
Tableau 3.5.4 : Réponses à la question Qui être assuré auprès d'une caisse maladie ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	72
Tableau 3.5.5 : Réponses à la question Qui doit payer les frais consécutifs à un accident de ski ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	73
Tableau 3.5.6 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente) (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	74
Tableau 3.6.1 : Sources d'information en cas de vote (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180).....	76

Tableau 3.6.2 : Posture de vote ou d'abstention (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	78
Tableau 3.7.1 : Degré d'accord avec les définitions de la solidarité et de la responsabilité individuelle (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	82

## Index des figures

Figure 1.1 : Affirmations concernant les effets du vieillissement : réponses des leaders d'opinion et de la population (de très important à pas du tout important, en %, n=400 et 1200). .....	18
Figure 1.2 : Cause de la préoccupation des romands concernant le système de retraites et des assurances sociales (en %, n=1'800). .....	19
Figure 1.3 : L'avenir des retraites AVS selon les catégories d'âge (en %, n=30'000).....	20
Figure 1.4 : Question : « Où les jeunes rencontrent-ils leurs amis ? » (en %, n=1000).....	21
Figure 1.5 : Réponse à la question : « Qu'est-ce qui est extrêmement ou, tout au moins, très important pour vous ? » (en %, n=1000). .....	22
Figure 1.6 : Principales préoccupations et problèmes des jeunes Suisses en 2011 (en %, n=1000).....	22
Figure 1.7 : Principales préoccupations des Suisses, période 2003-2011 (en %, n=1000) .....	23
Figure 1.8 : Les valeurs importantes aux yeux des jeunes Français (en %, n=500). .....	24
Figure 1.9 : Question : « Avez-vous le sentiment d'être responsable, de faire preuve de responsabilité ? » (en %, n=500) .....	24
Figure 3.2.1 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par groupe d'âge (en %, n=3180) .....	53
Figure 3.2.2 : Boxplot de la répartition de l'effectif selon l'âge (fréquence, n=3180) .....	53
Figure 3.2.3 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par sexe (en %, n=3180) .....	54
Figure 3.2.4 : Répartition par groupe d'âges et par sexe (en %, n=3180).....	54
Figure 3.2.5 : Effectif total des jeunes interrogés répartis par type d'école (en %, n=3180).....	55
Figure 3.2.6 : Répartition de la population interrogée par groupe d'âge et par type d'école (en %, n=3180).....	55
Figure 3.2.7 : Répartition de la population interrogée par sexe et par type d'école (effectif, n=3180). ...	55
Figure 3.2.8 : Répartition des jeunes par canton (en %, n=3180). .....	56
Figure 3.2.9 : Répartition de la population interrogée par canton et type d'école (effectif, n=3180).....	56
Figure 3.3.1 : Degré d'association à l'idée de solidarité (en moyenne, de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout associé, n=3180).....	57
Figure 3.3.2 : Degré d'association des concepts à l'idée de solidarité (en%, n=3180).....	58
Figure 3.3.3 : Réponse « Tout à fait » aux mots « Partage », « Humanitaire » et « Intégration » concernant le degré d'association à l'idée de solidarité, selon la catégorie hommes - femmes (en %, n=3180).....	59
Figure 3.3.4 : Degré d'association entre les groupes et l'idée de solidarité (en moyenne, de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout, n=3180).....	60
Figure 3.3.5 : Degré d'association entre les groupes et l'idée de solidarité (en%, n=3180) .....	60
Figure 3.3.6 : Degré d'association entre les situations et l'idée de solidarité (en moyenne, de 1 pour tout à fait associé à 4 pour pas du tout, n=3180). .....	61

Figure 3.3.7 : Degré d'association entre les situations et l'idée de solidarité (en%, n=3180). .....	62
Figure 3.3.8 : Réponse « Tout à fait » aux situations «Obtenir un brevet de samaritain », « Participer à un souper de classe ou d'entreprise » et « Aller skier avec des amis », concernant le degré d'association de ces situations à l'idée de solidarité, selon la catégorie hommes - femmes (en %, n=3180). .....	62
Figure 3.4.1 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'impôt (en moyenne, de 1 pour tout à fait d'accord à 4 pour pas du tout d'accord, n=3180). .....	63
Figure 3.4.2 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'école publique obligatoire (en moyenne, de 1 pour tout à fait d'accord à 4 pour pas du tout d'accord, n=3180). .....	64
Figure 3.4.3 : Degré d'accord avec les affirmations concernant l'emploi (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	65
Figure 3.4.4 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les transports publics (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	66
Figure 3.4.5 : Degré d'accord avec les affirmations concernant les familles avec enfants (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	67
Figure 3.4.6 : Degré d'accord avec les affirmations concernant la prévention de la santé (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	67
Figure 3.5.1 : Degré de familiarité avec différentes notions de sécurité sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180). .....	69
Figure 3.5.2 : Degré de familiarité avec différentes notions de sécurité sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, en %, n=3180). .....	69
Figure 3.5.3 : Lieux et supports d'information sur la politique sociale (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180). .....	70
Figure 3.5.4 : Acteurs de la création et du développement des politiques sociales (1 souvent, 2 parfois et 3 jamais, n=3180). .....	71
Figure 3.5.5 : Réponses à la question Qui être assuré auprès d'une caisse maladie ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	72
Figure 3.5.6 : Réponses à la question Qui doit payer les frais consécutifs à un accident de ski ? (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	73
Figure 3.5.7 : Réponses à la question Qui doit payer les frais consécutifs à un accident de ski ? (en %, n=3180). .....	73
Figure 3.5.8 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente) (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	74
Figure 3.5.9 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente) (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord) (en %, n=3180). .....	74
Figure 3.5.10 : Réponses à la question de l'octroi d'un revenu de substitution (rente), selon le type d'école (en %, n=3180). !Fischer !! grandeur caractères chiffres.....	75
Figure 3.6.1 : Sources d'information en cas de vote (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	76
Figure 3.6.2 : Sources d'information en cas de vote (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, en%, n=3180). .....	77
Figure 3.6.3 : Posture de vote ou d'abstention (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	78
Figure 3.6.4 : Posture de vote ou d'abstention (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, en %, n=3180). .....	78

Figure 3.6.5 : Réponses des jeunes interrogés aux affirmations « Je suis bien informé, je vais voter / Je voterai ce qui me sera recommandé » (en %, n=3180). .....	79
Figure 3.6.6 : Réponses des jeunes interrogés à l'affirmation « Je suis bien informé, je vais voter », selon le type d'école fréquentée (en %, n=3180). .....	79
Figure 3.6.7 : Réponses des jeunes interrogés aux affirmations « Je n'y comprends rien, je ne voterai pas / Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas» (en %, n=3180). .....	80
Figure 3.6.8 : Degré d'accord avec l'affirmation « Je n'y comprends rien, je ne voterai pas », selon le type d'école fréquentée (en %, n=3180). .....	80
Figure 3.6.9 : Degré d'accord avec l'affirmation « Je ne me sens pas concerné, je ne voterai pas », selon le type d'école fréquentée (en %, n=3180). .....	81
Figure 3.7.1 : Degré d'accord avec les définitions de la solidarité et de la responsabilité individuelle (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord, n=3180). .....	82
Figure 3.7.2 : Degré d'accord avec les définitions de la solidarité et de la responsabilité individuelle (de 1 pour Tout à fait d'accord à 4 pour Pas du tout d'accord) (en %, n=3180). .....	83

# Annexes

## Annexe 1 : Personnes interviewées

- M. Etienne ANEX, Professeur d'histoire, Collège de l'Abbaye de Saint-Maurice, Saint-Maurice (VS)
- Mme Joëlle COMTE, Professeur d'économie, École de culture générale Ella-Maillart – Plan-les-Ouates (GE)
- M. Yves CONSTANTIN, Directeur, Ecole professionnelle - service communautaire, Sion (VS)
- M. Alain MOSER, Médiateur et Professeur, Ecole Technique, Ecole des Métiers de Lausanne (ETML), Lausanne (VD)
- Mme Anne PRAZ, Professeur de culture générale, Ecole Professionnelle pour Assistant-e Médical-e CFC & Assistant-e Dentaire CFC, Sion (VS)

## **Annexe 2 : Sources concernant les programmes scolaires**

### **Canton du Valais**

- Primaires - Programme de 1989
- Cycle - Programme de 2001
- Cycle - Programme de 2003
- ESC - Programme de 1981
- ESC - Programme de 1992
- Gymnase - Programme de 1999
- MPC - Programme de 1994
- MPC - Programme de 2003
- ECG - Programme de 2009
- EPP - Programme de 2006

### **Canton de Vaud**

- Primaires - Programme de 1979
- Primaires - Programme de 1986 à 1988
- Secondaire I - Programme de 1980 à 1994
- Secondaire I - Programme de 2006
- Maturité professionnelle artistique - Programme de 1995
- Maturité professionnelle technique - Programme de 1995
- Formation professionnelle - Programme de 2001-2002
- Maturité professionnelle - Programme de 2001
- Maturité spécialisée socio-pédagogique - Programme de 2003
- Préapprentissage - Programme de 2007
- Gymnase - Programme de 2003, 2010-2011
- Ecole de degré diplôme et ECG - Programme de 2003, 2010-2011

### **Canton de Genève**

- Secondaire I - Programme de 1980 à 1986, 1998, 2001, 2002, 2007

### **Sites internet**

- Site de l'Etat de Vaud [www.vd.ch](http://www.vd.ch)
- Site de l'Etat du Valais [www.vs.ch](http://www.vs.ch)
- Site de l'Etat de Genève <http://www.ge.ch>

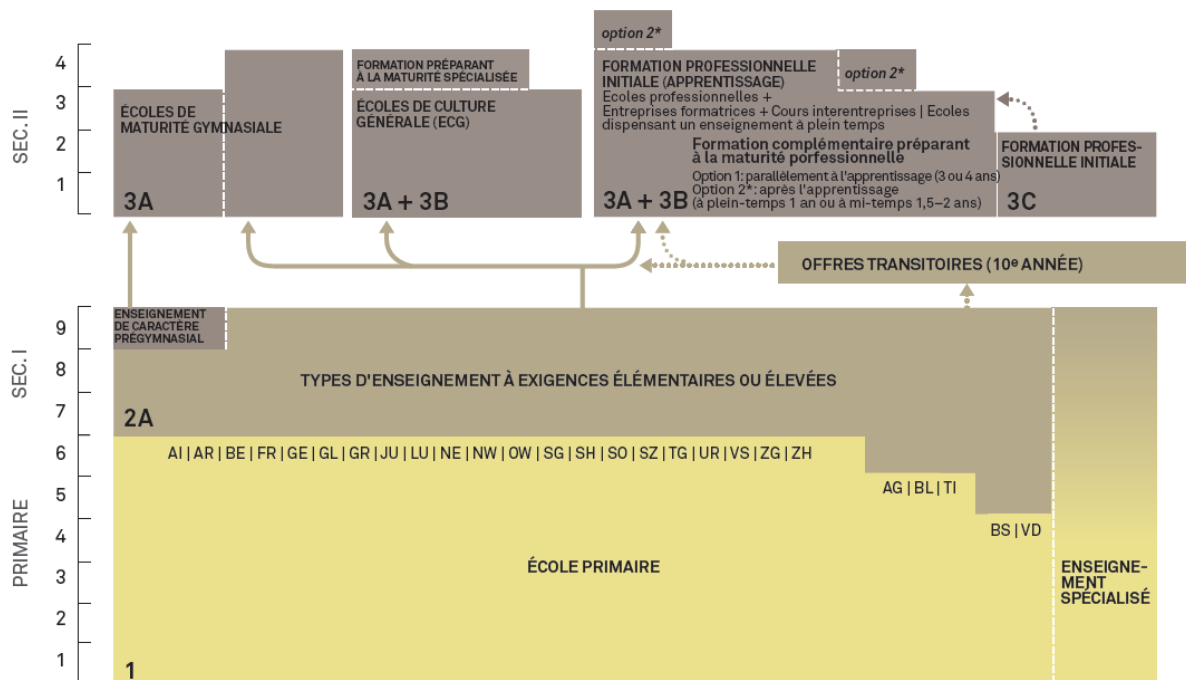
### **Personnes de contact et/ou de référence**

- Serge Martin, directeur général adjoint à la « Direction générale de l'enseignement obligatoire » (DGEO) du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture de l'Etat de Vaud
- Lhenry Noverraz, secrétaire de direction auprès de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture de l'Etat de Vaud
- Pierre-Antoine Schorderet, adjoint à la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP) du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture de l'Etat de Vaud
- Séverin Bez, directeur général de l'enseignement postobligatoire de l'Etat de Vaud
- Christian Gilliéron, archiviste auprès des archives cantonales de l'Etat de Vaud



- Joël Grau, inspecteur scolaire auprès du service de l'enseignement du Département de la culture, de l'éducation et du sport de l'Etat du Valais
- Jean-François Lovey, chef de service de l'enseignement de l'Etat du Valais
- Michel Pillet, directeur-adjoint ad interim auprès du Service de la recherche en éducation (SRED)
- Sylviane Chobaz, direction générale de l'enseignement secondaire II post-obligatoire de l'Etat de Genève
- Mme Chantal Andenmatten, directrice du service de l'enseignement à Genève pour les autorisations
- Philippe Lemièrre, Adjoint de la directrice générale auprès de la Direction générale de l'enseignement primaire à Genève
- Sara Petitpierre, Bibliothécaire auprès de la direction générale du cycle d'orientation (DGCO), Secteur Information Documentation à Genève
- Françoise Landry, service de recherche de l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
- Isabelle Deschenaux, service de recherche de l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD)

### Annexe 3 : Système suisse de formation



Source : edudoc.ch (2012).

Centre d'aide de Serveur suisse de documents pour l'éducation et la formation. Le système éducatif suisse. Récupéré de : [http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik\\_bildung\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_f.pdf)