



L'autonomie des jeunes au service de l'égalité

Groupe de travail Terra Nova¹

Coordonné par Guillaume Allègre², Alain Marceau³ et Maud Arnov⁴

novembre 2010

¹ Ce rapport est le fruit des travaux d'un groupe auquel ont participé Jean-Patrick Gille, député, Raymonde Le Texier, sénatrice et Guillaume Macher, doctorant en sociologie. Le texte du rapport n'engage cependant que ses coordinateurs.

² Guillaume Allègre est économiste à la Fondation Nationale des Sciences Politiques

³ Pseudonyme d'un haut fonctionnaire spécialiste des politiques sociales.

⁴ Idem.

Synthèse

L'allongement de la vie s'est traduit à la fois par la création d'un troisième (puis d'un quatrième) âge de la vie et par l'allongement de la formation initiale et donc de la jeunesse, que l'on peut définir comme la période séparant la fin de la scolarité obligatoire de l'accès à l'indépendance financière et résidentielle. Ces deux âges se caractérisent par la dépendance financière due à l'éloignement du marché du travail. Mais alors que le troisième âge est pris en charge de façon assurantielle et solidaire, la dépendance financière liée à la formation initiale et aux difficultés d'intégration sur le marché du travail est, en très grande partie, pris en charge par les familles.

L'allongement de la durée des études était porteur d'une double promesse : celle de l'émancipation, par l'accès d'une part croissante de chaque génération à un niveau de savoir autrefois réservé à une élite ; celle de la modernisation d'une économie disposant d'une main d'œuvre de plus en plus qualifiée. Il a permis l'apparition d'un nouvel âge de la vie, la jeunesse, âge des choix, des étapes décisives de la vie et de la construction de soi.

La promesse semble aujourd'hui bien abîmée. Voici quinze ans que le taux d'accès d'une classe d'âge au Bac et aux études supérieures stagne, reléguant la France assez loin du peloton de tête des nations les plus avancées. L'objectif d'allongement des études lui-même est remis en cause : il engendrerait une baisse des exigences scolaires, le déclassement des jeunes diplômés et n'aboutirait à aucune démocratisation réelle. L'autonomie des jeunes n'est pas au rendez-vous. La hantise du chômage pèse tout au long du parcours sur la construction de soi. Parents, recruteurs, décideurs politiques et jeunes eux-mêmes partagent le modèle du parcours rectiligne, dans lequel chaque année marque un progrès dans un itinéraire parfaitement cohérent, couronné par une insertion professionnelle réussie.

Le fonctionnement méritocratique du système scolaire français joue contre l'autonomie. Les comparaisons internationales montrent à quel point notre école est tournée vers la sélection d'une élite restreinte. Notre école ne sait pas amener le plus grand nombre à la maîtrise des savoirs fondamentaux : dès la sortie du primaire, 25 % des élèves ont des acquis fragiles et 15 % des difficultés sévères ou très sévères. La France est, parmi les pays développés, l'un de

ceux qui reproduit le plus les inégalités sociales entre les parents. Les élèves français sont les plus hantés par la peur de l'échec et les moins confiants, ce qui les pénalise dans les exercices faisant appel à l'expression et à la créativité.

Le fonctionnement du marché du travail joue contre l'autonomie. Les jeunes font quasiment tous leur entrée dans le monde du travail par un contrat temporaire (CDD ou intérim) et, pour un tiers d'entre eux, cette phase de précarité dure au moins trois ans. Environ un million de jeunes sont employés dans le cadre du sous-statut du stage, alors qu'ils occupent souvent de véritables postes de travail.

La protection sociale joue contre l'autonomie. Les Français aiment à penser que leur système de protection sociale est un des plus généreux au monde mais, s'agissant des jeunes, il n'y a là rien de plus faux. Un jeune de moins de 25 ans qui cherche pour la première fois un emploi n'a accès ni à une allocation chômage, ni au RSA. S'il ne peut compter sur le soutien de sa famille, il sera en situation de pauvreté, comme plus d'un jeune âgé de 18 à 24 ans sur cinq ; aucune classe d'âge n'est aussi touchée par la pauvreté. Alors que la plupart des pays d'Europe occidentale ouvrent leurs minima sociaux dès l'âge de 16 ou 18 ans, la France a fait le choix de traiter ses jeunes adultes comme des mineurs sociaux, n'ayant droit à quasiment aucune aide par eux-mêmes mais ouvrant droit à des aides bénéficiant à leurs parents : maintien du quotient familial et des allocations familiales, déductibilité des pensions versées aux enfants majeurs.

Il y a deux raisons de promouvoir l'autonomie des jeunes. C'est une condition de la mise en place d'un nouveau modèle de développement, reposant sur l'investissement en capital humain. Loin de prendre le chemin de réaliser l'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur fixé par l'Union européenne, la France, si elle ne redresse pas le cap, verra son nombre d'étudiants diminuer de 200 000 d'ici 2017. L'autonomie des jeunes devrait aussi être au cœur d'une conception moderne de l'égalité, qui ne tend pas à uniformiser les individus mais à permettre à chacun de construire ses propres choix.

Les difficultés de financement, si elles ne sont pas seules en cause, pèsent lourdement sur la poursuite d'études supérieures : autocensure des enfants de familles modestes, obligation de travailler dans des proportions néfastes à la réussite universitaire, surreprésentation des formations supérieures courtes (STS, IUT) par rapport à nos partenaires européens. La

France se distingue aussi par un très faible accès des adultes à des formations continues qualifiantes, permettant réellement d'apprendre un métier. C'est pourquoi nous proposons d'attribuer à tout individu de plus de 18 ans un « capital formation », financé par la puissance publique, lui permettant de subvenir à ses besoins pendant trois ans d'études supérieures ou de formation continue⁵. Tout individu aura ainsi le droit d'atteindre un niveau égal à la licence en étant rémunéré.

Le capital formation permettra de servir à tout étudiant ou adulte en formation continue un revenu de 460 euros par mois pendant 3 ans. Chaque individu aura le choix de le compléter par un prêt sécurisé ; les mensualités de remboursement seront calculées en fonction des revenus perçus à l'issue des études ou de la formation. Le droit au capital formation sera attribué indépendamment du revenu des parents. Il se substituera au système actuel des bourses et à toutes les aides attribuées aux familles au titre de leurs enfants majeurs (quotient familial, allocations familiales, déductibilité des pensions).

La proposition de capital formation rejoint à certains égards celle d'allocation d'autonomie, portée de longue date par l'Union nationale des étudiants de France (UNEF). Elle s'en distingue cependant sur certains points : dans une optique de formation tout au long de la vie, elle n'est pas réservée aux étudiants mais concerne aussi les adultes en formation continue ; chaque individu dispose d'un capital mobilisable tout au long de sa vie ; le système est complété par un prêt sécurisé.

D'autres pays ont mis en place des formes de rémunération de la vie étudiante. La Suède et le Danemark offrent à tout étudiant une combinaison d'allocation et de prêt sécurisé ; le Royaume-Uni finance des bourses pour les deux tiers de ses étudiants (contre 20 % en France) et des prêts sécurisés pour tous. L'ordre de grandeur du coût net du capital formation, après déduction des économies réalisées grâce à la suppression des aides aux familles, peut être estimé à environ 4 milliards d'euros. C'est une dépense du même ordre que des dispositifs aussi inopportuns que la TVA à taux réduit pour la restauration ou la défiscalisation des heures supplémentaires.

5 Le rapport propose également une autre option, plus ambitieuse, permettant d'atteindre le niveau du master. Dans l'option de financement de 3 ans d'étude, un étudiant en master peut subvenir à ses besoins en recourant au prêt sécurisé et / ou en étalant la consommation de son capital formation sur 5 ans.

La création du capital formation ne doit pas être décidée isolément. Elle doit s'inscrire dans un ensemble de réformes destinées à promouvoir l'autonomie des jeunes, touchant aussi bien le système éducatif que l'orientation et le marché du travail.

La réforme du système éducatif doit casser la norme des parcours rectilignes, qui est une spécificité française, et remettre en cause la logique méritocratique. Le nombre de redoublements doit être limité de manière drastique. Afin de revaloriser les voies technologiques et professionnelles de l'enseignement secondaire, il est nécessaire de garantir l'accès de leurs bacheliers à l'enseignement technique supérieur (IUT et STS).

Les premiers cycles universitaires doivent être entièrement repensés, en intégrant ce qui fait la force des classes préparatoires : pluridisciplinarité, renforcement de l'encadrement. Tous les cursus universitaires devraient comprendre un semestre obligatoire de « mobilité » ; un large choix serait proposé aux étudiants sur la teneur de cette mobilité (année à l'étranger, expérience professionnelle, formation complémentaire de la formation principale).

La préparation à l'entrée dans la vie active doit relever de la responsabilité d'un service public de l'orientation conçu comme le réseau de ceux qui n'en ont pas. Les avancées de la loi sur la responsabilité des universités de 2007 sont insuffisantes. Le service public de l'orientation aura pour mission d'aider à la construction d'un projet personnel, la constitution d'un réseau et la mise en relation avec les employeurs, par l'organisation de rencontres avec les employeurs tout au long des études. Il pourra être mis en oeuvre dans le cadre de partenariats entre les universités et des associations, dans la gestion desquelles les étudiants eux-mêmes ont un rôle actif à jouer.

La précarité ne doit plus être la norme de l'entrée dans la vie active. Comme les partenaires sociaux s'y étaient engagés dans l'accord interprofessionnel sur la modernisation du marché du travail en 2008, une allocation forfaitaire de 460 euros par mois devrait être servie à tout jeune demandeur d'emploi de moins de 25 ans n'ayant pas acquis suffisamment de droits pour entrer dans le système assurantiel. Il s'agit du pendant, pour les jeunes entrés sur le marché du travail, du capital formation attribué aux étudiants. Afin de lutter contre le recours excessif aux contrats temporaires (CDD, intérim), les cotisations d'assurance-chômage devraient être plus élevées sur ce type de contrat.

Introduction

L'allongement de la vie s'est traduit à la fois par la création d'un troisième (puis d'un quatrième) âge de la vie et par l'allongement de la formation initiale et donc de la jeunesse, que l'on peut définir comme la période séparant la fin de la scolarité obligatoire de l'accès à l'indépendance financière et résidentielle⁶. Ces deux âges se caractérisent par la dépendance financière due à l'éloignement du marché du travail. Mais alors que le troisième âge est pris en charge de façon assurantielle et solidaire, la dépendance financière liée à la formation initiale et aux difficultés d'intégration sur le marché du travail est, en très grande partie, pris en charge par les familles. A l'heure où l'on débat du financement des retraites, il nous paraît donc également important de réfléchir à la période de la jeunesse.

Le développement massif des études supérieures à partir des années 1960 était porteur d'une double promesse : celle de l'émancipation, par l'accès d'une part croissante de chaque génération à un niveau de savoir autrefois réservé à une élite ; celle de la modernisation d'une économie disposant d'une main d'œuvre de plus en plus qualifiée. Avec le coup d'accélérateur donné par l'objectif de « 80 % d'une classe d'âge au niveau du BAC », énoncé en 1984, la période de la jeunesse s'est étendue et universalisée.

Largement devenue une réalité, la promesse du développement des études s'est pourtant enrayée. Voici désormais quinze ans que le taux d'accès d'une génération au niveau du BAC stagne légèrement au-dessus de 60 %, loin de l'objectif de 1984. La société doute d'ailleurs aujourd'hui de l'opportunité de poursuivre cette augmentation. Elle craint pêle-mêle, non sans arguments, la baisse des exigences scolaires, le déclassement des jeunes diplômés ne trouvant pas d'emploi correspondant à leur qualification et le développement des inégalités au sein des études supérieures, les meilleures carrières restant réservées à une élite toujours aussi restreinte. Pourtant, comme le montrent les comparaisons internationales, plusieurs pays parviennent à concilier formation des élites et réduction de l'échec scolaire et amènent ainsi leur population à un niveau de qualification moyen supérieur au nôtre, avec des inégalités éducatives plus faibles. Un tel système éducatif procure alors potentiellement un double bénéfice : il apporte sa contribution à la productivité de l'économie et réduit les besoins en termes de dépenses de prestations sociales.

⁶ Voir Gauchet, 2008 : « la redéfinition des âges de la vie », disponible sur : <http://gauchet.blogspot.com/2008/02/la-redfinition-des-ages-de-la-vie.html>

La jeunesse est soumise plus fréquemment que toute autre classe d'âge à des conditions de vie difficiles. Plus d'un jeune sur cinq est aujourd'hui en situation de pauvreté monétaire. En France, les jeunes accèdent peu au travail (à peine plus de 30 % des 15-24 ans travaillent) et bénéficient peu de la protection sociale ; restent les solidarités familiales, avec toutes les inégalités qui leur sont inhérentes. Les pouvoirs publics préfèrent aider les familles, y compris les plus aisées, à soutenir leurs enfants jusqu'à un âge avancé, plutôt que d'aider les jeunes eux-mêmes.

Mais c'est dans sa dimension la plus difficile à quantifier, celle de l'émancipation personnelle, que la promesse du développement des études est aujourd'hui la plus compromise. En France, la hantise du chômage pèse tout au long du parcours sur la construction de soi. L'expression consacrée « d'insertion professionnelle » sous-entend qu'il est plus question de se trouver une place dans un monde du travail peu accueillant que de choisir une voie. Parents, recruteurs et décideurs politiques partagent le modèle du parcours rectiligne, dans lequel chaque année marque un progrès dans un itinéraire parfaitement cohérent, couronné par une insertion professionnelle réussie.

Face à une telle situation, ce rapport a pour objectif de dessiner les contours d'un nouveau modèle conçu autour de la construction de l'autonomie des jeunes. L'autonomie, c'est la capacité de chaque jeune à utiliser le temps de la jeunesse pour se construire et déterminer ses choix de vie, notamment ses choix professionnels. La dépendance à l'égard des familles nourrit les inégalités en fonction du milieu d'origine. L'impératif de l'insertion alimente la compétition scolaire, qui fonctionne par écrémages successifs et crée à chaque étape des laissés-pour-compte. Nous faisons le pari que l'autonomie, comprise comme émancipation à l'égard de ces contraintes, peut être à l'inverse un puissant vecteur d'égalité.

Qu'appelle-t-on l'autonomie des jeunes adultes ?

Nous nous intéressons ici à la période qui commence à l'âge de fin de la scolarité obligatoire (16 ans) et qui finit avec l'indépendance financière et résidentielle. Nous l'appelons 'jeunesse'. Les 'jeunes' ne sont donc pas uniquement définis par leur âge. La période d'entrée dans l'âge adulte se caractérise par de nombreuses évolutions : décohabitation, insertion professionnelle, mise en

couple éventuelle, etc. Elle se caractérise aussi par une grande hétérogénéité. Certains jeunes deviennent étudiants alors que d'autres entrent directement dans la vie active ; certains restent très tard dans le foyer familial alors que d'autres le quittent avant l'insertion professionnelle. La vie étudiante elle-même peut être vécue très différemment selon qu'on rentre dans une grande école, qu'on aille à l'université ou dans une formation courte. Cette période de transition peut donc être très rapide pour certains et très allongée pour d'autres. Mais cette diversité ne doit pas nous empêcher de réfléchir à cette phase que tous les individus traversent plus ou moins rapidement. Malgré l'hétérogénéité des situations, il existe des caractéristiques qui lient les individus durant cette période : le besoin de formation, l'aspiration à l'autonomie et des risques sociaux élevés.

La période d'entrée dans l'âge adulte est à la fois transitoire et fondatrice. Elle est l'objet de nombreux investissements (éducatif, professionnel et résidentiel). Par conséquent, on ne peut pas exercer de jugements sur cette période sans tenir compte des perspectives qu'elle offre pour le futur. On ne peut pas comparer la situation d'un étudiant et celle d'un jeune travailleur du même âge sans prendre en compte le fait que l'un n'a pas forcément les mêmes perspectives que l'autre. Mais si la période d'entrée dans l'âge adulte est transitoire, les événements qui y surviennent ont des effets persistants : le type et le niveau de formation ont des effets importants tout au long de la carrière professionnelle (et au-delà sur le niveau des retraites) ; les périodes de chômage de longue durée en début de carrière ont également des répercussions durables.

Analyser l'entrée dans l'âge adulte sous l'angle de la construction progressive de l'autonomie permet de prendre en compte le caractère dynamique de cette période. L'autonomie est ici entendue au sens large : c'est la faculté d'agir par soi-même, la capacité intellectuelle et financière à agir sur sa propre existence. L'autonomie permet d'améliorer sa situation actuelle, mais, surtout, elle permet de choisir une vie meilleure. L'autonomie ne se limite pas à l'indépendance financière mais celle-ci la facilite. A l'inverse, dépendance financière ne signifie pas nécessairement manque d'autonomie. On peut être dépendant financièrement de sa famille mais libre de ses choix. La question des solidarités familiales et de l'autonomie sont liées de façon complexe : d'une part, elles peuvent constituer une aide financière non négligeable qui permet de construire son propre projet mais d'autre part elles peuvent constituer un frein à la libre détermination. Les solidarités familiales ont en fait pour caractéristiques principales d'être quantitativement inégales et qualitativement hétérogènes.

L'analyse de la jeunesse ne peut négliger ni les perspectives, ni les conditions de vie. Elle ne peut se réduire à la pauvreté ou à la précarité, qui recouvrent des réalités très différentes, en particulier chez les jeunes⁷ : la situation d'un jeune diplômé de grande école en stage peu rémunéré mais qui sait qu'il pourra recourir aux solidarités familiales en cas de chômage de longue durée n'est pas à terme plus précaire que celle d'un non diplômé en CDI dans le secteur automobile. Les perspectives de carrière et la simple possibilité de recours à des solidarités familiales et/ou étatiques rendent des situations similaires en termes de niveau de vie plus ou moins difficiles à vivre. Si la situation du jeune diplômé est plus enviable, c'est qu'il paraît ici avoir plus de contrôle sur sa vie. Pour autant les conditions de vie au cours de la jeunesse ne doivent pas être sacrifiées sous prétexte de perspectives futures meilleures : non seulement celles-ci sont dans certains cas très difficiles, notamment pour les personnes qui ne bénéficient pas de solidarités familiales, mais elles incitent souvent à réduire les investissements: par exemple, lorsque les jeunes décident de sortir prématurément du système éducatif pour ne plus être une charge pour leur famille.

1 - Pourquoi vouloir l'autonomie des jeunes adultes ?

Il y a deux raisons de promouvoir l'autonomie des jeunes : elle est tout à la fois une condition déterminante de la mise en place d'un nouveau modèle de développement pour la France et est au cœur d'une conception moderne de l'égalité.

L'économie de la connaissance et l'élévation du niveau de formation de la population sont de longue date, et au moins depuis l'adoption de la stratégie de Lisbonne de l'Union européenne en 2000, de véritables lieux communs du discours politique. Pourtant, force est de constater que la France stagne sur cette voie et pourrait même régresser dans les années à venir. Après des progrès très rapides dans les années 1980, le taux d'accès au baccalauréat d'une classe d'âge est bloqué depuis 1995 à environ 65 %. Pire, la proportion de bacheliers entreprenant des études supérieures a régressé : alors que 83 % des bacheliers allaient dans le supérieur en 1995, ils ne sont plus que 70 % en 2007. En se basant sur l'hypothèse d'une prolongation de cette tendance, le ministère de l'enseignement supérieur a estimé que le nombre d'étudiants

7 Voir l'analyse de Nicolas Herpin et Daniel Verger, 1997 : « Les étudiants, les autres jeunes, leur famille et la pauvreté », *Economie et Statistique*, n°308-309-310.

français pourrait diminuer de 200 000, soit 10 %, d'ici 2017⁸. La France ne prend donc pas le bon chemin pour atteindre l'objectif dit de « *Bologne* », fixé par l'Union européenne, de 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur. Si, avec un taux de 41 % en 2008, elle se situe un peu au-dessus de la moyenne de l'OCDE, elle est loin derrière le Japon (55 %), le Canada (56 %) ou la Corée (58 %).

L'opportunité d'accroître la proportion de jeunes poursuivant des études supérieures est certes contestée : pour certains, elle aboutirait à une dévalorisation des diplômes et, faute de débouchés professionnels, à des phénomènes de déclassement à l'issue des études⁹. Pourtant, l'observation empirique permet de mettre en doute ces raisonnements malthusiens. Dans les années 1980, l'augmentation massive du nombre de diplômés du supérieur n'a entraîné aucune diminution de la probabilité pour eux de devenir cadre dans les 5 ans¹⁰. La structure des emplois du secteur privé a évolué et a tiré profit de ce nombre accru de diplômés. De même, il n'est pas observé que les pays dont la proportion de diplômés du supérieur est supérieure à la France seraient plus touchés par le déclassement.

Elément-clé de la construction d'un nouveau modèle de développement, l'autonomie des jeunes devrait aussi être au cœur d'une conception renouvelée de l'égalité portée par les progressistes. Selon l'économiste indien Amartya Sen¹¹, la justice sociale se définit comme l'égalité des « *capabilités* », en d'autres termes l'égale capacité à orienter sa vie ou l'égalité dans l'autonomie. Cette conception de l'égalité est respectueuse de l'individu : loin de chercher à uniformiser les existences, la puissance publique devrait renforcer la capacité de chacun à se construire et à faire ses choix. La jeunesse, moment des choix, est l'âge de la vie où l'inégalité des capacités a les conséquences les plus lourdes. L'incapacité à subvenir à ses besoins durant ses études, les lacunes de l'information sur les choix possibles, la difficulté de trouver un logement ou le manque de réseaux de sociabilité sont autant de facteurs qui peuvent entraver l'autonomie. L'anticipation de ces facteurs peut d'ailleurs limiter très tôt l'horizon des espérances. Les enquêtes réalisées auprès de jeunes collégiens ou lycéens des quartiers populaires montrent que les ambitions professionnelles sont extrêmement limitées. Le projet des progressistes doit être de rouvrir pour chacun, et notamment parmi les classes

8 « Préviation des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2008 à 2017 », note d'information, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, novembre 2010.

9 Cf. Marie Duru-Bella, 2006 : *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*

10 Eric Maurin, 2007 : *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Seuil

11 Sen, Amartya (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.

moyennes et populaires, le champ des possibles.

2 - Le diagnostic : De multiples entraves à l'autonomie des jeunes Français

2.1 - La méritocratie scolaire française contre l'autonomie

En France, le rapport à l'autonomie est lié de façon prégnante à l'enjeu des études. Comparés à leurs homologues européens, les jeunes Français se distinguent dans les enquêtes par leur peur de la chute sociale, du déclassement et de l'échec scolaire et professionnel. Ce sentiment d'angoisse est diffus et se retrouve jusque dans les grandes écoles. Les jeunes Français ont peur de « rater leur vie » dès 18 ans¹². Nous pensons que ceci s'explique en partie par le modèle de méritocratie à la française et la compétition scolaire qu'elle induit. La méritocratie à la française justifie les inégalités de salaires et de statuts (l'un allant avec l'autre) par les diplômes de formation initiale et la réussite aux concours à l'entrée de l'âge adulte. La réussite ou l'échec à cet âge est particulièrement importante pour le reste de la carrière professionnelle. Ce modèle de méritocratie scolaire affecte la fonction de l'école, dont le rôle principal devient alors d'évaluer et de hiérarchiser les élèves de façon à produire des inégalités qui seraient justes car basées sur des performances scolaires qui seraient objectives. Ce système encourage toutes les formes de compétition scolaire : ségrégation urbaine, choix d'options stratégiques pour être dans la meilleure classe de niveau, pression sur le système éducatif pour évaluer, hiérarchiser, et faire redoubler de la part même de parents anxieux par rapport à la réussite scolaire de leurs enfants, et ce dès le plus jeune âge. La compétition scolaire se fait au détriment des dimensions culturelles et émancipatrices de l'éducation et génère de surcroît un manque de confiance chez les élèves : les enquêtes internationales montrent que plus les systèmes scolaires adhèrent au système méritocratique, moins les élèves ont confiance en eux¹³. La compétition nourrit également l'utilitarisme scolaire : le savoir et les compétences ne sont pas valorisés pour eux-mêmes mais pour les notes et les diplômes qu'ils peuvent apporter¹⁴. Individuellement, entrer dans la compétition est tout à fait rationnel puisque les diplômes ont véritablement une importance primordiale sur le marché du travail. Collectivement, la compétition scolaire produit un certain nombre d'effets pervers. Si elle assure un bon niveau scolaire des élites et un niveau moyen correct, les inégalités scolaires

12 Voir Olivier Galland, 2009 : *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Armand Colin

13 François Dubet, 2009 : « Les pièges de l'égalité des chances », *Le Monde*, 30 novembre.

14 Marie Duru-Bellat, 2006 : *L'inflation scolaire*, La république des idées, Seuil, Janvier.

sont plus importantes, les élites plus restreintes, et le niveau des plus faibles moins élevé que sous d'autres systèmes scolaires. De tels résultats sont peu adaptés à nos institutions sur le marché du travail. Les études sociologiques montrent que d'autres modèles scolaires arrivent à cumuler un niveau plus élevé, tant en ce qui concerne les élites et les plus faibles que le niveau moyen. Il n'y a donc pas forcément arbitrage entre niveau des élites et inégalités scolaires¹⁵. De plus, les systèmes compétitifs sont peu favorables à l'accès à l'autonomie qui repose en grande partie sur la construction de la confiance en soi, ainsi que sur des capacités peu mises en valeur dans un système scolaire compétitif : capacité de s'inscrire et travailler dans un groupe, communication orale, capacité de se projeter dans l'avenir, etc... Ces dimensions sont par nature difficiles à évaluer : leur intégration dans un système scolaire compétitif a donc tendance à être rejetée car perçue comme injuste (comme l'illustrent les difficultés rencontrées par l'introduction des travaux personnels encadrés dans les classes préparatoires puis au baccalauréat).

Enfin, il est connu, au moins depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, que la sélection scolaire est biaisée socialement : loin de produire des « inégalités justes », elle justifie les inégalités¹⁶. Quarante ans après, le rapport de la Cour des Comptes sur l'échec scolaire souligne l'ampleur des inégalités sociales face à la réussite scolaire : « Quand leur niveau de compétences à l'entrée au CP les situe parmi les 10% d'écoliers les plus faibles, 27% des enfants de cadres ou de professions intermédiaires, mais seulement 7% des enfants d'ouvriers atteignent aux évaluations nationales de sixième la médiane en français, c'est-à-dire figurent parmi la moitié des élèves qui réussit le mieux »¹⁷. L'institution scolaire telle qu'elle fonctionne actuellement ne soutient pas les élèves en difficulté, ce qui est particulièrement désavantageux pour les élèves des milieux les moins favorisés. Le rapport souligne le caractère particulièrement néfaste de la pratique du redoublement, moyen privilégié en France pour aider les élèves en difficulté mais qui a pour résultat de figer les inégalités, notamment lorsqu'il est précoce. Seulement 8,7% des individus ayant redoublé le CP obtiennent le baccalauréat général ou technologique. Or, le redoublement au CP est particulièrement différencié selon les groupes sociaux : il concerne 13% des enfants d'inactifs contre 5% des enfants en moyenne et seulement 1% des enfants de cadres et d'enseignants¹⁸.

15 Establet et Baudelot, 2008 : *L'élitisme républicain*, La république des idées, Seuil

16 Voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1970 : *La reproduction*, Les éditions de minuit.

17 INSEE, 2006 : *France, portrait social – Les inégalités de réussite à l'école élémentaire*. Cité dans le rapport de la Cour des comptes, 2010 : *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*.

18 Thierry Troncin, 2004 : « Le redoublement au cours préparatoire », Séminaire interne de l'IREDU

Le caractère élitiste du système scolaire français est également souligné par le rapport de la Cour des comptes : les évaluations menées par l'éducation nationale montrent que près de trois quarts des élèves ne maîtrisent pas les acquis attendus du programme d'histoire-géographie (75%) et de mathématiques (72%) en fin de collège. L'éducation nationale considère ainsi le programme comme un idéal à atteindre et non comme un socle commun de connaissances à donner à tous les élèves¹⁹. Cet élitisme plus ou moins assumé est particulièrement défavorable aux élèves ne pouvant acquérir les codes en dehors de l'institution scolaire, et donc à ceux issus des classes les plus défavorisées.

Dans l'enseignement supérieur, le système méritocratique à la française se traduit par une dualité entre d'une part une filière de classes préparatoires et de grandes et moyennes écoles, sélectives, et bien dotées (mais parfois payantes) et d'autre part les filières universitaires dont la voie générale est peu sélective et peu dotée (mais quasiment gratuites). L'iniquité de ce système est renforcée par le fait que ce sont majoritairement les enfants des classes sociales supérieures qui suivent l'enseignement sélectif et doté et ceux des classes plus populaires qui, soit n'accèdent pas du tout à l'enseignement supérieur, soit accèdent à un enseignement au rabais ou du moins très peu encadré. Au final, ce système dualisé est ni efficace (le taux d'accès à un enseignement supérieur bien doté est très faible), ni équitable (socialement biaisé, l'enseignement supérieur bien doté profite essentiellement aux enfants de classes sociales élevées).

Le système de méritocratie à la française a également des effets sur l'entrée dans la vie active. L'enjeu du diplôme favorise un modèle d'études et d'entrée dans la vie active très linéaire : formation, insertion professionnelle et emploi se succèdent. En France, le cumul emploi - études est relativement faible et les reprises d'études sont très peu nombreuses. L'accès à l'indépendance financière est long et progressif, non pas que la norme d'indépendance chez les jeunes Français soit faible, mais la dépendance est acceptée au regard de l'importance du diplôme. L'accès au rang social passe avant l'autonomie : l'injonction de passer son diplôme d'abord (hier le baccalauréat, aujourd'hui le diplôme d'enseignement supérieur) est intégré par les familles et par les jeunes eux-mêmes²⁰. Ce modèle se distingue fortement du modèle nordique (et dans une moindre mesure du modèle anglo-saxon) ou l'entrée dans l'âge adulte

19 Notons toutefois que l'objectif de « socle commun de connaissances » progresse dans l'institution scolaire. Les réformes récentes font un pas dans cette direction.

20 Cécile Van de Velde, 2008 : *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Presses Universitaires de France, « Le Lien Social », Paris

est vu et vécu comme un temps pour se définir²¹ et où l'injonction serait plutôt de travailler d'abord, avant d'aller à l'université. Les allers-retours entre travail et études y sont nombreux : l'âge moyen des étudiants est de 26 ans en Suède et au Royaume-Uni, contre 22 ans en France²². L'expérience est dans une certaine mesure valorisée au même titre que le diplôme.

Le caractère compétitif et élitiste du système conduit à un nombre de jeunes sortants sans diplôme élevé : en 2004, 17% des jeunes sortant du système éducatif n'avaient aucun diplôme, soit 123 000 jeunes²³. Leur âge moyen était de 18 ans, ce qui montre l'ampleur de l'échec du système scolaire et l'importance des redoublements. Parmi ces jeunes, on compte sept enfants d'ouvriers pour un enfant de cadres alors que la proportion est inverse au niveau doctorat (neuf enfants de cadres pour un enfant d'ouvriers)²⁴. Les perspectives d'emploi de ces jeunes non-diplômés sont sombres, bien plus qu'elles ne l'étaient il y a encore 20 ans : le taux de chômage des non-diplômés sortis depuis moins de cinq ans de formation initiale est passé de 18 % en 1978 à 41 % en 2005. Parmi la génération sortie du système éducatif en 2004, 36% des non-diplômés ont passé plus d'un an au chômage durant les trois premières années de vie active contre 17% en moyenne (13% pour les diplômés au niveau Baccalauréat). Les reprises d'études sont rares, même pour les non-diplômés : 6% des non-diplômés ont repris leurs études (6% en moyenne et 8% pour les diplômés au niveau baccalauréat)²⁵.

Le modèle d'études et d'entrée dans la vie active linéaire réduit la possibilité d'ajuster ses choix et de se réorienter. De plus, le système d'orientation par le niveau scolaire à l'école favorise un modèle où on ne choisit pas sa voie mais où on est choisi (l'orientation se fait le plus souvent sur le mode de l'échec et non du choix). Ce modèle est manifestement contraire à la valeur d'autonomie entendue comme la capacité à agir sur sa propre existence. Il ne favorise pas non plus l'indépendance financière puisque les étudiants cumulent peu études et emploi.

21 *Ibid.*

22 Observatoire national de la vie étudiante, 2008 : « Les étudiants et leurs niveaux de vie en Europe », *Infos*, n°20

23 Cereq, 2007 : *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004.*

24 *Ibid.*

25 *Ibid.*

Dans le contexte de la méritocratie scolaire (où les places sociales se jouent à l'école), les politiques éducatives favorisant l'autonomie des élèves par rapport à un modèle de transmission verticale des savoirs peuvent renforcer le biais social de la sélection scolaire car elles s'appuient sur des connaissances acquises en dehors de l'école (rhétorique, expression orale) et réduisent la visibilité de ce qui est réellement demandé par l'école. Introduire des bouts de politiques d'autonomie dans un système de méritocratie scolaire peut donc également avoir des effets pervers importants.

2.2 - Le marché du travail contre l'autonomie

Les premières années des jeunes Français sur le marché du travail se caractérisent par la prévalence très élevée de formes d'emploi temporaires (CDD, intérim, stages et contrats aidés), entrecoupées de périodes de chômage. Avec désormais 80 % des entrées en emploi, le CDD est devenu la forme normale de l'embauche des jeunes. Bien que le code du travail limite en principe leur usage à des cas précis (emploi saisonnier, pic d'activité, remplacement d'un salarié absent), il est notoire que le CDD et l'intérim sont massivement utilisés comme « super – période d'essai » ou pour permettre à l'employeur de disposer, à côté de son personnel stable, d'un volant de main-d'œuvre flexible. Outre les jeunes, les femmes revenant sur le marché du travail après une période d'inactivité et les immigrés sont également surexposés à ces contrats précaires.

Au sein de ces formes d'emploi, les stages posent des difficultés spécifiques. Un stage est en principe une composante d'un parcours de formation, dont l'objet est de permettre au stagiaire de se familiariser avec le monde professionnel. Les stages sont d'autant plus utiles qu'une ou plusieurs premières expériences sous cette forme sont de plus en plus souvent exigées par les recruteurs avant l'accès à l'emploi, même en CDD. Le stagiaire ne peut en principe exécuter de tâches comparables à celles d'un salarié de l'entreprise, mais il est là encore notoire que dans beaucoup de secteurs d'activité, de nombreux stagiaires sont utilisés sur de véritables postes de travail, ce qui permet à l'employeur de contourner les garanties attachées au contrat de travail et notamment l'exigence d'une rémunération au moins égale au SMIC²⁶. Les stages sont nombreux et méconnus : les estimations sont comprises entre 800 000 stages étudiants annuels, selon le Medef, et 1,2 million selon le collectif Génération précaire.

26 Depuis une loi de 2006, tout stage d'au moins trois mois doit cependant donner lieu au versement d'une « gratification » au moins égale à un tiers du SMIC ; la durée minimale a été abaissée à deux mois en 2009.

On pourrait penser qu'il s'agit là d'un « bizutage » socialement acceptable : les jeunes passeraient par une période de précarité avant d'accéder à un statut stable. Ce serait oublier que pour nombre d'entre eux, le bizutage dure fort plus longtemps. On sait aujourd'hui qu'un tiers des salariés en contrat temporaire sont, trois ans plus tard, toujours en contrat temporaire ou au chômage, ce qui signifie qu'ils n'ont pas quitté le « précarariat ». Les personnes concernées ne sortent pas indemnes de cette précarité prolongée. Leur carrière en est durablement dégradée, et ce par plusieurs canaux (incitation à accepter des emplois déqualifiés, difficultés de parcours mal vues des recruteurs potentiels). L'effet des années difficiles se ressent jusqu'à la retraite : le nombre d'années de cotisation validées à 30 ans a diminué de deux ans et demi en 20 ans, en partie du fait de l'allongement des études mais aussi du fait de la précarité.

L'insertion de plus en plus longue sur le marché du travail génère en outre des inégalités importantes entre ceux qui peuvent se permettre de cumuler des stages très peu rémunérés afin d'accéder aux emplois les plus recherchés, et ceux qui ne peuvent se le permettre parce qu'ils ne peuvent pas recourir aux solidarités familiales. L'avantage en début de carrière de ceux qui bénéficient de solidarités familiales peut avoir des effets durables sur toute la carrière professionnelle. Cela génère une inégalité d'accès aux places qui ne passe par l'école et qui se cumule aux inégalités liées aux relations et au 'capital social'.

L'insertion professionnelle est également rendue plus difficile du fait des conditions du travail étudiant. Entre 15 et 20 % des étudiants, soit environ 400 000 personnes, travaillent de façon régulière au cours de leurs études²⁷. Le travail étudiant peut être un atout lorsqu'il est en rapport avec les études et qu'il ne perturbe pas leur suivi ; les études montrent que le travail étudiant pénalise les études à partir de 14 heures par semaine. De plus, les emplois concernés sont le plus souvent des emplois peu qualifiés dans les secteurs du commerce de détail, de l'éducation et de la restauration, pris par des étudiants contraints de travailler du fait de l'insuffisance du soutien familial et des aides publiques (cf. *infra*). 40 % de ces emplois sont même à temps complet. Outre les caractéristiques de ces emplois, l'organisation des études ne favorise guère une articulation réussie. Les étudiants salariés ne bénéficient en général que d'une dispense d'assiduité pour les travaux dirigés, ce qui ne contribue guère à prévenir

27 L. Bérail, Conseil économique et social, *Le travail des étudiants*, 2007.

l'échec aux examens. A quelques exceptions près, les universités ne conçoivent pas véritablement d'aménagement de leur cursus (étalement de la scolarité, TD le soir ou le weekend, etc) ni ne valorisent les compétences acquises dans l'emploi exercé. Derrière ces difficultés pratiques, c'est le système méritocratique qui est en cause : le travail étudiant ne peut y être perçu que comme une perte de temps, qui réduit les chances de réussite des personnes qui y sont contraintes.

2.3 - Les politiques sociales contre l'autonomie

Du fait de la faiblesse de leurs revenus du travail, les jeunes adultes français dépendent des transferts pour assurer leur niveau de vie. Ces transferts peuvent être soit sociaux, soit familiaux. En France, une grande partie des transferts sociaux liés à l'entrée dans l'âge adulte se fait en direction des familles et non pas directement aux jeunes. Un enfant à charge de moins de 21 ans ouvre droit à des prestations familiales qui sont versées directement à ses parents (pour un montant total de 2 milliards d'euros pour les plus de 18 ans à charge)²⁸. Il compte également dans les droits aux allocations logement : les 18-25 ans à charge ouvrent droit à 1,3 milliards de prestations logement supplémentaires. Un enfant majeur peut être rattaché au foyer fiscal de ses parents, à qui il procure une demi-part supplémentaire (voire une part s'il y a d'autres enfants) au titre de l'impôt sur le revenu. Cette dépense représente un montant d'1,65 milliards d'euros en 2007 auquel il faut rajouter les réductions d'impôt pour frais de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur (200 millions d'euros) et la déductibilité des pensions alimentaires versées aux enfants majeurs non rattachés au foyer fiscal de leur parent (500 millions d'euros). Par nature, les dispositifs d'allègement de l'impôt sur le revenu bénéficient d'avantage aux familles les plus aisées.

Les jeunes adultes touchent également directement certains transferts sociaux : 2,4 milliards d'euros d'aides au logement pour les 16-25 ans directement allocataires ; 1,85 milliards d'aides aux étudiants, 700 millions au titre de la PPE, 139 millions de prestations familiales pour les parents âgés de 16 à 25 ans. Au final, la majeure partie des aides publiques va aux familles au titre de leurs enfants de plus de 16 ans, plutôt qu'aux enfants de plus de 16 ans eux-mêmes.

28 Ces données et les suivantes sont issues du Livre Vert de la Commission de concertation sur la politique de la jeunesse : *Reconnaître la valeur de la Jeunesse*

Les enfants des familles les plus modestes bénéficient d'un soutien conséquent : avec la création de l'échelon 6 des bourses sur critères sociaux, la bourse la plus élevée est de 460 € par mois (sur 9,5 mois en 2010-2011 soit 360 euros mensuels sur 12 mois). Mais seuls 108 000 étudiants sont aidés à ce niveau, soit 20% des étudiants boursiers et seulement 5% de l'ensemble des étudiants du supérieur. Pour la majorité des boursiers, l'aide publique est un revenu d'appoint qui ne peut suffire à subvenir à leurs besoins. Dès lors, soit la famille est en mesure de compléter, soit l'étudiant devra travailler, souvent dans des proportions néfastes à la réussite de ses études.

La situation des jeunes ayant terminé leurs études et cherchant pour la première fois un emploi est encore moins enviable : ils n'ont droit qu'à l'aide au logement. Le revenu de solidarité active (RSA) demeure réservé aux plus de 25 ans²⁹, alors que la majorité des pays européens (Allemagne, Royaume-Uni, pays scandinaves, Belgique, Pays-Bas, etc.) servent leurs minima sociaux dès l'âge de 16 ou 18 ans. Quant à l'allocation d'assurance-chômage, elle est réservée aux jeunes ayant déjà travaillé un minimum de quatre mois et ne peut donc bénéficier aux « primo-demandeurs d'emploi ». Lorsque le soutien familial n'est pas possible, l'entrée sur le marché du travail peut donc se faire dans des conditions de grande difficulté sociale.

Le système français de protection sociale est ainsi construit selon la logique suivante : plus on est âgé, plus les droits sont élevés. Pour les plus de 65 ans, le montant mensuel du minimum vieillesse est de 709 € ; pour les 25 à 64 ans, le RSA apporte à une personne seule un revenu de 460 € par mois ; quand on a moins de 25 ans, on n'a droit à rien. Rien d'étonnant dès lors à ce qu'à l'inverse de la situation d'il y a quarante ans, les jeunes de 18 à 24 ans soient la classe d'âge la plus touchée par la pauvreté et les personnes âgées les moins touchées. S'il ne faut évidemment pas revenir en arrière sur la très forte réduction de la pauvreté des personnes âgées, il est temps de s'interroger sur le revenu minimum garanti aux personnes d'âge actif. Le Parlement européen vient d'ailleurs d'adopter une résolution non contraignante invitant tous les Etats à garantir à tout citoyen un revenu minimal égal à 60 % du revenu médian. Pour atteindre une telle norme, la France devrait revaloriser de manière très significative le RSA.

29 Le « RSA jeunes », qui est entré en vigueur le 1er septembre 2010, ne devrait concerner que quelques dizaines de milliers de jeunes de moins de 25 ans, car il est réservé à ceux qui ont travaillé deux ans au cours des trois dernières années. Cet RSA jeunes est un exemple du caractère « corporatiste » du système de protection sociale français qui n'accorde de protection qu'à ceux qui ont surmonté tous les obstacles de l'insertion. Sur ce sujet voir Gosta Esping-Andersen avec Bruno Palier, 2008 : « Trois leçons sur l'Etat-providence », *La république des idées*.

2.4 - Au total, des jeunes adultes français peu indépendants comparés à leurs homologues nord-européens

Les jeunes adultes peuvent recevoir un revenu par le biais de trois institutions : le marché (par le travail), l'Etat (par les prestations sociales) et la famille (par les solidarités familiales). Par rapport à leurs homologues européens, les jeunes Français dépendent majoritairement des solidarités familiales : ils ont droit à peu de prestations propres (allocations logement et bourses) et accèdent difficilement au marché du travail du fait de sa dualisation et du faible cumul emploi-études. Les transferts sociaux se font majoritairement par le biais de la famille (prestations familiales, quotient familial de l'impôt sur le revenu). De ce point de vue, la France fait partie du groupe des pays dits méditerranéens. Les Scandinaves font plus appel à la fois au marché et à l'Etat via des salaires étudiants et des revenus d'assistance universels alors que les Anglo-saxons font plus appel au marché et à des emprunts aidés par l'Etat. Or, par essence, les solidarités familiales sont inégalitaires et ne permettent pas l'indépendance financière.

La France est en fait dans une situation atypique en Europe. Les jeunes Français quittent relativement tôt le domicile parental (23 ans en moyenne pour les filles et 24 ans pour les garçons) et sont à cet égard parmi les plus précoces des Européens avec les Finlandais, les Néerlandais et les Britanniques³⁰ ; leur comportement est très différent de celui des pays méditerranéens ou d'Europe centrale, où l'âge de départ avoisine les 30 ans. Mais les difficultés d'insertion professionnelle, les insuffisances de la protection sociale et le fonctionnement du marché du logement rendent les jeunes Français durablement dépendants du soutien familial, bien après le départ du domicile parental. Subvenir à ses besoins durant ses études, un stage ou la première recherche d'emploi, obtenir une caution pour être accepté comme locataire : autant d'étapes où l'on peut difficilement se passer en France du soutien familial.

30 Eurostat, *Youth in Europe*, décembre 2009.

3 - Surmonter la tension entre autonomie et redistribution et tenir compte des incitations.

Lorsqu'on s'intéresse à la période d'entrée dans l'âge adulte, la question de l'équité est difficile à formuler et à résoudre. Les jeunes diffèrent à la fois par leur origine, par leur situation actuelle et par leurs perspectives. S'il s'agit d'aider les plus défavorisés, quel critère est le plus pertinent ? Un étudiant appartient virtuellement à trois foyers ; son foyer d'origine, son foyer courant d'étudiant (qui peut être ou non le même que son foyer d'origine) et le foyer qu'il va fonder et dont le niveau de vie dépendra en grande partie du diplôme qu'il obtiendra. Il est possible de tirer des ressources de ces trois foyers (via les solidarités familiales, l'emploi étudiant et l'emprunt). L'emprunt est très décrié (« qui veut commencer sa vie 'active' avec une dette ?») mais la possibilité d'emprunter reflète le fait que la poursuite d'études est un investissement et qu'elle est reconnue comme tel par les acteurs publics et privés.

Il existe une tension entre autonomie et redistribution. En effet, du point de vue des autorités publiques, reconnaître l'autonomie des jeunes adultes signifie la défamilialisation des transferts sociaux³¹. Mais dans une logique de défamilialisation, on s'interdit de réduire les inégalités selon l'origine en donnant plus à ceux qui ont moins reçu. La défamilialisation s'oppose dans ce sens à la redistribution verticale. La défamilialisation pose également la question de l'équité entre étudiants et non-étudiants : en effet, les étudiants n'ont pas ou peu de ressources propres mais proviennent le plus souvent de foyers plus aisés ; une allocation dont pourraient bénéficier les étudiants et versée selon leurs seules ressources bénéficierait donc majoritairement aux enfants des familles les plus aisées. Ceci pose d'autant plus problème qu'il est difficile de mesurer les transferts dont peuvent bénéficier les enfants, et notamment les étudiants : il existe de nombreux dons manuels ou des avantages en nature. Il est donc difficile de mesurer les véritables ressources des jeunes adultes. D'autre part, les étudiants, qui n'ont aujourd'hui pas de ressources, sont aussi ceux qui demain auront les ressources les plus importantes (étant donné l'importance du diplôme sur le marché du travail). Une allocation universelle sous conditions de ressources courantes qui bénéficierait majoritairement à des étudiants qui sont sans ressources serait selon ce point de vue régressive (dans le sens où elle augmenterait les inégalités de revenu permanent).

Apparemment fondées, ces objections ne sont à elles seules pas suffisantes pour délégitimer l'aide aux étudiants. A un gouvernement souhaitant augmenter les dépenses d'éducation secondaire au début du XXème siècle, on aurait pu objecter que cet effort ne bénéficierait qu'aux enfants de familles aisées, presque les seuls à poursuivre alors une scolarité au-delà du certificat d'études. L'histoire montre au contraire qu'en dynamique, c'est l'investissement public dans l'éducation qui permet à une part croissante de la population d'allonger la durée de ses études. L'institution d'un droit au revenu pour les étudiants ne peut, à elle seule, relancer le mouvement de démocratisation interrompu au milieu des années 1990. Elle peut être néanmoins un puissant levier. Le renoncement à poursuivre des études pour des raisons financières demeure répandu, et se joue très en amont, dans l'autocensure des familles des classes populaires à pousser leurs enfants vers une réussite scolaire dont elles craignent de ne pouvoir assumer les frais. La création d'un droit universel peut être un symbole fort de ce que les études supérieures sont faites pour tous. Le travail étudiant subi, chez les jeunes dont les familles ne peuvent subvenir à leurs besoins, est un facteur d'échec significatif ; une allocation qui se combinerait avec le salaire à la manière du RSA permettrait à de nombreux jeunes de ramener leurs horaires de travail à un niveau plus faible, qui ne nuirait pas à leurs études.

Pour autant, la situation de ceux qui ne bénéficieraient pas de ce droit nouveau doit être prise en compte. Rien ne justifie que les jeunes récemment entrés sur le marché du travail, qui sont les plus exposés à la précarité de l'emploi et aux retournements de la conjoncture, ne soient pas couverts par l'indemnisation du chômage, ni d'ailleurs par aucun système de solidarité. Quant aux adultes qui n'ont pas fait de longues études au cours de leur jeunesse, ils devraient jouir eux aussi du droit à une formation qualifiante rémunérée. Les dispositifs qui permettant aujourd'hui de financer des formations longues (CIF pour les salariés, aides de la région ou de Pôle emploi pour les demandeurs d'emploi), de par leur éparpillement et le caractère aléatoire de leur bénéfice, ne remplissent pas ce rôle.

Une autre interrogation porte sur le caractère vertueux des incitations qui résulteraient de ces nouveaux droits. De sérieux doutes sont formulés aujourd'hui sur l'opportunité d'accroître la proportion de jeunes poursuivant des études supérieures, cela aboutirait à une dévalorisation des diplômes et, faute de débouchés professionnels, à des phénomènes de déclassement à

l'issue des études³². Il ne serait donc pas souhaitable d'inciter à la poursuite des études. Pourtant, l'analyse (notamment celle d'Eric Maurin) ne valide pas ces raisonnements malthusiens. Dans les années 1980, l'augmentation massive du nombre de diplômés du supérieur n'a entraîné aucune diminution de la probabilité pour eux de devenir cadre dans les 5 ans³³. La structure des emplois du secteur privé a évolué et a tiré profit de ce nombre accru de diplômés. De même, il n'est pas observé que les pays dont la proportion de diplômés du supérieur est supérieure à la France [citer] seraient plus touchés par le déclassement.

4 - Pour la création d'un « capital formation »

3.1 - Le principe d'un « capital formation »

Promouvoir l'autonomie des jeunes implique forcément de mobiliser différents leviers. Nous croyons cependant que la mesure principale consiste à créer un capital formation, payé par la puissance publique, utilisable tout au long de la vie, destiné à permettre à l'individu de subvenir à ses besoins au cours de ses études supérieures ou lorsqu'il suit une formation continue qualifiante. Le capital formation ne serait pas servi en une seule fois à l'individu, mais permettrait de financer un revenu mensuel durant la période de formation.

A la différence d'un dispositif de protection sociale, servi en fonction de la situation sociale du demandeur ou de celle de ses parents, le capital formation finance une activité utile pour la société. Il a donc vocation à financer les études supérieures ou la formation continue indépendamment du revenu de la personne concernée ou de ses parents. Il ne serait pas versé en une seule fois à l'individu, mais permettrait de financer un revenu mensuel.

Le capital formation est un levier essentiel de l'élévation du niveau de qualification de la population française et du passage à une économie de la connaissance. Bien sûr, il ne saurait être le seul : de profondes réformes du système éducatif et de l'orientation sont nécessaires. Mais on ne peut en faire l'économie. Les difficultés de financement pèsent sur la poursuite des études à travers de multiples canaux : autocensure, qui peut d'ailleurs débiter très en amont des études supérieures et décourager l'investissement scolaire ; travail étudiant contraint, dans des proportions qui peuvent nuire à la réussite et qui exclut en tout cas de

suivre les filières les plus intensives, qui sont hélas les plus propices à une insertion professionnelle réussie (classes préparatoires aux grandes écoles, IUT, etc) ; choix préférentiel en faveur des études supérieures courtes (IUT et STS), la France se caractérisant par une surreprésentation de ces dernières parmi les diplômés du supérieur. La rémunération de la formation est nécessaire si l'on souhaite éviter que la mise en place de formations de premier cycle universitaire plus denses, que nous proposons par ailleurs (cf. *infra*), ne se fasse au détriment de la démocratisation : en son absence, seuls les étudiants ayant les moyens de ne pas travailler, c'est-à-dire ceux qui bénéficient d'une aide conséquente de leurs familles, pourront suivre des cursus plus exigeants.

La mesure vise également à stimuler le développement des formations longues qualifiantes, même si elle ne peut là encore tenir lieu à elle seule de réforme de la formation continue. Le système français, qui repose depuis 1971 sur une obligation pour chaque entreprise de dépenser un pourcentage de sa masse salariale en faveur d'actions de formation, a permis un développement considérable des formations courtes d'adaptation au poste de travail, comme des stages sur Excel ou sur l'utilisation d'une nouvelle machine, mais les formations longues, permettant réellement d'apprendre un métier, demeurent l'exception. Les systèmes de financement de formations longues sont éclatés (congé individuel de formation géré par les OPACIF pour les salariés, stages payés par les régions et par Pôle emploi pour les demandeurs d'emploi), discrétionnaires (nul ne bénéficie d'un droit à une formation longue rémunérée³⁴) et peu lisibles. La mobilisation du capital formation sera un véritable droit.

La création d'un capital formation est une mesure de justice. Les bourses de niveau 6 apportent un soutien conséquent aux enfants de familles les plus modestes, mais elles ne concernent que 100 000 étudiants sur 2,2 millions. Le capital formation permettra d'améliorer considérablement la situation des enfants des classes moyennes et populaires. Quant aux enfants des familles aisées, l'opération sera à peu près neutre, le capital formation étant financé par la suppression des aides aux familles ayant des enfants majeurs à charge, notamment du quotient familial au-delà de 18 ans. Des montants proches seront directement servis aux enfants au lieu d'être payés aux parents.

34 Le CIF est souvent présenté comme un droit, mais il ne l'est qu'à l'égard de l'employeur, qui est tenu d'accorder un congé à son salarié. Le financement de la formation et de la rémunération du stagiaire relève de la politique discrétionnaire de chaque OPACIF.

Levier d'élévation du niveau de qualification et de justice sociale, le capital formation est aussi, et peut-être surtout, un instrument d'émancipation pour la jeunesse. Il y a un paradoxe à considérer qu'il revient aux familles d'aider leurs enfants de plus de 18 ans, alors que la majorité civile et politique est fixée à cet âge depuis 1974. S'il faut reconnaître la vertu protectrice de la famille, le progrès social consiste sans doute à ne pas trop lui en demander. Pendant longtemps, on a considéré qu'il était normal que les adultes subviennent aux besoins de leurs parents lorsque ceux-ci ne pouvaient plus travailler ; nul ne conteste aujourd'hui que la création d'un système de retraites a été un progrès. Aujourd'hui, on en demande à nouveau de plus en plus aux familles, tant pour aider leurs enfants majeurs que leurs parents dépendants. Ceci alimente l'inégalité entre les jeunes, qui reproduit les inégalités entre parents, et constitue aussi une lourde charge pour ces derniers. Pour un tiers des ménages surendettés, le financement des études des enfants contribue à la situation de surendettement.

La proposition de capital formation rejoint à certains égards celle d'allocation d'autonomie, portée de longue date par l'Union nationale des étudiants de France (UNEF). Elle s'en distingue cependant sur certains points : dans une optique de formation tout au long de la vie, elle n'est pas réservée aux étudiants mais concerne aussi les adultes en formation continue ; chaque individu dispose d'un capital mobilisable tout au long de sa vie ; le système est complété par un prêt sécurisé (cf. *infra*). Nous pensons aussi que les termes de capital formation sont plus appropriés que ceux d'allocation d'autonomie ; il ne s'agit pas de mettre en place un mécanisme d'assistance, mais de financer une activité utile pour la société.

La proposition de créer un revenu universel en faveur des étudiants est souvent dénoncée comme une dangereuse utopie. Pourtant, l'utopie existe ; trois pays au moins ont mis en place des systèmes de soutien au revenu universels ou quasi-universels, en faveur des étudiants et parfois aussi des adultes en formation continue : la Suède, le Danemark et le Royaume-Uni.

3.2 - Les exemples étrangers

En **Suède**³⁵, tout étudiant ou tout adulte en formation continue (« komvux ») a droit à une aide financière (« studiestöd »), quelle que soit la situation de ses parents. L'aide est d'un montant hebdomadaire de 2035 couronnes suédoises, ce qui représente environ 800 euros par mois.

35 Source : agence CSN, responsable de l'aide financière aux étudiants, <http://www.csn.se/en/2.135/2.624/2.625/2.700/studimedel>.

Elle est versée à un tiers sous forme d'allocation et à deux tiers sous forme de prêt. Le prêt est remboursable sur une période de 25 ans, à des taux d'intérêt inférieurs à ceux du marché, et des rééchelonnements sont possibles en cas de difficultés de remboursement ; les deux tiers des étudiants choisissent de contracter le prêt en plus de l'allocation. L'aide est intégralement cumulable avec les revenus du travail jusqu'à un certain niveau de salaire. La durée maximale de l'aide est de 12 semestres. Le coût annuel du système est de 2,25 milliards d'euros, soit environ 2400 euros par étudiant.

Le système **danois**³⁶ est assez similaire mais plus généreux. Tout étudiant de plus de 18 ans a droit au « Statens Uddannelsesstøtte », qui est une combinaison d'allocation et de prêt. La part d'allocation est cependant plus importante qu'en Suède : pour un étudiant ne vivant plus chez ses parents, elle est de 5385 couronnes danoises par mois, soit environ 700 euros, tandis que le prêt n'est que de 2755 couronnes, soit 350 euros. Le prêt est remboursable sur une période de 15 ans. Environ la moitié des étudiants contractent des prêts. La durée maximale de l'aide est égale à la durée du cursus plus un an, mais des changements de cursus sont admis dans un maximum de 70 trimestres. Le coût annuel est de 1,4 milliards d'euros, ce qui représente 0,8 % du PIB danois et 4700 euros par étudiant.

A la différence des pays scandinaves où les études supérieures sont gratuites, au **Royaume-Uni**³⁷, les universités peuvent percevoir des droits de scolarité d'un montant maximal de 3290 £, soit près de 4000 €. Le système de soutien financier (« Student Finance ») porte donc à la fois sur le financement des droits de scolarité et sur la subsistance (« Maintenance »). Tout étudiant peut souscrire un prêt couvrant l'intégralité de ses droits de scolarité et d'un montant annuel de 3564 £ (soit 350 € par mois) pour ses besoins de subsistance. En revanche, l'allocation (« Maintenance Grant »), d'un montant annuel maximal de 2906 £ (soit près de 300 € par mois), est soumise à une condition de ressources, qui tient compte du revenu des parents et des revenus propres de l'étudiant. En outre, au-delà d'un certain revenu, une contribution est attendue des familles. L'allocation maximale est servie jusqu'à un plafond de revenus de 25000 £ (2500 € par mois), ce qui couvre 40 % des étudiants, et une allocation partielle est servie jusqu'à 50000 £. A l'issue des études, les mensualités de remboursement du prêt sont calculées en fonction des revenus. Lorsque les revenus sont inférieurs à 15000 £,

36 Source : Danish Education Support Agency, <http://www.su.dk/English/Sider/agency.aspx>.

37 Source :

http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/StudentFinance/DG_183342.

aucun remboursement n'est perçu ; l'Etat supporte donc une part de risque.

Mis en place sous cette forme sous Tony Blair en 2004, le système pourrait cependant être remis en cause dans le cadre du plan d'austérité mis en œuvre par le gouvernement de David Cameron, avec une augmentation très significative des frais de scolarité à la charge des étudiants.

3.3. Les modalités du « capital formation »

Le système que nous proposons présente les caractéristiques suivantes :

- il permet de financer un revenu mensuel équivalent à celui du RSA ou de la bourse de niveau 6, soit 460 € par mois ;
- la durée d'études ou de formation couverte par le capital est de 3 ou 5 ans ;
- le capital est attribué de manière universelle, indépendamment du revenu des parents ;
- le capital peut être complété par des prêts sécurisés.

La question du montant de revenus financé par le capital. Dans l'idéal, le montant de l'allocation devrait être suffisant pour permettre à l'étudiant de vivre décemment sans dépendre d'un travail ou de l'aide de la famille. Pourtant, un montant supérieur au RSA socle paraît difficile à justifier : si l'on raisonne du point de vue des besoins, ceux d'un étudiant ne sont pas certainement pas supérieurs à ceux d'un chômeur en fin de droits. L'activité est socialement utile mais c'est également vrai de nombreuses activités non rémunérées (notamment l'éducation des enfants). Le montant actuel du RSA doit sans doute être considéré comme insuffisant, mais ce n'est pas l'objet de ce rapport que d'en discuter. Nous calculons donc le montant du 'capital formation' sur la base d'une allocation du même niveau que celui du RSA socle et de l'échelon 6 des bourses d'enseignement supérieur.

Le fait de donner un droit à un capital permet une certaine souplesse dans son utilisation. Ceux qui souhaitent s'engager dans des études supérieures longues pourront étaler sa consommation, avec un revenu mensuel dès lors moins important ; ils pourront recourir de manière plus importante aux prêts sécurisés. A l'inverse, un salarié pourra utiliser son capital sur une période plus courte (la durée d'une formation qualifiante est en général comprise entre six mois et un an), avec un revenu mensuel plus important.

La question de la durée de l'allocation. Deux options sont envisageables quant à la durée. On peut considérer que la priorité est, au moins dans un premier temps, d'amener le plus grand nombre au niveau de la licence, et attribuer un capital permettant de financer 3 ans de formation. Le capital serait alors d'un montant total de 16 600 euros (460 x 12 x 3). L'inconvénient de cette option est de ne permettre l'accès, pour le niveau du master, qu'à des prêts sécurisés, et d'introduire ainsi une césure au sein de l'enseignement supérieur. L'autre option, plus coûteuse, consiste à aller jusqu'à 5 ans de formation afin de couvrir l'ensemble des études supérieures ; le montant du capital est alors de 27 600 €.

Dans un cas comme dans l'autre, il conviendrait de reconnaître un certain droit à l'erreur et de couvrir une année de plus en cas de redoublement. L'octroi du revenu serait conditionné au respect de critères universitaires selon des principes de contrôle tels qu'ils peuvent déjà exister (présence en cours et aux examens, note minimale...).

**Le remboursement contingent aux revenus futurs
plutôt que la condition de ressources parentale**

Nous défendons un système de droit universel à la formation rémunérée tout au long de la vie, qui ne prenne pas en compte le revenu des parents. Si l'objectif est de réduire le coût de la mesure de façon équitable, nous pensons que le prêt à remboursement contingent aux revenus futurs, est préférable à un plafond de ressources familiales. Le prêt à remboursement contingent est un système de prêt organisé par les pouvoirs publics où le remboursement par annuités est croissant avec le revenu de l'emprunteur au-delà d'un certain seuil et nul en deçà. Le seuil peut être fixé par rapport au revenu individuel ou au revenu fiscal imposable du foyer (par exemple, le remboursement se ferait lorsque le revenu fiscal de référence du foyer est supérieur à 12000 euros par part fiscale). Le remboursement se fait donc seulement lors des périodes favorables de la vie active. Ce type d'instrument a été discuté par le Centre d'analyse stratégique qui souligne que ces prêts contingents existent dans les pays scandinaves³⁸. En Suède, par exemple, les remboursements représentent un pourcentage fixe des revenus du diplômé inséré sur le marché du travail (5% depuis 2001). Les modalités précises de ces prêts doivent être discutées, mais le rééchelonnement de la dette pourrait se faire à taux zéro lorsque les revenus sont inférieurs au seuil de référence, et au taux des obligations d'Etat à 10

38 Mahdi Ben-Jelloud, Maxime Liégey et Clément Schaff, 2009 : « Le prêt à remboursement contingent au revenu : une nouvelle piste pour l'autonomie financière des étudiants ? », *La note de veille*, n°143.

ans (aujourd'hui égaux à 2.75%) lorsque les revenus sont plus élevés. Ce type de système permet une certaine redistribution avec un coût très limité pour l'Etat³⁹.

Contrairement aux ressources parentales, un tel instrument est cohérent avec un système de droit à la formation tout au long de la vie : en effet, dans un tel système, à quel moment devrait-on mesurer les ressources parentales ? Les ressources monétaires du foyer parental à un moment donné sont une mauvaise mesure des avantages familiaux dont peuvent et ont pu bénéficier les enfants : des frères et sœurs peuvent avoir quitté le foyer fiscal mais être toujours à charge, les familles se recomposent, les parents sont plus ou moins généreux envers leurs enfants, les enfants peuvent bénéficier d'un cadre favorable bien que la famille ne soit pas riche d'un point de vue monétaire (dans les familles d'instituteurs et de professeurs par exemple), etc...

Le remboursement contingent permet de mettre à contribution ceux qui ont le plus réussi, c'est-à-dire ceux qui bénéficient réellement le plus de leurs études⁴⁰. Dans un tel système, ce sont les pouvoirs publics qui prennent le risque lié à l'incertitude du rendement des études, ce qui devrait limiter les sorties d'études prématurées pour des questions financières, tout en réduisant le coût pour l'Etat. Contrairement à un système d'allocations financées par l'impôt, les systèmes de prêts contingents permettent, à revenus égaux, de faire contribuer ceux qui ont fait les études les plus longues par rapport à ceux qui n'ont pas fait d'études ou qui ont fait des études courtes. Un tel système permet également de faire contribuer les personnes partant à l'étranger à la suite de leurs études (par une obligation de déclarations de revenus globaux).

L'articulation de l'allocation et du prêt contingent. Les systèmes des autres pays européens étudiés montrent une grande diversité dans la part respective de l'allocation non remboursable et du prêt. Plusieurs arguments militent en faveur de l'introduction d'une part de prêt. D'une part, le coût pour les finances publiques peut en être très significativement réduit (même si à court terme, avant que les remboursements ne débutent, l'Etat supporte l'intégralité de la dépense). D'autre part, l'introduction d'une part de prêt peut être considérée comme plus équitable. En effet, si la formation est rentable pour la société (rendement social), elle l'est aussi pour l'individu qui en bénéficie, qui en retire une espérance de revenus d'activité

39 Le coût pour l'Etat dépend du capital prêté et du nombre de périodes pendant lesquelles les individus ont des revenus inférieurs au seuil de référence. Si par exemple, le nombre moyen de périodes sous le seuil de référence est de 5 ans (10 ans), le coût pour l'Etat serait d'environ 15% (30 %) des sommes prêtées.

40 Etant donné que les personnes ne dépassant pas le seuil de référence bénéficient d'un rééchelonnement de la dette à taux zéro.

augmentée (rendement privé: on estime généralement qu'une année d'études supplémentaires accroît les revenus futurs de l'ordre de 10 %. En outre, le prêt pourrait avoir un effet responsabilisant, incitant le jeune à la réussite de ses études. Certes, on peut objecter que les systèmes scandinave et britannique ont été institués dans des pays connaissant alors le plein emploi et où la crainte de l'avenir était faible ; l'acceptabilité de prêts dans la France des années 2010 pourrait être moindre. La modulation des remboursements du prêt en fonction des revenus de la personne, doit permettre de limiter cette crainte. Il importera aussi de garantir que le prêt sera bien un droit, ouvert à tout jeune qui en fera la demande.

La question de la condition de ressources parentales. Le choix entre un système d'allocation sans condition de ressources parentales ou un renforcement des bourses ciblées sur les enfants des familles les moins favorisées est difficile à trancher. Les bourses sous condition de ressources apparaissent a priori plus redistributives. Puisque les inégalités liées aux solidarités familiales sont fortes, donner plus à ceux qui ont moins permettrait de plus réduire les écarts. C'est le principe du système des bourses actuelles. Si ce raisonnement est en partie juste, il a ses limites. Premièrement, on pourrait penser que le système de bourses permet d'être plus généreux pour les moins favorisés, ce qui est vrai à budget constant. Mais on ne peut raisonner ainsi, car l'expérience montre que les systèmes ciblés sur les plus démunis sont, de fait, moins généreux que les systèmes universels. Le montant maximal des bourses françaises est ainsi beaucoup plus faible que le montant de l'aide au Danemark alors qu'il ne concerne que 5% des étudiants. Les aides sans condition de ressources permettent d'être plus généreux pour les classes populaires et la 'petite classe moyenne'. D'une part, elles ne génèrent pas d'effets de seuil, et d'autre part, le fait que tout le monde en bénéficie permet d'augmenter l'acceptabilité politique de l'allocation qui est alors perçue comme un droit. Il est en effet difficile d'exclure les ménages les plus aisés d'une aide qui concernerait la petite classe moyenne et pas seulement les plus pauvres : ils seraient alors les principaux contributeurs d'une aide dont ils seraient exclus. En prenant en compte le financement les systèmes d'allocation sans conditions de ressources peuvent être aussi progressifs. Au final, l'intérêt principal d'une condition de ressources n'est donc pas une plus grande redistributivité, mais un moindre coût, ce qui est assurément un objectif légitime mais qu'il faut mettre en balance avec une efficacité sociale bien inférieure.

De plus, un système mixte, qui ouvrirait une aide à tous mais ferait dépendre son niveau des revenus des parents, ne serait pas cohérent : si tout majeur doit être considéré comme un foyer

autonome et capable de subvenir à ses besoins, alors il n'y a pas de raison de tenir compte des revenus des parents mais seulement de ses propres revenus.

Le cumul avec un monitorat étudiant. Le travail étudiant est aujourd'hui contraint. Les travaux étudiants sont peu adaptés au cumul études/emploi et sont ainsi un facteur important d'échec. Mais, de même que le travail en général, le travail étudiant est ambivalent: s'il apporte une certaine indépendance financière, il peut - selon la nature du travail - réduire ou élargir le champ des possibles. Une réflexion sur le travail étudiant ne peut donc se passer d'une analyse de son contenu : il existe des bons et des mauvais emplois étudiants. La durée de travail, le caractère conciliable avec les études des horaires sont également des variables importantes ; les études montrent que le travail étudiant pénalise les études à partir de 14 heures par semaine.

La création du capital formation libérera les étudiants du travail contraint : plus aucun étudiant ne sera obligé de travailler dans des proportions néfastes à la réussite de ses études. Ceci ne signifie pas qu'il faille faire disparaître tout travail étudiant : au contraire, les pouvoirs publics devraient favoriser le développement de postes d'assistant ou de moniteur qui soit à la fois utile à la société et aux étudiants eux-mêmes. Les universités ont des besoins importants en travail qui pourrait être effectué par des étudiants sans que cela nuise à leur réussite (bibliothèque, mise en ligne des cours, soutien, vie étudiante...) et qui améliorerait la qualité de l'enseignement. Le travail étudiant à l'université peut ainsi permettre de concilier les objectifs d'autonomie des étudiants (par le travail lui-même qui serait adapté aux études, ainsi que par le salaire qui y serait attaché) et de qualité de l'enseignement en premiers cycles universitaires. Il pourrait être également effectué en dehors des universités dans les collèges et lycées en zone urbaine sensible soit sous forme de tutorat, soit par de la présence en classes à l'appui des professeurs. L'enseignement et le tutorat par les étudiants est bénéfique à la fois pour eux et pour les élèves : transmettre est souvent un moyen privilégié pour maîtriser des connaissances qu'on pense acquises et en acquérir de nouvelles. De plus, la présence d'étudiants dans les collèges et les lycées, notamment ceux qui envoient le moins d'élèves à l'université, serait certainement bénéfique pour les collégiens et les lycéens en termes de projection dans l'avenir, et de définition d'un projet scolaire, étudiant et professionnel.

La rémunération du monitorat serait cumulable avec le revenu procuré par le capital formation pour les dix premières heures hebdomadaires dans le même esprit que le monitorat

pour les doctorants ainsi que celui des postes d'*assistant* dans les universités américaines (« *Teaching Assistant* », « *Research Assistant* », « *Administrative Assistant* »). Sur la base d'un salaire équivalent à 1.2 Smic horaire, l'assistantat rapporterait 360 euros mensuels nets supplémentaires à l'étudiant. A terme, la plupart des étudiants qui le désirent devraient pouvoir avoir accès à ce travail étudiant rémunéré et d'une durée de 10 heures par semaine, au moins à partir de niveau Master. Un tel objectif est évidemment très ambitieux. Il nécessiterait une mise en place progressive (par exemple 30 000 postes par an, soit un peu moins d'un poste par maître de conférences, serait un objectif ambitieux) et des moyens administratifs adéquats. Une part de ces postes pourrait être proposée dans le cadre du service civique.

L'utilisation du 'capital formation' pour la formation continue. Le capital formation permettrait de pallier l'un des principaux défauts du système français de formation continue : si les formations courtes d'adaptation au poste de travail sont aujourd'hui très répandues (40% des salariés suivent au moins une formation au cours d'une année), les formations longues et notamment les formations initiales différées, qui sont les seules à permettre une réelle promotion sociale et une augmentation du niveau de qualification de la population, sont bien plus rares (40 000 entrées annuelles en CIF, qui est le dispositif finançant les formations longues des salariés). Ceci explique que la France obtienne des résultats moyens pour le taux de 25-64 ans ayant été en formation au cours des 4 dernières semaines, qui était de 8 % en 2006, alors que l'objectif de la stratégie de Lisbonne est de 13 % et que le Royaume-Uni ou la Suède dépassent les 25 %. La création d'un droit à la formation rémunérée permettrait de combler les lacunes des prises en charge actuelles (CIF pour les salariés, dont la rémunération n'est pas garantie, et allocation de retour à l'emploi qui ne bénéficie qu'à 50 % des demandeurs d'emploi). Surtout, il contribuerait, de par sa visibilité, à faire de l'entrée dans des formations longues qualifiantes tout au long de la vie une norme, alors qu'elles sont aujourd'hui l'exception.

Bien entendu, le capital formation ne devrait pas être attribué pour solde de tout compte, à l'exclusion de tout autre droit au financement de la formation continue ; ce n'est qu'un capital de départ. Il s'agit du premier étage d'une sécurité sociale professionnelle à construire, qui permettra aux individus de se constituer des droits tout au long de leur vie, afin de s'adapter à l'évolution de leur métier ou de changer de métier. Les personnes ayant suivi des études supérieures longues auront donc toujours accès à la formation continue ; mais il est légitime que les personnes n'ayant pas fait d'études supérieures aient un capital de départ plus

important.

Une autre question porte sur les droits ouverts aux salariés en apprentissage. Les apprentis perçoivent un salaire et ne sont donc pas dans la même situation qu'un étudiant, qu'un chômeur en formation ou qu'un salarié ayant interrompu son activité pour se former. Cependant, cette rémunération peut être assez faible (40 % du SMIC par exemple pour un apprenti de 18 ans en première année). Il serait donc justifié d'apporter une rémunération complémentaire, afin de ne pas pénaliser les apprentis par rapport aux étudiants en formation universitaire.

Eléments de chiffrage budgétaire. En faisant l'hypothèse irréaliste d'un taux de recours pour une génération donnée égal à 100% dès la mise en place du dispositif, le 'capital formation' coûterait $16\,600 \times 750\,000 = 12,4$ milliards d'euros. Le fait que certaines personnes ne recourent pas immédiatement à l'instrument constitue une avance pour l'Etat (dont les recettes augmentent en général plus vite que les taux d'indexation). D'autre part, le système de prêts contingents constitue une avance aux étudiants de la part de l'Etat. Le coût total de ces deux mesures dépend des modalités précises du prêt, des taux de recours au 'capital formation' et aux prêts contingents. Il paraît raisonnable de tabler sur un coût brut de 12 milliards d'euros après la montée en régime du dispositif. Si le capital formation était octroyé pour 5 ans, le coût serait sans doute légèrement supérieur, mais pas de manière proportionnelle, car le taux de recours intégral au capital sera moins élevé.

Pour obtenir le coût net, il faut y soustraire le coût actuel des transferts aux familles et des bourses de l'enseignement supérieur et d'une partie du financement de la formation continue auxquelles le nouveau système se substituerait pour un total de 7.7 milliards (tableau). Le coût net de la mesure serait alors de 4.3 milliards d'euros

Ce coût net pourrait être financé à moitié par l'augmentation de l'impôt sur le revenu et à moitié par une augmentation des droits de succession. Il pourrait être réduit en donnant une plus grande importance au prêt contingent aux revenus futurs (voir encadré).

Tableau : *Eléments de chiffrage*

	Montant (M€)	Source
Quotient Familial	-1650	<i>Livre Vert</i>
Déductibilité de la pension alimentaire	-500	<i>Rapport De Foucault</i>
Réduction d'impôt pour frais de scolarité (supérieur)	-200	<i>VM 2010</i>
Bourses (aides directes et indirectes)	-1850	<i>PLF 2010</i>
Prestations familiales	-2000	<i>CNAF (2003)</i>
Formation professionnelle	-1500	<i>auteurs</i>
Economies	-7700	
Capital formation & prêts contingents	12 000	<i>auteurs</i>
Coût net	4 300	

Une autre manière d'évaluer l'ordre de grandeur du coût d'une telle réforme est d'extrapoler ce que représenterait l'application à la France du système suédois ou danois. Etendu à 2,2 millions de personnes, soit 3 classes d'âge par an, le coût brut du système suédois serait de 5,3 milliards d'euros, tandis que le coût brut du système danois est de 10,3 milliards. La réforme proposée ici n'est identique à aucun de ces systèmes, mais cette méthode complémentaire de chiffrage montre que la mise en place d'un système similaire à celui de ces pays, si elle est accompagnée par les économies substantielles générées par la suppression des dispositifs familialistes, n'a rien d'irréaliste.

Qui seraient les gagnants et les perdants d'une telle réforme ? Il est plus instructif d'analyser un transfert social en termes de « gagnants » et de « perdants » qu'en termes de coût brut ou net. Le 'capital formation' bénéficierait à la fois aux jeunes étudiants et à leurs familles qui ne les auraient plus à charge. Il faut donc prendre à la fois le point de vue des jeunes et le point de vue des familles pour savoir qui seraient les gagnants et les perdants d'une telle réforme.

Du point de vue des familles, à revenus égaux, une telle mesure favorise les familles ayant des étudiants par rapport aux autres et donc les familles avec enfants par rapport aux familles qui n'ont pas d'enfants. A revenus égaux, plus les familles ont d'enfants, plus elles gagnent à la réforme. Une telle réforme effectuerait une redistribution des familles sans enfants vers les familles avec enfants. Comme les familles avec enfants ont un niveau de vie plus faible, cet effet a un impact redistributif positif⁴¹. En fait, cet effet est autant un transfert dans le temps (des familles qui ont eu des enfants vers les familles qui en ont), qu'un véritable transfert

41 Cet effet complique l'analyse redistributive des dépenses envers les enfants et les étudiants lorsqu'on raisonne en termes de niveau de vie. Si on les attribue aux familles, ces dépenses apparaissent avoir un fort impact redistributif (car le niveau de vie des familles avec enfants est par construction plus faible).

vertical (des familles favorisées vers les familles défavorisées).

Si l'on prend maintenant le point de vue des jeunes, la mesure favorise, à revenus égaux, les étudiants par rapport aux non-étudiants dans la mesure où leur recours sera à la fois plus important et plus précoce. Comme le financement est fonction du revenu (*via* l'impôt sur le revenu), ce sont les personnes qui font peu d'études mais à hauts revenus (par exemple les artisans) qui sont les principaux perdants d'un tel système. A l'opposé, les gagnants sont ceux ayant fait des études mais qui obtiennent ensuite des bas revenus : les personnes qui choisissent une activité ou un secteur d'activité moins rémunérateur, mais aussi celles qui sont discriminées sur le marché du travail.

Il est plus difficile de répondre à la question de l'équité verticale. La mesure n'est pas particulièrement ciblée sur les familles ayant le moins de ressources. Les enfants des familles défavorisées font moins d'études supérieures : même si le 'capital formation' peut-être utilisé tout au long de la carrière, le taux de recours de ces jeunes devrait être plus faible. De plus, les étudiants des familles les plus pauvres bénéficient déjà de bourses d'un montant pratiquement équivalent (460 euros sur 10 mois et non sur 12). A priori, ce sont les familles de la 'petite classe moyenne', qui bénéficieront le plus de la réforme : ces enfants fréquentent l'enseignement supérieur, mais ne bénéficient pas du niveau supérieur des bourses. De plus ces ménages ne payent pas beaucoup d'impôts et donc ne bénéficient pas autant que la classe moyenne supérieure de la demi-part fiscale supplémentaire. Pas assez pauvre pour bénéficier des prestations sous condition de ressources, mais pas assez riche pour payer une part importante de leur revenu en impôt sur leur revenu (et bénéficier des dépenses fiscales), les ménages 'moyens' sont, en règle générale, les principaux bénéficiaires d'allocations universelles financées par l'impôt. Les ménages un peu plus aisés perdent le bénéfice de la demi-part supplémentaire : ce bénéfice croît avec le revenu mais est plafonné (2 300 euros par part) : en euros, ce sont toujours les ménages les plus aisés qui perdent le plus, mais en termes relatifs, cette perte est un peu moins importante tout en haut de l'échelle. Toutefois, en tenant compte d'un financement par l'impôt sur le revenu (voire même proportionnel au revenu), ce serait sans aucun doute, les ménages les plus riches qui seraient les plus grands perdants de la réforme.

En pratique, le calcul de la distribution des gains par décile de revenus est un exercice très difficile. L'analyse quantitative de l'impact redistributif dépasse les objectifs de ce rapport.

Néanmoins, la CNAF a analysé les effets d'une réforme similaire en 2003⁴². La réforme simulée était un des scénarios proposé par le rapport de la commission nationale pour l'autonomie des jeunes⁴³. Le coût brut de la mesure était évalué entre 11,6 milliards d'euros, en supposant que les taux de scolarisation ne seraient pas modifiés et 13 milliards d'euros (750 000 * 3450 *5) en supposant que tous les individus de chaque génération emploieraient ce capital de départ. Le total ainsi économisé par l'autonomie fiscale et sociale des jeunes à partir de 18 ans était évalué à 5.7 milliards pour un coût net de la réforme égal à 5.9 milliards (11.6 – 5.9). Le tableau ci-dessous tiré de l'étude de la CNAF montre la distribution des gains liés à cette réforme (hors suppression des bourses également prévues dans le scénario) par quintile de niveau de vie des familles élargies⁴⁴. Les gains absolus sont répartis de manière presque égale entre quintiles de niveau de vie, le quintile le plus pauvre recevant tout de même la part la plus importante des gains (26%). Si l'on raisonne de manière relative, le système est très progressif puisque la réforme accroît de 8.3% le niveau de vie du quintile le plus pauvre et de 1.3% celui du plus riche. En tenant compte d'un financement progressif du coût net, la réforme apparaîtrait nettement plus progressive en haut de l'échelle. Mais en tenant compte de la suppression des bourses, les gains du premier quintile seraient presque effacés.

Tableau : Distribution des gains par quintile de niveau de vie de la hausse du revenu disponible dans les familles comportant un jeune adulte (en %)

<i>Quintile</i>	<i>Revenu disponible</i>	<i>Surcroît de revenu</i>	<i>Variation relative (en</i>
1	9	26	8,3
2	14	17	3,7
3	17	17	2,8
4	23	23	2,9
5	37	17	1,3
Total	100	100	2,9

Source : CNAF, Modèle MYRIADE, France métropolitaine, année 2000.

Champ : population des familles comportant au moins un jeune adulte

Lecture du tableau : Le premier quintile de niveau de vie de la population des familles comportant un jeune adulte perçoit – avant la réforme – 9 % de la masse du revenu disponible. Il percevrait 26 % de la variation de cette masse. Le surcroît de revenu disponible dont il bénéficierait rapporté à la masse du revenu disponible dont il dispose représente 8,3%.

Il faut enfin souligner que si l'institution du capital formation était accompagnée de l'indemnisation du chômage de tous les demandeurs d'emploi de moins de 25 ans, l'impact

⁴² Legendre, Lorgnet et Thibault, 2003 : « L'autonomie des jeunes adultes. L'expertise apportée par le modèle Myriade », CNAF, *Dossier d'Etude*, n°40

⁴³ Jean-Baptiste de Foucauld, Nicole Roth, 2002 : *Pour une autonomie responsable et solidaire*, Commission nationale pour l'autonomie des jeunes, La Documentation française.

⁴⁴ Incluant les jeunes, même lorsqu'ils ont décohabités.

redistributif en faveur des enfants de familles défavorisées serait encore bien meilleur.

La proposition d'un droit à la formation rémunérée sous forme de 'capital formation' est une proposition forte. Mais, si nous ne sortons du système de méritocratie à la française que nous avons décrit, ce capital formation risque d'être perçu que comme une récompense supplémentaire pour ceux ayant réussi. Encourager les jeunes à se former n'a de sens que les orientations sont mieux maîtrisées. L'orientation et la sélection dans le système scolaire et universitaire doivent sortir d'une logique de mérite et s'appuyer sur une logique d'autonomie.

Un capital formation ou une dotation initiale en capital ?

L'idée du capital formation se distingue de la dotation initiale en capital initialement proposée par Ackerman et Alscott⁴⁵ récemment discutée par le Centre d'Analyse Stratégique⁴⁶ et le livre Vert de la Commission sur la politique de la jeunesse. L'idée de dotation en capital est a priori séduisante⁴⁷. Elle part du constat que les inégalités de capital sont importantes et en grande partie transmises. La dotation étant universelle, elle permet une plus grande équité *intragénérationnelle*. Inconditionnelle et sur une base individuelle, elle permet de réaffirmer l'appartenance commune à la société dans une logique libérale-égalitaire. Ackerman et Alscott proposent d'attribuer à tous les citoyens américains une dotation de 80 000 dollars à leur majorité. Toutefois, ce montant pourrait être plus faible pour des raisons de coût budgétaire : le livre vert propose en exemple un système où la dotation dépend de la situation familiale et où la dotation maximale est de 4000 euros.

La dotation universelle remplit-elle les deux objectifs qu'elle poursuit (autonomie et égalisation des chances) de manière efficace ? Classons les jeunes en trois catégories : ceux ne faisant pas d'études supérieures, les étudiants qui ne bénéficient pas de solidarités familiales et les étudiants qui en bénéficient. Pour ces derniers, la dotation initiale en capital risque d'être neutre : les parents peuvent réduire leurs transferts du montant de la dotation (effet d'aubaine). Pour les étudiants ne bénéficiant pas de solidarités familiales, un système de bourses, de salaires étudiant, d'aides au logement est probablement plus efficace car il réduit le coût de l'allongement des études (ce que ne fait pas la dotation en capital) : si les

45 Ackermann et Alscott, 1999 : *The Stakeholder Society*, Yale University Press

46 « Les dotations initiales en capital : un nouvel outil des politiques sociales », *Lettre de veille*, N°12, mai 2006

47 Voir Allègre, 2007 : « Les inégalités en héritage », *Lettre de l'OFCE*, n°284.

rendements de l'éducation sont élevés mais non révélés, ou s'il existe des externalités positives à l'éducation, alors ce type d'instrument est très efficace. C'est sans doute pour les individus ne faisant pas d'études supérieures que la mesure est la plus justifiée. Ils bénéficient moins du soutien de l'État que les étudiants. Mais certains ne font pas d'études à cause de contraintes financières, et pourraient donc bénéficier de mesures destinées aux étudiants tel un capital formation. Pour les autres, il n'est pas certain que le niveau de la dotation soit suffisant pour la réalisation d'un projet professionnel, surtout si la dotation est d'un faible montant.

Ceci souligne l'impossible dilemme des systèmes de dotation : pour pouvoir réellement égaliser les chances, les dotations doivent avoir un niveau dont le coût est prohibitif. Contrairement aux besoins en revenus, les besoins en capitaux sont extrêmement hétérogènes selon les projets de vie des individus (poursuite d'études, entrepreneuriat), une dotation universelle égale pour tous est alors une mesure soit extrêmement coûteuse si elle est élevée, soit inefficace si elle est faible.

De plus, la dotation universelle fait l'hypothèse d'individus déjà autonomes qui manquent d'un capital pour avoir les moyens d'accomplir leurs projets. Mais si les individus sont libres d'utiliser la dotation, le risque est qu'ils l'utilisent d'une manière qu'ils pourraient être amenés à regretter : que faire si certains aliènent leur nouvelle liberté permise par la dotation (par exemple en jouant et perdant au casino) ? Les partisans de la dotation en capital présentent trois réponses. Selon la première, chacun est responsable individuellement. La dotation, d'apparence égalitaire, risque alors de venir légitimer les inégalités sociales, puisqu'elles pourraient être perçues comme étant la conséquence d'un choix ou d'une action et non de circonstances. La deuxième réponse est éducative : il faudrait éduquer les jeunes de façon à réduire les inégalités de capacité à utiliser un capital financier. Cette réponse souligne une faiblesse de la mesure : elle intervient tard pour atteindre de manière satisfaisante l'objectif d'égalité des chances ; cet objectif serait probablement atteint de manière plus efficace par des mesures éducatives. De plus, étant donné la diversité des besoins des étudiants et des jeunes actifs, il n'est pas certain qu'une dotation en capital uniforme soit le moyen le plus efficace pour que chacun puisse mener à bien ses projets. La troisième réponse est de restreindre l'utilisation de la dotation à des usages étant perçus avoir une utilité sociale. C'est la voie choisie par le « capital formation ».

Le « capital formation » répond aux critiques pouvant être avancées aux systèmes de dotation initiale en capital : les dépenses publiques doivent être perçues comme étant utiles pour être acceptées politiquement ; l'objectif d'égalité des chances passe avant tout par des politiques éducatives, au sein desquelles s'inscrit le « capital de formation » ; l'instrument ne suppose pas que les jeunes adultes sont déjà autonomes mais les aide à construire cette autonomie.

4 - Réformer le système éducatif et repenser l'entrée dans la vie active dans une logique d'autonomie

4.1 - Réformer le système éducatif : du mérite à la construction de l'autonomie

Le constat d'échec de l'orientation dans le système éducatif français est présent dans le rapport de la Cour des comptes qui note que les élèves sont orientés sans stratégie de réussite : « L'enseignement scolaire reste conçu sur un modèle amenant les élèves à traverser un parcours d'obstacles sanctionné par des décisions d'orientation (...). L'orientation au collège et au lycée se fonde essentiellement sur les résultats scolaires obtenus par les élèves dans les savoirs abstraits. Dans un système scolaire très hiérarchisé où la voie générale est privilégiée, l'orientation tend à procéder par exclusions successives vers des voies ou des filières moins valorisées. En d'autres termes, l'orientation se fait par l'échec, et non en vue d'une réussite. Ce mode d'orientation est d'autant plus mal ressenti que beaucoup de jeunes qui sont orientés en voie professionnelle n'obtiennent pas forcément au moment de leur affectation dans un établissement la filière qui les intéresse (...). Enfin, la pratique récurrente de l'orientation par l'échec n'est pas sans lien avec le fait que, faute de motivation, une partie de ces élèves quitte le système scolaire avant d'avoir obtenu un diplôme ou une qualification reconnue.»⁴⁸.

Casser la norme des parcours rectilignes

La norme du parcours rectiligne, dans lequel chaque année d'études marque un progrès dans un cursus à la totale cohérence, imprègne les esprits des employeurs, de l'institution scolaire et universitaire, des jeunes et de leur famille. Elle suscite tout au long des études l'angoisse d'avoir pris une mauvaise direction. Si les « doubles cursus » sont admis et valorisés pour les étudiants des grandes écoles, « l'accident de parcours » causé par un mauvais choix

48 Cour des comptes, 2010 : *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*

d'orientation ou par des difficultés personnelles (problème de santé, problèmes familiaux, etc) est stigmatisé et expose ses victimes à des conséquences durables. La norme du parcours rectiligne subsiste tout au long de la vie active : le « trou dans le CV » est pratiqué par un grand nombre de recruteurs comme un outil de sélection aussi impitoyable qu'il est stupide économiquement et néfaste socialement.

La norme du parcours rectiligne est spécifique à la France et ne se retrouve pas dans les autres pays développés. Elle est absurde économiquement et socialement : le jeune au parcours diversifié est susceptible de disposer de compétences plus étendues ; la capacité à rebondir après une période difficile devrait être valorisée. Elle ne correspond à aucune réalité : seuls un tiers des étudiants inscrits en premier cycle obtiennent leur licence en trois ans. Remettre en cause cette norme implique de changer les mentalités.

Dans cette norme de parcours rectiligne, l'orientation se fait au mieux sous le mode du choix sous contrainte (et sous la panique), au pire par l'échec. L'orientation et la sélection doivent sortir d'une logique de 'mérite' (où je suis orienté selon mes notes scolaires) à une logique d'autonomie où j'apprends à faire des choix qui me permettent de découvrir et d'exprimer au mieux mes talents et de combler mes lacunes. Pour restaurer la capacité de choix, il faut gérer la temporalité de l'orientation en différant les choix décisifs.

Limiter les redoublements

Le redoublement montre ses limites comme stratégie de soutien aux élèves les plus en difficulté. De nombreuses voix prônent une limitation drastique des redoublements accompagné par la mise en place d'un suivi individuel des élèves les plus en difficulté. Une telle stratégie, qui se met en place très progressivement, demande des changements radicaux dans l'institution scolaire que nous ne détaillerons pas ici. Notons toutefois que la mise en place d'une telle stratégie est importante pour que les mesures que nous préconisons soient équitables. En effet, le 'capital-formation' n'a pas vocation à financer la vie des lycéens non-professionnels. Il devrait probablement être réservé aux études supérieures et professionnelles. Or, dans le système actuel, de très nombreux majeurs fréquentent le lycée, notamment dans les filières technologiques où l'âge moyen d'accès au baccalauréat est de 19,5 ans (soit un retard moyen d'1,5 an).

Repenser l'orientation au lycée

Il existe en principe des « passerelles » entre les voies générales, technologiques et professionnelles du lycée. La réforme du lycée annoncée par le Gouvernement prétend les développer. En pratique, ces passages sont très difficiles car chaque année est considérée comme le « prérequis » de l'année suivante. Le caractère quasi-irréversible de l'orientation initiale est particulièrement préjudiciable dans les filières technologiques et professionnelles, dont la spécialisation est plus étroite, et explique en partie le taux d'échec élevé de ces filières. En fait, les systèmes de transition ne peuvent être organisés à la marge, il est nécessaire de réformer la scolarité elle-même en la rendant plus modulaire.

Par ailleurs, il est illusoire d'espérer revaloriser les voies technologiques et professionnelles du secondaire tant que l'enseignement technique supérieur (sections de technicien supérieur (STS) et instituts universitaires de technologie (IUT)), qui est leur débouché naturel, continuera de privilégier le recrutement d'élèves des filières générales. Le pourcentage de bacheliers généraux allant en IUT (10,5 %) est plus élevé que celui des bacheliers technologiques (9,9 %) et 15 fois plus élevé que celui des bacheliers professionnels (0,7 %). Il y a dix fois plus de bacheliers professionnels dans les voies générales de l'université qu'en IUT⁴⁹. Il est tout simplement aberrant que du fait des procédures sélectives à l'entrée des IUT et des STS, il soit plus facile pour un bachelier professionnel de faire des études de lettres ! Il faut donc que les bacheliers technologiques et professionnels aient un accès garanti à ces filières. La création des « lycées des métiers », qui sont aujourd'hui près de 700, où sont regroupés les filières technologiques et professionnelles du secondaire et des formations techniques supérieures, a constitué une avancée importante. Il faut aller plus loin en instaurant un droit d'accès des bacheliers techniques et professionnels aux études techniques supérieures ou au moins un nombre de places réservées.

Une réforme plus radicale encore serait de fusionner les voies générale et technologique du secondaire. Elle ne se justifierait que s'il s'avérait impossible de faire de la filière technologique une voie d'excellence conduisant à des débouchés attractifs dans les formations techniques supérieures. Elle laisserait de côté le sujet des bacheliers professionnels ; certes, le bac professionnel a vocation à permettre à une majorité de ses lauréats d'accéder directement

49 Chiffres issus de « Prévisions des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2008 à 2017 », préc.

au marché du travail, mais on sait que dans un nombre de cas croissant, une insertion professionnelle réussie passe par la poursuite ou la reprise des études.

Repenser l'orientation à l'université

A la sortie du lycée, le jeune est sommé de choisir une discipline dans laquelle il est censé suivre l'ensemble de son cursus et qui déterminera son avenir professionnel. Seules les classes préparatoires aux grandes écoles (ainsi que le premier cycle des IEP), dont la pluridisciplinarité constitue une des grandes forces, font exception. Le système universitaire actuel est source d'angoisse, de démotivation lorsque le choix s'avère erroné et in fine d'un taux d'échec en premier cycle très élevé, de l'ordre de 50 %. Il entrave la construction progressive d'un projet professionnel par une détermination trop précoce.

La sélection, lorsqu'elle est nécessaire doit se concentrer, non sur des acquis scolaires accumulés, mais sur la capacité à réussir dans la filière choisie. Dans cette logique, on peut s'interroger, par exemple, sur l'importance de matières comme les mathématiques et l'histoire-géographie dans la sélection des candidats aux écoles de commerce, non que les préparations intensives qu'elles requièrent n'aient en elles-mêmes quelques vertus, ou que ces matières ne soient pas utiles mais enseignées dès l'enfance jusqu'aux prépas privées, elles évaluent des capacités scolaires et favorisent ceux qui ont hérité d'un capital culturel important plutôt qu'une réelle capacité à se développer dans une filière professionnelle donnée. Au contraire de l'idéal d'acquisition progressive de l'autonomie que nous défendons, les prépas intensives aux concours favorisent ceux qui bénéficient d'un soutien familial important. La dépense par étudiant étant trois fois plus élevée en prépa qu'à l'université, les prépas constituent aujourd'hui un formidable système anti-redistributif.

Nous ne proposons pas, à court terme, « d'année zéro » où les classes préparatoires et les grandes écoles seraient supprimées et intégrées aux universités. Compte tenu de la place de ces filières dans la formation des professions intellectuelles supérieures et des cadres des secteurs privés et publics, les coûts de transition d'une réforme aussi brutale seraient bien trop élevés. En revanche, il est nécessaire d'investir massivement dans l'université pour que ses premiers cycles, ou au moins la première année des premiers cycles, ressemblent bien plus à une classe prépa. Les premiers cycles universitaires devraient être transformés en formation pluridisciplinaire, autour de quelques grandes filières. Ceci élargirait le champ des possibles

pour la poursuite des études puis l'insertion professionnelle et ménagerait une transition entre le lycée et la spécialisation universitaire. Ces premiers cycles pluridisciplinaires devraient mettre en avant l'apprentissage de l'autonomie dans le travail. Ce modèle combinerait les avantages des classes préparatoires (pluridisciplinarité, encadrement, cohésion des groupes), et ceux de l'enseignement universitaire (introduction à la recherche et aux savoirs académiques, ouverture à de nouvelles disciplines et méthodes). Les instruments pédagogiques pertinents dans le cadre d'un premier cycle universitaire (exposés, mini-mémoires, travaux de groupes) supposent un nombre d'heures important ainsi qu'un encadrement grandement renforcé.

La norme des parcours rectilignes est ancrée dans les mentalités. Pour la remettre en cause, il est sans doute nécessaire, au moins durant une période transitoire, d'imposer une contre-norme par la voie des institutions. Tous les cursus universitaires devraient comprendre un semestre obligatoire de « mobilité » ; un large choix serait proposé aux étudiants sur la teneur de cette mobilité (année à l'étranger, expérience professionnelle, formation complémentaire de la formation principale).

Afin que tous les étudiants puissent trouver une année de mobilité qui leur convienne, il est indispensable que les universités se dotent de services d'aide à la mobilité internationale et de services des stages et des expériences professionnelles performants. Le revenu de formation doit être le cas échéant majoré pour couvrir des charges particulières liées à la réalisation d'une année à l'étranger, comme c'est d'ailleurs le cas dans les systèmes scandinaves qui prévoient explicitement ce cas pour encourager la mobilité internationale des étudiants. Faute de prise en charge adéquate en France, la mobilité internationale dans le cadre de programmes comme Erasmus y demeure de fait réservée aux enfants de familles aisées.

4.2 - Un nouveau parcours d'entrée dans la vie active

Le nouveau parcours d'entrée dans la vie active que nous proposons se fonde sur trois idées-forces : le service public doit être le réseau de ce qui n'en ont pas, les jeunes qui entrent sur le marché du travail ne doivent pas être laissés sans revenu, la norme de l'insertion professionnelle via une succession d'emplois précaires doit être remise en cause.

Le service public doit être le réseau de ceux qui n'en ont pas

Il est souvent avancé que les études universitaires françaises seraient trop éloignées du monde du travail, de caractère trop général et pas assez « professionnalisantes ». Ceci traduit une vision réductrice du lien entre études et emploi. Si certaines formations préparent spécifiquement à l'exercice de certains métiers, les formations générales permettent elles aussi d'acquérir des compétences utiles dans le monde professionnel. Ainsi, les étudiants en lettres ou en sciences humaines, les formations les plus souvent critiquées sous cet angle, développent à l'évidence des qualités de réflexion, d'analyse et de synthèse, d'expression écrite et orale ou encore des savoirs-faires en termes de recherche qui seront utiles dans de nombreux domaines. Aux Etats-Unis, il est naturel de se présenter sur le marché du travail avec un équivalent de la licence en lettres. En France, l'enjeu n'est pas de « professionnaliser » l'ensemble des études, perspective illusoire et dangereuse, mais de permettre aux étudiants de valoriser dans le monde du travail les compétences acquises au cours de leur formation.

Ceci renvoie entre autres à la question des services d'orientation fournis par l'enseignement supérieur aux étudiants. La question n'est pas nouvelle, de nombreuses actions sont déjà conduites par les pouvoirs publics et la loi sur l'autonomie des universités de 2007 a fait de l'insertion professionnelle des étudiants une mission à part entière des établissements d'enseignement supérieur. Cependant, les prestations fournies traduisent le plus souvent une vision trop restrictive de l'orientation : rendez-vous avec des conseillers d'orientation, ateliers type « rédaction d'un CV », réalisation de statistiques sur l'insertion professionnelle des diplômés. Elles ne couvrent pas ou mal les dimensions essentielles que sont la construction du projet personnel, la constitution d'un réseau et la mise en relation avec les employeurs. Par ailleurs, des associations comme l'AFIJ ou la Manu assurent cette mise en relation mais ne couvrent qu'une petite partie des étudiants.

Un changement d'échelle et de perspective est nécessaire. La mission du service public doit être de donner un réseau à ceux qui n'en ont pas. Une journée « portes ouvertes » ou un « forum des métiers » par an ne suffisent pas pour permettre aux jeunes de construire un projet et de nouer des contacts avec les employeurs. Le service public doit organiser des rencontres régulières et variées tout au long du cursus, qui peuvent prendre des formes très diverses rencontres informelles, constitution de réseaux d'anciens, etc.

En termes d'organisation, il est tout à fait possible de concilier garantie par les pouvoirs publics d'un égal niveau de service pour l'ensemble des étudiants et mise en œuvre par des associations relevant de l'initiative privée. La loi doit instituer un service public de l'aide aux choix professionnels et définir son contenu. Chaque université serait responsable de son organisation et pourrait combiner librement réalisation de certaines tâches par ses moyens propres et délégation d'autres missions à des associations.

Financer la recherche d'emploi en comblant les lacunes du système d'assurance-chômage

Un système essentiellement assurantiel, comme le système français d'allocations chômage, ne peut par construction indemniser la première recherche d'emploi, puisque le jeune n'a pu se constituer aucun droit par un travail antérieur. Une voie possible pour pallier cette lacune serait d'abaisser la limite d'âge du RSA de 25 à 18 ans, ouvrant ainsi un revenu minimal à tout jeune sans ressources. Elle n'aurait rien d'aberrant puisque c'est ainsi que procèdent la majorité des pays d'Europe de l'ouest.

Il nous paraît toutefois préférable de travailler sur une extension du régime d'assurance-chômage. Cette voie n'est pas nouvelle. D'une part, il existait jusqu'en 1992, au sein du régime du chômage, une allocation d'insertion, qui avait précisément cet objet. D'autre part, l'accord national interprofessionnel du 11 janvier 2008 sur la modernisation du marché du travail posait le principe d'une allocation forfaitaire pour tout jeune demandeur d'emploi de moins de 25 ans ne remplissant pas les conditions minimales d'activité du système assurantiel. La négociation qui a suivi sur l'assurance-chômage, achevée au pire moment de la crise économique, n'a pas permis d'honorer cet engagement et a seulement ramené de 6 à 4 mois la durée minimale d'activité pour avoir droit à une indemnité.

Les jeunes en recherche d'emploi se verraient orienter vers un référent qui, après évaluation des besoins, proposerait une formation en alternance, un contrat aidé qualifiant, ou une allocation d'insertion. Dans tous les cas, les revenus du jeune adulte ne pourraient alors être inférieurs à celui du RSA pour une personne isolée (460 € par mois). L'allocation d'insertion permettrait notamment de couvrir la première recherche d'emploi, mais aussi les périodes de chômage entre deux emplois précaires, pendant lesquelles les jeunes tombent souvent en fin de droit (par exemple, dans le système actuel, un jeune au chômage 6 mois après avoir

travaillé 4 mois n'a plus d'indemnité pendant les 2 derniers mois). L'allocation serait versée par Pôle emploi et le jeune serait tenu de rechercher activement un emploi, dans les mêmes conditions que les autres demandeurs. Le financement de cette allocation pourrait être partagé entre l'Etat et l'Unedic.

Cette mesure aurait un fort impact sur la pauvreté des jeunes. Elle serait en outre de nature à inciter financièrement les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme à s'inscrire dans un parcours d'insertion. Aujourd'hui, faute d'une telle incitation, il se passe souvent 1 à 3 ans entre la sortie du système scolaire et l'inscription à la mission locale.

Si on part de l'hypothèse de 500 000 jeunes de moins de 25 ans bénéficiaires de cette allocation, le coût annuel serait de 2,8 millions. Cette extension du système aux moins de 25 ans devrait être financée par des conditions d'indemnisation moins favorables pour les salariés aux revenus les plus élevés. Le système français d'indemnisation du chômage est en effet l'un des plus favorables aux hauts revenus.

La précarité ne doit pas être la norme de l'entrée dans la vie active

Il est de pratique courante qu'un jeune ne se voit proposer pendant plusieurs années que des CDD ou des missions d'intérim. Cette violation massive des lois françaises et des directives communautaires (un CDD sert à pourvoir des emplois temporaires, pas à organiser une super-période d'essai pour recruter sur un emploi permanent) n'émeut guère. Elle n'a pourtant aucune rationalité économique. Le recrutement d'un jeune en CDI ne présente pas pour l'entreprise les risques démesurés que des années de discours patronal idéologique ont fini par faire croire à un grand nombre d'acteurs.

Deux types de risque existent pour un recrutement : le risque individuel lié à l'incertitude sur les compétences du jeune ; le risque économique lié à la pérennisation de l'activité. Pour le risque individuel, la période d'essai, qui peut durer jusqu'à 8 mois pour les emplois de cadre, est suffisamment longue pour se rendre compte qu'un jeune ne fait pas l'affaire ; pendant cette période, l'employeur peut licencier sans aucun coût, sans formalité et sans risque judiciaire. Pour le risque économique, le licenciement économique individuel impose seulement à l'employeur un entretien préalable avec la personne licenciée, un préavis allant jusqu'à 3 mois, qui peut être remplacé par le versement d'un salaire équivalent, et le

versement d'une indemnité de licenciement assez modeste (surtout pour les jeunes) d'un cinquième de mois de salaire par année d'ancienneté. Seuls 2 % des licenciements économiques sont contestés devant le juge des prud'hommes. En outre, il existe depuis 2008 la possibilité de recourir à la rupture d'un commun accord, qui limite encore le risque judiciaire.

Le recours massif aux CDD, voire à des stages, pour pourvoir à des emplois permanents, est donc une facilité abusive qu'il y a lieu de combattre. Lorsque l'inspection du travail constaterait au cours d'un contrôle un recours abusif (cas d'une entreprise dont les deux tiers de la main-d'œuvre est composée de stagiaires, ou qui fait travailler un jeune sur une succession de CDD depuis plus de 2 ans), l'administration pourrait imposer une pénalité financière au montant dissuasif. Une autre voie envisageable est de moduler les cotisations patronales à l'assurance-chômage en fonction du recours aux CDD et missions d'intérim. Le taux de cotisation serait ainsi plus étroitement corrélé au risque que fait subir l'employeur à la collectivité d'avoir à indemniser ses anciens salariés.

5 - Conclusion : un revenu au service de l'autonomie, et non une récompense méritocratique supplémentaire

La proposition d'un droit à la formation rémunérée tout au long de la vie est la plus forte de cet essai. Mais, comme le diagnostic que nous avons ébauché l'indique, elle n'a de sens que si l'on sort du système de méritocratie à la française. Autrement, le revenu ne sera perçu que comme une récompense supplémentaire pour ceux ayant réussi, reléguant encore plus les personnes en échec scolaire. Pour que le revenu soit réellement au service d'une égale autonomie, plusieurs conditions doivent être réunies.

Premièrement, il doit réellement servir à démocratiser l'accès à la formation initiale pendant la période pré-active. Pour cela, l'enseignement supérieur doit proposer des cursus adaptés à tous les publics. L'objectif en soi n'est pas de remplir les bancs des facultés. L'enseignement supérieur technique ou professionnel doit être élargi pour accueillir le public qui lui est destiné. L'enseignement supérieur général doit être rendu plus attractif en termes d'encadrement, de pluridisciplinarité, et de pédagogie afin d'attirer les étudiants s'orientant aujourd'hui vers les grandes écoles qui recrutent sur concours.

Deuxièmement, le ‘capital formation’ doit réellement être conçu comme un instrument pouvant être utilisé tout au long de la vie, qui donne donc un droit supplémentaire à ceux qui n’ont pu suivre une formation initiale supérieure dans la jeunesse, notamment les générations qui sont aujourd’hui dans la vie active.

Enfin, ce type de revenu ne peut être mis en place que dans une optique de rénovation complète de la problématique de l’orientation et de la sélection scolaire.

ANNEXE

Liste des personnalités auditionnées par le groupe

- Louis Chauvel, sociologue ;
- Julie Coudry, présidente de La Manu ;
- Laurence Danon, MEDEF ;
- François Fondard, président de l'Union nationale des associations familiales (UNAF) ;
- Jean-Baptiste de Foucauld, inspecteur général des finances ;
- Olivier Galland, sociologue ;
- Bruno Julliard, adjoint au maire de Paris, secrétaire national du Parti socialiste chargé de l'enseignement supérieur ;
- Christophe Paris, directeur général de l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) ;
- Jean-Baptiste Prévost, président de l'UNEF ;
- Marisol Touraine, députée ;
- Cécile Van de Velde, sociologue ;
- Thiébault Weber, secrétaire confédéral à la CFDT.