

■ Août 2018
■ INJEPR-2018/10

Apprendre en début de vie active

CHRISTINE FOURNIER, OLIVIER
JOSEPH, MARION LAMBERT,
ISABELLE MARION-VERNOUX

■ chargé·e·s d'études, Centre d'études et de
recherches sur les qualifications (CEREQ)

■ commanditaire : INJEP



Apprendre en début de vie active

Christine Fournier, Olivier Joseph, Marion Lambert, Isabelle Marion-Vernoux

Pour citer ce document

FOURNIER C., JOSEPH O., LAMBERT M., MARION-VERNOUX I., (CEREQ), 2018, *Apprendre en début de vie active*, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
PARTIE I. BRÈVE REVUE DE LITTÉRATURE. QUELQUES JALONS POUR UNE RECHERCHE.....	7
1. Apprendre.....	7
De multiples façons d'apprendre	7
L'apprentissage informel, partie immergée de l'iceberg ?.....	8
2. Apprendre quand on est jeune	10
Des approches principalement centrées sur les capacités cognitives et les dispositions comportementales.....	11
Les NTIC : des avantages, des limites et des inégalités.....	11
Les « processus biographiques de formation », une approche heuristique	13
PARTIE II. PREMIERS APPRENTISSAGES DANS LE MONDE DU TRAVAIL	15
1. Premiers pas dans la vie professionnelle. Bénévolat, stages, « petits boulots » : quels apprentissages ?.....	15
Apprendre comme bénévole : à condition que ça ne dure pas de façon exclusive.....	16
Apprendre comme stagiaire : de l'importance du tuteur	17
Apprendre pendant les jobs d'été et les jobs étudiants : à condition qu'ils n'annoncent pas une précarité durable	19
2. Les apprentissages des jeunes en emploi : facteurs et conditions.....	20
Jeunes en emploi et nouvelles compétences, le temps des découvertes ?.....	21
Le changement professionnel stimule les apprentissages.....	22
PARTIE III. À PROPOS DE LA FORMATION ORGANISÉE.....	25
1. Quelles formations suivent les jeunes et qu'en pensent-ils ?	25
Les critères à l'œuvre dans l'accès à la formation organisée, aux dires des interviewés.....	26
Quels types de formation suivent les jeunes ?.....	26
2. Comment sont évoquées les formations organisées ?	30
Des formations pour être plus à « l'aise dans le travail ».....	30
Des formations utiles à l'exercice du travail et plus généralement à l'emploi.....	31
Ce que les jeunes disent plus précisément de la formation.....	32
Les freins à la formation des jeunes.....	33

PARTIE IV. À PROPOS DES APPRENTISSAGES INFORMELS	37
1. De la nécessité d'un retour sur les catégories statistiques.....	37
2. La « dynamique de travail », un nouvel outil d'analyse.....	39
Construction de la « dynamique de travail ».....	39
Dans l'ensemble, les jeunes sont portés par des dynamiques de travail moins favorables que leurs aînés.....	44
La dynamique de travail, principal vecteur d'acquisition de nouvelles compétences	46
De l'importance de la « dynamique de travail » : les jeunes confirment.....	47
3. « Apprentissages informels », c'est-à-dire?	50
Des apprentissages informels variés, fortuits/incidents, conscients ou pas	50
À propos des outils mobilisés : la force des habitudes	51
À propos des « personnes-ressources ».....	53
PARTIE V. LES JEUNES, LEUR TRAVAIL ET LEURS PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES	57
1. Les jeunes versus leurs aînés : profils, situations et perspectives	57
Situation sur le marché du travail.....	57
Comment les jeunes salariés jugent leur travail.....	60
Quels sont leurs projets ?	61
Quel accompagnement des jeunes en entreprise ?	62
2. Les jeunes, une population éminemment hétérogène	65
Épanouissement personnel et stabilité professionnelle au sein de la même entreprise	67
Insatisfaction au travail et nécessité de changer d'emploi.....	73
CONCLUSION GÉNÉRALE	79
BIBLIOGRAPHIE	83
ANNEXE.....	87

Introduction générale

« On apprend aussi longtemps qu'on vit » dit un proverbe allemand. Certes, mais ni dans les mêmes proportions ni des mêmes façons. Certaines périodes de la vie sont plus propices aux apprentissages. Il en est ainsi des débuts dans la vie active, qui coïncident généralement avec l'entrée dans l'âge adulte. Ils précipitent de nombreux changements qui forcent les apprentissages de toutes sortes, tout à la fois sur les plans affectif, social, économique et professionnel. C'est essentiellement ce dernier volet qui nous intéresse.

Les débuts professionnels invitent au développement de nouvelles compétences qui se déclinent en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être¹. Comment les jeunes les acquièrent-ils ? Avec qui ? Avec quoi ? Quels facteurs viennent peser sur les différentes façons d'apprendre quand on est jeune ? En quoi les apprentissages des jeunes se distinguent-ils de ceux de leurs aînés ?

L'acquisition de nouvelles compétences résulte des apprentissages sous toutes leurs formes. À ce sujet, l'approche statistique est riche d'enseignements mais limitée dès lors qu'il s'agit d'apprécier **toutes** les modalités de ces acquisitions. Les catégories mobilisées par les enquêtes statistiques traditionnelles pour saisir la formation sont à interroger. Le développement professionnel tient également aux situations de travail plus ou moins porteuses d'apprentissages non prises en compte par la statistique jusqu'à présent, voire à des transferts de compétences acquises hors champ professionnel. Un dispositif d'enquêtes novateur, initié par le CEREQ, intitulé DEFIS (dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés) tente d'élargir l'appréhension des apprentissages en recueillant des données sur les conditions qui favorisent – ou pas – le développement des compétences, au-delà de la seule formation organisée. Une exploitation spécifique aux jeunes a été financée par l'INJEP.

En tout état de cause, les questions qui se posent aujourd'hui quant aux liens entre emploi et apprentissages des jeunes appellent des investigations qualitatives, complémentaires, ne serait-ce que pour affiner les statistiques disponibles et travailler à améliorer la définition de celles à venir. Une série d'entretiens, non représentative, visant plutôt à faire émerger de nouvelles hypothèses ou à illustrer les constats mis en lumière, a été réalisée afin de compléter la source statistique mobilisée. Onze jeunes ont relaté le début de leur vie active, en pointant les façons dont ils ont appris depuis leur sortie du système scolaire et comment ces apprentissages complètent les compétences acquises en formation initiale. Deux employeurs ont également été interviewés afin d'éclairer les politiques d'entreprise relatives au développement des compétences des jeunes.

Circonscrire le temps de la jeunesse n'est pas chose facile. Quand commence-t-il ? Quand finit-il ? Parmi les définitions du « jeune », on trouve : « qui est peu avancé en âge », « qui n'a pas achevé sa croissance », « qui est débutant », « qui est moins âgé que la moyenne »... Toutes sont justes, aucune n'est suffisante pour arrêter une définition générale. Toutefois, la question posée, celle de leurs

¹ Nous ne reviendrons pas sur la notion de « compétences », qui a fait l'objet de nombreuses controverses quand elle a supplanté celle de « qualification » (Rozenblatt, 2000 ; Dietrich *et al.*, 2010). Retenons seulement que la notion est désormais installée dans les entreprises, qui distinguent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

apprentissages, impose de tracer des frontières. Notre étude s'intéresse ainsi aux « jeunes » de moins de 30 ans sortis de formation initiale.

Pour éclairer la question posée, nous proposons tout d'abord une brève revue de la littérature afin de poser quelques jalons de recherche (Partie 1). Puis, nous nous attacherons à saisir les contours des apprentissages réalisés lors des premiers pas dans le monde du travail ainsi que les facteurs et les conditions des apprentissages juvéniles (Partie 2). Viendra ensuite l'examen de la formation organisée (Partie 3), suivi de celui des apprentissages informels, plus récemment apparus dans les travaux dédiés à la question posée (Partie 4). Enfin, nous nous attacherons à mettre en lumière l'hétérogénéité de la catégorie « jeunes », en pointant la variété de leurs situations et de leurs projets, y compris en matière de formation (Partie 5).

Partie I. Brève revue de littérature

Quelques jalons pour une recherche

Comment les jeunes apprennent-ils ? Les apprentissages, d'une part, le début de la vie active (le temps de la jeunesse), de l'autre, sont les objets, depuis plusieurs décennies, d'abondants travaux mais que sait-on des apprentissages en début de vie active ?

1. Apprendre

Apprendre, tout au long de l'enfance, de l'adolescence ou à l'âge adulte, est un thème largement et diversement traité. La question intéresse plusieurs champs de recherche, plus particulièrement en ce qui concerne notre perspective :

- Les didacticiens, psychologues, pédagogues et autres tenants de disciplines intéressées par le développement humain la posent essentiellement en termes de moyens à développer pour faciliter les apprentissages, qu'il s'agisse des conditions à favoriser, des méthodes à développer ou des outils pédagogiques à mobiliser (champ d'étude des méthodes pédagogiques, notamment).
- Les sociologues et les économistes posent généralement la question en termes de « formation », plus particulièrement de liens entre la formation et l'emploi, mobilisant à cet égard les enquêtes statistiques sur la formation continue des adultes (*Adult Education Survey* et depuis peu DEFIS) ou sur la formation initiale (enquêtes Génération du CEREQ).

De multiples façons d'apprendre

La nécessité de construire des catégories à des fins statistiques au niveau européen, a conduit à la définition de trois types de formation (définitions mobilisées dans le cadre des enquêtes européennes conduites par Eurostat) :

- La formation formelle : elle conduit à un diplôme ou à un titre homologué à finalité professionnelle, inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ; les certificats de qualification professionnelle (CQP) des branches professionnelles ne sont pas pris en compte. Sont incluses les formations en classes préparatoires aux grandes écoles et les préparations aux concours d'une durée supérieure à 6 mois.
- La formation non formelle : toutes les formations à l'exception des formations formelles engagées en vue d'apprendre avec un formateur, professeur, moniteur, présent ou à distance. Celles-ci prennent la forme de cours, stages, séminaires, conférences ou encore de formations en situations de travail (FEST).
- La formation informelle : toutes les situations formatives ne relevant pas des deux types de formations décrites ci-dessus, dans lesquelles la personne a l'intention de se former sans qu'il y ait de formateur, professeur ou moniteur. La personne prévoit d'apprendre par elle-même ou à l'aide de personnes proches, dans un cadre informel.

Si les deux premiers types de formation sont faciles à repérer, le troisième en revanche est plus difficile à circonscrire. Cette difficulté n'a pas empêché une tentative de quantification de la formation informelle à partir des enquêtes sur la formation continue (*Adult Education Survey*, par exemple).

ENCADRE 1. L'APPRENTISSAGE INFORMEL

Extrait de l'article « Apprentissage informel et dynamique de travail », Christine Fournier, Marion Lambert et Isabelle Marion-Vernoux, 2017, *Sociologies pratiques*, n°35.

« Cours, stages, séminaires ou formations en situation de travail ne constituent pas les seules sources d'apprentissage en entreprise. Il existe, à côté de ces formes planifiées et organisées, des apprentissages informels, "sur le tas", engendrés par l'exercice même du métier ou par des organisations de travail spécifiques. Le travail peut être en lui-même porteur d'apprentissages (Lambert et Marion-Vernoux, 2016*). Ainsi, le développement des compétences tient également – et peut-être surtout – aux apprentissages informels, non pris en compte par la statistique traditionnelle**. Disséminés, invisibles, non formalisés, ils sont difficilement quantifiables. On sait qu'ils existent sans pour autant pouvoir les compter. En revanche, les facteurs qui les favorisent ont pu être identifiés et peuvent faire l'objet d'une appréciation statistique. Ils relèvent d'une part du contexte organisationnel dans lequel les salariés évoluent, d'autre part de l'activité de travail qu'ils exercent. La "dynamique de travail", nouvel outil d'analyse que nous tenterons d'élaborer, conjugue l'un et l'autre. [...]

L'apprentissage informel demeure une notion floue (Cristol, Muller, 2013). Les apprentissages informels "possèdent un caractère situé et contextuel et une dimension tacite et implicite les rendant difficiles à circonscrire" (Coulombe, 2012). [...] Quelques auteurs se sont pourtant hasardés à avancer des chiffres. À la fin des années 90, Bruce, Aring et Brand suggèrent que les apprentissages informels, terme apparu pour la première fois en 1926 sous la plume d'Eduard Lindeman (Lindeman, 1926) représenteraient 70 % des apprentissages réalisés sur le lieu de travail (Bruce *et al.*, 1998). Tough ira même jusqu'à avancer le chiffre de 80 % s'agissant des apprentissages individuels dans leur ensemble (Tough, 1999). »

* Les références mentionnées dans cet extrait figurent dans la bibliographie de l'article.

** Les enquêtes statistiques sur la formation en cours de vie active sont riches, précieuses et abondamment exploitées mais... insuffisantes si l'on cherche à capter toutes les façons d'apprendre. Qu'elles s'attachent à cerner la formation continue au niveau des individus (*Adult Education Survey* ; Formation qualification professionnelle) ou des entreprises (*Continuing Vocational Training Survey*), toutes mobilisent une définition de la formation reposant sur deux piliers : l'intentionnalité et la planification.

L'apprentissage informel, partie immergée de l'iceberg ?

Dans notre approche, les apprentissages informels sont plus étendus que dans les enquêtes européennes puisqu'ils ne supposent pas nécessairement l'intentionnalité. Ils n'en sont que plus difficiles, voire impossibles, à saisir (Fournier *et al.*, 2017b). Ce sont les apprentissages dont on sait qu'ils existent mais qui ne peuvent être identifiés, délimités ou quantifiés (voir « extrait », ci-après). Selon Gabriele Steffen, ils ne peuvent être définis qu'*ex negativo*, en tant que « Restkategorie » (Steffen, 2010) ; Ils sont « ceux qui restent » quand ont été soustraits les apprentissages organisés/identifiables. Notons que les allemands disposent, dans leur langue, de quatre mots pour signifier « apprendre » : *Lernen* (apprendre une récitation) ; *Erfahren* (apprendre une nouvelle par quelqu'un ; également « apprendre par l'expérience ») ; *Beibringen* (apporter par les autres) ; *Lehren* (enseigner), rendant ainsi compte dans

la langue même des multiples façons d'apprendre. Les apprentissages « par l'expérience » bénéficient, en effet, en Allemagne d'une reconnaissance plus marquée qu'en France, dont témoignent à la fois la structuration de la formation initiale (place de l'apprentissage comme mode de formation) et celle de la formation continue ; le grade de *Meister* – équivalent du contremaître français – ne peut s'obtenir que suite à une expérience professionnelle, en formation continue.

Sur l'apprentissage informel, on peut aussi évoquer les travaux latino-américains, inspirés notamment par Ivan Illich qui cherchait des alternatives à l'école, d'où, peut-être, une attention particulière portée aux apprentissages informels (Illich, 1971). Jonathan Jesus Pereda Najera *et al.*, de l'université de Guadalajara, soulignent les caractéristiques de l'apprentissage informel. Ils distinguent trois formes d'apprentissages informels, sur la base de deux critères : l'intentionnalité et la conscience.

TABLEAU 1 : TYPOLOGIE DES APPRENTISSAGES INFORMELS

Forme	Intentionnalité	Conscience (au moment de l'apprentissage)
Autodirigé	oui	oui
Incident	non	oui
Par la socialisation	non	non

- L'apprentissage autodirigé se réfère à un projet d'apprentissage réalisé par les individus (seuls ou comme membres d'un groupe) sans l'aide d'un éducateur » (maître, instructeur, facilitateur) mais qui peut inclure la présence de personnes ressources. Il est intentionnel et conscient.
- L'apprentissage incident se réfère à l'expérience d'apprentissage qui a lieu quand la personne n'a aucune intention d'apprendre quelque chose de cette expérience, mais qui, après cette expérience, comprend qu'elle a appris quelque chose. Il n'est pas intentionnel mais il est conscient.
- La socialisation (apprentissage tacite) se réfère à l'internalisation des valeurs, des attitudes, des comportements, des habitudes, etc., qui se produit durant la vie quotidienne. Ces apprentissages ne sont ni intentionnels ni conscients.

Les auteurs pointent les avantages et les inconvénients de l'apprentissage informel. S'agissant des avantages, ils indiquent qu'il n'est pas planifié, même si on peut concevoir des environnements spécifiques pour le faciliter, et qu'il émerge essentiellement de l'interaction entre les personnes ; les activités sont essentiellement coopératives. S'agissant des inconvénients, ils notent qu'en général, la personne n'a pas conscience de la connaissance acquise, que l'apprentissage informel n'est pas structuré (objectifs, durée, supports) et normalement ne conduit pas à une certification.

Par ailleurs, Pereda Najera *et al.* soutiennent l'idée que plus on est vieux, plus la part d'apprentissages informels dans la connaissance est importante, estimée aux alentours de 80 % (Tough, 1999). Or, ce point est à mettre en relation avec la « réserve de savoirs » mise en lumière par Peter Alheit et Bettina Dausien (2005). Plus la réserve de savoirs est importante, plus l'apprentissage informel est aisé car la réserve de savoirs est mobilisée pour apprendre informellement, d'où l'idée que les apprentissages informels ne sont pas simplement cumulatifs. On n'a pas A+B+C etc., mais C est d'autant plus aisé à assimiler que A et B ont été intégrés dans la « réserve de savoirs », ce qui rejoint une problématique

constructiviste. Précisons que pour que « fasse expérience », il faut qu'il y ait opérations d'étiquetage, classement, typisation, qui viennent se ranger dans la « réserve de savoirs » (Delory-Monberger, 2004).

Il faut aussi noter l'apport de la psychologie cognitive qui distingue les savoirs explicites, acquis par la formation formelle ou non formelle et les savoirs tacites, acquis par les apprentissages informels (voir Polanyi, 1966 ; Nonaka, Takeuchi, 1995). Notons que la notion d'*apprentissage implicite* est apparue dans les années 1950 en psychologie/neurologie. Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi avancent l'hypothèse que la connaissance est créée par l'interaction entre connaissances tacite et explicite. Cette hypothèse est à mettre en relation avec la question de l'importance des « savoirs académiques » comme base/fondation pour construire la connaissance qu'évoque Raquel Becerril Ortega, didacticienne (Becerril Ortega, 2008), mettant en question la tendance à la « professionnalisation » des formations qui menace de réduire les « savoirs académiques » nécessaires aux apprentissages futurs de toutes sortes. En découle la question de l'articulation entre les compétences/connaissances acquises en formation initiale et les apprentissages en début de vie active. Ces derniers permettent-ils la « professionnalisation », l'opérationnalisation ? Sont-ils techniques, relationnels ? Ce point nous alerte sur la nécessité de recentrer le propos sur les différentes façons d'apprendre selon le moment de la vie et, pour ce qui nous préoccupe, au temps de la jeunesse.

2. Apprendre quand on est jeune

La « jeunesse » ne serait-elle qu'un mot ? C'est ce que suggère Pierre Bourdieu dans un article interrogeant l'homogénéité de la catégorie (1978). S'appuyant sur la notion de *champ*, il souligne que « l'âge est une donnée biologique socialement manipulée et manipulable ; et que le fait de parler des jeunes comme d'une unité sociale, d'un groupe constitué, doté d'intérêts communs, et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement constitue déjà une manipulation évidente. Il faudrait au moins analyser les différences entre les jeunesses ». Bourdieu alerte ainsi sur la nécessité de distinguer l'âge biologique et l'âge social, en distinguant, pour faire vite, « deux jeunesses », la jeunesse étudiante et la jeunesse au travail². Quelle question se pose alors du point de vue des *apprentissages* ?

Les nombreux travaux sur les débuts des jeunes en emploi rendent compte de ce que les jeunes ont en commun (âge biologique, proximité de la fin de la scolarité initiale et contexte historique de leur développement) et de ce qui les distingue (origine sociale, âge précis, niveau de sortie du système scolaire, ancienneté sur le marché du travail et catégorie socioprofessionnelle). L'*entrée* dans la vie active est abondamment documentée, notamment par les économistes et les sociologues intéressés par la question de la formation des individus comme moyen d'accéder à l'emploi ou de progresser en emploi (champ d'étude de l'insertion professionnelle, notamment) :

- plus particulièrement, en économie, par les tenants de la théorie du capital humain qui postulent que le salaire est fonction de la productivité du travailleur, elle-même fonction du capital humain incorporé grâce à la formation (Becker), et par les détracteurs de la théorie du capital humain ;

² On peut également s'intéresser aux travaux plus récents sur la génération Quoi ? – 18-34 ans – et à ceux d'Olivier Galland (2009), qui introduit une perspective historique.

– plus particulièrement en sociologie, par les tenants de la théorie de la reproduction sociale. L'école serait un outil de la reproduction et contribuerait à reproduire les inégalités sociales (Bourdieu). Les travaux portent également sur la discrimination selon le genre ou l'origine ethnique.

Si l'examen des conditions d'entrée dans la vie active en termes de statuts d'emploi, de temps d'accès au premier emploi ou de catégorie socioprofessionnelle est détaillé et récurrent, les modalités de développement des compétences en début de carrière restent opaques.

Des approches principalement centrées sur les capacités cognitives et les dispositions comportementales

Longtemps, la vie fut découpée en trois temps : le temps d'apprendre, le temps de travailler, le temps de se reposer. Aujourd'hui, sous le coup, notamment, des ambitions européennes, chacun est tenu de se former « tout au long de la vie ». L'enfance et la jeunesse restent le temps d'apprendre ; l'âge adulte est devenu le temps de travailler *et* d'apprendre ; le temps de la retraite n'est pas dispensé d'apprentissage, pour le plaisir cette fois, au vu de la fréquentation des universités du temps libre, pour partie destinées au « troisième âge », voire au « quatrième ». En conséquence de ce redécoupage de la vie, une question s'impose : apprend-on différemment selon les âges de la vie ?

Les études consacrées aux apprentissages ont longtemps porté sur la pédagogie de l'école, en lien avec les théories du développement de l'enfant. Le développement de la formation continue a suscité de nouvelles orientations de recherche : comment apprendre à l'âge adulte ? Ergonomes et spécialistes des sciences de l'éducation, psychologues et didacticiens se sont penchés sur la question.

L'ambition européenne d'« apprendre tout au long de la vie » conduit à la question d'« apprendre selon le moment de la vie ». La réponse à cette question a, le plus souvent, été posée du point de vue de l'âge des personnes, associé à des capacités individuelles de type cognitif (faculté de mémorisation) ou comportemental (faculté à travailler en équipe) ou encore à des dispositions relatives à l'ancienneté ou à l'expérience, qui appellent des modalités de formation spécifiques. Les travaux interrogeant les liens entre âge et formation du point de vue des façons d'apprendre se sont, pour une large part, concentrés sur la catégorie des seniors, ils ont notamment cherché à apprécier ce qui décline et ce qui progresse, ce qui se dégrade et ce qui s'améliore avec l'avancée en âge du point de vue des aptitudes à apprendre ; et pour une autre, plus mince, sur les façons d'apprendre à l'âge adulte, notamment, sur l'art d'enseigner aux adultes (andragogie), qui se distingue de l'art d'enseigner aux enfants (pédagogie). Cependant, si les seniors, en tant que relevant d'une catégorie d'âge, font encore aujourd'hui l'objet de moult travaux sur la formation, les jeunes actifs ne semblent pas avoir, jusqu'à présent, suscité le même intérêt. Les jeunes mobilisent-ils des outils spécifiques ? Se distinguent-ils de leurs aînés par les canaux qu'ils empruntent pour apprendre ? Quelle place occupent les nouvelles technologies dans le développement de leurs compétences ? Quelles en sont les limites ?

Les NTIC : des avantages, des limites et des inégalités

Les nouvelles technologies résonnent-elles davantage dans les façons d'apprendre des jeunes ? Quelles en sont les limites ? Il faut souligner l'intérêt, au regard de notre préoccupation, de

l'introduction de la notion d'« apprentissage social » qui recouvre l'apprentissage par les « outils sociaux ». Denys Lamontagne, québécois, propose une approche très complète de la systématisation des apprentissages informels. Il fait le lien entre les nouvelles technologies et les apprentissages informels : réseaux sociaux ; plateformes, blogues... qu'il estime particulièrement mobilisés par les plus jeunes (Lamontagne, 2011).

Juan Carlos Lopez Ardao, de l'université de Vigo, tente, pour sa part, d'éclairer le lien entre apprentissage informel et NTIC. Pour lui, l'apprentissage informel renvoie à une connaissance tacite, difficile à exprimer, à transmettre et à structurer. La personne met face à un « *know-how* » (savoir-faire) un « *know who* » (savoir-qui).

La transmission de la connaissance s'opère horizontalement, entre pairs ;

- dans le travail et le collectif : la construction de la connaissance est basée sur les relations sociales, la conversation et la collaboration ;
- par les relations informelles : spontanées, imprévues, non prédéterminées, ouvertes.

Selon Lopez Ardao, tout comme selon Lamontagne, les nouvelles générations seraient plus aptes à affronter les processus d'apprentissage informel. Un nouveau scénario se déroule : Internet offre une énorme quantité de connaissances, beaucoup mieux organisée et accessible (par exemple Google) que ce que pourrait faire n'importe quel professeur, *mais* Google ne sait pas :

- nous expliquer ;
- nous poser des questions ;
- nous indiquer quels sont les meilleurs contenus ;
- ne sait pas nous dire quelles personnes sont plus ou moins expertes ;
- et surtout ne sait pas éveiller notre curiosité et nous motiver.

Les LMS (*Learning Management System*), par exemple, sont-ils utiles à l'apprentissage informel ? Les LMS sont des plates-formes software pour soutenir un enseignement, typiquement appelé « campus virtuel » (exemple : moodle, claroline...). Lopez Ardao en indique les limites : les LMS sont développés pour l'apprentissage formel et, de ce fait, aident peu l'apprentissage informel car les modèles qui les organisent (salles de classes fermées, comme des îles, sans relations sociales) n'autorisent pas d'accès depuis l'extérieur de la classe. Or, l'apprentissage informel requiert des relations sociales. Il nécessite une plateforme éducative orientée vers l'apprentissage informel comme *Social Learning Environment* (SLE)³, construite sur un réseau social, la communauté éducative et ses partenaires, et qui incorpore des mécanismes conçus spécifiquement pour l'apprentissage informel.

La nécessité de relations sociales accompagnant l'utilisation des outils numériques introduit la question du tutorat : instaure-t-il un mode d'apprentissage privilégié pour les jeunes ? Quelle place donner au tutorat dans le cadre de la transmission intergénérationnelle ? Tuteur, mentor, coach... spontané ou programmé ? Quelle est l'importance des relations de ce type dans le développement des compétences des jeunes ?

³ On ne peut considérer comme SLE n'importe quel réseau social généraliste (Ning, etc.).

Enfin, s'agissant de la mobilisation des outils numériques, il faut insister sur les inégalités qu'elle génère. Un récent rapport d'Emmaüs portant sur « Les pratiques numériques des jeunes en insertion professionnelle » pointe les inégalités criantes qui divisent les jeunes au regard des NTIC. Il souligne d'une part, que « les personnes nées à partir des années 1990 n'ont pas des usages et des habilités numériques homogènes », d'autre part, que « les connaissances et les compétences numériques acquises dans le domaine récréatif ne sont pas transférées dans d'autres domaines (scolaire, professionnel) » (Emmaüs Connect, 2017).

Les « processus biographiques de formation », une approche heuristique

Alheit et Dausien, qui introduisent la notion d'« apprentissage biographique », proposent une perspective de travail intéressante, au regard de notre question. Pour ce que l'on sait, la question d'« apprendre selon le moment de la vie » a été relativement peu abordée du double point de vue de la situation socioprofessionnelle et de l'âge. La notion d'*apprentissage biographique* nous alerte sur la nécessité d'envisager l'apprentissage dans des *conditions de vie* qui participent de la construction de cet apprentissage. Les compétences s'acquièrent aussi à partir des expériences de la vie dépassant largement les seules expériences professionnelles.

Dans cette perspective, Alheit et Dausien introduisent la question de la biographie relativement aux apprentissages. Ils définissent l'*apprentissage biographique* : « l'apprentissage en tant que (trans)formation d'expériences, de savoirs et de structures d'action dans l'inscription historique et sociale des mondes-de-vie individuels » (Alheit, Dausien, 2005). Cette approche renvoie à la *phénoménologie* (Kant, Husserl, Hegel) relative à la construction de la connaissance (philosophie apparentée au courant constructiviste qui se distingue du courant anglo-saxon, d'orientation métaphysique) ou encore au *pragmatisme* de Gramsci. Dans le même ordre d'idée, Pierre Dominicé avance que « Les apports scolaires ou cognitifs sont associés à des expériences relationnelles aux registres plus émotionnels ou à des événements sociaux qui viennent bousculer des attentes ou des projets. La formation est un objet scientifique complexe qui est difficile à cerner parce qu'il requiert d'être appréhendé dans une globalité. » (Dominicé, 2005).

L'idée générale qui se dégage est qu'il est nécessaire d'appréhender les apprentissages des jeunes dans une *globalité*. Ils sont à réinscrire dans la « construction de soi », construction professionnelle mais aussi sociale. « La dynamique de la vie adulte est [...] associée à des domaines de transformation en fonction desquels différents apprentissages peuvent s'effectuer. Les apprentissages liés à la forme que va prendre la vie adulte sont ainsi suscités, délimités et enrichis par des contextes qui les provoquent et par des contraintes sur lesquelles ils viennent buter. » (Dominicé, 2005). Il s'agit donc d'appréhender les apprentissages des jeunes du point de vue du contexte et des contraintes.

Le temps de la jeunesse est le temps d'apprendre car aux nouvelles expériences professionnelles que vit le jeune se combinent d'autres expériences relatives à son autonomie. Le début de la vie active n'est pas que le début du parcours en emploi. Aux découvertes professionnelles s'ajoutent les découvertes personnelles, l'apprentissage des rapports sociaux. *A fortiori*, quand on est jeune, ce qu'on apprend en dehors du travail servirait-il pour le travail ? Par exemple, l'utilisation des ordinateurs, des réseaux sociaux... utiles en emploi et appris en grande partie en dehors de l'école ?

ENCADRE 2. SOURCES ET INDICATEURS

Les sources

Notre travail conjugue deux sources d'informations :

- La première vague du dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (DEFIS) compose le volet statistique. Elle est riche de 16 126 individus, salariés de 4 500 entreprises et de 1 149 variables. Voir la présentation détaillée du dispositif page 21 de ce rapport. Les résultats issus des données de ce dispositif statistique seront exprimés en mentionnant les « enquêtés ».
- Une série d'entretiens compose le volet qualitatif. Ces entretiens ont été réalisés auprès de onze jeunes sortis de formation initiale et de deux employeurs. Les propos renvoyant à l'analyse des entretiens réalisés seront exprimés en mentionnant les « interviewés ».

Les indicateurs

Nous posons comme entendu que dès lors que la personne déclare avoir « acquis de nouvelles compétences », il y a eu « apprentissage ». La variable expliquée au cœur de notre approche est donc « l'acquisition de nouvelles compétences », qui fait l'objet d'une question formulée en ces termes dans le questionnaire de l'enquête du dispositif DEFIS. Dans les entretiens, les jeunes ont été invités à rapporter les façons dont ils ont « développé leurs compétences » ou « appris » récemment.

Les autres indicateurs mobilisés donnent lieu à des précisions indiquées sous les tableaux statistiques qui ponctuent cette étude.

Partie II. Premiers apprentissages dans le monde du travail

Comment les jeunes apprennent-ils ? Quel que soit l'âge, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire résulte de la combinaison de formations organisées et d'apprentissages informels. Nés au plus tôt à la fin des années 1980, entrés récemment sur le marché du travail, les moins de 30 ans se distinguent-ils de leurs aînés en matière d'apprentissage ? Se distinguent-ils entre eux ?

Avant même de s'insérer durablement sur le marché du travail, la plupart des jeunes s'engagent dans des activités bénévoles, réalisent des stages en milieu professionnel ou encore exercent des jobs d'été, voire des emplois étudiants tout au long de l'année universitaire, pour financer leurs études. Quels bénéfices en retirent-ils en termes d'apprentissages ?

1. Premiers pas dans la vie professionnelle. Bénévolat, stages, « petits boulots » : quels apprentissages ?

Que dire des compétences acquises dans les associations, où nombre de jeunes œuvrent en tant que bénévoles, au cours des stages, à mi-chemin entre travail et étude, pendant les jobs d'été ou les « petits boulots » en cours d'études, qui viennent ponctuer le parcours de formation initiale ?

Le dispositif DEFIS, aussi riche soit-il, ne permet pas, pour le moment, de saisir d'informations relatives aux activités bénévoles, aux stages ou encore aux jobs étudiants. Il nous semble toutefois nécessaire d'explorer également ces champs, très investis par les jeunes et lieux d'acquisition de nouvelles compétences. C'est pourquoi nous puisons dans les entretiens réalisés ce qui permet d'éclairer la question des apprentissages opérés dans ces contextes particuliers.

Onze entretiens ont été réalisés auprès de jeunes actifs qui ont relaté leur parcours depuis leur sortie du système de formation initiale. Dans le cadre de ces entretiens « peu directifs », les interviewés ont raconté leur vie professionnelle avec pour consigne de faire ressortir le rôle qu'a pu jouer la formation continue dans leur parcours et les façons dont ils ont appris tout au long de leur courte vie active. Il s'est agi d'orienter le moins possible l'échange pour saisir comment les interviewés introduisent – ou pas – la question de la formation.

ENCADRE 3. ENTRETIENS

Échantillon non représentatif, le but est de faire surgir de nouvelles hypothèses et d'étayer, en les illustrant, les données statistiques.

Les jeunes

Iggy, graphiste ; Ulysse, éducateur spécialisé ; Romain, juriste ; Astrid, psychologue clinicienne ; Emilie, assistante sociale ; Marianne, sage-femme ; Sophie, infirmière ; Liselotte, psychologue clinicienne ; Lucien, consultant à Londres, regard international (GB, D, NL) ; Philippe, cuisinier ; Lila, future gérante d'un bar à chats.

Du côté des employeurs

Michel, ex-DG d'une grande entreprise du secteur textile ; Hélène, cadre DRH dans une grande entreprise du secteur de l'énergie.

Il est donc proposé à partir de ces entretiens biographiques auprès de jeunes salariés :

- d'interroger les supposées vertus de la formation, à travers le récit de leur parcours professionnel, pointant dans l'après-coup le rôle qu'ont pu jouer les formations suivies mais aussi celles qui auraient pu rétrospectivement leur être utiles
- de saisir des façons d'apprendre et des sources de formation en début de vie active qui ne renverraient pas à des moments de formation identifiés comme tels dans les enquêtes statistiques.

Apprendre comme bénévole : à condition que ça ne dure pas de façon exclusive

En 2007, Dominique Thierry, président de France bénévolat, rédige une note pointant les « compétences spécifiques » acquises dans le cadre associatif (Thierry, 2007). Il en dénombre cinq, précisant que bien que spécifiquement acquises au sein des associations, elle « intéressent fortement l'entreprise » : innover, travailler en équipe, animer des équipes, être efficace dans des organisations « floues », optimiser les moyens. L'auteur conclut que « les associations sont bien des lieux qualifiants ».

Illustration : en 2014, quelques mois après l'obtention de son master en psychologie clinique, Liselotte fonde avec quatre amis, titulaires du même diplôme et issus de la même promotion, une association visant à promouvoir la psychologie dans tous les quartiers d'une grande ville, particulièrement ceux où les psychologues sont peu présents. Un premier objectif est d'ouvrir un lieu d'accueil enfants-parents (LAEP) dans un quartier où résident de nombreuses femmes seules avec leurs enfants. Il faut alors monter le projet, rédiger plusieurs dossiers de demande de subventions, rencontrer les financeurs potentiels, trouver un local, faire connaître l'association et les services qu'elle propose. Après quelques mois d'un investissement conséquent, les cinq jeunes psychologues obtiennent la mise à disposition gracieuse d'un local à raison de deux demi-journées par semaine. Le LAEP est ouvert et accueille rapidement de nombreuses mères accompagnées de leurs enfants. Pendant plusieurs mois, les jeunes psychologues y exerceront leur activité sans aucune rétribution puis pourront enfin bénéficier d'une modeste rémunération, grâce à une subvention

de la caisse d'allocations familiales (CAF). Petit à petit, l'association étend son offre de services, intégrant progressivement de nouveaux jeunes diplômés pour développer son activité : un passage de relais, en quelque sorte.

Aujourd'hui, Liselotte travaille à temps complet dans une autre association qui intervient auprès d'enfants et d'adolescents, X dans un institut qui accueille des enfants déficients auditifs ; Y et Z pratiquent leur activité en libéral, dans le cadre d'un cabinet, W a rejoint le secteur psychiatrique. Leur implication dans l'association, qui perdure et dans laquelle ils persistent à s'investir gracieusement, aura sans nul doute contribué à consolider leurs compétences et, surtout, à en acquérir de nouvelles, notamment celles tenant au développement des relations avec les partenaires institutionnels et au montage de projets, difficiles à acquérir dans le cadre des études universitaires. Leur implication dans le bénévolat a également rendu compte de leur détermination à pratiquer en tant que psychologue.

Il y a toutefois matière à s'interroger sur l'ampleur des activités bénévoles exercées par les jeunes au sein de certains secteurs, dont le travail social ou encore l'environnement. Limitées par des budgets en réduction, les associations multiplient les appels au bénévolat. Certains jeunes dotés de qualifications les prédisposant à travailler dans de tels secteurs signalent que l'implication bénévole s'affirme de plus en plus comme un passage obligé pour accéder à l'emploi. Il en va ainsi de nombreux jeunes, souvent amenés à exercer bénévolement leur activité au sein d'une association pour espérer l'intégrer par la suite en tant que salarié, ou intégrer une structure similaire, ou encore faire montre d'une « expérience professionnelle », alors même que bon nombre de stages ont été exigés pour valider leur master (souvent, au total, aux alentours de 700 heures). Ainsi, si l'implication dans une activité bénévole est porteuse de nouvelles compétences, il faut veiller à ce qu'elle ne s'avère pas exclusive de façon durable, l'objectif des jeunes étant d'accéder à un emploi *rémunéré*.

Apprendre comme stagiaire : de l'importance du tuteur

Depuis le tout premier stage d'une semaine, dit « de découverte », réalisé en dernière année de collège jusqu'au(x) stage(s) plus consistant(s) [plusieurs mois] ponctuant les années de master, les occasions pour les jeunes de s'immerger en entreprise en cours de formation sont nombreuses bien qu'inégales de plusieurs points de vue, notamment au regard de la durée et de la rémunération (les deux éléments étant liés). Près de 8 diplômés de l'enseignement supérieur sur 10 ont réalisé un stage : soit 87 % des sortants de niveau bac + 5, 79 % des sortants de niveau bac + 2 et 65 % des sortants de niveau bac + 3. « Plus le niveau de la formation est élevé, plus le stage est long, formateur et gratifié »⁴ (Bene, 2017).

Pauline Domingo voit dans le stage « la principale modalité pédagogique de la professionnalisation des études supérieures », impulsée en réponse à l'important chômage des jeunes diplômés fréquemment justifié par leur défaut d'expérience. Elle précise que « le tuteur joue un rôle primordial dans le déroulement du stage. Il doit apporter des savoirs, savoir-faire et savoir-vivre à l'étudiant » (Domingo, 2002). Les jeunes interviewés confirment le rôle central du tuteur quant aux bénéfices du stage en

⁴ Ce qui semble logique, seuls les stages d'une durée supérieure à 400 heures sont obligatoirement rémunérés et les heures accumulées au-delà de 400 heures sont rémunérées en sus.

termes d'apprentissage. Ulysse, en stage dans un Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) au cours de sa formation d'éducateur spécialisé souligne :

« J'ai eu la chance d'avoir un tuteur disponible et plus largement un entourage professionnel ouvert à la discussion ; quand je rencontrais un nouveau problème, je trouvais toujours un collègue avec qui en parler. Quelquefois, on s'accrochait parce que je n'étais pas d'accord avec leur façon de se comporter avec les gamins ; je les trouvais trop autoritaires et puis je me suis rendu compte qu'ils avaient raison, que c'est leur expérience qui parlait et que moi, avec mes belles idées, j'étais débordé. Petit à petit, j'ai pu résoudre les problèmes tout seul. »

Astrid précise que le stage ménage des conditions rassurantes car le stagiaire, en situation de formation, n'est pas censé être compétent : « En stage, on est plongé dans le grand bain mais avec deux brassards et une bouée. » Le statut de « stagiaire » permet de rendre visible le défaut de compétences et par conséquent de faire appel plus facilement à l'entourage professionnel pour pallier les difficultés auxquelles se heurte le jeune, alors qu'en emploi le jeune peut hésiter à montrer ses interrogations de peur de suggérer son inaptitude à exercer l'emploi pour lequel il a été recruté.

Si Pauline Domingo met l'accent sur la dimension qualifiante du stage, elle souligne également la possibilité de construction d'un réseau professionnel, qui peut faciliter l'insertion dans la vie active. Astrid, psychologue clinicienne, en témoigne :

« J'ai fait mon stage de master 2 dans une clinique ; quelques semaines après la fin de mon stage, alors que j'étais en recherche active d'emploi, ma tutrice m'a téléphoné pour me dire qu'une de ses collègues psychologues, exerçant dans une autre clinique, spécialisée dans les pathologies alimentaires, partait en maternité et que je pouvais candidater pour la remplacer. Elle m'a donné des conseils de lecture pour me préparer ; avant l'entretien, j'ai lu tout ce que j'avais pu trouver, je lisais dans le métro, chez le coiffeur, j'ai été retenue et après ils m'ont gardée, à raison de deux jours par semaine, pour renforcer l'équipe car les patients étaient de plus en plus nombreux ».

En plus d'être des temps d'acquisition de nouvelles compétences et de construction d'un réseau professionnel, les stages sont aussi des moments d'exploration, de construction ou de consolidation des projets. « Apprendre » c'est aussi apprendre à discerner ce qui plaît ou pas, les lieux, les activités dans lesquels la personne pourra déployer son potentiel et trouver des satisfactions. Les jeunes insistent sur l'importance des stages en tant qu'ils peuvent éclairer les désirs et surtout permettre de repérer les pistes à écarter. Ulysse rapporte que les stages qu'il a réalisés lui ont permis « de toucher du doigt ce qu'il ne voulait pas faire ». Il a d'emblée écarté le « travail de bureau ». Très actif (tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, il a, à de nombreuses reprises, été exclu de cours pour « agitation »), Ulysse a vérifié lors d'un stage en entreprise, réalisé en licence professionnelle d'acoustique, qu'il était « incapable de rester vissé sur une chaise toute une journée ». Cette prise de conscience l'a conduit à envisager une nouvelle orientation excluant tout travail sédentaire et à envisager la formation d'éducateur spécialisé qu'il a réalisée par la suite. De son côté, Romain a expérimenté, lors d'un stage réalisé dans le cadre de son master, le travail collaboratif. Il a apprécié le travail en équipe, ce qui l'a amené dans la foulée de son stage à rechercher un emploi à forte teneur en « coopération » et valorisant du même coup son expérience en la matière.

Quels que soient les atouts du stage, la remarque formulée à propos du bénévolat peut être réitérée : la situation de stagiaire ne doit pas s'installer de façon exclusive et durable. Rappelons que le stage est de plus en plus souvent mis en cause comme moyen pour les entreprises de profiter d'une main d'œuvre qualifiée à bas prix.

Apprendre pendant les jobs d'été et les jobs étudiants : à condition qu'ils n'annoncent pas une précarité durable

Il en va de même des jobs d'été et des jobs exercés en cours de scolarité. S'ils ont souvent pour principale fonction de financer les études ou d'en améliorer l'ordinaire, ils ne sont pas pour autant exempts de bénéfices non « pécuniaires immédiats », en termes de compétences particulièrement.

Ce sont ses expériences de moniteur de colonie de vacances et de moniteur de cirque, réalisées pendant ses vacances scolaires puis universitaires, qui ont éclairé Ulysse sur ce qu'il aimait faire : travailler avec les enfants. Ces incursions dans le monde du travail que permettent les jobs d'été sont autant d'occasions d'éprouver les conditions dans lesquelles on se sent bien... ou pas. Les compétences qu'Ulysse a acquises au cours de ses jobs d'été lui ont permis par ailleurs, d'une part, de réussir « haut la main » son entretien de sélection à l'entrée en école de travail social, d'autre part, de se sentir très à l'aise lors des stages qu'il a effectués tout au long de sa formation d'éducateur spécialisé. Il avait déjà l'expérience des relations avec des enfants et des adolescents.

Le travail avec les plus jeunes, du fait des obligations qu'il impose, est souvent mis en avant par les jeunes interviewés comme source de nouvelles compétences. Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et les activités professionnelles qu'il autorise pendant les vacances scolaires, dès l'âge de 16 ans, ressort souvent comme un atout pour développer de nouvelles compétences :

« On est responsables des enfants qui nous sont confiés. Il faut faire face à des choses réelles. On est obligés de se positionner, de rebondir quand il y a des aléas, par exemple, on a prévu une balade, il pleut, que propose-t-on ? On apprend la responsabilité. » (Astrid.)

Cependant, afin de se garder d'une vision idéalisée des emplois en cours d'études, s'agissant des apprentissages, il faut rendre compte du travail de Vanessa Pinto qui propose de distinguer trois types d'emploi étudiant, selon leur inscription dans les trajectoires individuelles : « un présent qui n'engage en rien » – travail provisoire assurant essentiellement un gain financier – ; « un avenir inscrit dans le présent » – travail cohérent avec le projet professionnel – ; et « un présent sans avenir » – travail temporaire qui devient durable, installant le jeune dans une situation de précarité (Pinto, 2014). S'agissant de la typologie proposée par Vanessa Pinto, on peut faire l'hypothèse que le job étudiant du deuxième type (travail cohérent avec le projet professionnel) est plus riche en termes d'apprentissages que les deux autres, dans la mesure où les compétences mises en œuvre s'articulent aux savoirs acquis dans le cadre de la formation suivie.

Enfin, notons que depuis 2017, les établissements d'enseignement supérieur ont obligation de reconnaître, dans le cadre de la nouvelle loi « Égalité et citoyenneté », de différentes façons, les compétences acquises hors *cursus*, en créant un dispositif « garantissant la validation, pour l'obtention d'un diplôme, des compétences, connaissances et aptitudes acquises par leurs étudiants dans l'exercice d'activités associatives, sociales ou professionnelles », notamment en accordant une partie des crédits nécessaires à la validation du diplôme (attribution de crédits ou de points supplémentaires), aux termes du décret du 10 mai, complété d'une circulaire publiée le 5 octobre. Précisons que certains établissements ont, d'ores et déjà, mis en place un tel dispositif. Cependant, toutes les activités exercées en dehors de l'école ne bénéficient pas d'une telle reconnaissance, encore faut-il que les compétences et connaissances ainsi acquises « relèvent de celles attendues dans le cursus d'études ». Chaque université est libre de fixer ses règles. La mise en œuvre du dispositif dans les BTS,

DUT et classes préparatoires aux grandes écoles fera l'objet d'une réglementation ultérieure. Des voix s'élèvent déjà sur les restrictions apportées, en alertant sur la nécessité pour certains étudiants d'exercer des « petits boulots », parallèlement à leurs études, pour des motifs exclusivement financiers (premier et troisième des trois types de jobs étudiants distingués par Vanessa Pinto). Quelles nouvelles compétences faire reconnaître quand l'étudiant travaille dans un fast-food ou tient une caisse en grande surface ? Ainsi, si ce nouveau dispositif témoigne clairement, et à raison, d'une reconnaissance des compétences acquises hors cursus de formation, il risque aussi d'avantager les étudiants les plus à même de s'investir dans les activités les plus porteuses d'apprentissages utiles aux emplois à venir (bénévolat notamment), qui sont rarement les plus lucratives.

Plus généralement, situées en amont de l'entrée définitive sur le marché du travail, toutes ces expériences contribuent à orienter les choix professionnels et par conséquent les choix de formation engagés par les jeunes. Ils ouvrent également la voie aux premiers apprentissages professionnels. Relations avec des partenaires professionnels, montage de projets, résolution de problèmes *réels*, responsabilité... sont autant de compétences que les jeunes déclarent avoir acquises lors de leurs activités bénévoles, de leurs stages et de leurs « petits boulots ». Ainsi, l'intérêt d'une implication au sein d'une organisation associative (bénévolat) ou professionnelle (stages, jobs étudiants) avant l'entrée dans la vie active consolide l'idée que l'élargissement des compétences hors système scolaire lors du parcours de formation initiale facilite l'insertion professionnelle. Les jeunes ne manquent pas, d'ailleurs, d'inscrire dans leur CV toute activité concomitante aux études, faisant ainsi état de sources d'acquisition de compétences tout autant que de leur détermination à s'impliquer dans une mission le plus souvent peu ou pas du tout rémunérée.

2. Les apprentissages des jeunes en emploi : facteurs et conditions

Est-il utile de rappeler combien la population des jeunes est hétérogène ? Ce qui les lie ? « Avoir moins de 30 ans »... mais encore ? L'approche statistique présente des limites mais s'avère incontournable pour dessiner le portrait d'une population fortement contrastée, repérer les pratiques de formation saisies au prisme des contrastes au sein des jeunes et les comparer à celles des plus âgés. Les enquêtes disponibles jusqu'à présent cherchaient à mesurer l'accès à la formation continue définie à partir des catégories statistiques traditionnelles. Un nouveau dispositif, initié en 2014 par le CEREQ tente d'aller plus loin dans le repérage des apprentissages.

ENCADRE 4. UN DISPOSITIF D'ENQUÊTES POUR ANALYSER TOUTES LES FAÇONS D'APPRENDRE AU TRAVAIL

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (DEFIS), réalisé par le CEREQ à la demande du Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) et financé par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), associe une enquête couplée Employeurs-Salariés, et un suivi longitudinal des salariés durant 5 ans. Cette association d'informations longitudinales et contextuelles dans l'analyse de la formation et du parcours professionnel des salariés fournit une matière particulièrement riche, apportant des éclairages sur les interactions entre les politiques de formation des entreprises, les formations suivies par les salariés, et leurs parcours professionnels.

Au printemps et à l'été 2015, environ 4 500 entreprises représentatives des entreprises de 3 salariés et plus dans l'ensemble des secteurs d'activité (y compris entreprises privées de l'éducation et de la santé, hors agriculture et administration publique) et 16 126 personnes qui étaient salariés de ces entreprises en décembre 2013, ont été interrogées. Les moins de 30 ans représentent 22 % de la population interrogée.

Le volet Entreprises décrit de manière détaillée le contexte économique et les pratiques des entreprises (gestion des ressources humaines [GRH], organisation du travail, formation...); et au travers du suivi longitudinal sur cinq années (dernière vague en 2019), le volet Salariés renseigne des éléments de biographie (caractéristiques sociodémographiques, éléments sur les formations suivies dans le passé et le parcours professionnel depuis les études initiales), recense les formations à visée professionnelle, des éléments sur l'apprentissage dans le travail, et décrit le parcours sur le marché du travail.

Un objectif central du dispositif DEFIS est d'élargir le repérage de la formation continue à la diversité des formes d'apprentissage, en se limitant cependant à la sphère professionnelle. Si l'enquête ne cherche pas à quantifier la participation des individus aux apprentissages informels, parfois mis en avant comme la partie immergée de l'iceberg des apprentissages, elle permet de repérer les conditions favorables ou non à leur existence. On passe ici d'une approche quantitative de la formation en entreprise, circonscrite aux modalités les mieux identifiées et reconnues, à une explicitation de diverses situations formatives incluant des situations d'apprentissage qui peuvent être liées au travail lui-même.

Le repérage des conditions plus ou moins favorables aux apprentissages au travail se situe à l'interface de trois niveaux d'analyse : l'entreprise avec l'organisation du travail qu'elle met en place (organisations dites « apprenantes », « qualifiantes » ou à « effet formateur »...), l'activité de travail décrite par le salarié (degré d'autonomie, contenu cognitif de son travail, organisation propice aux échanges et aux changements, maîtrise du temps...), et les représentations du salarié à l'égard des relations entre apprentissage et travail (conscience d'apprendre au travail, expression de souhaits de formation, formulation d'un projet professionnel...). La combinaison de ces dimensions devrait permettre d'identifier des situations pouvant occasionner des apprentissages, de façon intentionnelle ou non.

Jeunes en emploi et nouvelles compétences, le temps des découvertes ?

Selon les données du dispositif DEFIS, rappelons que dans l'ensemble, comparés à leurs aînés, les jeunes sont plus diplômés (51 % diplômés du supérieur contre 39 %), sont néanmoins moins souvent cadres (11 % contre 18 %) et affichent, logiquement, une ancienneté dans l'entreprise nettement moindre (75 % des moins de 30 ans déclarent une ancienneté de moins de 4 ans contre 28 % des plus

30 ans). En conséquence, on constate sans surprise qu'ils estiment plus souvent que leurs aînés que leur emploi ne correspond pas à leur qualification scolaire (31 % contre 24 %), qu'ils utilisent moins souvent leurs compétences (59 % contre 69 %) et qu'ils déclarent plus souvent que leur travail est ennuyeux (16 % contre 12 %).

Pour autant, les jeunes sont relativement plus nombreux à déclarer avoir acquis de nouvelles compétences professionnelles au cours de l'année précédant l'interrogation. Dans l'ensemble, 50 % des salariés déclarent avoir acquis de nouvelles compétences au cours de l'année précédant l'interrogation mais le chiffre s'élève à 68 % des jeunes et 45 % de leurs aînés. Ainsi, en dépit d'emplois moins qualifiés, peut-être, de ce fait, supposés moins exigeants en compétences, ils apprennent davantage que leurs aînés. Le champ de découverte qui s'offre à eux serait-il plus vaste et leurs désirs, leurs objectifs peut-être mieux définis dès lors qu'ils ont abordé les rives du marché du travail⁵ ? Quel positionnement dans l'emploi favorise les apprentissages des jeunes, saisis à travers les nouvelles compétences acquises ?

Le changement professionnel stimule les apprentissages

Deux types de situations professionnelles sont fortement associés à la déclaration de nouvelles compétences : les débuts dans un nouvel emploi (c'est-à-dire occupé depuis moins de 6 mois) et le changement de fonction ou de poste dans un emploi occupé depuis plus d'un an (respectivement 77 % et 78 % des jeunes augmentent leurs compétences contre 68 % de l'ensemble des jeunes).

TABLEAU 2 : ACQUISITION DE NOUVELLES COMPÉTENCES SELON LA SITUATION EN 2015 (EN %)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus	Ensemble
Chômage	55	28	38
Même entreprise qu'en 2013 avec mobilité interne	78	63	67
Même entreprise qu'en 2013 sans mobilité interne	62	42	45
Inactivité	72	21	29
Nouvel emploi	77	51	61
Ensemble	68	45	50

Lecture : 68 % des individus âgés de moins de 30 ans déclarent avoir acquis de nouvelles compétences. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Ainsi, il semble que la nouveauté soit source de nouvelles compétences. Un nouveau contexte d'emploi implique nécessairement une prise de connaissance du nouveau cadre d'exercice du travail. Généralement, les employeurs mettent en place un circuit de « découverte » de l'entreprise, plus ou

⁵ Ce qui fait écho aux propos de Schopenhauer s'agissant des âges de la vie : dans un premier temps, il s'agit de « connaître », dans un deuxième temps de « vouloir », les jeunes s'inscriraient d'une période transitoire mêlant le « connaître » (il leur reste tant à apprendre) et le « vouloir » (leur désir est plus ferme, leurs objectifs professionnels mieux définis). Voir Schopenhauer, [1851] 2017.

moins formalisé selon la taille de l'entreprise. Les plus grandes prévoient jusqu'à une semaine de formation, à l'instar d'une grande entreprise du secteur de l'énergie (voir encadrés p.28). Les plus petites confient parfois le jeune recruté à un « ancien », chargé de l'informer de l'organisation dans laquelle il va désormais évoluer. Outre la découverte de ce nouveau contexte professionnel, le jeune recruté est également amené à transformer son activité de travail en réponse aux nouvelles missions qui lui sont dévolues. Pour les mêmes motifs, le simple changement de fonction au sein d'une même organisation s'accompagne également de nouvelles compétences.

La proportion importante de jeunes déclarant avoir acquis de nouvelles compétences (72 %) alors qu'ils sont (au moment de l'interrogation) inactifs tient à la part d'étudiants dans cette situation. Apparaît ici la reprise d'études, phénomène en progression⁶. Celle-ci fait souvent suite à une interruption brève (1 à 2 ans) de la scolarité initiale. Plutôt que d'y voir un « retour en formation », peut-être pourrions-nous l'envisager comme une « césure » en cours de formation initiale ?

Ces premiers chiffres sont consolidés par un modèle toutes choses égales par ailleurs.

TABLEAU 3 : PROBABILITE DE DECLARER AVOIR ACQUIS DE NOUVELLES COMPETENCES

Situation en 2015	Moins de 30 ans	Plus de 30 ans
Entreprise 2013 mobilité interne	2,6	4,1
Entreprise 2013 sans mobilité interne	ns	2
Nouvel emploi	2,4	2,5
Inactivité	ns	ns
Chômage	ref	ref

Note méthodologique : ce modèle, fourni en annexes, intègre des variables de contrôle.

Lecture : pour les moins de 30 ans, les jeunes restés dans la même entreprise entre 2013 et 2015 et qui ont connu une mobilité interne ont 2,6 fois plus de chances de déclarer avoir acquis de nouvelles compétences que les jeunes en emploi en 2013 et au chômage en 2015. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date

Quel que soit l'âge, c'est la mobilité interne qui est le plus souvent associée à de nouvelles compétences, avec un lien plus fort pour les plus âgés. Vient ensuite l'accès à un nouvel emploi qui joue dans les mêmes proportions pour les jeunes et pour leurs aînés. Les jeunes interviewés en témoignent. Les débuts dans un nouvel emploi impose, *a minima*, l'intégration dans un nouveau cadre de travail, une nouvelle équipe, une nouvelle organisation. Comment s'acquièrent ces nouvelles compétences ? Formation organisée ? Apprentissages dans le travail ?

⁶ Le retour en formation est de droit depuis 2015 pour tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans qui ont quitté le système de formation initiale sans qualification professionnelle (non diplômé ou titulaire du seul brevet ou baccalauréat général). Dans le cadre du dispositif « Reviens te former », ils peuvent reprendre leurs études avec le statut scolaire ou étudiant.

Partie III.

À propos de la formation organisée

S'il est un domaine largement couvert par les travaux quantitatifs, c'est bien celui de l'emploi des jeunes et de leur insertion dans la vie active. Mais une fois sortis du système éducatif, les jeunes n'en ont pas fini avec la formation. Les données recueillies, tant quantitatives que qualitatives, témoignent de leurs souhaits, une fois en emploi, de compléter les acquis de leur formation initiale, et du souci des employeurs de soutenir leur intégration dans l'entreprise.

Quoiqu'il en soit, la formation organisée, si elle n'en est pas l'unique source, est à l'origine de l'acquisition de nouvelles compétences. Toutes choses égales par ailleurs, pour les jeunes comme pour leurs aînés, le fait d'avoir suivi au moins une formation au cours des 18 mois précédant l'interrogation est *associé* au doublement de la probabilité de déclarer de nouvelles compétences ; ce qui ne signifie pas que la formation organisée est, à elle seule, à l'origine du gain en compétences.

TABLEAU 4 : PROBABILITE DE DECLARER AVOIR ACQUIS DE NOUVELLES COMPETENCES

	Moins de 30 ans	Plus de 30 ans
A suivi au moins une formation entre décembre 2013 et 2015	2,2	1,9

Note méthodologique : ce modèle, fourni en annexes, intègre des variables de contrôle.

Lecture : les jeunes qui ont suivi au moins une formation ont 2,2 fois plus de chances de déclarer avoir acquis de nouvelles compétences que ceux n'ayant pas suivi de formation. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date

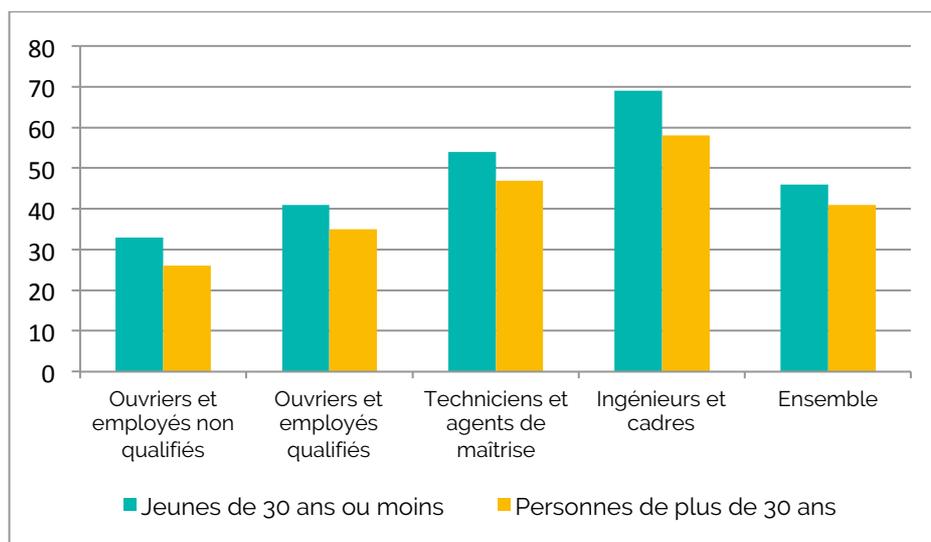
1. Quelles formations suivent les jeunes et qu'en pensent-ils ?

Les jeunes sont légèrement plus nombreux que leurs aînés à avoir suivi au moins une formation au cours des 18 mois précédant la date d'enquête (46 % contre 41 %). La diversité des profils des interviewés, tant du point de vue des statuts que des dimensions sociodémographiques, permet de distinguer certains des facteurs qui viennent peser sur l'accès individuel à la formation. Cela fait écho aux données de DEFIS qui mettent en lumière que, comme pour les salariés les plus âgés, les inégalités entre les jeunes tiennent en premier lieu à la situation au regard de l'emploi : inactivité, chômage, emploi salarié ou indépendant. Pour ceux ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois précédant l'interrogation, viennent s'y conjuguer les caractéristiques du lieu de travail : taille de l'entreprise, secteur d'activité et politique de ressources humaines (Lambert, Marion-Vernoux, 2014) et les caractéristiques personnelles : niveau de diplôme, catégorie socioprofessionnelle, âge et genre (Fournier, 2012).

Les critères à l'œuvre dans l'accès à la formation organisée, aux dires des interviewés

Quelle que soit la qualification du poste occupé, les jeunes accèdent plus à la formation organisée que leurs aînés et la hiérarchie habituellement constatée en termes de catégories socioprofessionnelles est vérifiée : quand plus des deux tiers des jeunes cadres accèdent à la formation, c'est seulement le cas d'un tiers des jeunes ouvriers et employés non qualifiés.

FIGURE 1. TAUX D'ACCÈS A LA FORMATION SELON LA CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE (EN %)



Lecture : 46 % des individus âgés de moins de 30 ans ont accédé à la formation. **Champ :** Salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREO, DEFIS 2015.

Concernant l'accès à la formation selon la taille des entreprises, là encore rien ne distingue les jeunes salariés de leurs aînés : plus les jeunes salariés travaillent dans des entreprises de grande taille, plus ils ont de chance de se former.

Complétant ce panorama statistique, les interviewés soulignent que l'accès à la formation tient notamment à la condition d'avoir un supérieur hiérarchique volontaire, informé, équitable, soucieux du bien-être au travail de son équipe comme facteur de performance.

En ce qui concerne l'accès à la formation, on retrouve ainsi certains des critères avancés quant aux facteurs de promotion :

- profils des dirigeants de la structure ;
- profil du supérieur hiérarchique ;
- distinction des salariés : étiquettes associées à des garanties supposées.

Vient s'y ajouter un autre facteur qui tient au profil du salarié : la capacité des individus à faire valoir l'intérêt des projets de formation qu'ils formulent. Marianne, sage-femme, souligne ainsi que dans l'hôpital dans lequel elle travaille, les aides-soignantes ont plus de difficultés que les autres à élaborer un projet de formation et surtout à le défendre auprès de leur hiérarchie. Quels types de formation suivent les jeunes ?

▪ **Des formations destinées à intégrer les jeunes dans l'entreprise...**

La formation organisée peut se dérouler suivant plusieurs modes. Pour qu'elle soit caractérisée comme organisée, il suffit qu'il y ait intention de se former et planification. À côté des cours et stages, on retrouve donc les formations en situation de travail (FEST), la participation à des séminaires et des conférences ou encore l'autoformation. Ce qui distingue les jeunes par rapport à leurs aînés est à la fois, une plus faible part d'entre eux à avoir été formés en cours et stages (76 % des jeunes formés ont participé à au moins un cours et stage contre 79 % des plus de 30 ans) et une participation plus importante aux formations en situation de travail (36 % des jeunes formés ont participé à au moins une FEST contre 28 % des plus de 30 ans). Cela tient sans-doute au fait que la formation en situation de travail est jugée par les entreprises comme une modalité de formation plus efficace lorsque l'objectif est d'impulser « ses manières de faire » en direction des jeunes qu'elles recrutent. Dans la même veine, les jeunes déclarent également plus que leurs aînés avoir suivi une formation délivrée par un formateur interne (42 % des jeunes formés ont participé à au moins une formation délivrée par un formateur interne contre 37 % pour les plus de 30 ans). En effet, l'accueil de nouveaux arrivants est, d'une manière générale, un moment propice pour déployer la culture d'entreprise, favoriser le processus d'identification aux valeurs collectives. Il est aussi un moment privilégié pour transmettre des normes, des valeurs et des pratiques (Personnaz, Marion 2006).

TABLEAU 5. TAUX D'ACCES A LA FORMATION SELON LE MODE (EN %)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus
Taux d'accès à la formation	46	41
Parmi les formés, % de ceux qui ont suivi une formation de...		
cours particulier	10	10
cours ou stage en groupe	76	79
rotation sur postes de travail	10	9
formation en situation de travail	36	28
autoformation	8	8
séminaire, conférence	9	10

Lecture : Parmi les individus âgés de moins de 30 ans et ayant accédé à la formation, 10 % ont suivi un cours particuliers.

Champ : Salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

ENCADRE 5. DECOUVRIR L'ENTREPRISE

De nombreuses entreprises mettent en place des formations de courte durée (1 jour à 1 semaine) dès l'entrée dans l'entreprise d'un nouveau salarié. Ces formations sont destinées à « découvrir l'entreprise », à y faire ses premiers pas et, bien que ne présentant aucun caractère d'obligation légale, elles ne se prêtent à aucune discussion. Dans les TPE, moins bien « équipées » en gestion des ressources humaines, bien souvent, le nouvel arrivé est confié à un « ancien » qui l'informe de l'organisation, sorte de « référent » auquel le jeune recruté peut s'adresser pour trouver réponse aux questions qu'il se pose.

▪ *... mais souvent ressenties comme obligatoires*

Les interviewés introduisent souvent les formations selon le degré de liberté auquel elles sont associées. Ces degrés de liberté sont eux-mêmes associés à des marges de négociation variables. Force est de constater que les interviewés ont parfois des difficultés à apprécier le caractère « obligatoire » d'une formation, qui porte à la fois sur les formations réglementaires (imposées par le cadre légal), les formations imposées par l'employeur (du type « découverte de l'entreprise ») et les formations indispensables (dans le secteur de la santé, par exemple). Elles viennent s'agréger dans une catégorie de formations « que le salarié ne peut pas refuser ».

✓ Les formations obligatoires, imposées par le cadre légal

Elles répondent à la nécessité de faire preuve de la connaissance des normes qui évoluent en permanence (électricien par exemple) et du maintien de la capacité à effectuer certaines tâches associées à un degré élevé de dangerosité (soudeur par exemple). Le plus souvent, ladite formation visant une habilitation consiste à obtenir la validation de connaissances déjà acquises en cours d'emploi ou du maintien des compétences, entretenues sans l'exercice du métier : bien souvent, les travailleurs les ont acquises ou entretenues sur le terrain.

Viennent se ranger dans cette catégorie les formations habilitantes : CACES (conduite d'engins) – habilitation soudeur ou électricien – et les formations « hygiène et sécurité ». Ces formations obligatoires sont nécessaires à l'exercice de certains métiers impliquant des normes de sécurité. C'est l'employeur qui est responsable en cas d'accident, c'est donc lui qui doit s'assurer que le professionnel qu'il emploie est habilité. En principe, ces formations ne devraient appeler aucun arbitrage et aucune négociation, mais pour autant elles ne sont pas toujours faciles d'accès pour les travailleurs en situation précaire.

✓ Les formations jugées « indispensables » bien que non exigées par le cadre légal

Aux dires des interviewés, seules les formations liées aux innovations techniques et à l'évolution des normes seraient « indispensables ». En ce qui concerne les connaissances nécessaires à l'exercice de l'emploi, il semble qu'on revienne en matière de formation continue au principe cardinal de l'éducation telle qu'elle était envisagée par Jules Ferry à la fin de XIX^e siècle : « Ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir mais bien apprendre ce qu'il n'est pas possible d'ignorer. »

À l'hôpital, des progrès techniques incessants rythment la vie professionnelle des salariés : nouveau matériel, nouveaux médicaments, nouvelles méthodes. Il semble indispensable d'assimiler les évolutions technologiques et celles des normes (importantes en matière de santé – sécurité des

patients et des soignants). D'où des taux d'accès à la formation élevés pour les professionnels de la santé mis en relief par la statistique et corroborés par les déclarations des interviewés. Le caractère plus ou moins « indispensable » tient pour partie au degré de technicité des compétences à acquérir. Si certaines compétences peuvent s'acquérir petit à petit, en matière de management par exemple, il est impossible de s'approprier « petit à petit » l'utilisation du matériel médical.

Marianne, sage-femme salariée d'un hôpital, ne distingue pas clairement parmi les formations qu'elle dit « indispensables », celles qui sont imposées par le législateur : « On est bien sûr obligé de suivre les formations sur les accidents transfusionnels ou incendie. » Elle souligne également que de plus en plus, il lui est demandé de suivre des e-formations sur son temps de garde, du fait des réductions budgétaires.

▪ **Accès à la formation et marges de liberté**

Les données statistiques recueillies dans le dispositif DEFIS montrent des marges de manœuvre quasiment similaires pour les jeunes salariés et leurs aînés. Près du quart des jeunes déclarent ne pas pouvoir faire de demandes de formation, 68 % se disent libres de refuser une proposition de formation et 29 % avoir la possibilité d'en modifier le contenu.

TABLEAU 6 : PART DE SALARIÉS AYANT FAIT UNE DEMANDE DE FORMATION (EN %)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus
Oui	35	31
Non, mais vous aviez la possibilité de le faire	40	45
Non, mais vous ne pouviez pas faire de demande de formation	25	23
Ensemble	100	100

Lecture : 40 % des individus âgés de moins de 30 ans n'avaient pas la possibilité de faire une demande de formation.

Champ : Salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

TABLEAU 7 : PART DE SALARIÉS POUVANT REFUSER OU MODIFIER UNE PROPOSITION DE FORMATION (EN %)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus
Vous vous sentiez libre de refuser les propositions de formation	68	69
Généralement vous aviez la possibilité de modifier le contenu des propositions	29	32

Lecture : 68 % des individus âgés de moins de 30 ans avaient la possibilité de refuser les propositions de formation.

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

2. Comment sont évoquées les formations organisées ?

Si les formations suivies sont considérées comme devant avoir un impact sur les parcours professionnels, le bilan est mitigé si l'on tient compte des jeunes salariés en CDD et en intérim dont l'accès à la formation est plus limité.

Des formations pour être plus à « l'aise dans le travail »

Si les mêmes critères semblent déterminer l'accès à la formation des jeunes et de leurs aînés, ce qui les distingue tient davantage aux objectifs poursuivis : les jeunes déclarent davantage que les formations ont pour but de leur faire prendre davantage de responsabilités (49 % des jeunes ayant suivi au moins une formation contre 36 % pour les plus de 30 ans) et d'acquérir une meilleure connaissance de leur environnement de travail (65 % des jeunes ayant suivi au moins une formation contre 60 % pour les plus de 30 ans). C'est peut-être pour cela que les formations qu'ils suivent en entreprise se déroulent plus souvent que pour leurs aînés en situation de travail et qu'elles sont dispensées par un formateur interne à l'entreprise.

La proximité de la formation initiale influe certainement sur la nature des formations suivies par les jeunes. Ils sont en effet plus nombreux que leurs aînés à déclarer avoir suivi au moins une formation spécifique à un métier (60 % des jeunes ayant suivi au moins une formation contre 53 % pour les plus de 30 ans). Ces formations viennent sans doute compléter les compétences de nature plus transversales acquises précédemment dans le cadre des études. De même, si les formations obligatoires et réglementaires tiennent une part moindre dans la formation continue des jeunes, c'est sans doute en raison de compétences acquises récemment lors de leur formation initiale.

TABLEAU 8 : OBJECTIFS DES FORMATIONS SUIVIES (EN %)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus
Part de salariés ayant participé à au moins une formation organisée	46	41
Parmi eux, au moins une formation visait à...		
... être plus efficace dans son travail	79	77
... accompagner un changement dans son activité	53	47
... prendre davantage de responsabilités	49	36
... mieux connaître son environnement de travail	65	60
... changer de métier ou de profession	19	14
... éviter de perdre son emploi	8	11
... renforcer l'esprit d'équipe	37	38
... trouver un emploi ou créer une entreprise	9	9
A participé à au moins une formation organisée d'hygiène, sécurité (ou autres formations réglementaires)	24	31
N'a participé qu'à des formations organisées d'hygiène, sécurité (ou autres formations réglementaires)	13	18
A participé à au moins une formation organisée visant une habilitation, un permis	22	22
A participé à au moins une formation organisée visant une certification de branche	11	10
A participé à au moins une formation organisée visant un diplôme	8	7
A participé à au moins une formation visant l'acquisition ou le perfectionnement en lecture, écriture, calcul	10	14
A participé à au moins une formation organisée spécifique à un métier	60	53

Lecture : 46 % des individus âgés de moins de 30 ans ont participé à une formation organisée. **Champ** : Salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Source : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Des formations utiles à l'exercice du travail et plus généralement à l'emploi

Le jugement qu'ont les jeunes sur les formations qu'ils ont suivies diffère selon que ces dernières ont eu lieu dans le passé ou dans le cadre du travail qu'ils exercent. Par rapport à leurs aînés, ils sont nettement plus sceptiques quant à l'impact des formations passées sur leur évolution professionnelle. Quand ils parlent de leurs formations passées, les jeunes se réfèrent sans doute à leur formation initiale. En revanche, ils sont nettement plus convaincus que leurs aînés lorsqu'il s'agit de formations suivies dans le cadre du travail, formations qui, pensent-ils, leur seront utiles dans le cadre de tâches déjà confiées ou nouvelles. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à déclarer avoir mis en application ce

qu'ils y ont appris. Ces formations leur paraissent ainsi non seulement utiles pour le travail exercé mais également pour un futur métier chez le même employeur ou chez un autre employeur.

TABLEAU 9 : IMPACT ET UTILITE DES FORMATIONS SUIVIES (EN %)

	Moins de 30 ans	Plus de 30 ans	Ensemble
Les formations suivies dans le passé ont eu un impact sur l'évolution professionnelle	55	71	68
A participé à au moins une formation organisée pouvant être utile pour exercer le même métier	41	35	36
A participé à au moins une formation organisée pouvant être utile pour un nouveau métier	27	24	25
A mis en application ce qu'il a appris en formation	39	35	35
... dans le cadre de nouvelles tâches	28	23	24
... dans le cadre de tâches déjà confiées	34	32	32

Lecture : 55 % des individus âgés de moins de 30 ans ayant suivi des formations dans le passé déclarent que celles-ci ont eu un impact sur leur évolution professionnelle. **Champ** : Salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Ce que les jeunes disent plus précisément de la formation

▪ **Nécessité de pratiquer dans la foulée des formations**

En cours de vie active, une formation est utile dans la mesure où elle est suivie de la mise en œuvre dans la foulée des nouvelles compétences acquises. Une formation donne des bases. Après, « il faut pratiquer ». Les interviewés soulignent que les formations suivies ne permettent pas d'acquérir des compétences « une fois pour toutes ». Celles-ci demandent à être mises en pratique rapidement sans quoi elles s'estompent. Iggy, qui a suivi une formation de web designer, indique que celle-ci n'est utile qu'à la condition de mettre en œuvre dans la foulée dans l'exercice d'un emploi les connaissances acquises, sauf à exécuter des exercices quotidiens auxquels peu de formés s'astreignent.

▪ **Parfois, la formation comme dernier recours**

Quand les savoir-faire n'ont pu être acquis ou consolidés par des transferts informels de compétences au sein des équipes de travail ou des démarches personnelles engagées face à un nouveau problème, reste la formation pour combler les manques. La formation ressort dans ce cas comme le « dernier recours », quand on n'a pas pu apprendre autrement, en matière de management par exemple.

▪ **La formation comme « marqueur » de la compétence**

Le suivi d'une formation, *a fortiori* si elle est certifiante, peut avoir pour fonction de rendre visible les compétences acquises. Les interviewés soulignent que, parfois, la formation (organisée) ne leur a rien appris ou pas grand-chose mais qu'elle leur a permis de signaler, ne serait-ce que dans leur CV, qu'ils détenaient les compétences qui en étaient au cœur.

- **Les jeunes interviewés les plus avancés dans la vie active pointent une baisse tendancielle de l'utilité des formations (identifiées comme telles) avec l'avancée dans la vie active**

Les interviewés soulignent l'intérêt de suivre de nombreuses formations en début de vie professionnelle. Pour être crédible quand on a des responsabilités, il faut être légitimé. D'où l'importance des certifications qui jouent comme signaux de la compétence auprès de la hiérarchie mais aussi de l'entourage professionnel. « Pour être légitimé, il faut des points de référence [...]. Quand l'expérience est suffisante, on a de moins en moins à apprendre » souligne Hélène.

Les freins à la formation des jeunes

Entre souhaits de formation non satisfaits et priorité donnée à ceux destinés à rester dans l'entreprise, les jeunes doivent faire preuve de persévérance pour espérer suivre les formations demandées.

- **Des souhaits de formation moins souvent satisfaits**

Les données statistiques montrent une plus grande difficulté des jeunes à faire entendre leurs souhaits de formation. Par rapport à leurs aînés, ils sont plus nombreux à faire des demandes de formation auprès de leurs employeurs mais ces demandes sont moins souvent satisfaites. Hormis le report dans le temps des formations demandées, le refus de l'employeur, tant du point de vue du contenu que du financement, est un des freins les plus fréquemment évoqués (respectivement 11 et 10 % des demandes non satisfaites).

TABLEAU 10 : DEMANDES DE FORMATION ET PARTICIPATION A LA FORMATION (DEMANDES REALISEES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS) (EN %)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus	Total
A fait une demande de formations...	35	31	32
... et a pu participer à toutes	39	45	43
... et a pu participer à une partie seulement	19	21	21
... et n'a pas pu y participer ou pas encore	42	34	36
Total	100	100	100

Lecture : 35 % des individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, ont fait une demande de formation.

Champ : Salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

- **Des formations qui, parfois, ne conviennent pas**

Parmi les jeunes salariés qui ne se sont pas formés, plus du tiers déclarent que cela leur a manqué. C'est un peu plus que pour les salariés plus âgés (27 %). Parmi les freins mis en lumière à partir des données DEFIS : « la formation ne correspond pas aux attentes » (Dubois, Fournier, 2014). Cela fait également écho à certaines formations suivies mais qui « n'ont pas convenu ». Iggy, jeune graphiste, pointe les problèmes rencontrés lors d'une formation qu'il a suivie. Ceux-ci renverraient, selon lui, pour partie à la « pression exercée par les organismes de formation qui chercheraient à atteindre un effectif minimal » pour engager une formation. Ainsi, Iggy fait état d'une formation dans laquelle il s'est engagé

alors qu'il estimait ne pas avoir les prérequis. Il a été poussé par le formateur à suivre cette formation pour laquelle il s'est avéré qu'il n'avait pas le niveau nécessaire.

TABLEAU 11 : SALARIÉS NON FORMÉS AYANT REÇU DES PROPOSITIONS DE FORMATION AU COURS DES 18 DERNIERS MOIS (EN %)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus	Total
Ne s'est pas formé (au cours des 18 mois)	55	59	58
Parmi eux			
... ça leur a manqué	34	27	29
... a reçu une proposition de formation	14	13	13
Raison de non-participation à une proposition de formation			
Formation différée	35	36	36
Emploi du temps professionnel trop chargé	15	18	17
L'entreprise a refusé	1	1	1
Le financement a été refusé	2	2	2
La formation ne correspond pas aux attentes	23	20	20
Contraintes personnelles/familiales	6	7	7
Évènement imprévu	5	3	3
Lieu de stage trop éloigné	3	1	2
NSP	10	12	12
Total	100	100	100

Lecture : 55 % des individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, n'ont suivi aucune formation au cours des 18 derniers mois. **Champ** : Salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

▪ ***Salariés en situation précaire : les « laissés-pour-compte » de la formation continue ?***

Intérimaires ou salariés en CDD de courte durée semblent oubliés par les politiques de formation des entreprises, en raison de la priorité donnée aux salariés destinés à rester dans l'entreprise. Faute de pouvoir accéder à la formation, peut se mettre en place une spirale potentiellement déclinante par rapport aux capacités de travail (entretien ou développement des compétences), car ceux qui travaillent « un peu » entre deux périodes de chômage ne parviennent pas à suivre de formations, refoulés à cet égard, du côté des entreprises – qui n'envisagent pas de les garder. Au final, les compétences s'appauvrissent : ceux qui travaillent « un peu » risquent de ne plus travailler « du tout » !

Les interviewés témoignant d'un parcours d'emploi en pointillé pointent l'appauvrissement potentiel des compétences pendant les périodes de non-emploi⁷.

▪ **Faire preuve de persévérance**

Il semble que le salarié qui souhaite suivre une formation précise doive se montrer proactif et construire lui-même son projet, *a fortiori* en ce qui concerne les chômeurs et les salariés en CDD ou intérim. Cette nécessité avantage ceux qui ont les moyens d'élaborer leur projet de formation et de convaincre l'employeur de le financer : Marianne avance qu'à l'hôpital les aides-puéricultrices sont moins efficaces dans ce type d'exercice. Elles ont plus de difficultés à apprécier les besoins du service. Il faut aller « chercher la formation », ce qui donne un avantage aux salariés les plus aptes à monter un dossier, soit : trouver la formation, argumenter auprès de l'employeur et choisir le bon moment. Les plus qualifiés sont souvent plus à même de construire leur demande. Le conseil en évolution professionnelle saura-t-il répondre aux besoins à cet égard ? Sera-t-il efficace pour les jeunes les moins qualifiés, moins bien armés au regard des démarches qu'il est nécessaire d'engager ?

Marianne souligne que cette formation, de longue durée, est venue s'ajouter à de nombreuses formations proposées par sa hiérarchie et conclut : « J'ai eu beaucoup de formations ; maintenant, je la mets un peu en veilleuse ! »

La formation organisée, si elle n'est pas désignée comme le principal vecteur d'acquisition de nouvelles compétences, est souvent présentée comme un lieu où il est possible de « prendre de la distance », d'échanger avec d'autres exerçant le même type d'activité de travail dans des contextes différents. Elle est évoquée comme un lieu où il est possible de prendre de la hauteur par rapport à son travail quotidien : « Se placer "à l'extérieur" permet de se détacher de ce que l'on fait au jour le jour, de changer de perspective par rapport à la routine ; les apprentissages dans le travail et la formation à l'extérieur se complètent » précise Lucien, consultant à Londres, au sein d'un groupe de conseil américain.

Du point de vue des apprentissages, la situation au regard de l'emploi et du travail gagne à être appréhendée au-delà des seules caractéristiques prises en compte jusqu'ici. L'introduction de la « dynamique de travail » permet d'ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse.

À 23 ans, après quatre ans d'études, Marianne décroche son diplôme de sage-femme. Elle enchaîne alors des missions d'intérim, puis des CDD et décroche enfin un CDI dans un hôpital dans lequel elle avait déjà travaillé en tant que contractuelle. En 2012, après sept ans d'activité, elle envisage un DU d'acupuncture en deux ans. Elle recherche les formations accessibles, les compare et retient celle de l'université de Strasbourg. La demande qu'elle adresse à sa hiérarchie est refusée car trois de ses collègues sont déjà inscrites (elles quitteront leur emploi à l'hôpital peu de temps après pour exercer leur activité en libéral). Elle persévère et réitère sa demande l'année suivante, sachant que le budget « formation » de l'hôpital le permet ; elle obtient alors satisfaction. Elle suit la formation pour partie sur des week-ends, pour partie sur du temps de travail. Le coût de la formation est pris en charge en partie par l'hôpital, en partie par une association dont la « cagnotte » est alimentée par les laboratoires qui travaillent avec l'hôpital.

⁷ Ce qui conforte les conclusions de Perez et Thomas (Perez, 2005 ; Perez et Thomas, 2005 ; Fournier, 2016).

Partie IV.

À propos des apprentissages informels

Comment les interviewés évoquent-ils les façons d'apprendre dans les récits de leurs parcours ? L'évocation spontanée des formations (organisées) suivies en début de vie active est rare. L'accent est tout d'abord mis sur la formation initiale. Quand les interviewés évoquent les façons dont ils ont acquis ou entretenu leurs compétences par la suite, ils mettent en premier lieu l'accent sur les apprentissages dans le travail. Les formations formelles ou non formelles ne sont évoquées que dans un deuxième temps.

Or, l'approche statistique impose la définition de catégories. La formation telle qu'elle est appréhendée par les enquêtes statistiques répond donc nécessairement à des critères qui en limitent les contours. Ces critères ne sont pas anodins et orientent l'analyse. En cause dans la définition des catégories relatives à la formation :

- l'objet d'une partie des travaux économiques sur la formation, réalisés pour évaluer l'efficacité des politiques publiques (notamment celle des lois sur la formation imposant une obligation légale de financement). Ils se sont en conséquence centrés sur les formations *coûteuses* ;
- la mise à l'épreuve de la théorie du capital humain, qu'il s'agisse de la conforter ou de l'invalider, qui suppose un investissement caractérisé en termes de temps de travail et/ou de frais de formation (dépense quantifiable).

D'où une définition de la catégorie « formation » restrictive et inadaptée pour saisir les apprentissages n'appelant aucun financement au titre de la formation professionnelle. Or, aujourd'hui, force est de constater que les salariés sont enjoint à se former pour entretenir leur « employabilité ». De quelles façons et pour quoi faire ? Les deux questions restent ouvertes et appellent de nouvelles investigations. Le défaut de formations identifiées comme telles dans les enquêtes n'implique pas la fossilisation des savoirs et des savoir-faire. L'approche statistique passée et actuelle laisse échapper les apprentissages dans l'activité de travail et les sources de formation n'impliquant pas de dépenses financières. Ce qui laisse penser que les salariés identifiés comme « non formés », n'ont pas pour autant négligé leur « employabilité ». Il convient donc de mettre en question les frontières de la formation telles qu'elle est identifiée dans les enquêtes statistiques et définie dans les politiques publiques.

1. De la nécessité d'un retour sur les catégories statistiques

Les catégories statistiques sont nécessaires et souvent conçues « le mieux possible » mais elles doivent être mises en question. Alain Desrosières (1993), Albert Ogien (2010), Dominique Merllié (1993), Thomas Amossé (2013) sont autant d'auteurs, parmi d'autres, qui interrogent la construction et les usages des catégories, pointant les dimensions politiques, voire idéologiques de leur mise en œuvre.

Des entretiens réalisés auprès de onze jeunes, il semble possible de dégager quelques pistes à suivre pour tenter d'éclairer des zones qui échappent aux « réverbères » de l'approche statistique. Lorsqu'on les interroge sur la façon dont ils ont acquis de nouvelles compétences, ce sont les apprentissages dans le

travail, qu'ils s'opèrent collectivement ou individuellement, qui sont mis en avant. Par endroit, ces derniers sont même formalisés : compagnonnage à l'hôpital, parrainage dans les entreprises. Dans d'autres lieux, ils sont spontanés mais non moins efficaces : entraide solidaire sur les chantiers, par exemple.

La formation continue est peu évoquée spontanément dans le récit des parcours. Quand, sous le coup d'une relance de l'enquêteur, l'enquêté restitue les actions de formation continue auxquelles il a participé, il les présente en fonction du degré de liberté auquel elles étaient associées, avec un enthousiasme plus marqué quand il évoque les formations qu'il a suivies de sa propre initiative, hors toute proposition de l'employeur.

Ces entretiens indiquent à quel point, aux dires des interviewés, leur cheminement professionnel tient souvent plus à des apprentissages informels, qui échappent à l'approche statistique. Cette indication contribue à mettre en question l'hypothèse du défaut d'« appétence » pour la formation dont feraient preuve nombre de travailleurs. Outre que les souhaits mêmes de formation tiennent en priorité à des dimensions non individuelles (Fournier 2006 ; Lambert, Vero, 2010). Il semble bien que l'entretien, voire le développement des compétences (d'aucuns les résumant sous le terme d'« employabilité ») tiennent aussi et peut-être surtout à d'autres sources de développement des capacités de travail.

Les interviewés mettent également l'accent sur l'importance de rendre visible leur performance professionnelle ou pour le moins leur « potentiel ».

ENCADRE 6. L'APPRENTISSAGE INFORMEL

Extrait de l'article « Apprentissage informel et dynamique de travail » Christine Fournier, Marion Lambert et Isabelle Marion-Vernoux, 2017, *Sociologies pratiques*, no 35.

« Si les apprentissages informels échappent aux enquêtes statistiques sur la formation continue, ils n'ont pas pour autant été négligés par les travaux consacrés à l'analyse des apprentissages. Sociologues, didacticiens, ergonomes et psychologues, notamment, ont massivement exploré cette question et leurs travaux révèlent un foisonnement sémantique en évoquant, selon les études, les apprentissages « accidentels », « implicites », « expérientiels », « par l'action », « en milieu de travail » ou encore « on the job » (Cristol, Muller, 2013)*. En appui de ces travaux, de nombreuses enquêtes ont cherché, de longue date, à cerner les apprentissages informels par le biais de journaux de bord (Putot, 1995), de biographies éducatives (Robin, 1994) ou encore d'observations ethnographiques (Carré et Charbonnier, 2003). L'ANACT a également œuvré pour mettre en relief les facteurs déterminants des apprentissages au travail (Conjart, Devin, 2005 ; 2006). Cette abondante littérature a même permis la conception de guides « pratiques » visant à promouvoir les apprentissages informels, qui invitent à valoriser les facteurs de leur développement sur le lieu de travail (Greta du Velay, 2009). »

* Les références mentionnées figurent dans la bibliographie de l'article.

2. La « dynamique de travail », un nouvel outil d'analyse

La question du développement des compétences renvoie à celle des apprentissages opérés par les salariés pour accéder à l'emploi, s'y adapter au mieux ou encore progresser dans la carrière. Longtemps appréhendés à partir des formations organisées, les apprentissages sont aujourd'hui de plus en plus envisagés sous toutes leurs formes. Ainsi, les apprentissages dans le travail, difficilement repérables mais désignés par les employeurs comme principaux vecteurs de développement des compétences au sein de l'entreprise, sont aujourd'hui l'objet d'un intérêt grandissant.

Construction de la « dynamique de travail »

Les nombreux travaux fondés sur des approches qualitatives des apprentissages sont aujourd'hui suffisamment probants pour en extraire les facteurs favorisant les apprentissages informels au travail. Ces facteurs relèvent, d'une part, du contexte organisationnel et managérial de l'entreprise et, d'autre part, de l'activité de travail du salarié. Leur conjugaison permet la construction d'un nouvel outil d'analyse : la « dynamique de travail », plus ou moins porteuse d'apprentissages informels.

Conçu pour « coupler » les données recueillies auprès des employeurs d'un côté, et des salariés, de l'autre, le dispositif DEFIS ouvre de nouvelles perspectives d'analyse. Il permet d'appréhender les dynamiques de travail individuelles par le croisement des données sur le contexte organisationnel, décrit par les employeurs, et sur l'activité de travail, décrite par les salariés. Contextes organisationnels et activités de travail sont alors décrits par les seules dimensions susceptibles de favoriser les apprentissages informels : six relèvent du contexte organisationnel et managérial, trois de l'activité de travail. Chacune de ces dimensions, qu'elle qualifie le contexte ou l'activité, est saisie par une batterie de variables.

TABLEAU 12 : GRILLE DE CONSTRUCTION DES DYNAMIQUES DE TRAVAIL *

Des dynamiques de travail favorables aux apprentissages informels supposent de favoriser les interrelations entre l'individu, son cadre collectif et son environnement organisationnel en activant trois leviers			
Leviers→ Mobilisés au niveau ↓	<i>Développer les interactions</i>	<i>Développer un recul réflexif sur le travail</i>	<i>Développer la motivation</i>
Du contexte organisationnel et managérial saisi au travers de 6 dimensions	1. Décloisonner le travail, créer du lien entre les différents postes de travail, élargir les périmètres d'action	3. Favoriser la réflexion sur la pratique au détour des aléas ou d'événements rencontrés	5. Favoriser l'engagement individuel par des pratiques de management valorisant le collectif (au niveau des objectifs de progrès, évaluation, encouragement, pratiques participatives)
	2. Favoriser le dialogue et le partage de l'information dans le travail et sur la formation	4. Favoriser la capacité à transmettre et expliquer sa compétence professionnelle	6. Donner des perspectives d'évolution, de mobilité
De l'activité de travail saisies au travers de 3 dimensions	1 Le travail est un lieu d'échanges et de confrontation des savoir-faire et des pratiques professionnelles	2 La situation de travail appelle et active des processus cognitifs	3 Le travail permet l'autonomie et l'initiative

Extrait du tableau complet présentant l'ensemble des variables prises en compte dans l'analyse, pour appréhender les dimensions définissant la dynamique de travail (voir le supplément numérique du CEREQ Bref n°353)

* Grille conçue à partir des travaux qualitatifs portant sur les apprentissages, notamment ceux de Conjart et Devin (2006).

▪ **Des contextes organisationnels inégalement favorables⁸**

S'agissant du contexte organisationnel et managérial, les travaux qualitatifs évoqués identifient ainsi six dimensions organisationnelles favorables aux apprentissages informels : découplage du travail, dialogue et partage de l'information, réflexion sur la pratique, développement de la capacité à transmettre et à expliquer sa compétence, engagement individuel favorisé par des pratiques de management valorisant le collectif, perspectives d'évolution et de mobilité.

Dans DEFIS, chacune de ces six dimensions peut être repérée par une batterie de variables rendant compte des modes de management déployés dans les entreprises (voir Fournier *et al.*, 2017). Une analyse de données portant sur ces six dimensions est réalisée sur l'ensemble des salariés, qui répartit ces derniers selon trois groupes.

Le type de contexte le plus favorable aux apprentissages informels répond aux six dimensions organisationnelles prises en considération. Près de quatre salariés sur dix y évoluent. Concrètement, les six dimensions organisationnelles repérées se traduisent par une implication forte des salariés dans les processus de décision ainsi que dans l'organisation et le contrôle de leur activité. Elles recouvrent

⁸ La description des différents contextes organisationnels et des différentes activités de travail issus de l'analyse de données effectuée est pour partie extraite Fournier *et al.*, 2017.

également des relations d'entraide qui soutiennent la mutualisation des connaissances accompagnant les changements techniques et les innovations.

Le type de contexte le moins favorable ne répond à aucune des six dimensions organisationnelles (16 % de l'ensemble des salariés). Les employeurs concernés sont relativement plus nombreux à déclarer que l'entreprise « n'a pas de besoin de compétences nouvelles » (11 % contre 6 % en moyenne). Ils soutiennent en conséquence une organisation du travail traditionnelle peu formatrice.

Un type de contexte intermédiaire ressort, répondant à trois des dimensions organisationnelles (45 % des salariés). Les employeurs concernés mettent en avant le nécessaire développement des compétences des salariés et la valeur formatrice du travail mais plus souvent au travers d'actions de formation en situation de travail organisées (FEST, apprentissage). Ils soutiennent, par conséquent, une organisation du travail outillée et formatrice, se traduisant par des pratiques RH très formalisées, sans qu'elles soient exclusives.

- ✓ Dans quels contextes organisationnels évoluent les jeunes ?

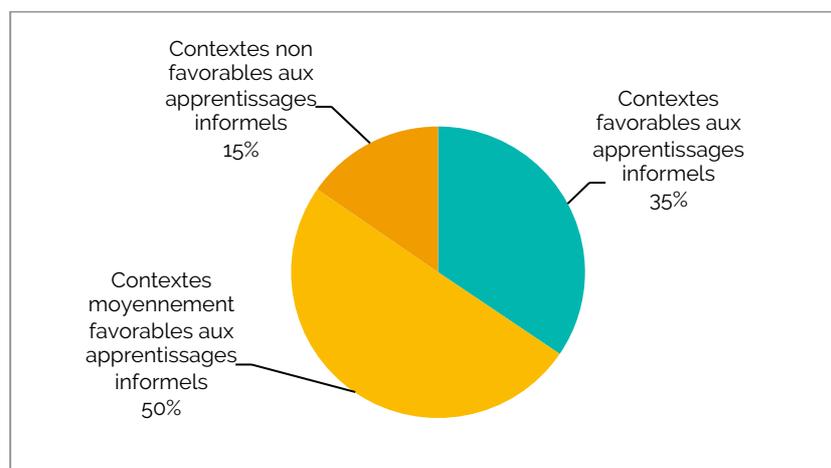
Globalement les jeunes travaillent dans des contextes organisationnels un peu moins favorables aux apprentissages informels que leurs aînés. Plus du tiers des jeunes salariés travaillent dans des contextes favorables aux apprentissages informels, contre 41 % des plus de 30 ans. Ils sont 15 % à évoluer dans des contextes non favorables.

TABLEAU 13 : TYPOLOGIE DU CONTEXTE ORGANISATIONNEL D'ENTREPRISE (EN %)

Contexte organisationnel d'entreprise	Favorable aux apprentissages informels	Moyennement favorable aux apprentissages informels	Non favorable aux apprentissages informels	Ensemble
Moins de 30 ans	35	50	15	100
Plus de 30 ans	41	44	15	100
Ensemble	39	45	16	100

Lecture : 35 % individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, évoluent dans un contexte organisationnel favorable aux apprentissages informels. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

FIGURE 2 : REPARTITION DES SALAIRES DE 30 ANS OU MOINS SELON LES CONTEXTES D'ENTREPRISE



Champ : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

▪ *Des activités de travail inégalement propices*

Si le développement des compétences s'inscrit dans un contexte organisationnel, il se réalise toujours au niveau individuel. Il est donc essentiel de saisir également les caractéristiques de l'activité de travail exercée par le salarié. S'agissant de l'activité de travail, les travaux évoqués signalent trois dimensions prédisposant le salarié aux apprentissages informels : échanges et confrontation des savoir-faire dans le travail, activation des processus cognitifs, autonomie.

Dans DEFIS, chacune des trois dimensions indiquant une activité de travail favorable aux apprentissages informels est saisie par une batterie de variables. Une analyse de données portant sur ces variables permet de distinguer quatre groupes d'activité de travail selon leur caractère plus ou moins propice aux apprentissages informels.

Un premier type d'activité de travail satisfait les trois dimensions favorables aux apprentissages informels (17 % des salariés). Celles-ci recouvrent l'autonomie du salarié, lui permettant de redéfinir ses objectifs et de procéder à son auto-évaluation ainsi qu'à l'activation de processus cognitifs, engagés grâce à des tâches variées et à des problèmes imprévus que le salarié est amené à résoudre. Des échanges nombreux intègrent la confrontation des savoir-faire. Les salariés déclarent plus souvent que les autres avoir appris de leurs collègues et réciproquement. Plus généralement, un travail en équipe ainsi qu'une ouverture sur l'extérieur de l'entreprise (contact clients, salons, conférences, etc.) sont mis en avant.

Un type d'activité de travail ne satisfait aucune des dimensions favorables (32 % des salariés). Deux autres types d'activité apparaissent moyennement propices aux apprentissages informels car ne satisfaisant que deux des dimensions mises en avant. Chacun d'eux appuie plus particulièrement sur un critère. Pour l'un, ce sont les échanges dans le travail qui ressortent (24 % des salariés) auquel cas ils peuvent suffire, même si l'autonomie du salarié est réduite, à impulser des apprentissages informels. Il s'agit alors d'« apprendre avec les autres ».

Pour l'autre type d'activité de travail moyennement favorable, c'est l'autonomie du salarié qui ressort (27 % de salariés) auquel cas la rareté des échanges entre collègues ne suffit pas à empêcher tout

apprentissage informel. Il s'agit alors d'« apprendre en solo ». L'apprentissage résulte dans ce cas d'une démarche solitaire de recherche d'informations utiles. Iggy, graphiste, embauché depuis peu dans une TPE de la communication, est amené à réaliser des travaux qu'il n'a jamais effectués jusqu'alors. Spontanément, il déclare que « tout le monde peut le faire » puis précise qu'un de ses collègues « n'y est pas parvenu » pour souligner enfin qu'il « faut se montrer débrouillard », aller chercher des informations sur internet. Signe que les individus n'ont pas toujours conscience des compétences qu'ils acquièrent en travaillant.

✓ Quels types d'activité de travail pour les jeunes ?

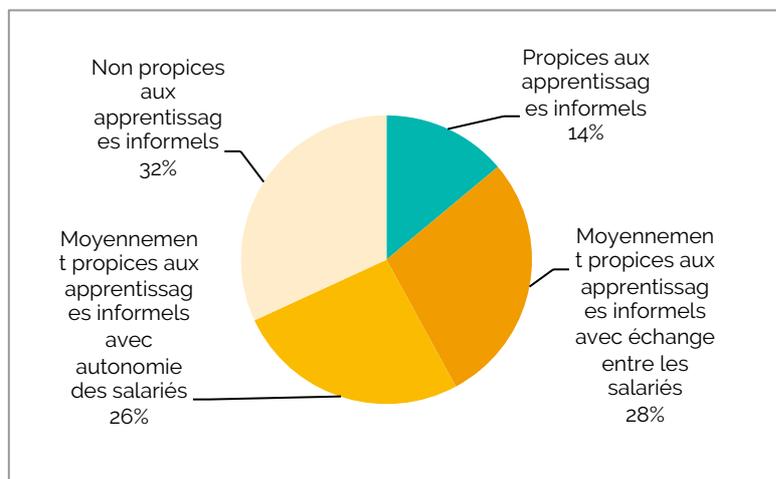
Si seulement 15 % des jeunes salariés évoluent dans des entreprises dont l'organisation est plutôt défavorable aux apprentissages informels, ils sont bien plus nombreux (33 %) à exercer une activité non propice aux apprentissages informels. Mais rien ne vient vraiment les distinguer de leurs aînés.

TABLEAU 14 : TYPOLOGIE DES ACTIVITES DE TRAVAIL (EN %)

Activités de travail du salarié	Propices aux apprentissages informels	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec échanges entre salariés)	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec autonomie des salariés)	Non propices aux apprentissages informels	Ensemble
Moins de 30 ans	14	28	26	33	100
Plus de 30 ans	19	23	28	31	100
Ensemble	17	24	27	32	100

Lecture : 14 % individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, exercent une activité de travail propice aux apprentissages informels. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

FIGURE 3 : REPARTITION DES SALARIES DE 30 ANS OU MOINS SELON LES ACTIVITES DE TRAVAIL



Source : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015. Champ : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date

Dans l'ensemble, les jeunes sont portés par des dynamiques de travail moins favorables que leurs aînés

La conjugaison des trois types de contexte organisationnel et des quatre types d'activité de travail conduit au dessin d'un échiquier composé de douze cases, dans lesquelles viennent se loger des dynamiques de travail, plus ou moins porteuses d'apprentissages informels (voir tableau 15).

La dispersion de l'ensemble des salariés sur l'échiquier indique que contexte organisationnel et activité de travail ne vont pas toujours de pair. Cependant, la classification réalisée range une large majorité des salariés dans une dynamique présentant au moins deux dimensions favorables aux apprentissages informels parmi les neuf retenues. Seuls 8 % apparaissent dans une dynamique excluant toute dimension favorable.

La répartition des jeunes entre les différentes dynamiques de travail, plus ou moins porteuses d'apprentissages informels se distingue sensiblement de celle de leurs aînés. Ils sont relativement moins nombreux d'une part dans le contexte le plus favorable (36 % contre 41 %), d'autre part dans l'activité de travail la plus propice (14 % contre 19 %). En conséquence, ils relèvent moins souvent de la dynamique la plus favorable (7 % contre 10 %) et plus souvent des dynamiques moyennement favorables aux apprentissages. Les jeunes se distinguent notamment par leur appartenance relativement plus fréquente aux activités de travail moyennement propices aux apprentissages informels.

TABLEAU 15 : REPARTITION DES SALARIÉS SELON LES DYNAMIQUES DE TRAVAIL PLUS OU MOINS FAVORABLES AUX APPRENTISSAGES INFORMELS (EN%)

Activités de travail du salarié	Propices aux apprentissages informels	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec échanges entre salariés)	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec autonomie des salariés)	Non propices aux apprentissages informels
Contextes organisationnels de l'entreprise	17 % des salariés	24 % des salariés	27 % des salariés	32 % des salariés
Favorables aux apprentissages informels 39 % des salariés	9* Moins de 30 ans : 7 Plus de 30 ans : 10	11 Moins de 30 ans : 10 Plus de 30 ans : 11	12 Moins de 30 ans : 11 Plus de 30 ans : 13	7 Moins de 30 ans : 7 Plus de 30 ans : 7
Moyennement favorables aux apprentissages informels 45 % des salariés	6 Moins de 30 ans : 6 Plus de 30 ans : 7	11 Moins de 30 ans : 14 Plus de 30 ans : 10	11 Moins de 30 ans : 11 Plus de 30 ans : 11	17 Moins de 30 ans : 19 Plus de 30 ans : 16
Non favorables aux apprentissages informels 16% des salariés	2 Moins de 30 ans : 1 Plus de 30 ans : 2	3 Moins de 30 ans : 4 Plus de 30 ans : 2	4 Moins de 30 ans : 4 Plus de 30 ans : 4	8 Moins de 30 ans : 7 Plus de 30 ans : 8

* **Lecture** : 9 % de l'ensemble des salariés évoluent en décembre 2013 dans un contexte organisationnel favorable et exercent une activité de travail propice aux apprentissages informels. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

La dynamique de travail, principal vecteur d'acquisition de nouvelles compétences

Dans leur ensemble, les salariés acquièrent d'autant plus de nouvelles compétences qu'ils s'inscrivent dans des dynamiques plus favorables aux apprentissages informels (Fournié *et al.*, 2017a). Que nous apprend l'examen de l'acquisition de nouvelles compétences au double prisme de la dynamique et de l'âge ?

**TABLEAU 16 : ACQUISITION DE NOUVELLES COMPÉTENCES
SELON LES DYNAMIQUES DE TRAVAIL ET L'ÂGE (EN %)**

Activités de travail du salarié	Propices aux apprentissages informels	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec échanges entre salariés)	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec autonomie des salariés)	Non propices aux apprentissages informels
Contextes organisationnels de l'entreprise				
Favorables aux apprentissages informels	Moins de 30 ans : 87* Plus de 30 ans : 60	Moins de 30 ans : 77 Plus de 30 ans : 52	Moins de 30 ans : 76 Plus de 30 ans : 55	Moins de 30 ans : 61 Plus de 30 ans : 26
Moyennement favorables aux apprentissages informels	Moins de 30 ans : 78 Plus de 30 ans : 59	Moins de 30 ans : 63 Plus de 30 ans : 47	Moins de 30 ans : 72 Plus de 30 ans : 51	Moins de 30 ans : 60 Plus de 30 ans : 31
Non favorables aux apprentissages informels	Moins de 30 ans : 84 Plus de 30 ans : 49	Moins de 30 ans : ns Plus de 30 ans : 56	Moins de 30 ans : 65 Plus de 30 ans : 39	Moins de 30 ans : 61 Plus de 30 ans : 28

* **Lecture** : Parmi les jeunes évoluant en décembre 2013 dans un contexte organisationnel favorable et exerçant une activité de travail propice aux apprentissages informels, 87 % déclarent avoir acquis de nouvelles compétences. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date

Quelle que soit la dynamique de travail, les jeunes apprennent plus que leurs aînés. Non seulement, quelle que soit la dynamique de travail considérée, les jeunes déclarent plus souvent que leurs aînés avoir acquis de nouvelles compétences mais, de surcroît, les jeunes portés par la dynamique la moins favorable apprennent autant que leurs aînés dans la dynamique la plus favorable (61 % contre 60 %). Ces résultats sont consolidés par ceux d'un modèle.

**TABLEAU 17 : PROBABILITE DE DECLARER AVOIR ACQUIS DE NOUVELLES COMPETENCES
(ODD-RATIOS CALCULES A PARTIR D'UNE REGRESSION LOGISTIQUE)**

	Moins de 30 ans	Plus de 30 ans
Dynamique de travail		
Contexte très favorable et activité très propice	4,3	3,7
Contexte très favorable et activité moyennement propice avec échange	2,6	2,9
Contexte très favorable et activité moyennement propice avec autonomie	2,6	3,3
Contexte très favorable activité non propice	ns	ns
Contexte moyennement favorable et activité très propice	2,8	3,7
Contexte moyennement favorable et activité moyennement propice avec échange	ns	2
Contexte moyennement favorable et activité moyennement propice avec autonomie	ns	2,6
Contexte moyennement favorable et activité non propice	ns	ns
Contexte non favorable et activité très propice	ns	2
Contexte non favorable et activité moyennement propice avec échange	ns	3,2
Contexte non favorable et activité moyennement propice avec autonomie	ns	1,7
Contexte non favorable et activité non propice	ref	ref

Note méthodologique : ce modèle, fourni en annexe, intègre des variables de contrôle.

Lecture : les jeunes travaillant dans un contexte très favorable et ayant une activité de travail très propice aux apprentissages informels ont 4,3 fois plus de chances de déclarer avoir acquis de nouvelles compétences que ceux qui sont dans un contexte non favorable et une activité non propice. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Les jeunes portés par la dynamique de travail la plus favorable aux apprentissages informels ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité de déclarer avoir acquis récemment de nouvelles compétences 4,3 fois supérieure à ceux qui se trouvent dans la dynamique la moins favorable. Si la proposition est également vérifiée pour les plus de 30 ans, elle l'est dans une moindre mesure ; ce qui indique que la dynamique de travail la plus favorable est encore plus déterminante pour les apprentissages des jeunes que pour ceux de leurs aînés.

De l'importance de la « dynamique de travail » : les jeunes confirment

Aux dires des jeunes interviewés, qu'ils soient intentionnels ou fortuits, les apprentissages informels varient en tout premier lieu selon l'activité de travail exercée et le contexte dans lequel celle-ci est développée. Ainsi, les constats statistiques rassemblés à propos des liens entre la dynamique de travail et l'acquisition de nouvelles compétences trouvent un écho dans les propos des jeunes interviewés.

Les jeunes interviewés, qui ont exercé des emplois très contrastés du point de vue de la dynamique de travail, indiquent clairement ce qu'ils ont observé du point de vue des possibilités d'apprentissages.

TABLEAU 18 : QUELQUES EXEMPLES A PARTIR DE LA RESTITUTION DES EXPERIENCES PROFESSIONNELLES DES JEUNES INTERVIEWES AU REGARD DES APPRENTISSAGES ET DE LA DYNAMIQUE DE TRAVAIL

Contexte et activité de travail	Apprentissages	Dynamique de travail (DT)
Lucien		
Commis de cuisine dans un grand hôtel	Travail très prescrit – aucune initiative possible – directives strictes du chef – pas de remise en question de ce qui est indiqué – accès aux apprentissages verrouillé	DT non favorable
Ouvrier à la chaîne dans une usine automobile	Production de masse d'une petite pièce, détaché du produit final – Processus très défini composé de 5 gestes montré par un ancien – aucune initiative possible – aucun apprentissage	DT non favorable
Logisticien dans une grande firme américaine	Recherche explicite et annoncée de développement des compétences des salariés – objectifs de progression définis – Environnement porteur recherchant le « <i>learning by doing</i> », favorisé par des « <i>meeting de feed-back</i> » hebdomadaires avec le supérieur hiérarchique	DT très favorable
Chargé de développement dans une start up	Autonomie mais nécessité d'apprendre en grande partie en <i>solo</i> du fait de l'effectif très réduit (4 personnes au total) ; du coup, trop peu de personnes-ressources pour échanger sur le travail	DT moyennement favorable AT propice mais contexte non favorable

TABLEAU 18 (SUITE) : QUELQUES EXEMPLES A PARTIR DE LA RESTITUTION DES EXPERIENCES PROFESSIONNELLES DES JEUNES INTERVIEWES AU REGARD DES APPRENTISSAGES ET DE LA DYNAMIQUE DE TRAVAIL

Contexte et activité de travail	Apprentissages	Dynamique de travail (DT)
Iggy		
Graphiste dans une TPE de la communication	Isolé mais nécessité de résoudre de nombreux problèmes – Apprentissage en <i>solo</i> avec internet	DT moyennement favorable AT propice mais contexte non favorable
Romain		
Chargé d'innovation dans une PME	Nombreux problèmes à résoudre – Travail en équipe pluridisciplinaire – Coopération intensive – Internet	DT très favorable
Ulysse		
Éducateur spécialisé dans un établissement et service d'aide par le travail (ESAT)	Beaucoup à apprendre – Nombreux échanges avec les anciens	DT très favorable
Liselotte		
Psychologue en association	Quelques formations organisées – nombreux séminaires – Échanges avec les pairs et autres professionnels – Groupe de réflexion – Lectures	DT très favorable
Astrid		
Psychologue en clinique	Nombreuses lectures, recommandées par d'anciens enseignants de son master – Échanges avec des non psychologues sur l'organisation	DT moyennement favorable AT propice mais contexte moyennement favorable
Emilie		
Assistante sociale	Échanges avec les anciens et les pairs – nombreuses formations organisées – Lectures	DT très favorable
Marianne		
Sage-femme en clinique	Nombreuses formations organisées (souvent « imposées ») dont une formation certifiante (demandée avec insistance) – Échanges entre pairs	DT très favorable
Sophie		
Infirmière en association du secteur social	Nombreuses formations organisées depuis qu'elle est en CDI, aucune quand elle était en CDD – Échanges entre pairs	DT moyennement favorable AT moyennement propice Contexte moyennement favorable

Certains emplois semblent réduire, voire annuler, les possibilités d'apprentissages du fait d'une activité très prescrite et nécessitant peu de compétences et d'un contexte excluant les progressions professionnelles. Lucien, ouvrier « à la chaîne » dans une usine automobile, en rend compte très explicitement : « Une fois assimilés les cinq gestes nécessaires, il fallait juste les reproduire. » Michel, ancien directeur général d'une grande entreprise du secteur textile, le confirme :

« Pour les ouvrières de l'atelier "confection", les compétences nécessaires au travail sur la machine s'acquièrent en une heure, en binôme avec un collègue expérimenté ; après cela, il n'y a plus rien à apprendre, la progression se fait en termes de rapidité d'exécution, ce qui permet de réduire le temps de travail ou de gagner plus ».

Pour autant, le niveau de qualification du jeune n'indique pas la dynamique de travail dans laquelle il évolue. Titulaires du même diplôme, un master en psychologie clinique, et toutes deux employées en tant que psychologues, Liselotte et Astrid ne témoignent pas de la même dynamique de travail, la seconde trouvant peu de ressources parmi les personnes qui l'entourent dans son cadre de travail, au contraire de la première (contextes différents). Toutes deux « personnels de santé », diplômées du supérieur, Marianne et Sophie font état de dynamiques de travail inégales au regard des apprentissages : les innovations introduites régulièrement dans le cadre du travail en clinique de Marianne forcent l'acquisition de nouvelles compétences alors que Sophie exerce un travail plus répétitif et de ce fait moins exigeant du point de vue de l'élargissement des compétences (activités de travail différentes).

Lucien, qui a travaillé dans trois pays différents (Allemagne, Pays-Bas et Angleterre) souligne, par ailleurs, que le pays dans lequel l'emploi est exercé importe beaucoup moins que la nationalité de la firme dans laquelle le jeune travaille.

3. « Apprentissages informels », c'est-à-dire ?

Les apprentissages informels réalisés par les jeunes relèvent d'une démarche composite, tant en termes de moyens mobilisés que de méthodes ou de ressources. Pour le moins, il est utile de souligner la diversité des apprentissages informels.

Des apprentissages informels variés, fortuits/incidents, conscients ou pas

La revue de littérature a fait état de la diversité des apprentissages informels (voir Partie 1). Les jeunes interviewés en témoignent. Ils soulignent clairement la distinction entre les apprentissages engagés avec l'intention d'apprendre (apprentissage intentionnels) et ceux dont ils ont pris conscience après coup, en recherchant l'origine des compétences dont ils disposaient (apprentissage fortuits).

S'agissant des apprentissages intentionnels, les jeunes déclarent combiner plusieurs moyens pour apprendre : les outils numériques, les relations interpersonnelles avec les collègues expérimentés ou avec les pairs ou encore la lecture de documents papier.

S'agissant des apprentissages fortuits : il faut qu'il y ait retour réflexif pour que la personne réalise qu'elle a appris, qu'elle soit sollicitée sur le chemin emprunté pour accéder à un savoir ou un savoir-faire acquis de cette façon. En ce qui concerne la socialisation, aucun n'a conscience spontanément des acquis qu'elle implique. C'est sous le coup des relances de l'enquêteur que le jeune réalise que l'essentiel de ce qu'il a appris tient aux conditions dans lesquelles il a grandi et combien le contexte dans lequel il a évolué pendant l'enfance et l'adolescence a pu peser sur les capacités dont il dispose aujourd'hui.

Ainsi, une deuxième distinction porte sur la conscience ou pas d'avoir appris. Quand l'apprentissage informel est intentionnel, la conscience des acquis est aisée (même si on n'a pas forcément conscience de *tous* les acquis) ; quand l'apprentissage informel est fortuit, cette prise de conscience n'est pas

spontanée, elle suppose une démarche de retour sur expérience rendue nécessaire, pour que soient reconnues les compétences par exemple, en premier lieu par le jeune lui-même. Cette distinction pose la question de la reconnaissance des compétences acquises, qui peuvent rester insoupçonnées si le jeune n'a pas conscience des apprentissages qu'il a réalisés.

À propos des outils mobilisés : la force des habitudes

Dans l'apprentissage informel, viennent se combiner des outils variés, traditionnels (documents papiers) ou plus modernes (outils numériques).

▪ **Les documents « papier » résistent**

La lecture de documents « papier » perdure en dépit de l'expansion du numérique. Ces documents (livres, articles, etc.), sont parfois repérés par le biais d'internet, grâce à des moteurs de recherche, ou recommandés par des personnes ressources. Les jeunes qui ont été habitués dans le cadre de leurs études à consulter des documents « papier », les deux jeunes psychologues par exemple, continuent alors qu'ils sont en emploi à utiliser ce moyen d'apprendre.

Astrid relate précisément ses apprentissages dès son embauche en tant que psychologue clinicienne dans une clinique spécialisée dans les troubles alimentaires. Les deux premières semaines lui ont semblé « très compliquées ». Munie d'un petit carnet glissé en permanence dans sa blouse (dotée d'une étiquette la présentant comme « psychologue », ce qui a fortement contribué à la confiance qu'elle inspirait et, en miroir, qu'elle ressentait), Astrid notait tout : les surnoms, les lieux des ateliers, tout ce que l'animatrice disait pendant les entretiens, la signification des termes médicaux... S'y sont ajoutés de très nombreuses lectures d'ouvrages, d'articles repérés sur le forum de la Fédération française des psychologues et de la psychologie (FPPP), sur Google scholar, sur Cairn, d'articles publiés par *Le Journal des psychologues* dont elle a commandé plusieurs numéros, sur les conseils d'un ancien professeur, et dans lesquels elle trouvait des bibliographies qui lui inspiraient de nouvelles lectures. Astrid précise qu'elle a eu connaissance de toutes ces sources, accessibles sur internet ou pas, au cours de ses études et que c'est spontanément, parce qu'elle était déjà informée de leur qualité, qu'elle s'y est à nouveau reportée quand elle a cherché à compléter ses connaissances.

Il semble que les habitudes d'apprentissage, les moyens mobilisés au cours de la formation initiale imprègnent les façons d'apprendre une fois dans la vie active. Dans la même perspective, les recommandations formulées par les enseignants semblent porter bien au-delà de la sortie du système scolaire ; les jeunes y font fréquemment référence, pour ce qui concerne les « défauts » d'internet, par exemple.

▪ **La potentialité des outils numériques, tout en pointant leurs limites**

Les études portant sur les jeunes et le numérique semblent jusqu'à présent fortement polarisées sur la façon dont les plus jeunes (13-25 ans) mobilisent les outils numériques dans leurs apprentissages scolaires ou universitaires ou, pour leurs aînés, dans les formations organisées qu'ils sont amenés à suivre en tant que salarié, ou encore sur la nécessité pour les salariés d'acquérir des compétences numériques. À notre connaissance, la question des liens entre numérique, apprentissage informel et développement des compétences n'a pas encore fait l'objet de nombreux travaux, à l'exception de ceux de Denys Lamontagne (2011).

Sandra Hoibian, dans une étude du CREDOC, signale, à partir des données de l'enquête Conditions de vie et aspirations des Français 2011, que 37 % des 18-29 ans contre 21 % des plus de 30 ans déclarent faire « usage d'internet pour leur travail ou leurs études » (Hoibian, 2012, p. 119). Il apparaît donc que les jeunes utilisent, plus que leurs aînés, les outils numériques, sans toutefois que l'écart qui les sépare soit colossal.

Tous les jeunes interviewés déclarent utiliser des moteurs de recherche (surtout Google), des blogs, des forums, des « *slack* » (sorte de *chat* par communauté) ou encore Cairn (base bibliographique), notamment pour les diplômés de l'enseignement supérieur, qui gardent en début de vie active les habitudes documentaires acquises lors de leurs études. Les jeunes indiquent cependant les limites des outils numériques, notamment d'internet.

Tout d'abord, les proportions dans lesquelles sont mobilisés les outils numériques semblent varier selon les lieux d'exercice de l'activité et l'activité de travail elle-même. Les ressources utiles à l'élargissement des compétences sont inégalement présentes sur le web. En outre, la langue elle-même peut représenter un obstacle. Romain souligne qu'un des freins aux apprentissages sur internet tient dans le fait que les sites qui lui seraient utiles sont très souvent en anglais et qu'il est nécessaire de bien maîtriser cette langue pour y accéder.

Par ailleurs, Lucien souligne que l'intérêt d'une recherche sur le web est limité car elle suppose de « savoir ce que l'on cherche », de poser une question précise, par exemple « trouver une formule d'Excel ». Il ajoute que les informations trouvées sur le web ne sont pas garanties. Les « *fake news* » foisonnent et leurs lecteurs n'ont pas toujours les moyens de les repérer. Les enseignants chargés d'encadrer les étudiants sont d'ailleurs nombreux, par exemple, à proscrire la lecture des articles de Wikipedia, arguant de l'absence de contrôle sur les informations qu'ils contiennent.

Au final, que dire de l'utilisation que les jeunes font des outils numériques, comparés à leurs aînés ? Si tous signalent y faire appel pour développer leurs compétences, il faut rester prudent car rien ne démontre que les jeunes feraient, en matière d'apprentissages, beaucoup plus usage des NTIC que leurs aînés (il faudrait pour conclure enquêter également auprès des plus de 30 ans) ; nous rejoignons en cela Marc Lorient qui écrit : « Finalement, il reste difficile de dire ce que les usages d'internet et des NTIC changent véritablement au rapport au travail, à la construction du sens de l'activité ou aux relations sociales dans l'entreprise. » (Lorient, 2017, p. 58).

Cependant, les jeunes interviewés n'ont pas tous le même regard critique sur les potentialités d'internet et sur les risques de son utilisation. Le rôle des enseignants qui ont guidé les jeunes au cours de leurs études apparaît à cet égard déterminant. Les jeunes les plus avertis mettent en avant les conseils qu'ils ont reçus à ce propos de la part des enseignants ou de leurs tuteurs pendant les périodes de stages intégrés aux études.

Par ailleurs, tous les jeunes soulignent que, tant que faire se peut, ils combinent ce mode d'apprentissage avec des relations avec des personnes ressources. Ainsi, Ulysse indique que lors de son périple à vélo reliant la Bourgogne à la Mongolie – parce que les « compétences » s'acquièrent aussi dans les activités non professionnelles – quand un problème se posait, il fallait « trouver la bonne personne », par exemple, l'instituteur ou un étudiant parlant anglais. Bien qu'ayant emporté son ordinateur, ce dernier n'a pu suffire à résoudre les problèmes auxquels il s'est trouvé confronté, loin de là.

À propos des « personnes-ressources »

Les échanges avec les anciens, les pairs ou les supérieurs hiérarchiques ressortent des entretiens conduits avec les jeunes comme la principale source de développement des compétences. Soit ces échanges sont mis en avant comme autant de moments servant les apprentissages, soit leur défaut est évoqué comme un manque réduisant les possibilités de progresser, pallié de fait par des apprentissages en *solo* que les jeunes présentent souvent comme une solution, faute de mieux face aux problèmes auxquels ils se heurtent.

▪ **L'apprentissage avec les autres**

Les conditions de travail apparaissent par endroits déterminantes. Les interviewés mettent l'accent sur l'importance des relations de travail et des conditions de travail. Quand celles-ci sont difficiles, elles induisent souvent un renforcement de la solidarité. Selon les lieux d'exercice de l'activité, les interviewés parlent alors de compagnonnage (hôpital), de parrainage (grande entreprise du secteur de l'énergie) ou encore d'entraide solidaire (bâtiment)... autant de fonctions qui assurent la transmission des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice de l'activité et à l'évolution professionnelle⁹.

Sur les chantiers, par exemple, les conditions sont difficiles, assorties de risques importants : l'entraide, la solidarité sont nécessaires à tous pour faire face aux dangers inscrits dans l'exercice de l'activité. À l'hôpital, les enjeux sont considérables puisqu'ils recouvrent la sécurité des patients : là aussi, la solidarité s'exerce. Le « compagnonnage » à l'hôpital s'accompagne de la retransmission aux collègues des savoirs acquis pendant les formations par ceux qui les ont suivies. En revanche, dans la grande entreprise du secteur de l'énergie, le parrainage des nouveaux est organisé par le service des ressources humaines¹⁰. Il est dicté par la hiérarchie et non le résultat d'une initiative des salariés eux-mêmes.

Hélène, cadre du service DRH d'une grande entreprise de l'énergie, pointe le nécessaire souci de transférer les connaissances de la part de ceux qui les détiennent. Cette nécessité introduit la question de la concurrence *versus* la coopération. Il faut que les salariés aient tous un intérêt à partager leurs compétences ; ce qui n'est pas toujours le cas quand c'est la concurrence entre eux qui structure leurs relations de travail (voir Bourgeois, Durand 2012).

Être inséré dans un collectif de travail prompt à échanger ne suffit pas toujours à garantir l'apprentissage informel, encore faut-il que les personnes qui le composent soient à même de transmettre les compétences recherchées. Parfois, aussi déterminés soient-ils à partager leurs connaissances, les « autres » ne disposent pas eux-mêmes des savoirs recherchés par les jeunes dont ils sont proches.

▪ **Quels « autres » ?**

Il ne suffit pas d'être inséré dans un collectif de travail, aussi pétillant soit-il, pour que les échanges soient nécessairement porteurs d'apprentissages. Encore faut-il que les « autres » présentent des profils de qualification répondant aux besoins des jeunes qui leur font face.

⁹ Les travaux d'inspiration néo- ou « socio-constructivistes » insistent sur les effets positifs des relations entre pairs » (Bourgeois, Mornata, 2012.)

¹⁰ Les travaux d'inspiration vygotkienne mettent accent sur vertus des relations avec des partenaires plus expérimentés (Bourgeois, Durand, 2012).

À cet égard, le témoignage d'Astrid interroge le rôle du collectif, à partir du cadre dans lequel elle exerce son premier emploi, une clinique spécialisée dans la prise en charge des personnes obèses. Son récit suggère que les apprentissages informels varient selon que le collectif de travail est composé de salariés qui exercent les mêmes fonctions, avec des qualifications comparables ou pas.

Astrid, jeune psychologue exerçant son premier emploi (de psychologue) se retrouve dans un contexte de travail, pour partie épaulée, pour partie isolée. Lorsqu'elle arrive, aucun psychologue n'est présent, entre congé de maladie et vacances. Elle est « jetée dans le grand bain ». À défaut de pouvoir être accompagnée pour ses premiers pas par un psychologue, elle est confiée à ceux qui s'entendent le mieux avec la psychologue titulaire du poste (éducateur sportif, diététicienne) qui l'aident pour l'organisation (plan de la clinique, matériel...). Elle songe à arrêter tellement l'épreuve est difficile, elle a le sentiment d'être un imposteur, de jouer un rôle. Elle n'a personne pour la reconnaître comme professionnelle. Elle souligne que le premier emploi « n'a rien à voir avec un stage », elle est supposée compétente, autonome, redoute de laisser paraître une faiblesse qui pourrait faire douter de sa capacité à occuper le poste et personne ne lui renvoie de propos rassurants de ce point de vue. La *reconnaissance* des compétences nouvellement acquises exige le regard de l'autre. Aucun ordinateur ne pourra jamais « regarder », envisager (au sens d'Emmanuel Lévinas, 1982) la personne qui lui fait face.

Lucien souligne par ailleurs que l'avantage des échanges avec des personnes-ressources tient aussi au fait que ces dernières peuvent « nous emmener là où l'on aurait pas pensé aller ». Autrement dit, elles invitent aussi le jeune à se poser des questions auxquelles il n'a pas pensé. Ce faisant, il insiste pour pointer la pauvreté des outils numériques de ce point de vue.

▪ **L'apprentissage solo, par défaut ?**

L'apprentissage peut aussi résulter d'une démarche solitaire de recherche d'informations utiles. Iggy, graphiste, embauché depuis peu dans une TPE de la communication, est amené à réaliser des travaux qu'il n'a jamais effectués jusqu'alors. Spontanément, il déclare que « tout le monde peut le faire » puis précise qu'un de ses collègues « n'y est pas parvenu » pour souligner enfin qu'il « faut se montrer débrouillard », aller chercher des informations sur internet. Preuve que les individus n'ont pas toujours conscience des compétences qu'ils acquièrent en travaillant.

Lucien, chargé de développement dans une petite start-up (4 salariés y compris les dirigeants) ne trouve pas autour de lui, quand il se heurte à un problème, les personnes-ressources qu'il souhaiterait. Ses collègues disposent de qualifications « techniques » (informaticiens) quand il cherche à développer des compétences « tertiaires » (c'est d'ailleurs en raison de son profil « management » qu'il a été embauché). Faute de mieux, il cherche des réponses à ses questions sur internet, convaincu que cette voie est plus escarpée. Si Lucien mentionne également ses apprentissages *solo*, il les restitue comme « un pis-aller », faute de mieux, souligne qu'il y a été contraint en raison de l'absence de personnes-ressources présentes dans la start-up dans laquelle il travaillait et qui ne comptait que très peu de salariés, dotés de surcroît, de compétences étrangères à celles qu'il cherchait à acquérir.

Il semble bien que ce type d'apprentissage soit engagé, dans de nombreux cas, à défaut de trouver dans l'entourage professionnel les personnes susceptibles de transmettre les savoirs et savoir-faire utiles à l'acquisition des compétences nécessaires.

En résumé des propos tenus sur les apprentissages informels en début de vie active au cours des entretiens, il ressort que :

- Les jeunes ont tendance à garder en début de vie active les habitudes acquises au cours de leurs études initiales. Ainsi en va-t-il par exemple de la lecture de documents : ceux qui ont fortement mobilisé lors de leurs études les documents papier, articles ou livres, ont tendance à s'y référer davantage.
- Si les jeunes semblent tous très « connectés » pour ce qui concerne l'entretien et le développement de leurs relations sociales, la mobilisation des outils numériques quand il s'agit d'acquérir de nouvelles compétences n'apparaît pas massive, comparée à la sollicitation de personnes-ressources. En tout état de cause, les jeunes mettent l'accent sur les limites d'internet et sur la prudence à observer dans son utilisation. Ce point alerte sur la nécessité de guider l'usage d'internet.
- Les relations humaines apparaissent centrales dans le développement des compétences en début de vie active. Tous les jeunes interviewés les désignent comme le principal canal des apprentissages réalisés.

Partie V. Les jeunes, leur travail et leurs perspectives professionnelles

Les jeunes, qu'ils s'expriment dans l'enquête statistique DEFIS ou dans les entretiens, rendent compte de l'importance des apprentissages dans le travail, dans une moindre mesure, des formations organisées, mais aussi de l'intérêt d'articuler ces deux sources de développement des compétences. Cependant, les « jeunes », comme le souligne Bourdieu, composent un ensemble éminemment hétérogène. Si certains, portés par des dynamiques de travail favorables aux apprentissages de toutes sortes, témoignent de leurs avancées en termes de compétences, d'autres font état de situations peu propices à cet égard. Après avoir centré le propos sur les apprentissages eux-mêmes, il est utile de présenter quelques traits de la population juvénile afin de pointer dans quelle mesure les jeunes se distinguent de leurs aînés et dans quelle mesure ils se distinguent entre eux.

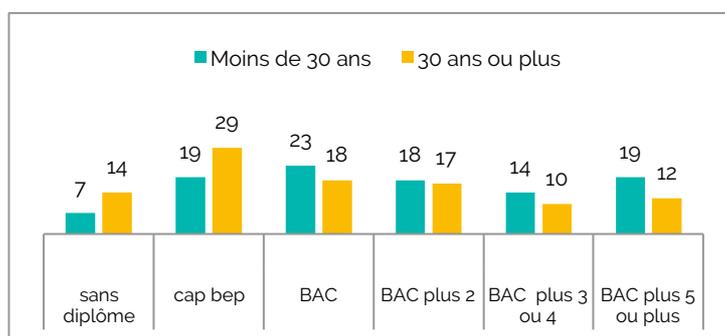
Au-delà de la variété des profils, des situations professionnelles, comment apprécient-ils leurs emplois ? Quelles sont leurs aspirations ?

1. Les jeunes *versus* leurs aînés : profils, situations et perspectives

Situation sur le marché du travail

Selon les données du dispositif DEFIS, en décembre 2013, 22 % de la population salariée a moins de 30 ans¹¹. Les salariés de moins de 30 ans sont nettement plus diplômés que leurs aînés : quand 33 % des premiers ont obtenu un diplôme de niveau supérieur ou égal à bac + 3, ils ne sont que 22 % des seconds à déclarer en être titulaires. À l'opposé, 7 % des jeunes ne déclarent aucun diplôme contre 14 % des plus de 30 ans.

FIGURE 4 : NIVEAU DE DIPLOME DES SALARIES SELON LEUR AGE (%)

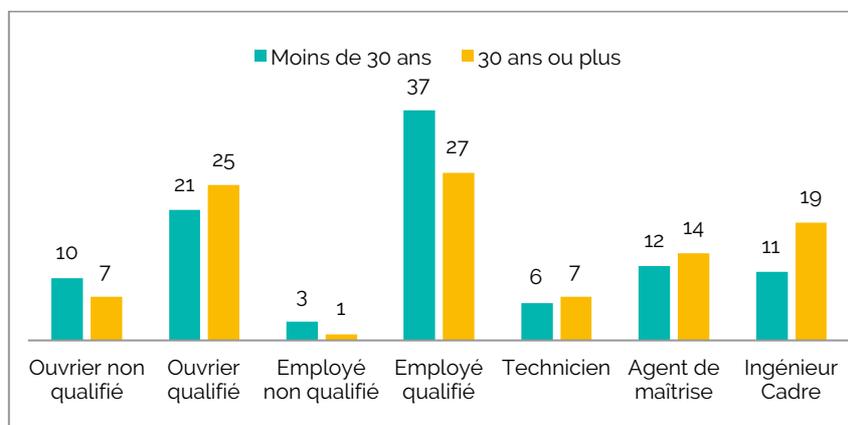


Lecture : 7 % des individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, ne possèdent aucun diplôme. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

¹¹ Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Alors qu'ils sont plus diplômés, les jeunes sont plus nombreux à occuper les postes les moins qualifiés. Plus de 70 % d'entre eux occupent des postes d'employés ou d'ouvriers.

FIGURE 5 : CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES ET AGE (%)

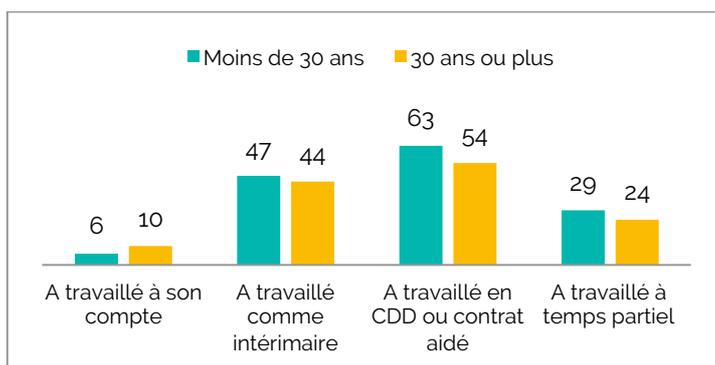


Lecture : 10 % des individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, appartiennent à la catégorie des ouvriers non qualifiés.
Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Lorsqu'ils sont salariés en 2013, leur statut est plus souvent précaire que celui de leurs aînés, ils sont 78 % à être en CDI quand 92 % des plus de 30 ans déclarent avoir ce type de contrat.

Avant d'être recrutés dans l'entreprise dans laquelle ils travaillent en 2013, les jeunes ont expérimenté divers statuts d'emploi. Alors qu'ils ont une ancienneté plus faible sur le marché du travail et sont donc susceptibles d'avoir connu moins de situations d'emploi, ils sont plus nombreux que les plus de 30 ans à avoir travaillé au moins une fois en tant qu'intérimaire, en CDD ou à temps partiel. Ces situations correspondent sans-doute également à des emplois en cours d'études¹².

FIGURE 6 : « HISTOIRE » DES STATUTS D'EMPLOI ET AGE (%)



Lecture : 47 % des individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, ont déjà travaillé en tant qu'intérimaire.
Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

¹² Il se pourrait même que les plus âgés omettent de restituer dans leurs parcours les petits jobs exercés avant leur entrée durable sur le marché du travail alors que les jeunes les ont encore à l'esprit.

En 2015, 30 % des jeunes ne sont plus salariés de l'entreprise dans laquelle ils étaient employés en décembre 2013. Ce taux est largement plus important que pour l'ensemble des autres salariés. Les raisons de ce départ tiennent pour une très large part (34 %) à des démissions et, dans une moindre mesure, à des fins de contrat (32 %). Ils sont un peu moins qu'en moyenne à déclarer que ce départ fait suite à un licenciement (8 % *versus* 15 %).

Un peu plus du tiers d'entre eux est à nouveau salarié à la date de l'enquête, soit 18 mois après. 46 % sont au chômage.

TABLEAU 19 : CIRCONSTANCES DU DEPART DE L'ENTREPRISE DE 2013 (%)

	% ont quitté l'entreprise	Parmi eux part des ...		
		démissions	fins contrat	licenciements
Moins de 30 ans	30	34	32	8
30 ans ou plus	16	20	18	18
Total	19	25	23	15

Lecture : 30 % des individus âgés de moins de 30 ans ont quitté l'entreprise dans laquelle ils étaient employés en décembre 2013. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

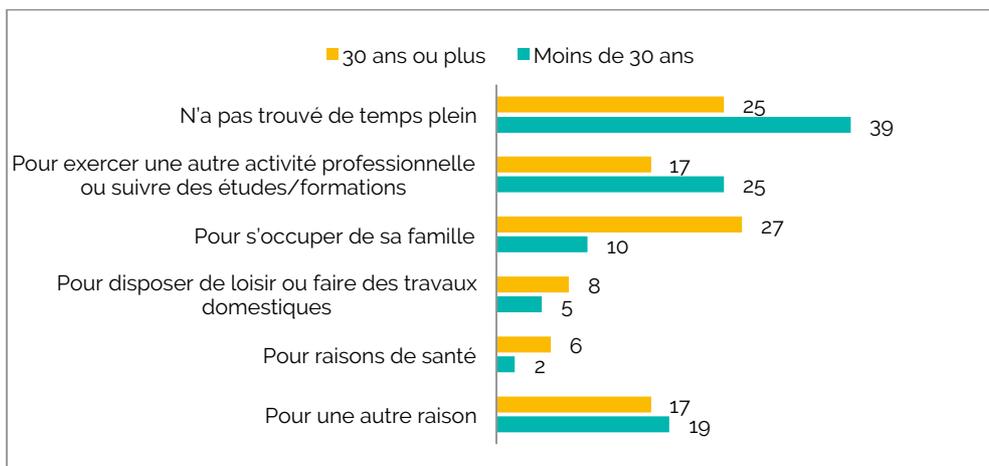
TABLEAU 20 : CONTEXTE ET SITUATION SUITE AU DEPART DE L'ENTREPRISE DE 2013 (%)

	Situation suite au départ		Départs déclarés comme contraints
	Autre emploi de salarié	Chômage	
Moins de 30 ans	41	46	36
30 ans ou plus	35	40	36
Total	37	42	36

Lecture : 46 % des individus âgés de moins de 30 ans sont en situation de chômage suite au départ de l'entreprise dans laquelle ils travaillaient en décembre 2013. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Lorsqu'ils sont salariés, les jeunes connaissent autant que leurs aînés le travail à temps partiel (13 % pour chacune des deux populations). Si les jeunes travaillent à temps partiel, c'est avant tout parce qu'ils n'ont pas trouvé d'emploi à temps complet (39 %). Ils sont plus nombreux à déclarer que c'est pour exercer une autre activité professionnelle ou suivre des études (25 %). Les raisons invoquées sont tout autres pour les plus de 30 ans : c'est prioritairement pour s'occuper de leur famille qu'ils exercent un travail à temps partiel.

FIGURE 7 : MOTIFS A L'ORIGINE DU TEMPS PARTIEL SELON L'ÂGE (%)

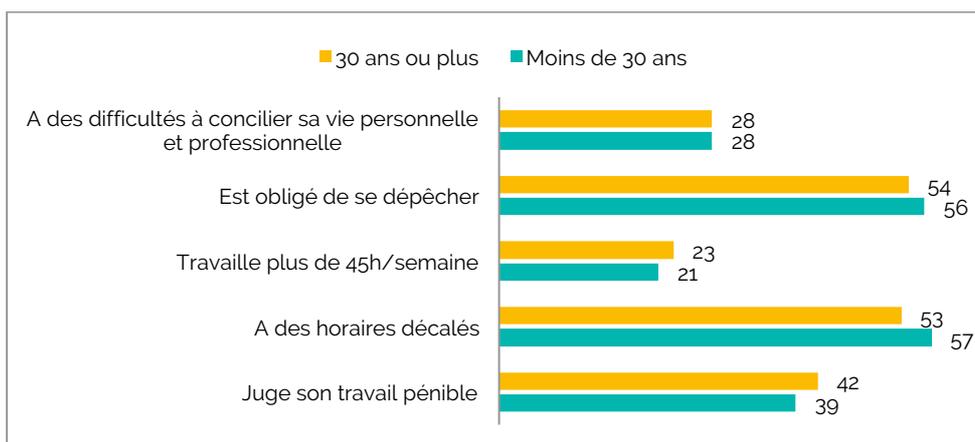


Lecture : 39 % des individus âgés de moins de 30 ans travaillent à temps partiel en décembre 2013 parce qu'ils n'ont pu trouver un emploi à temps plein. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Comment les jeunes salariés jugent leur travail

Rien ne différencie ou presque les jeunes de leurs aînés quand ils décrivent les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur travail. Ils sont tout aussi nombreux à le « trouver pénible », à devoir « se dépêcher » ou à avoir des « difficultés pour concilier vie familiale et professionnelle ». Ils sont en revanche plus nombreux que leurs aînés à déclarer ne pas être satisfaits globalement de leur situation professionnelle. Cela tient, sans-doute, à la non-correspondance entre les compétences acquises et le poste qu'ils occupent.

FIGURE 8 : DIFFICULTES RENCONTREES DANS LEUR TRAVAIL (%)

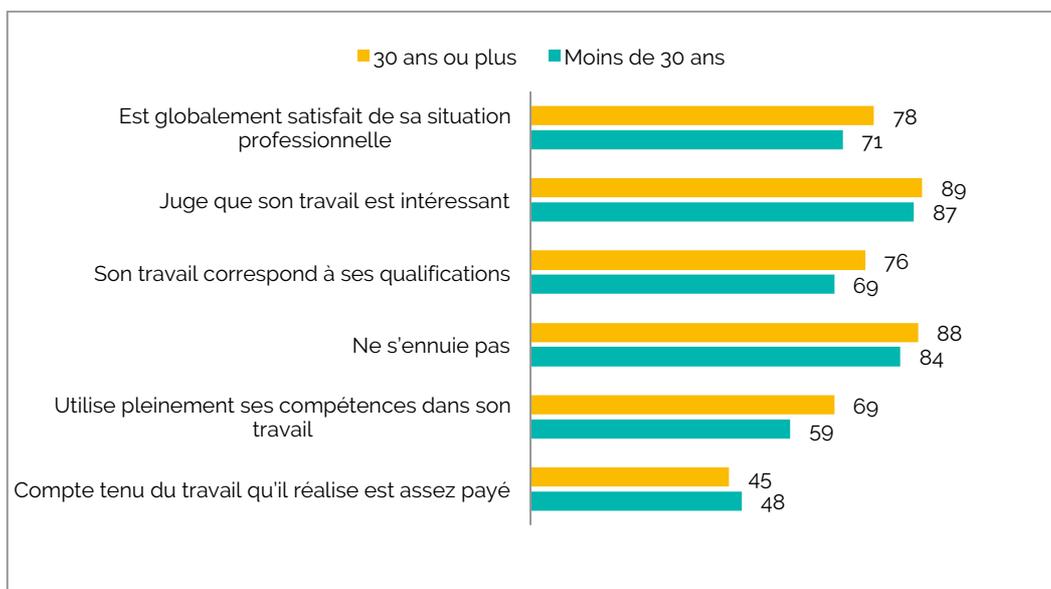


Lecture : 57 % des individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, ont des horaires décalés. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

En effet, s'ils estiment globalement que leur travail a du sens (le travail est jugé « intéressant », ils sont « assez payés compte tenu du travail réalisé », ils ne « s'ennuient pas ») et que leur travail implique « d'apprendre des choses nouvelles » (73 % pour chacune des deux populations) et ce, sans différence

significative par rapport à leurs aînés, les jeunes sont nettement moins nombreux à déclarer « utiliser pleinement leurs compétences » (59 % contre 69 %) et à juger que leur travail « correspond à leur qualifications » (69 % contre 76 %).

FIGURE 9 : APPRECIATION DU TRAVAIL SELON L'AGE (%)



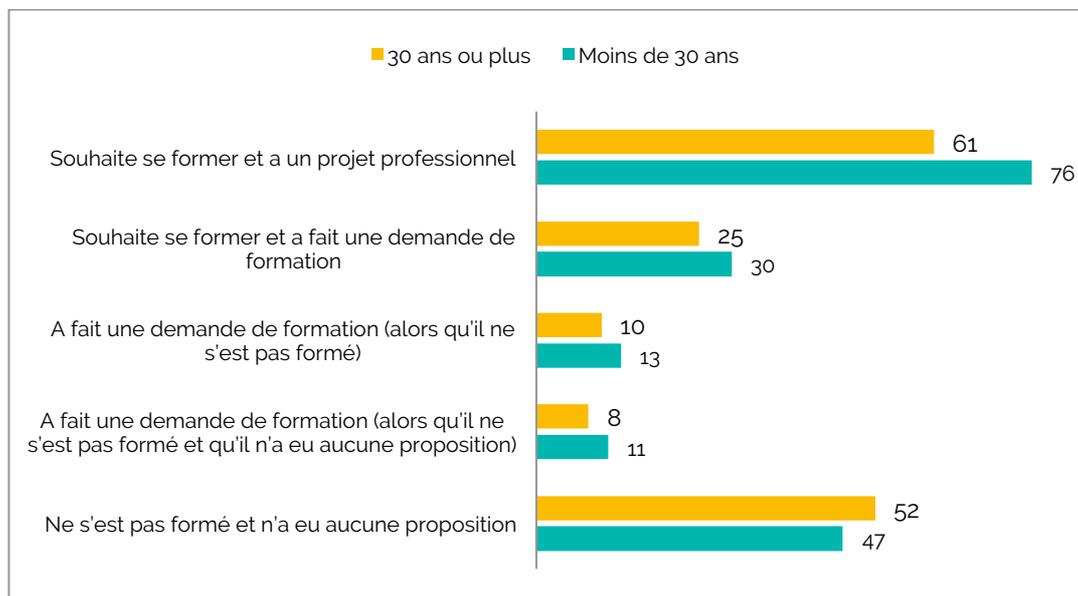
Lecture : 59 % des individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, estiment utiliser pleinement leurs compétences dans l'exercice de leur travail. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREP, DEFIS 2015.

Quels sont leurs projets ?

La presque totalité des jeunes salariés déclare avoir un projet professionnel pour les cinq ans à venir (94 % expriment ce souhait contre 82 % pour leur aînés). « Prendre davantage de responsabilités » (73 %) et « faire évoluer le contenu de leur travail » (79 %), tels sont les souhaits les plus largement exprimés. Plus de la moitié des jeunes souhaitent également « trouver un autre emploi » ou « changer d'entreprise » et 43 % d'entre eux voudraient « changer de métier ou de profession ». Ils sont près du tiers à souhaiter « entrer dans la fonction publique » et un quart à se lancer dans la « création d'entreprise ». Ils confirment ici que, selon eux, la formation pourra les aider à mener à bien leur projet puisque 77 % des jeunes salariés expriment à la fois un projet professionnel et le souhait de se former (ils ne sont que 65 % lorsqu'ils sont plus âgés).

Les jeunes semblent en effet nettement plus en attente que leurs aînés vis-à-vis de la formation. Ils sont plus nombreux à exprimer le souhait de se former et à en faire la demande à leur employeur (30 % des jeunes). Par ailleurs, même si l'entreprise n'est pas à même de répondre à leur projet professionnel (changer d'entreprise, de métier) par la formation qu'elle pourrait leur accorder, ils hésitent moins que leurs aînés à formuler une demande auprès de leur employeur.

FIGURE 10 : PROJETS DE FORMATION SELON L'ÂGE (%)



Lecture : 47 % des individus âgés de moins de 30 ans ne se sont pas formés et n'ont fait l'objet d'aucune proposition de formation durant l'emploi qu'ils occupent en décembre 2013. **Champ :** salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Quel accompagnement des jeunes en entreprise ?

Parmi les demandes de formation formulées auprès de leur employeur (cela ne présage pas de leur acceptation par l'employeur et de leur réalisation), les jeunes salariés se distinguent par l'objectif qu'ils poursuivent. La demande de formation est ainsi en lien direct avec leurs souhaits en matière d'évolution professionnelle : prendre davantage de responsabilités, changer de métier ou de profession, trouver un autre emploi ou créer une entreprise et obtenir un nouveau diplôme.

TABLEAU 21 : LES DEMANDES DE FORMATION, DANS QUEL BUT ? (EN %)
(DEMANDES REALISEES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS DANS L'ENTREPRISE DE 2013)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus	Total
A fait une demande de formation...	35	31	32
Pour être plus efficace dans son travail	84	86	86
Pour accompagner un changement dans son activité	54	52	52
Pour prendre davantage de responsabilités	64	48	52
Pour changer de métier ou profession	29	18	20
Pour trouver un autre emploi ou créer une entreprise	23	11	14
Pour obtenir une habilitation en lien avec la réglementation	37	30	31
Pour obtenir un diplôme ou une certification	42	29	32
Pour éviter de perdre son emploi	11	11	11
Pour mieux connaître son environnement professionnel	67	66	66

Lecture : 35 % des individus âgés de moins de 30 ans ont fait part d'une demande de formation dans l'entreprise qu'ils occupent en décembre 2013. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Ces demandes de formation ne coïncident pas forcément avec les besoins des entreprises. C'est ainsi que les jeunes sont plus nombreux à voir leur demande de formation refusée par leur employeur : 42 % des jeunes ayant fait une demande de formation n'ont pas pu participer à la formation formulée.

TABLEAU 22 : LES DEMANDES DE FORMATION ET DE PARTICIPATION (EN %)
(DEMANDES REALISEES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS DANS L'ENTREPRISE DE 2013)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus	Total
A fait une demande de formation...	35	31	32
... et a pu participer à toutes	39	45	43
... et a pu participer à une partie seulement	19	21	21
... et n'a pas pu y participer ou pas encore	42	34	36

Lecture : parmi les individus âgés de moins de 30 ans ayant fait part d'une demande de formation dans l'entreprise qu'ils occupent en décembre 2013, 39 % ont pu y participer. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Pour exprimer leurs projets professionnels, les jeunes se saisissent des outils RH mis en place dans les entreprises. Ainsi, à l'occasion des entretiens professionnels réalisés avec le plus souvent leur

supérieur hiérarchique, même si les questions relatives à la formation et au travail sont largement abordées, celles relatives à la carrière restent prédominantes.

TABLEAU 23 : LES ENTRETIENS PROFESSIONNELS (EN %)
(REALISE AVEC SON SUPERIEUR HIERARCHIQUE AU COURS DES 2 DERNIERES ANNEES
DANS L'ENTREPRISE DE 2013)

	Moins de 30 ans	30 ans ou plus	Total
A réalisé un entretien professionnel...	69	65	66
Y a évoqué ce qu'il apprend dans son travail	80	80	80
Y a évoqué ses perspectives de carrière	86	78	80
Y a évoqué ses besoins de formation	79	80	80

Lecture : 69 % individus âgés de moins de 30 ans ont réalisé un entretien professionnel dans l'entreprise qu'ils occupent en décembre 2013. **Champ** : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Les entretiens professionnels tels que mis en place dans le cadre de la réforme de la formation de 2014 sont un outil dont la finalité est de permettre à chaque salarié d'élaborer son projet professionnel, à partir de ses souhaits d'évolution, de ses aptitudes et compte tenu des besoins de l'entreprise dans laquelle il travaille.

2. Les jeunes, une population éminemment hétérogène

Les attentes des jeunes salariés en matière d'évolution professionnelle sont particulièrement liées à leur satisfaction et au sens qu'ils donnent à leur travail actuel.

Une typologie réalisée selon une classification ascendante hiérarchique a été obtenue en combinant d'une part des variables rendant compte des appréciations que les jeunes portent sur leur travail, et d'autre part sur les projets qu'ils évoquent quant à leur avenir professionnel. Elle permet ainsi de montrer que leurs préférences en matière d'emploi diffèrent largement selon qu'ils se retrouvent dans une organisation et une activité de travail qui leur conviennent.

ENCADRE 7. METHODOLOGIE

La classification ascendante hiérarchique (CAH) est une technique statistique visant à partitionner une population en différentes classes ou sous-groupes. On cherche à ce que les individus regroupés au sein d'une même classe (homogénéité intra-classe) soient le plus semblables possibles tandis que les classes sont le plus dissemblables entre elles (hétérogénéité interclasse).

Les variables prises en compte dans la typologie (variables actives) :

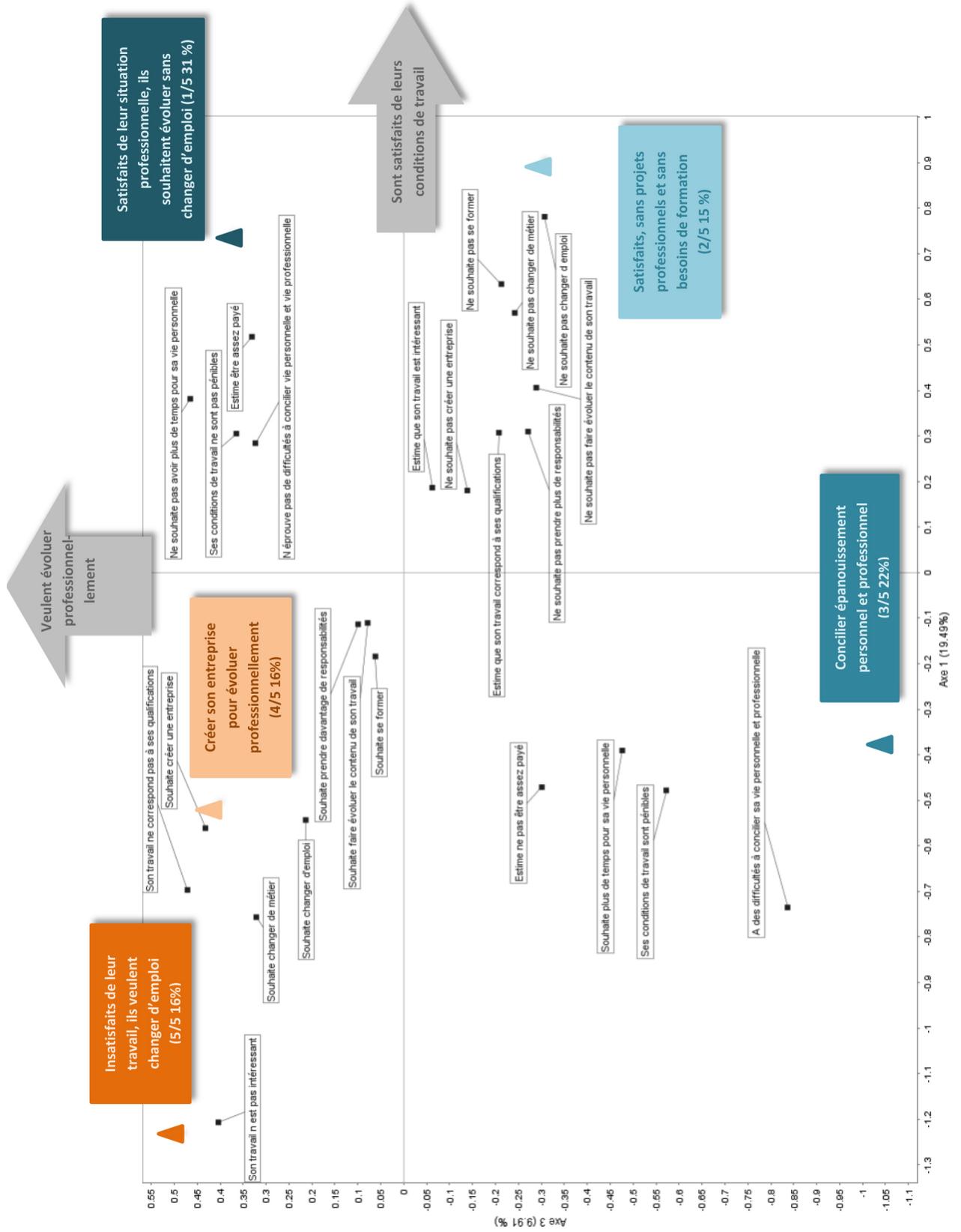
Sur les aspirations professionnelles des jeunes :

- Souhaite prendre davantage de responsabilité
- Souhaite faire évoluer le contenu de son activité
- Souhaite changer de métier ou de profession
- Souhaite un autre emploi, changer d'entreprise, intégrer la fonction publique
- Souhaite créer une entreprise
- Souhaite se laisser plus de temps pour sa vie personnelle ou familiale
- Souhaite se former

Sur l'appréciation que portent les jeunes sur leur travail :

- Estime que son travail est intéressant
- Estime que son travail correspond à ses qualifications
- Estime que compte tenu du travail réalisé il est assez payé
- Estime que ses conditions de travail sont pénibles
- A du mal à concilier sa vie personnelle et familiale avec sa vie professionnelle

La population des jeunes salariés se partitionne ainsi en deux grands ensembles (voir schéma page suivante). Le premier regroupe des jeunes pour lesquels la préférence penche vers la sécurisation de leur situation professionnelle au sein de leur entreprise. Si une partie d'entre eux aspirent à des évolutions de l'organisation de leur travail (classe 1), certains souhaitent ne rien changer (classe 2), et pour d'autres s'épanouir passe par une plus grande place laissée à la vie personnelle et familiale (classe 3). Pour les jeunes du second ensemble, qui font face à une situation professionnelle qui ne leur convient pas, le changement d'emploi ou de métier devient nécessaire (classes 4 et 5).



Épanouissement personnel et stabilité professionnelle au sein de la même entreprise

Plus des deux tiers des jeunes ne souhaitent pas changer d'entreprise. Parmi ce grand ensemble, trois types de jeunes peuvent être distingués.

- **Satisfaits de leur situation professionnelle, ils souhaitent évoluer sans changer d'emploi : 31 % des jeunes salariés (classe 1/5)**
- ✓ Les plus satisfaits de leur situation professionnelle...

Près d'un tiers des jeunes salariés sont satisfaits de leur situation professionnelle : ils déclarent en effet presque à l'unanimité ne pas s'ennuyer, que leur travail implique d'apprendre des choses nouvelles, qu'ils le trouvent intéressant et qu'il correspond à leur qualification. Ils estiment par ailleurs être assez payés pour le travail qu'ils font.

TABLEAU 24 : LA SATISFACTION AU TRAVAIL (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
Son travail implique d'apprendre des choses nouvelles	86	61	82	73	49	73	
Estime que son travail est intéressant	99	90	99	96	32	87	
Estime que son travail correspond à ses qualifications	85	76	79	76	12	69	
N'éprouve pas d'ennui dans son travail	93	90	89	86	50	84	
Utilise pleinement ses compétences dans son travail	73	65	57	59	28	59	
Estime être assez payé pour le travail qu'il réalise	73	69	22	36	25	48	
Est globalement satisfait de sa situation professionnelle	87	80	72	74	29	71	

Lecture : 99 % des jeunes de la classe 1 estiment que leur travail est intéressant. **Champ** : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

- ✓ ... qui ne veulent surtout pas changer d'emploi, mais souhaitent évoluer dans leur travail

Par ailleurs, leur travail n'est pas vécu comme contraignant ni en termes de pénibilité ni en termes de conciliation entre leur vie personnelle et professionnelle. C'est pourquoi ces jeunes salariés ne veulent surtout pas quitter leur emploi ni se lancer dans une création d'entreprise. La stabilité est un fort marqueur pour eux : ils sont non seulement moins nombreux à avoir quitté leur entreprise durant l'année écoulée mais ils estiment plus qu'en moyenne ne pas risquer de perdre leur emploi.

TABLEAU 25 : LA CAPACITE A SE PROJETER (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
Pense avoir des chances de promotion		49	36	39	44	25	40
Pense avoir des chances d'augmentation de salaire		44	29	36	39	22	36
Pense avoir un risque de perdre son travail		15	20	20	24	28	20

Lecture : 49 % des jeunes de la classe 1 pensent avoir des chances de promotion. **Champ :** jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Satisfaits au regard de leurs conditions de travail, ils estiment également qu'il sont suffisamment formés pour l'exercer. Ce n'est pas dans cette classe que les salariés expriment le plus de besoins en compétences, ni de volonté de se former. Ils bénéficient pour autant d'un environnement propice au développement de leurs compétences. Ce sont ceux qui ont le plus la possibilité de faire une demande de formation et qui s'en saisissent, le plus souvent dans le but de mieux connaître leur environnement professionnel. Lorsqu'ils ne peuvent pas participer à la formation qu'ils ont demandée, c'est plus souvent qu'ailleurs parce que leur emploi du temps est trop chargé ou que l'employeur a refusé.

Sophie est infirmière. Après plusieurs années passées au sein d'une association du secteur social, elle se déclare satisfaite de son travail mais estime dans le même temps que ses perspectives sont limitées par les contours de sa catégorie professionnelle. C'est pourquoi elle envisage de poursuivre une formation de « cadre de santé » afin d'être en mesure d'accéder à des postes offrant davantage de responsabilités.

- ✓ Ceux qui ont le plus augmenté leurs compétences

Ils sont plus nombreux que les autres jeunes salariés à s'être formés au cours des 18 derniers mois et c'est également dans cette classe que les salariés déclarent le plus souvent avoir augmenté en autonomie et en compétences, compétences qu'ils déclarent par ailleurs utiliser pleinement dans le cadre du travail qu'ils exercent. Les apprentissages s'opèrent dans cette classe plus souvent par le biais de canaux informels et il n'est pas étonnant de retrouver ces salariés dans les dynamiques les plus favorables aux apprentissages informels.

TABLEAU 26 : LES CHANGEMENTS DEPUIS UN AN (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
A augmenté ses compétences		76	67	71	67	50	68
A suivi au moins une formation organisée		49	36	50	47	40	46

Lecture : 76 % des jeunes de la classe 1 ont augmenté leurs compétences depuis un an. **Champ :** jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Pour autant, ces jeunes salariés souhaitent évoluer professionnellement. Cela se fait soit par le changement du contenu de leur travail, soit en prenant plus de responsabilité. Ces projets sont portés par une forte confiance dans leur possibilité d'évoluer ; ils estiment en effet plus que les autres avoir des chances de promotion et des chances d'augmentation de salaire. Ils sont en outre moins nombreux ici à déclarer travailler à temps partiel.

Les entretiens professionnels sont l'occasion d'aborder l'ensemble de leurs projets avec leur employeur. Dans cette classe, la part de jeunes salariés ayant suivi un entretien professionnel est la plus élevée. Parmi les jeunes qui ont bénéficié de ce type d'entretien, ceux de cette classe sont ceux qui abordent à cette occasion le plus souvent ce qu'ils ont appris dans leur travail, leurs possibilités d'évolution de carrière et leurs besoins de formation. On constate aussi que c'est la classe où les marges de manœuvres pour les jeunes salariés sont les plus grandes pour refuser une formation ou modifier une proposition.

TABLEAU 27 : L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
A participé à un entretien professionnel avec son supérieur hiérarchique		79	57	72	69	58	69
... y a évoqué ce qu'il apprend dans son travail		83	74	84	82	68	80
... y a évoqué ses perspectives de carrières		90	80	89	84	79	86
... y a évoqué ses besoins en formation		84	74	83	78	65	79

Lecture : 79 % des jeunes de la classe 1 ont participé à un entretien professionnel avec leur supérieur hiérarchique.

Champ : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Cette classe regroupe des salariés plus diplômés qu'en moyenne et les diplômés du supérieur y sont surreprésentés. Ces salariés travaillent plus souvent dans de grandes entreprises de 1000 salariés ou plus et occupent plus souvent des postes qualifiés (ingénieurs et cadres techniques, cadres ou ouvriers qualifiés de type industriel). Ces jeunes travaillent un peu plus qu'en moyenne dans des entreprises des secteurs industriels et de l'information/communication.

- **Satisfaits, sans projets professionnels et sans besoins de formation: 15 % des jeunes salariés (classe 2/5)**
- ✓ Absence de projet professionnel

Cette classe qui regroupe 15 % des jeunes salariés est marquée par le fait que ces jeunes n'expriment aucun projet concernant leur évolution professionnelle. Ils ne souhaitent ni évoluer dans leur emploi, ni changer d'emploi, ni se former. Ils ont peut-être intériorisé le fait que dans l'entreprise dans laquelle ils évoluent les marges de manœuvre et leurs perspectives d'évolution sont faibles en matière d'augmentation de salaire ou d'obtention d'une promotion.

Ces salariés évoluent en effet dans des entreprises qui n'organisent pas les mobilités.

Cette absence d'aspiration et de perspectives d'évolution s'accompagne d'une relative satisfaction vis-à-vis de leur travail qu'ils estiment intéressant, correspondant à leur qualification et pour lequel ils pensent être assez payés. Ils n'évoquent pas de contraintes de pénibilité ni sur le plan de la conciliation du travail avec leur vie personnelle ou familiale (ce qui explique qu'ils ne veulent pas se laisser plus de temps pour leur vie personnelle).

S'ils ne souhaitent aucun changement, c'est sans-doute qu'ils sont satisfaits de leur situation. C'est en effet dans cette classe que l'on retrouve le plus fort taux de salariés estimant avoir les compétences correspondant à leur emploi, pouvant les utiliser pleinement et exprimant le moins de besoins en la matière.

✓ Absence de besoins en formation

En conséquence, ils n'expriment pas non plus de besoins de formation. Ceci n'est pas le résultat d'une forte participation à la formation puisque ces salariés sont les moins formés sur un mode organisé mais aussi sur le tas. Ils évoluent dans des dynamiques de travail qui allient contextes peu favorables et activités non propices aux apprentissages informels. Mais cette absence de formation ou d'occasion d'apprendre n'est pas vécue comme un manque. C'est la classe où les salariés font le moins souvent de demandes de formation, et lorsque c'est le cas, c'est plus souvent qu'ailleurs pour obtenir un diplôme ou éviter de perdre leur emploi.

Iggy est graphiste. Positionné sur un segment fortement marqué par la précarité, il parvient à enchaîner les CDD, répondant à sa qualification, dans de petites entreprises. Il ne cherche ni à stabiliser sa situation professionnelle (il ne cherche pas à obtenir un CDI à tout prix), ni à réengager une formation pour tenter de redéployer son activité professionnelle. Iggy est avant tout un artiste, il veut rester libre de peindre, sans pâtir des contraintes d'un emploi durable et à temps complet.

TABLEAU 28 : L'ABSENCE DE FORMATION (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
Ne s'est pas formé et cela lui a manqué		33	13	47	44	35	34
Ne s'est pas formé et a eu une proposition de formation		19	7	20	9	13	14
N'est pas formé et n'a eu aucune proposition		41	60	40	48	53	47

Lecture : 60 % des jeunes de la classe 2 ne se sont pas formés et n'ont reçu aucune proposition. **Champ :** jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREO, DEFIS 2015.

Cette satisfaction globale est à mettre en parallèle avec des risques sur le marché du travail qui semblent moindres que pour les autres jeunes : dans cette classe, la part des salariés ayant trouvé un nouvel emploi en 2015 est la plus forte et il faut noter aussi que le risque de se retrouver au chômage est, tout comme pour les salariés de la classe précédente, le plus bas.

On retrouve dans cette classe des salariés occupant des postes d'ouvriers qualifiés et non qualifiés. Ceux travaillant dans le secteur des transports, de l'hôtellerie restauration et dans les petites entreprises sont surreprésentés.

▪ **Concilier épanouissement personnel et professionnel : 22 % des jeunes salariés (classe 3/5)**

- ✓ Leur travail rend difficile leur vie personnelle ou familiale

Représentant 22 % de l'ensemble, les jeunes salariés de cette classe sont ceux qui éprouvent massivement des difficultés à concilier vie personnelle et familiale et vie professionnelle. Cela explique qu'ils souhaitent se laisser plus de temps en dehors du travail. Les difficultés qu'ils éprouvent viennent du fait qu'ils trouvent leur travail pénible, notamment parce qu'ils doivent souvent se dépêcher, qu'ils ont des horaires décalés ou qu'ils sont plus nombreux à déclarer travailler plus de 45 heures par semaine.

Cela n'empêche pas qu'ils estiment que leur travail est intéressant, qu'il correspond à leurs qualifications et qu'ils ne s'y ennuiant pas.

TABLEAU 29 : LES CONTRAINTES DANS LE TRAVAIL (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens .
Pense que certaines compétences lui manquent		56	27	58	59	34	49
Estime que ses conditions de travail sont pénibles		14	42	61	36	57	39
Pour faire son travail est obligé de se dépêcher		42	48	74	53	67	56
A du mal à concilier sa vie personnelle et familiale avec sa vie professionnelle		5	10	64	27	41	28
A des horaires décalés		45	57	69	49	70	57
Travaille plus de 45 heures par semaine		18	19	36	20	10	21

Lecture : 61 % des jeunes de la classe 3 estiment que leurs conditions de travail sont pénibles. **Champ** : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Ces salariés ont plus souvent que les autres déjà changé de fonction ou augmenté en responsabilité. Ils travaillent en effet dans des entreprises qui organisent plus souvent les mobilités pour tous leurs salariés, mobilités en général associées à des promotions. Malgré l'intérêt qu'ils portent à leur travail, les contraintes auxquelles ils sont soumis engendrent une certaine frustration s'exprimant dans le sentiment de ne pas être assez payés.

- ✓ La formation : une solution face aux faibles perspectives professionnelles

Devant ces difficultés, ils souhaitent avant tout s'offrir plus de temps personnel et dans une moindre mesure évoluer dans leur travail. Pour y parvenir, la formation semble être une option ; ils sont en effet

les plus nombreux à souhaiter se former et expriment plus qu'en moyenne le fait que certaines compétences leur manquent.

TABLEAU 30 : LES PROJETS 1/2 (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
Souhaite se laisser plus de temps pour sa vie personnelle		29	27	86	62	49	49
Souhaite se former		82	32	91	89	81	77

Lecture : 91 % des jeunes de la classe 3 souhaitent se former. **Champ :** jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Source : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Pourtant, leur activité de travail implique d'apprendre des choses nouvelles. Plus nombreux à déclarer avoir augmenté leurs compétences durant l'année, ils sont plus nombreux qu'en moyenne à apprendre de toutes les façons possibles : au travers de formations organisées sous forme de cours et stages, de formations en situations de travail, au travers d'apprentissages auprès de tuteurs ou de collègues de travail, en travaillant dans des dynamiques favorables aux apprentissages informels ou en se formant seuls. S'ils sont déjà formés, il ne demeurent pas moins désireux de se former à nouveau et sont parmi les plus nombreux à formuler des demandes auprès de leur employeur.

TABLEAU 31 : LES DEMANDES DE FORMATION (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
A la possibilité de demander une formation		83	66	82	72	64	75
A fait une demande de formation		41	19	45	34	24	35
A fait une demande de formation alors qu'il ne s'est pas formé		14	9	17	13	12	13
A fait une demande de formation alors qu'il ne s'est pas formé et n'a eu aucune proposition		11	8	13	11	11	11
Souhaite se former et a fait une demande		36	9	40	32	20	30

Lecture : 45 % des jeunes de la classe 3 ont fait une demande de formation. **Champ :** jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source :** CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Ces demandes correspondent au souhait d'être plus efficace dans leur travail et de mieux connaître leur environnement professionnel. Il faut pourtant nuancer cette apparente liberté d'expression avec le fait qu'ils déclarent ici plus qu'ailleurs ne pas pouvoir modifier les propositions de formation qu'on leur adresse et avoir suivi au moins une formation imposée. Cela correspond au fait que ces salariés travaillent plus souvent dans des entreprises qui forment pour répondre à des exigences réglementaires. En fait, s'ils déclarent plus souvent demander des formations, ils sont les plus nombreux à ne pas pouvoir y participer, notamment parce que le financement a été refusé. Lorsqu'ils n'ont suivi aucune formation, ils sont les plus nombreux à déclarer que cela leur a manqué. Les salariés de cette classe sont le plus souvent en CDI et occupent plus souvent des postes de cadres ou d'agents de maîtrise. La taille des entreprises dans lesquelles ils travaillent se situe plus qu'en moyenne entre 50 et 250 salariés. Les secteurs de la construction, de l'enseignement-action sociale et de la finance-assurance sont légèrement surreprésentés. C'est la classe la plus âgée et ayant le plus d'ancienneté dans la même entreprise : les trois quarts des jeunes de cette classe ont plus de 25 ans et la part de ceux restés dans l'entreprise dans laquelle ils travaillaient en 2013 est très élevée.

Philippe est cuisinier dans un restaurant. Il aime son travail mais déplore la brutalité des relations au sein de la cuisine et les horaires inadaptés à la vie de famille. Or, il envisage de devenir père à court terme et souhaite être présent le plus possible auprès de son futur enfant. Pour échapper aux horaires décalés pratiqués dans la restauration, il envisage de devenir « traiteur », activité offrant davantage de confort du point de vue du temps de travail. Or, dans sa région, l'activité est saturée. Peu de places pour les nouveaux arrivants sur ce segment. Il envisage donc de quitter la France pour une destination où il pourrait faire valoir son professionnalisme. L'Espagne lui semble ouvrir des perspectives. Il réinvestit les cours d'espagnol effleurés lors de sa courte scolarité (il est sorti du système scolaire avec un CAP). Il travaille depuis plusieurs années à Barcelone chez un traiteur français qui l'a initié aux spécificités du métier.

Insatisfaction au travail et nécessité de changer d'emploi

Cet ensemble regroupe deux types de jeunes salariés. D'un côté, face au risque de perte d'emploi, on trouve des jeunes salariés qui souhaitent créer leur entreprise. D'un autre, ce qui est recherché est le changement d'emploi ou de métier.

- ***Créer son entreprise pour évoluer professionnellement : 16 % des jeunes salariés (classe 4/5)***
- ✓ Face au risque de perte d'emploi : créer son entreprise

Ce qui est un point commun à tous les jeunes de cette classe est le souhait de création d'entreprise, qui révèle leur forte aspiration à évoluer professionnellement.

TABLEAU 32 : LES PROJETS 2/2 (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
Souhaite prendre davantage de responsabilités		86	13	88	89	67	73
Souhaite faire évoluer le contenu de son activité		95	9	93	95	74	79
Souhaite trouver un autre emploi ou changer d'entreprise		36	44	62	78	94	59
Souhaite changer de métier ou profession		22	28	40	56	89	43
Souhaite créer son entreprise		5	16	1	100	24	24

Lecture : 100 % des jeunes de la classe 4 souhaitent créer leur entreprise. **Champ** : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

Ils souhaitent à la fois changer le contenu du travail qu'ils exercent actuellement et augmenter en responsabilité. Pour autant ils jugent leur travail intéressant et correspondant à leur qualification. Ce qui les pousse vers la création d'entreprise n'est pas toujours relatif à de moindres chances d'évolution dans leur entreprise actuelle. Ils sont plutôt portés par une forte exigence en matière de contenu du travail ou par un risque de perte d'emploi qu'ils estiment plus fort que les autres jeunes salariés. Effectivement ces salariés se retrouvent plus souvent au chômage en 2015 que les jeunes relevant des autres classes.

TABLEAU 33 : LA SITUATION EN 2015 (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
Toujours dans son entreprise en 2005	78	63	77	67	56	70	
A un nouvel emploi	13	29	11	17	22	17	
Chômage	6	7	11	16	15	10	
Inactif	2	1	1	1	7	2	

Lecture : 16 % des jeunes de la classe 4 sont au chômage en 2015. **Champ** : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

✓ Évoluer passe par la formation

Ils souhaitent ainsi nettement plus qu'en moyenne se former et sont plus nombreux à estimer que des compétences leur manquent. Ce besoin de formation n'est pas satisfait dans l'entreprise dans laquelle ils se trouvent et s'ils demandent, peu nombreux, une formation c'est plus souvent pour obtenir une habilitation ou éviter de perdre leur emploi. Ils évoluent plus souvent dans la dynamique de travail la moins favorable aux apprentissages informels. Cependant, si le contexte d'entreprise est moins souvent favorable, leur activité de travail peut s'avérer propice aux apprentissages informels.

On retrouve ici beaucoup plus de jeunes hommes. Les jeunes salariés du secteur du commerce-réparation sont surreprésentés ainsi que ceux travaillant dans des petites entreprises de 10 à 19 salariés ou dans de grandes entreprises de 500 à 1 000 salariés. La part de non-diplômés est plus importante qu'en moyenne.

Lila est titulaire d'un master en communication. Dans la foulée de son master, elle décroche un poste de chargée de communication dans une petite entreprise mais sa période d'essai n'est pas concluante. Elle reprend sa recherche d'emploi sans succès dans un domaine où l'offre d'emplois est très inférieure à la demande. Elle envisage alors de créer son entreprise. Elle va prochainement ouvrir un « bar à chats », sorte de salon de thé où des chats, mis à disposition par la SPA en vue d'adoption, se mêleront aux clients. Pour faire aboutir son projet, elle a suivi une formation obligatoire en « hygiène alimentaire ». Elle a également visité nombre de bars à chats, en France et à l'étranger (elle a notamment travaillé dans un bar à chats au Vietnam), afin d'acquérir toutes les compétences nécessaires à la mise en œuvre de son projet.

▪ ***Insatisfaits de leur travail, ils veulent changer d'emploi : 16 % des jeunes salariés (classe 5/5)***

✓ Les plus insatisfaits d'un travail où ils s'ennuient

Les salariés de cette classe se caractérisent par la plus forte insatisfaction vis-à-vis de leur travail : ils sont les plus nombreux à le trouver inintéressant et ne correspondant pas à leurs qualifications. La solution passe pour eux par un changement d'emploi ou de métier. Cette forte insatisfaction vis-à-vis de leur situation professionnelle semble liée au fait que leur travail est perçu comme pénible, mal rémunéré et pouvant également affecter leur vie personnelle ou familiale. La part de temps partiel est en outre très élevée.

Dans cette classe, les jeunes salariés sont les plus nombreux à déclarer avoir des horaires décalés, mais le trait le plus marquant est qu'ils s'ennuient dans leur travail. Obligés de réaliser des gestes répétitifs, le travail exercé ne leur permet pas d'utiliser

Lucien, titulaire d'un master en économie, est chargé de développement au sein d'une *start-up*. L'entreprise ne compte que quatre salariés. Le travail est ennuyeux et peu de perspectives se dessinent. Ses compétences sont, pour une large part, inexploitées. Lucien poursuit tout en travaillant sa recherche d'emploi qui finit par aboutir à ce qu'il espérait. Il est recruté comme consultant au sein d'un important groupe américain de consulting.

pleinement leurs compétences et n'implique pas d'apprendre des choses nouvelles. Les jeunes salariés de cette classe déclarent d'ailleurs que leurs compétences n'ont pas augmenté durant l'année écoulée. S'ajoutent à ce faible intérêt pour leur travail, des perspectives professionnelles assez sombres : s'ils sont parmi les moins nombreux à penser avoir des chances d'augmenter leur salaire et à avoir des chances de promotion, ils sont en revanche parmi les plus nombreux à avoir un risque de perdre leur emploi.

✓ Besoin de changer d'emploi mais pas de souhait de formation

Ce besoin de changement ne passe pas pour eux par la formation. Ils ne font pas partie de ceux (comme la classe 3 ou 4) qui invoquent très fortement le souhait de se former. Ils sont d'ailleurs moins nombreux à estimer que des compétences leur manquent. Ce manque de besoins évoqués s'accompagne d'un accès à la formation organisée plus faible qu'en moyenne et qui n'est pas compensé par des apprentissages moins formalisés. Très logiquement, on retrouve plus souvent ces salariés dans des activités de travail non propices aux apprentissages informels. Ces jeunes salariés ne font pas souvent la démarche de demander une formation, peut-être parce qu'ils intègrent le fait qu'ils n'ont pas la possibilité de le faire dans leur entreprise. Lorsque c'est néanmoins le cas, ces demandes ne sont que rarement satisfaites car ils déclarent plus souvent qu'en moyenne n'avoir pu participer à aucune des formations demandées.

Effectivement, ces jeunes salariés témoignent de possibilités de discussion très réduites avec leur responsable sur les thèmes de la rémunération, des mobilités ou de l'organisation du travail. De même, ils ont moins la possibilité que les autres de formuler des propositions d'amélioration de leur poste de travail. La liberté de pouvoir refuser une proposition de formation ou de la modifier est également la plus faible.

TABLEAU 34 : LES POSSIBILITES DE DISCUSSION DANS L'ENTREPRISE (EN %)

	%	Classe 1/5	Classe 2/5	Classe 3/5	Classe 4/5	Classe 5/5	Ens.
Peut discuter avec son responsable de son salaire, ses primes, sa classification		82	73	70	73	51	72
Peut discuter avec son responsable de ses possibilités de mobilités internes ou externes		85	64	71	72	57	72
Peut discuter avec son responsable de l'organisation de son travail, ses horaires, le contenu de son activité		88	80	78	79	62	79
A la possibilité de faire des propositions pour l'amélioration de son poste de travail, les procédés, les machines		95	93	94	94	85	93
Peut décider ou modifier ses horaires de travail		61	45	51	49	32	50
Se sent libre de refuser une formation		75	71	65	66	58	68
A la possibilité de modifier le contenu des propositions de formation		37	34	21	29	19	29

Lecture : 51 % des jeunes de la classe 5 peuvent discuter avec leur responsable de leur salaire. **Champ** : jeunes (moins de 30 ans), salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date. **Source** : CNEFP-CEREQ, DEFIS 2015.

C'est dans cette classe que la part des jeunes femmes est la plus élevée. Elles occupent plus souvent des postes d'employées qualifiées et non qualifiées. Employés administratifs, employés de commerce et personnels des services aux particuliers sont particulièrement présents dans cette classe. Les secteurs des activités scientifiques/techniques ou services administratifs (29 % contre 22 %), de l'hôtellerie/restauration (8 % contre 6 %) et du commerce/réparation (22 % contre 18 %) sont également surreprésentés. De même ces jeunes salariés travaillent plus souvent dans des entreprises assez grandes, de 250 à 500 salariés, et des entreprises qui appartiennent plus souvent à un réseau d'enseignes ou à une franchise.

Cette insatisfaction se traduit ou se révèle par un *turn-over* important. C'est dans cette classe que la part des salariés ayant quitté l'entreprise dans laquelle ils travaillaient en décembre 2013 est la plus forte. Le plus souvent, l'issue est le chômage (dans des proportions presque aussi élevées que ceux de la classe 4) ou l'inactivité.

Conclusion générale

« On apprend comme on se heurte » disait Paul Valéry... et il semble que les jeunes souvent se heurtent. En cause, ce temps de la jeunesse dominé par les expériences de toutes sortes dans des espaces à la fois très variés (famille, emploi, résidence...) et intimement articulés les uns aux autres. D'où tout un ensemble d'apprentissages dont il est parfois difficile de repérer l'origine tant leurs sources s'entremêlent. Pour autant, nous avons tenté, autant que faire se peut, de distinguer, à travers les déclarations des jeunes, de leurs aînés et de leurs employeurs saisies par de volumineuses enquêtes statistiques ou par des entretiens laissant libre cours à leur parole, les chemins empruntés pour accéder à de nouvelles compétences professionnelles. Trois pistes de progrès se dessinent.

Être attentifs aux dynamiques de travail pour faciliter les apprentissages

Les jeunes déclarent plus souvent que leurs aînés avoir acquis de nouvelles compétences récemment. Le constat n'est pas surprenant. Plus on est jeune, moins les expériences accumulées sont nombreuses et plus le champ des découvertes est étendu. La multiplicité des nouvelles situations rencontrées par les jeunes en début de vie active, qu'elles résultent de changement de statut, d'emploi ou de fonction, force l'accès à de nouvelles compétences. Ainsi, dans leur ensemble, les jeunes apprennent plus que leurs aînés, et l'assertion est avérée quelle que soit la dynamique de travail qui les porte.

Les jeunes relèvent moins souvent que leurs aînés de la dynamique de travail la plus favorable aux apprentissages informels. Cependant, une dynamique de travail favorable semble encore plus importante pour eux que pour leurs aînés. Les chiffres en témoignent : évoluer dans la dynamique de travail la plus favorable multiplie respectivement par 4,3 fois pour les jeunes et par 3,7 fois pour leurs aînés, la probabilité de déclarer avoir acquis de nouvelles compétences au cours de l'année précédant l'enquête, comparés à leurs homologues portés par la dynamique la moins favorable.

Cependant, les jeunes ne sont pas tous logés à la même enseigne en matière d'acquisition de nouvelles compétences et par extension d'apprentissages. La « dynamique de travail », qui conjugue le contexte organisationnel et managérial de l'entreprise et l'activité de travail, s'avère un puissant vecteur d'acquisition de nouvelles compétences dès lors qu'elle est favorable aux apprentissages. Or, au regard de la dynamique de travail, les jeunes se distinguent également entre eux. Les jeunes portés par la dynamique de travail la plus favorable aux apprentissages voient leurs chances de déclarer de nouvelles compétences multipliées par 4,3, comparés aux jeunes portés par la dynamique la moins favorable.

Les témoignages des jeunes interviewés font écho aux conclusions de l'investigation statistique qui révèle le pouvoir explicatif déterminant de la « dynamique de travail ». Tous mettent en avant l'importance des apprentissages informels réalisés par le travail. Que ces derniers tiennent à la vivacité d'un collectif de travail ou à l'obligation d'apprendre « en solo », ce sont principalement les échanges entre salariés et l'activation de processus cognitifs qui ouvrent la voie vers l'acquisition de nouvelles compétences. Par contraste, les jeunes soulignent que certains emplois ouvrent peu de possibilités en matière d'apprentissages.

Ainsi, la dynamique de travail surdétermine l'acquisition de nouvelles compétences. S'il est évidemment exclu de transformer par décret les contextes organisationnels et les activités de travail qui la composent, certains traits de la dynamique la plus favorable pourraient être introduits par les entreprises, sans grande difficulté, pour faciliter la réalisation par leurs jeunes salariés d'apprentissages informels.

La situation au regard de l'emploi influence également fortement, bien qu'en second lieu, l'accès à de nouvelles compétences. Le changement professionnel (nouvel emploi ou mobilité interne) stimule les apprentissages. La nouveauté impose une adaptation à un contexte différent de ceux jusqu'alors expérimentés et à un travail exigeant de nouvelles pratiques. Au final, une situation idéale-type pour qu'un jeune potentialise l'acquisition de nouvelles compétences ressort : travailler durablement dans la même entreprise en changeant de fonction ou de poste au sein de l'entreprise et en étant porté par une dynamique de travail favorable aux apprentissages informels.

Permettre à tous les jeunes d'apprendre de diverses façons

Les jeunes déclarent combiner le recours à des personnes-ressources et la mobilisation d'outils numériques, non sans difficultés parfois. S'il s'avère que les jeunes usent largement, et plus que les anciens, des outils numériques en matière de relations sociales, l'écart semble moins flagrant en matière d'apprentissage. En toute hypothèse, s'agissant du développement des compétences, le recours au numérique ne saurait suffire, l'appel à des personnes-ressources s'y combine. Par ailleurs, les proportions dans lesquelles sont mobilisés les outils numériques, par les jeunes comme par les anciens, varient selon l'activité de travail et les lieux d'exercice de l'activité.

Les jeunes soulignent les difficultés qu'ils rencontrent parfois lorsqu'il s'agit de demander conseil au sein de l'entreprise dans laquelle ils travaillent. Soit celle-ci se compose d'un nombre restreint de salariés ou ne disposant pas des compétences nécessaires, soit le jeune hésite à demander de l'aide de peur de montrer ses insuffisances et d'instiller un doute quant à son aptitude à occuper l'emploi. Se pose donc la question du développement de sources d'échanges « extérieurs » pour les jeunes travaillant dans de petites structures ou pour ceux qui sont dans des structures importantes et qui hésitent à faire part de leurs problèmes de peur de paraître incompetents. Plus généralement, se pose la question de la « reconnaissance » des compétences acquises au regard de l'entourage professionnel. Il semble que les jeunes aient plus que les travailleurs expérimentés besoin de s'assurer de la qualité de leur travail, que les compétences qu'ils mettent en œuvre répondent bien aux exigences de l'emploi qu'ils occupent.

S'agissant des outils numériques, si de nombreux travaux soulignent les avantages d'internet qui « casse la hiérarchie », « élargit le champ des contacts », les jeunes sont nombreux à en souligner les limites, et même plus généralement celles du numérique dans son ensemble, et surtout la prudence à observer dans son utilisation. Cependant, tous n'ont pas la même acuité. Il semble bien qu'il faille insister sur la nécessité d'alerter les jeunes sur les précautions à respecter dans l'usage des outils numériques. Les formations au numérique ne peuvent se contenter de transmettre des connaissances techniques, elles doivent également intégrer une perspective critique.

En toute hypothèse, il convient de signaler les inégalités qui divisent la jeunesse au regard des outils numériques. Tous les jeunes ne disposent pas des mêmes équipements en la matière ni, par conséquent, des mêmes habitudes de pratiques. Pour les jeunes actifs qui n'ont pu bénéficier dans le

passé d'un accès facile aux outils numériques et des accompagnements nécessaires à leur mobilisation, l'accent mis aujourd'hui sur les progrès qu'ils permettent en termes d'apprentissage en début de vie active n'ouvre pas nécessairement la perspective de nouvelles compétences. Bien au contraire, si le développement du numérique s'assortit d'une régression des autres modes d'apprentissages, les plus mal armés pourraient rester sur le bord du chemin.

Poser en amont les fondations des apprentissages du début de la vie active

Dans l'ensemble, il semble bien que les jeunes aient tendance à reproduire en début de vie active les habitudes d'apprentissage qu'ils ont développées en formation initiale. L'école ne se contente pas de permettre l'accès à des connaissances, elle imprime également des façons d'apprendre qui perdurent bien au-delà de la sortie du système éducatif. Les études initiales posent des jalons pour apprendre par la suite. En conséquence, ressort l'idée que les façons d'apprendre en début de vie active se définissent aussi, et peut-être surtout, en amont de l'entrée sur le marché du travail.

Quelles que soient ces habitudes, nous souhaitons insister sur la conviction que la mise en relief de l'importance des apprentissages informels ne saurait d'aucune façon déresponsabiliser les employeurs de la nécessité de former de manière organisée leurs salariés. C'est bien la conjonction des deux modes d'apprentissage qui facilite l'accès à de nouvelles compétences. Les jeunes, bien que mettant davantage l'accent spontanément sur les apprentissages dans le travail, insistent également sur l'importance de la formation organisée comme lieu pour « prendre de la hauteur » par rapport à leur activité, consolider et afficher plus visiblement les compétences acquises.

« On apprend aussi longtemps qu'on vit » dit le proverbe allemand. Certes, mais d'autant plus et mieux que sont mis en place les moyens d'acquérir de nouvelles compétences. Si ces derniers tiennent pour une large part à des facteurs qu'il est difficile de transformer, d'autres pourraient, à moindre frais, être introduits ou améliorés afin que tous les jeunes puissent trouver les ressources leur permettant d'apprendre pour accéder à l'emploi, y progresser ou en changer, s'ils le souhaitent... car il faut garder à l'esprit que les aspirations des jeunes sont multiples. Elles ne font pas toutes écho à l'injonction d'apprendre, tout aussi normative que celle de se former.

Bibliographie

- ACADIE, 2015, *Etude exploratoire sur le recrutement et l'intégration des jeunes en entreprise*, Rapport d'études INJEP (www.injep.fr/sites/default/files/documents/ACADIE_jeunes_entreprises_DEF.pdf).
- Alheit P., Dausien B., 2005, « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34/1, p. 57-83 (<https://journals.openedition.org/osp/563>)
- Amossé T., 2013, « La nomenclature socioprofessionnelle. Une histoire revisitée », *Annales, Histoire, Sciences sociales*, n° 4, p. 1039-1075 (www.cairn.info/revue-Annales-2013-4-page-1039.htm)
- Asenjo E., Asensio M., Rodríguez-Moneo M., « Aprendizaje informal », in Asensio M., Rodríguez E., Asenjo E. Castro Y. (dir.), *Museos y Educación. Series de Investigación Iberoamericana de Museología*, año 3, vol. 2, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, p. 39-53.
- Becerril Ortega R. 2008, *Contexte professionnel, contexte de la formation technologique supérieure : approche didactique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse III.
- Bene J., 2017, « La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur recouvre des réalités très diverses », *Note d'information du SIES*, n° 8 (http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/03/1/NI_La_generalisation_des_stages_dans_L_enseignement_superieur_26102017_838031.pdf)
- Bourdieu P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève (Suisse), Librairie Droz.
- Bourdieu P., 1978, « La "jeunesse" n'est qu'un mot », Entretien avec Anne-Marie Métaillé, in *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des âges.
- Bourgeois E., Durand M. (dir.) *Apprendre au travail*, Paris, PUF.
- Bourgeois E. Mornata C., 2012, « Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? », in Bourgeois E., Durand M. (dir.) *Apprendre au travail*, Paris, PUF.
- Carré P., 2005, *L'apprenance*, Paris, Dunod.
- Conjart P, Devin B., 2006, *La professionnalisation. Acquérir et transmettre des compétences*, Éditions ANACT, 2006.
- Delory-Momberger C., 2004, « Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33/4, p. 551-570 (<https://journals.openedition.org/osp/251>)
- Desrosières A., [1993] 2010, *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte.
- Dietrich A., Gilbert P., Pigeyre F., Aubret J., 2010, *Management des compétences, enjeux, modèles et perspectives*, Paris, Dunod.
- Domingo P., 2002, « Logiques d'usage des stages sous statuts scolaire », *Formation Emploi*, n° 79, p. 67-81 (www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2002_num_79_1_2492)
- Dominicé P., 2005, « Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34/1, p. 47-56 (<https://journals.openedition.org/osp/552>).

- Dubois J.-M., Fournier C., 2014, « Les freins à la formations vus par les salariés », *CEREQ Bref*, n° 323 (www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Les-freins-a-la-formation-vus-par-les-salaries).
- Emmaüs Connect, 2017, *Les connexions solidaires d'Emmaüs Connect : de l'enquête anthropologique aux interfaces inclusives*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB (www.enssib.fr/sites/www/files/documents/presses-enssib/La-numerique/emmaus-connect_connexion-solidaires.pdf).
- Fournier C., 2006, « Les besoins de formation non satisfaits au prisme des catégories sociales », *Formation Emploi*, n° 95, p. 25-39 (<https://journals.openedition.org/formationemploi/2447>).
- Fournier C., 2012, « Former les seniors. N'est-ce pas déjà trop tard ? », *Éducation permanente*, n° 191.
- Fournier C., 2016, « D'emploi précaire en emploi précaire... Que dire de la formation tout au long de la vie ? », *Actes des Journées du Longitudinal 2016*, Rennes, Céreq-Echanges
- Fournier C., Lambert M., Marion-Vernoux I., 2017a, « Le travail au cœur des apprentissages en entreprise », *CEREQ Bref*, n°353.
- Fournier C., Lambert M., Marion-Vernoux I. (2017b), « Apprentissages informels et 'dynamique de travail' », *Sociologies pratiques*, n° 35, p. 73-81.
- Galland O., 2009, *Les jeunes*, Paris, La Découverte.
- Hoibian Sandra, 2012, « les jeunes et les technologies de l'information et de la communication », in *Les jeunes d'aujourd'hui : quelle société pour demain ?*, Cahier de recherche du CREDOC n°292 (www.credoc.fr/pdf/Rech/C292.pdf).
- Illich I., [1971] 2015, *Une société sans école*, Paris, Le Seuil.
- Lambert M., Marion-Vernoux I. (coord.), 2014, *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*, Marseille, CEREQ (www.cereq.fr/publications/Ouvrages/Quand-la-formation-continue-Reperes-sur-les-pratiques-de-formation-des-employeurs-et-salaries).
- Lambert M., Vero J., 2007, « Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture » », *Formation Emploi*, n° 98.
- Lambert M., Vero J., 2010, « Aspirer à se former. La responsabilité des entreprises en question », *CEREQ Bref* n° 279 (www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Aspirer-a-se-former-la-responsabilite-des-entreprises-en-question).
- Lamontagne D., 2011, *La systématisation des apprentissages informels*, Livre blanc commandité par Formadi, (https://cursus.edu/media/upload/2_LB-AppInfThotCursus.pdf).
- Lévinas E., 1982, *Ethique et infini*, Paris, Fayard.
- Lopez Ardao J. C., sd, Blog « Apprentizajesocial.es », Escuela Ingeneria Telecomunicacion, Ourense
- Loriol M., 2017, *Le(s) rapports(s) des jeunes au travail*, *Revue de littérature (2006-2016)*, Rapport d'étude INJEP (www.injep.fr/sites/default/files/documents/rapport-2017-02-rapports-jeunes-travail-v2.pdf).
- Merllié D., 1993, « Le travail des catégories statistiques », *Sociétés contemporaines*, n° 14-15, p. 149-163.
- Nonaka I., Takeuchi H., 1995, *The knowledge-creating company : How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford, Oxford University Press, (Trad. française : 1997, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, Paris, De Boeck Supérieur).

- Ogien A., 2010, « La valeur sociale du chiffre. La quantification de l'action publique entre performance et démocratie », *Revue française de socio-économie*, n° 5, p. 19-40 (www.cairn.info/revue-francaise-de-socio-economie-2010-1-page-19.html).
- Pereda Najera J. J. et al., s.d., *Aprendizaje informal*, Universidad de Guadalajara diaporama en ligne, (<http://slideplayer.es/slide/5532976/>).
- Perez C. et Thomas G. (2005), « Trajectoires d'emploi précaire et formation continue », *Économie et statistique*, n° 388-389.
- Perez C., 2005, « Les raisons du non accès à la formation des travailleurs précaires : un essai d'analyse de données contextuelles », in Giret J.-F. et al. (coord.), *Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses longitudinales*, Marseille, CEREQ/Relief n° 8, p. 37-50 (www.cereq.fr/publications/Relief/Construction-et-valorisation-des-competences-l-apport-des-analyses-longitudinales).
- Personnaz E., Marion-Vernoux I., 2006, « La formation continue : un temps pour mobiliser les salariés autour de valeurs et de pratiques communes », *CEREQ Bref*, n° 229 (www.cereq.fr/cereq/b229.pdf).
- Pinto V., 2014, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots »*, Paris, PUF.
- Polanyi M., 1966, *The Tacit Dimension*, Londres (Royaume-Uni) Routledge and Kegan Paul.
- Rozenblatt P. (coord.), 2000, *Le mirage de la compétence*, Paris, Éditions Syllepse.
- Schopenhauer A., [1851] 2017, *De la différence des âges de la vie*, Paris, Éditions Manucius.
- Steffen G., 2010, « Informelle Lerngelegenheiten im Stadtteil », *Informationen zur Raumentwicklung*, n° 2-3, p. 129-141.
- Thierry D., 2007, « Les associations, lieux de qualification et de développement des compétences », (www.francebenevolat.org/sites/default/files/uploads/documents/annexe_Les_associations_lieux_de_qualification_et_de_developpement_des_competences.pdf).
- Tough A., 2002, « The iceberg of informal adult learning », *NALL Working paper*, n° 49.

Annexe

PROBABILITE DE DECLARER AVOIR AUGMENTE SES COMPETENCES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS

Régression logistique, l'ensemble des résultats présentés sont significatifs à 5 %

	Moins de 30 ans			Plus de 30 ans		
	odds-ratios	Effectifs non pondéré	% pondérés	odds-ratios	Effectifs non pondéré	% pondérés
Situation en décembre 2013						
La dynamique de travail						
Contexte très favorable et activité très propice	4,3	182	7	3,7	1114	10
Contexte très favorable et activité moyennement propice avec échange	2,6	316	10	2,9	1282	11
Contexte très favorable et activité moyennement propice avec autonomie	2,6	344	11	3,3	1551	13
Contexte très favorable activité non propice	ns	240	7	ns	872	7
Contexte moyennement favorable et activité très propice	2,8	146	6	3,7	742	7
Contexte moyennement favorable et activité moyennement propice avec échange	ns	382	14	2	1173	10
Contexte moyennement favorable et activité moyennement propice avec autonomie	ns	287	11	2,6	1160	11
Contexte moyennement favorable et activité non propice	ns	529	19	ns	1478	16
Contexte non favorable et activité très propice	ns	31	1	2	221	2
Contexte non favorable et activité moyennement propice avec échange	ns	80	4	3,2	256	2
Contexte non favorable et activité moyennement propice avec autonomie	ns	123	4	1,7	550	4
Ancienneté dans l'entreprise						
Moins d'un an	ns	850	26	2,6	853	8
1 à 2 ans	ns	875	30	1,7	1249	12
2 à 4 ans	ns	490	19	1,5	908	8
4 à 10 ans	ns	625	23	ns	2575	23
<i>Référence : 10 ans ou plus</i>	-	45	2	-	5625	48
Contrat de travail						
Etre en CDI	ns	2202	79	ns	10496	93
<i>Référence : autres contrats</i>	-	683	21	-	714	7
Catégorie socio professionnelle						
Ouvriers et employés non qualifiés	0,5	433	13	ns	859	8
Ouvriers et employés qualifiés	ns	1303	58	ns	5265	52

	Moins de 30 ans			Plus de 30 ans		
	odds-ratios	Effectifs non pondéré	% pondérés	odds-ratios	Effectifs non pondéré	% pondérés
Situation à l'été 2015						
<i>Référence : agents de maîtrise / techniciens</i>	-	829	18	-	2667	22
Cadres	ns	320	11	ns	2419	18
Son travail correspond à ses qualifications (oui vs non)	1,6	2015	69	1,3	8594	76
<i>Autres variables de contrôle : la taille et le secteur d'activité de l'entreprise</i>						
Évolution entre décembre 2013 et été 2015						
A suivi au moins une formation organisée	2,2	1279	46	1,9	4601	41
Toujours dans l'entreprise de 2013 + a connu une mobilité interne	2,6	642	25	4,1	2084	19
Toujours dans l'entreprise de 2013 + absence de mobilité interne	ns	1327	46	2	7446	66
Nouvel emploi	2,4	589	17	2,5	774	8
<i>Référence : chômage</i>	-	282	10	-	468	5
Inactif	ns	45	2	ns	438	3
Caractéristiques personnelles						
Age (variable continue)	0,9			0,9		
Sexe						
Femme	0,6	1145	42	0,8	3097	36
<i>Référence : Homme</i>	-	1740	58	-	8113	64
Diplôme						
<i>Sans diplôme (Référence)</i>	-	224	7	-	1439	15
CAP/BEP	ns	541	19	0,7	3488	29
BAC	ns	682	23	ns	1892	18
BAC plus 2	ns	535	18	ns	1908	17
BAC plus 3 ou 4	ns	416	14	ns	979	10
BAC plus 5 et plus	ns	487	19	0,7	1504	12
EFFECTIF TOTAL		2885	100		11210	100

APPRENDRE EN DÉBUT DE VIE ACTIVE

Comment les jeunes apprennent-ils en début de vie active ? Quel que soit l'âge, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire résulte de la combinaison de formations organisées et d'apprentissages informels. Si, dans leur ensemble, les jeunes apprennent plus que leurs aînés, tous ne sont pas logés à la même enseigne.

Selon l'activité de travail qu'ils exercent et le contexte organisationnel dans lequel ils évoluent (dont la conjugaison compose la « dynamique de travail »), les jeunes acquièrent plus ou moins aisément de nouvelles compétences, particulièrement par le biais des apprentissages dans le travail.

Le changement professionnel – nouvel emploi ou mobilité interne – influence également les apprentissages, informels ou organisés. La nouveauté impose une adaptation à un contexte différent et à un travail exigeant de nouvelles pratiques.

Dans une moindre mesure, la formation organisée stimule également le développement des compétences, en respectant l'ordre généralement observé : les jeunes les plus diplômés, les plus qualifiés, salariés des grandes entreprises, y accèdent plus que les autres.

« On apprend aussi longtemps qu'on vit » dit un proverbe allemand. Certes, mais d'autant plus et mieux que sont mis en place les moyens d'acquérir de nouvelles compétences pour accéder à l'emploi, y progresser ou en changer, selon les aspirations. Aspirations multiples, très contrastées, dont rend compte une typologie réalisée sur la population des salariés de moins de 30 ans.

L'étude repose principalement sur l'exploitation du dispositif DEFIS (dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés) qui présente l'originalité de saisir les apprentissages dans le travail en plus de repérer les formations organisées et dont une exploitation spécifique aux jeunes a été financée par l'INJEP. Une série d'entretiens conduits auprès de jeunes salariés complète les données statistiques mobilisées.