

MASTER PROFESSIONNEL

Développement des compétences en formation des adultes
Option Ingénierie Pédagogique en Formation des Adultes

Le DIF dans la Fonction Publique Hospitalière

Entre incitation institutionnelle et initiative individuelle

Béatrice Vicherat-Stoffel

Lieu de stage : Centre Hospitalier Théophile Roussel

Directeur de mémoire : Philippe Carré

Directrice de stage : Pascale Royer

Année 2011/2012

Je souhaite adresser tous mes remerciements aux personnes qui m'ont soutenue tout au long de cette année et ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Pour sa disponibilité, son écoute et ses précieux conseils, je tiens à exprimer ma plus vive reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Philippe Carré.

Mes remerciements vont également à ma directrice de stage, Madame Pascale Royer sans qui ce travail n'aurait été possible.

J'exprime mes remerciements à tous mes professeurs pour leur bienveillance et la qualité de leurs enseignements.

Je remercie également mes proches, mes collègues de promotion qui m'ont aidée, encouragée et soutenue.

Sommaire

Introduction	6
1 - Contexte de l'étude.....	11
1.1 Un environnement en pleine mutation, l'hôpital	13
1.1.1 Nouveaux enjeux de la fonction publique hospitalière	13
1.1.2 Tensions entre impératifs budgétaires et objectifs de santé publique	14
1.1.3 Gestion des ressources humaines dans un hôpital « entreprise ».....	15
1.2 Un établissement public spécialisé en psychiatrie, le CHTR	16
1.2.1 Ses missions en santé mentale.....	16
1.2.2 Sa double spécificité en pédopsychiatrie.....	16
1.2.3 Sa nouvelle gouvernance.....	17
1.2.4 La priorité du Service Formation pour 2012, la mise en place du DIF.....	18
1.2.5 Sa commande, construire une ingénierie autour du DIF.....	19
1.3 Un droit individuel à la formation, le DIF	21
1.3.1 Un cadre réglementaire en évolution.....	21
1.3.2 Un même dispositif, deux contextes différents.....	22
1.3.3 Une convergence vers une même logique	23
1.3.4 Des résultats en demi-teinte.....	25
1.4 Notre problématique.....	27
1.4.1 Un droit conditionnel et conditionné.....	28
1.4.2 Un dispositif basé sur le principe du co-investissement.....	28
1.4.3 Un objectif, devenir un apprenant permanent	29
1.5 Conclusion	30
2 - Eclairages théoriques	33
2.1 La formation, vecteur de changement.....	35
2.1.1 La formation comme processus de transformation de soi.....	35
2.1.2 Etude du processus de changement	37
2.1.3 Le concept d'initiative individuelle.....	38
2.1.4 Le paradigme d' « expectancy-value ».....	39

2.2 Les facteurs motivationnels	41
2.2.1 Définition du concept de motivation	41
2.2.2 La motivation extrinsèque	42
2.2.3 La motivation intrinsèque	43
2.2.4 L'autodétermination	44
2.2.5 Les orientations motivationnelles.....	44
2.3 La capacité à agir	47
2.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura.....	47
2.3.2 L'approche par les capacités de Sen.....	50
2.3.3 Le concept d'empowerment.....	52
2.4 Conclusion	55
3 - Méthodologie de l'enquête	57
3.1 Les objectifs de l'enquête	59
3.2 Choix du public concerné par l'enquête	60
3.2.1 Questionnaire quantitatif	60
3.2.2 Observation participante.....	61
3.2.3 Entretiens.....	62
3.3 Durée de l'enquête	62
3.4 Choix des méthodes.....	63
3.4.1 Questionnaire quantitatif	63
3.4.2 Observation participante	64
3.4.3 Entretiens qualitatifs responsables de formation.....	65
3.4.4 Entretiens qualitatifs agents hospitaliers	65
3.5 Elaboration du questionnaire	65
3.6 Hypothèse	69
4 - Résultats de l'enquête	70
4.1 Typologie des politiques de formation.....	72
4.2 Information auprès des agents	73
4.3 Rôle joué par les encadrants de proximité	76

4.4	Modalités de recueil des demandes de formation	77
4.4.1	Le financement du DIF.....	79
4.4.2	Formations éligibles au DIF	80
4.4.3	Motifs de refus des demandes DIF	82
4.5	Rôle joué par les instances représentatives du personnel	84
4.6	Conclusion	86
5	Préconisations.....	88
5.1	Les stratégies autour de la mise en œuvre du DIF	90
5.1.1	L'opposition systématique.....	90
5.1.2	La logique conditionnelle.....	91
5.1.3	La logique relationnelle	92
5.1.4	L'investissement formation	92
5.2	Méthodologie générique d'action par étapes.....	93
5.2.1	Adapter les procédures de l'établissement	93
5.2.2	Dialoguer avec les instances représentatives du personnel.....	94
5.2.3	Ouvrir et mettre à jour les compteurs DIF.....	94
5.2.4	Former et informer l'encadrement	95
5.2.5	Informers individuellement et collectivement les agents.....	95
5.3	Méthodologie générique d'action par acteur	96
5.4	Conclusion	99
5.5	Perspectives de recherche : Maîtrise d'usage et empowerment.....	100
6	- Conclusion.....	101
	Annexes.....	105
	Bibliographie et sitographie	113

Introduction

« L'avenir de l'Union européenne, son rayonnement, résulteront en grande partie de sa capacité à accompagner le mouvement vers la société cognitive. L'enjeu est d'en faire une société de justice et de progrès appuyée sur sa richesse et sa diversité culturelles. Il faudra se donner les moyens d'y développer l'appétit d'éducation et de formation tout au long de la vie et d'ouvrir et généraliser de façon permanente l'accès à plusieurs formes de connaissance »

Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive, 1995

Les progrès technologiques de la fin du XX^{ème} siècle avec en particulier l'arrivée des technologies de l'information et de la communication ont profondément transformé notre société. La mondialisation de l'économie et l'accélération des échanges bouleversent également les équilibres et amènent l'Europe à définir un nouvel objectif stratégique.

Pour faire face à une concurrence qui s'intensifie et pour conserver sa compétitivité vis-à-vis des grands acteurs de l'économie mondiale, l'Europe pose en mars 2000 avec le Conseil Européen de Lisbonne les bases d'une société nouvelle qui reposera désormais sur l'économie de la connaissance :

« Le savoir devient un atout stratégique majeur pour les personnes, pour les organisations et les nations. Celles qui exploitent et gèrent efficacement leur capital de connaissances affichent les meilleurs résultats »¹

La notion d'Education et de formation tout au long de la vie remplace désormais celles de formation continue ou d'éducation permanente et occupe une place centrale et stratégique.

Véritable continuum entre la formation initiale et l'ensemble des situations qui permettront l'acquisition de compétences tout au long la vie, cette notion englobe tant les actions de formation que les démarches d'orientation, de bilan ou de validation des acquis d'expérience :

« Etendue sur toute la durée de la vie, intégrant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire »²

¹ CARRE Philippe (2006) L'apprenance vers une nouvelle culture de la formation ? Audition publique trimestrielle, Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 30 janvier 2006

² FORQUIN Jean-Claude (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 *Savoirs*, n° 6, p. 9-44.

En France, le DIF, Droit Individuel à la Formation, s'inscrit dans cette logique.

Doter tous les salariés d'un même droit à la formation semble offrir de riches perspectives en termes de formation tout au long de la vie.

En plaçant le salarié au cœur de son parcours de formation dans une posture radicalement différente, les modifications législatives importantes entérinées par la loi du 4 mai 2004 semblent lui accorder une marge de manœuvre bien plus grande.

En ce sens le DIF révolutionne les rapports entre employeur et salarié hérités de la loi Delors de 1971 qui allouait un pouvoir unilatéral à l'employeur en matière de formation, le mettant dans l'obligation de s'acquitter de sa participation au financement de la formation professionnelle.

Pourtant tous les indicateurs tendent à prouver que le DIF peine à s'imposer avec un taux d'utilisation annuel en 2009 de seulement 6 % selon l'annexe au projet de loi de finances 2012.

Plus récemment le CEREQ³ dressant un bilan à partir des déclarations annuelles de dépenses de formation des entreprises de dix salariés et plus faisait apparaître une très faible augmentation de 0,5 points en 2010.

Les résultats ne semblent donc pas à la mesure des espoirs portés par cette réforme et nous interrogent sur les raisons pour lesquelles le taux d'utilisation du DIF reste si faible sept ans après son introduction dans le privé.

En août 2008, le décret relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière⁴ entre en application dans un environnement soumis à de profondes mutations.

Les établissements de santé doivent se restructurer pour satisfaire aux exigences de sécurité et de qualité mais surtout pour s'adapter aux contraintes liées à la raréfaction des moyens humains et financiers.

La médecine moderne qui a connu de formidables évolutions grâce aux progrès de la recherche et aux innovations technologiques doit désormais savoir se montrer plus efficiente :

«L'hôpital se trouve au cœur d'un double processus : d'une part une démarche libérale présentant un risque de marchandisation de la santé et d'autre part le retour en force de l'Etat dans la gestion du système »⁵

³ Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

⁴ Décret no 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière

⁵ COUTY Edouard (2010) *Compétences, motivation, valeurs : l'hôpital a en lui les atouts du service public hospitalier de demain*, Rapport d'activité 2010, ANFH

La mission que nous avons menée pendant plusieurs mois au sein du service formation du Centre Hospitalier Théophile Roussel spécialisé en psychiatrie a consisté à construire une ingénierie autour de la mise en place du DIF dans l'établissement.

Elle nous a amené à réaliser un état des lieux de la mise en œuvre de ce nouveau droit à la formation dans la fonction publique hospitalière d'Ile de France.

Et partant du constat que les agents de la fonction publique hospitalière se saisissent peu du DIF, nous avons cherché à comprendre quels pouvaient être les mécanismes en œuvre dans le processus d'engagement de l'adulte en formation.

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons d'abord cherché à approfondir un certain nombre de concepts ou de notions.

Et à la lumière d'auteurs comme Bandura, Carré, Sen et de nombreux autres, nous avons pu identifier certains facteurs explicatifs nous appuyant sur les théories de la motivation, sur l'approche par capacités ou encore sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Ce cadre théorique nous a amené à problématiser notre question de départ.

Tout d'abord, tenter de comprendre dans quelle mesure, l'individu invité à devenir acteur de son parcours de formation, est véritablement en capacité d'exercer son droit à la formation, c'est également nous interroger sur cette injonction quasi permanente à l'autonomie que l'on rencontre dans presque tous les domaines.

Plus que jamais, l'individu est invité à se montrer responsable, proactif ou encore « entrepreneur de sa vie ».

Ce transfert de responsabilité sur l'individu n'est pas sans poser bon nombre de questions comme le souligne Ehrenberg⁶ (1996) :

« Le résultat de la dynamique égalitaire [...] rend incertain le partage entre ce qui relève d'une responsabilité collective, qui concerne tout un chacun, et ce qui relève d'une responsabilité personnelle qui se rapporte à l'action pour soi et ses proches »

Dans un contexte économique marqué par le chômage puisqu'il incombe désormais à l'individu, pour sécuriser son parcours professionnel, de se former tout au long de sa vie, nous assistons là à une véritable transformation comme le souligne Carré (2006) :

« En d'autres termes, il s'agit, pour que cette nouvelle culture de la formation se diffuse et surtout porte ses fruits en termes de déploiement des apprentissages tout au long de la vie, de prendre conscience du renversement copernicien qu'entraîne ce passage de la formation à l'apprenance »⁷

6 EHRENBURG Alain (1996) *L'individu incertain*, Editions Hachette, Pluriel Référence, p. 244

7 CARRE Philippe (2006) *L'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation ?* Audition publique du 30 janvier 2006, Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Ses réussites comme ses échecs lui seraient alors directement imputables.

Et ce glissement vers plus d'autonomie en modifiant de façon radicale le cadre classique est porteur de bien des incertitudes sur les capacités réelles dont disposent les individus comme le précise Neyrat (2003) :

« L'individu hier passif dans le système de formation académique serait devenu acteur de sa formation, rationnel et critique, capable de discernement par rapport aux offres de formation qui lui sont faites, à même de composer son parcours en utilisant certes l'appareil de formation mais en mobilisant également ses propres ressources, celles de son expérience. »⁸

Ces différents constats nous conduisent à émettre l'hypothèse selon laquelle à défaut d'accoler le DIF à des pratiques différentes dans les organisations visant à faciliter son utilisation par le salarié, ce nouveau droit à la formation est condamné à rester une utopie.

Pourtant le DIF à l'initiative du salarié mais conditionné par l'accord de l'employeur en mettant un terme au clivage entre formation inscrite au plan de formation et formation individuelle réinterroge les organisations sur l'articulation entre enjeux collectifs et aspirations individuelles.

Il place le concept de co-investissement au cœur des réflexions autour des enjeux de la formation pour l'entreprise mais également pour les salariés.

L'avenir nous dira si l'audace dont a fait preuve le législateur en 2004 et pour l'heure restée sans lendemain malgré un milliard d'heures de DIF à disposition des salariés pourra un jour être couronnée de succès.

Le raisonnement suivi dans cette étude s'articule autour de cinq principales parties.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de notre mission afin de comprendre à la fois les enjeux actuels de l'environnement hospitalier et les nouvelles dispositions introduites par la loi du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie.

Nous poursuivrons notre étude par un éclairage théorique afin de décrypter le processus en œuvre dans l'initiative individuelle et dans l'engagement de l'adulte en formation.

Notre troisième partie nous amènera à présenter l'enquête que nous avons menée durant quatre mois. Nous expliciterons les choix méthodologiques adoptés au regard des objectifs que nous nous étions fixés et des contraintes que nous avons.

Nous enchaînerons avec la présentation et l'analyse des résultats obtenus, ce qui nous conduira à proposer des préconisations.

8 NEYRAT Frédéric (2003) *La VAE : une problématique de la reconnaissance... pour une reconnaissance problématique*, in N. Maggi-Germain et A. Pélage, op. cit., P. 237 à 254, p. 243, les évolutions de la formation professionnelle, Paris, La Documentation Française

1 - Contexte de l'étude

« Quand on change d'échelle,
On ne voit pas la même chose ! »⁹

La théorie de Desjeux sur les échelles d'observation en nous incitant à déplacer notre angle d'observation nous éclaire sur un nouveau dispositif de formation, le Droit Individuel à la Formation.

Cette partie de l'étude sera l'occasion de passer successivement d'une échelle macro avec les évolutions de l'environnement hospitalier ces vingt dernières années, à une échelle méso au travers des enjeux d'un centre hospitalier face à la mise en place du DIF pour terminer sur une échelle micro où nous analyserons l'impact de ce droit sur les individus.

Cette mise en perspective des objectifs institutionnels et des attentes individuelles nous conduira à poser notre problématique autour de l'articulation entre besoins individuels et stratégie collective.

Les évolutions du cadre réglementaire¹⁰ relatif à la formation professionnelle ont accompagné ces dernières années les mutations rapides auxquelles l'environnement hospitalier doit faire face.

La réforme Hôpital Patients Santé Territoire¹¹ (HPST) promulguée en 2009 se propose de réorganiser et de moderniser l'ensemble du système de santé en France tandis que le décret relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la Fonction Publique Hospitalière a introduit le Droit Individuel à la Formation (DIF) dont la vocation est de permettre à tous les agents de la Fonction Publique, titulaires ou non :

« D'exercer efficacement leurs fonctions durant l'ensemble de leur carrière, d'améliorer la qualité du service public hospitalier, de favoriser leur développement professionnel et personnel et leur mobilité »¹²

Cette nouvelle modalité d'accès à la formation basée sur le principe du co-investissement entre le salarié et son employeur place les établissements hospitaliers face à la nécessité de mettre en place une véritable ingénierie autour du DIF.

⁹ DESJEUX Dominique (1998) *Les échelles d'observation de la consommation*, Supplément Revue Sciences Humaines : Comprendre le consommateur, Septembre 1998

¹⁰ Voir en annexe les listes des lois et décrets cités dans cette étude

¹¹ Loi n°2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires

¹² Décret n° 2008-824 du 21/08/2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la Fonction Publique Hospitalière, Journal Officiel du 23 août 2008.

Et les questions que cela soulève en matière d'information auprès des agents, de dialogue avec les instances représentatives du personnel ou encore d'adaptation des procédures existantes sont nombreuses.

Beaucoup d'établissements ont adopté une attitude plutôt neutre voire restrictive se contentant d'instruire les demandes de leurs agents tandis que d'autres conscients de l'enjeu que cela représente ont opté pour une démarche résolument incitative.

C'est le cas du Centre Hospitalier Théophile Roussel qui en nous confiant une mission d'ingénierie autour de la mise en place du DIF en fait son axe prioritaire de travail pour 2012.

1.1 Un environnement en pleine mutation, l'hôpital

1.1.1 Nouveaux enjeux de la fonction publique hospitalière

L'hôpital public est non seulement un acteur incontournable du système de santé français mais également un lieu où depuis vingt ans toute une série de réformes ont tenté d'adapter cet environnement aux mutations de notre société comme le souligne la Haute Autorité de Santé dans son projet 2009-2011 :

« L'amélioration de l'état de santé de la population, les progrès accomplis par la médecine, mais aussi la hausse de la prévalence des maladies chroniques, le vieillissement de la population et le poids croissant des dépenses de santé sur le budget national sont autant de constats communs qui font l'horizon de l'action de santé aujourd'hui »¹³

Faire face aux enjeux sanitaires mais également économiques et sociaux tel est l'objectif de la loi « portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires (HPST) ».

Elle s'oriente autour de plusieurs axes qui sont :

-  La modernité des établissements de santé
-  L'accès de tous à des soins de qualité
-  La prévention et la santé publique
-  L'organisation territoriale du système de santé

Son premier axe visant à moderniser les établissements de santé se propose de redéfinir les missions de service public de l'hôpital.

Une nouvelle gouvernance est instaurée afin d'améliorer le fonctionnement de l'hôpital mais également son efficience.

¹³ Projet 2009-2011, Haute Autorité de Santé http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2008-12/projet_has_2009-2011vdefinitive.pdf
Accédé le 21 mai 2012

Qu'il s'agisse de la pénurie de personnel médical et principalement du manque d'infirmières aggravé par les conditions d'application de la loi des 35 heures ou d'une situation financière préoccupante dans bon nombre de Centres Hospitalo-universitaires mettant en danger le système de santé actuel, les chantiers à mener sont nombreux pour l'hôpital de demain.

Et l'on évoque désormais un hôpital « entreprise » avec un risque de marchandisation de la santé qui suscite inquiétudes et fait débat quant au maintien dans cette course à la rentabilité d'activités médicales jugées peu rentables.

La possibilité d'embaucher des directeurs d'hôpitaux sous contrats privés avec intéressement aux bénéfices n'est pas, non plus sans poser un sérieux problème d'éthique dans un secteur qui relève du service public.

1.1.2 Tensions entre impératifs budgétaires et objectifs de santé publique

Basé sur le principe de la solidarité, le système actuel de santé censé permettre à chacun d'être soigné selon ses besoins et non selon ses moyens paraît de plus en plus compromis.

Pourtant les missions de l'hôpital public sont inscrites dans le préambule de la Constitution qui garantit aux citoyens un égal et libre accès aux soins. C'est le système de valeurs partagé par le personnel hospitalier qui est ébranlé par cette nouvelle orientation comme le souligne Schweyer (2009) :

« La confrontation brutale entre le monde du nouveau management public et le monde des soins et de la médecine à l'hôpital public, est ressentie comme un conflit de valeurs par les personnels hospitaliers »¹⁴

L'impératif économique avec une vision libérale d'un hôpital « entreprise » prédomine désormais et nécessite de la part des tous les acteurs une profonde réadaptation :

« Les professionnels des établissements de santé doivent gérer le paradoxe où se situe aujourd'hui l'hôpital, évoluant entre une vision « républicaine du service public de la santé » qui constitue une sorte de parti de la résistance face à une vision plus entreprise libérale ». Il y a là manifestement la possibilité de conflits mais également d'agencements nouveaux garantissant sinon la fraternité du moins la liberté et l'égalité »¹⁵

¹⁴ SCHWEYER François Xavier (2009) *Santé, contrat social et marché : la fonction publique hospitalière en réformes*, Revue française d'administration publique 4/2009 (n° 132), p. 727-744.

¹⁵ BRECHAT Pierre Henri, RYMER Roland., GRENOUILLEAU Marie Christine et JOURDAIN Alain (2008) *Éléments pour un premier bilan et des perspectives du plan Hôpital 2007*, Santé Publique 2008 Volume 20 n°6, p.611-621

1.1.3 Gestion des ressources humaines dans un hôpital « entreprise »

Le passage en pôles constitue un changement radical en termes d'organisation structurelle et de gestion des ressources humaines.

En effet, le nouveau système de gouvernance hospitalière place les cadres au cœur du fonctionnement des activités et les encourage fortement à se former au management. Les responsables de pôle doivent désormais être capables de gérer de la façon la plus rationnelle possible les coûts.

Dans cette logique de rentabilité, on comprend aisément que les disciplines qui ne génèrent pas de bénéfices soient vouées à disparaître impactant directement les emplois et de ce fait impliquant une plus grande mobilité des agents.

Des « Contrats de Retour à l'Equilibre Financier » (CREF) signés entre les hôpitaux déficitaires et les Agences Régionales de l'Hospitalisation (ARH) prévoient des réductions de poste mais également la suppression des contrats à durée déterminée et le non remplacement des départs à la retraite.

Enfin, la loi sur la mobilité et les parcours professionnels dans la Fonction publique¹⁶ du 3 août 2009 renforce encore cette nouvelle gestion des ressources humaines avec comme double objectif :

- ✚ D'instaurer des règles plus simples et plus souples pour permettre à l'agent de mieux gérer son parcours professionnel et de valoriser son expérience
- ✚ De prendre en compte les besoins du service public

Et même si des conseillers « mobilité-carrière » sont désormais sensés accompagner les agents dans leurs parcours professionnels, la mutation à laquelle on assiste suscite bon nombre d'inquiétudes et d'interrogations comme le souligne cet article :

« La réforme de la gouvernance à l'hôpital, la polémique sur les missions de service public qui ne sont plus réservées à l'hôpital public, les débats opposant le public au privé en terme de tarification et de convergence des tarifs, les plans de retour à l'équilibre des établissements publics pour 2012, les difficultés financières des cliniques et enfin la démotivation des personnels et du management hospitaliers complètent ce tableau qui illustre la complexité du monde hospitalier et la difficulté de le réformer en s'appuyant sur l'adhésion des professionnels »¹⁷

Dans un tel contexte, la stratégie adoptée par les institutions en matière de gestion des ressources humaines est donc déterminante et nous allons maintenant tenter de l'illustrer au travers de l'étude d'un établissement public hospitalier spécialisé en psychiatrie.

¹⁶ Loi n° 2009-972 du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique

¹⁷ LEDUC Philippe (2012) *Anticiper la mutation stratégique des établissements hospitaliers* – Les échos – 15 février 2012

1.2 Un établissement public spécialisé en psychiatrie, le CHTR

1.2.1 Ses missions en santé mentale

Inauguré en 1895, le Centre Hospitalier Théophile Roussel (CHTR) était destiné à remplacer la prison parisienne de la Petite Roquette recevant des jeunes mineurs délinquants.

A partir de 1902, il prend le nom de Théophile Roussel - parlementaire à l'origine des premières lois de protection de l'enfance – et accueille les enfants « indisciplinés » des écoles primaires de la Seine et de l'Assistance Publique.

En 1941, l'Etablissement se transforme une nouvelle fois en adoptant de nouvelles méthodes d'éducation et en créant une des premières écoles d'éducateurs en France (1943).

Progressivement, l'école devient le modèle de ce qui allait être les instituts médico-pédagogiques et en 1967, le Conseil de Paris décide d'affecter l'ensemble immobilier à la pédopsychiatrie.

Actuellement le CHTR emploie environ 650 agents (hors médecins) et ses missions en santé mentale recouvrent l'ensemble des activités contribuant à la prévention, au diagnostic, au soin et aux suites de soins à visée de rééducation et réinsertion sociale notamment.

Ces activités sont déployées :

-  au sein des unités hospitalières
-  au sein des structures extra hospitalières gérées par l'établissement sur le territoire du secteur

Certaines de ces missions sont exercées en partenariat formalisé ou non avec un certain nombre d'institutions ou acteurs du secteur médical, médico-social ou éducatif notamment, dans une démarche de prise en charge globale.

1.2.2 Sa double spécificité en pédopsychiatrie

Le Centre Hospitalier Théophile Roussel est un hôpital psychiatrique qui accueille principalement des enfants ou des adolescents même si depuis 1993 il est également ouvert aux adultes.

La psychiatrie publique fonctionne sur le mode de la sectorisation depuis 1960.

Le secteur, en psychiatrie générale ou infanto-juvénile, est un découpage géographique et démographique, organisé dans le cadre d'un service public pour la prévention et le traitement des troubles mentaux.

Cette organisation permet de dispenser et de coordonner, pour une aire géo-démographique de proximité, l'ensemble des soins et des services.

Son objectif est de maintenir le patient souffrant de troubles psychiatriques au plus près de son milieu familial ou social, dans une continuité de soins assurée par une même équipe pluridisciplinaire.

C'est donc la situation géographique du domicile qui détermine l'appartenance à un secteur. Le Centre Hospitalier Théophile Roussel comporte toute une multitude de structures réparties sur trente-quatre communes.

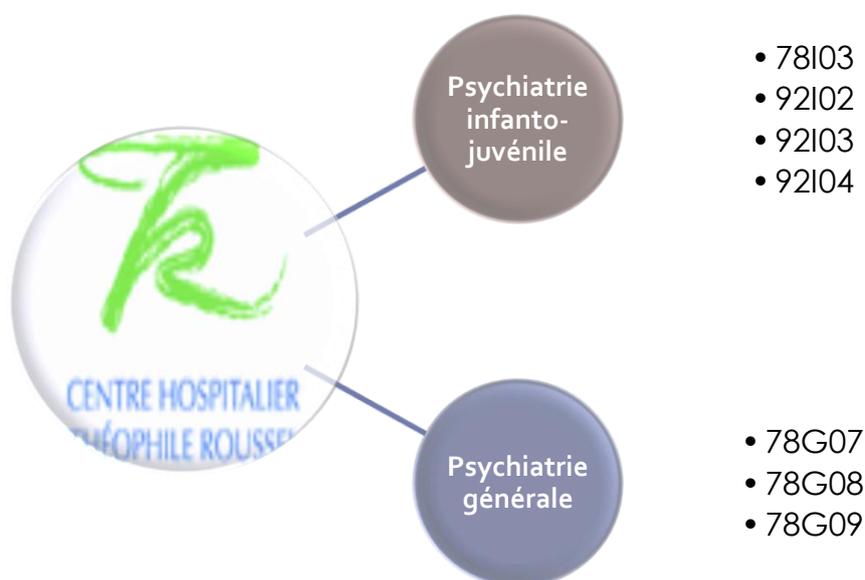
1.2.3 Sa nouvelle gouvernance

Depuis le 31 décembre 2006, le CHTR a intégré la réforme hôpital 2007 et sa « nouvelle gouvernance ».

Cette réforme de la gouvernance hospitalière publique a modifié la direction, les instances et l'organisation de l'hôpital en redistribuant les responsabilités au sein d'un nouvel organigramme où l'on distingue :

- ✚ Une organisation administrative comportant le conseil d'administration, le directeur et le conseil exécutif et la tutelle des Etablissements Publics de Santé
- ✚ Des instances consultatives comprennent la Commission Médicale d'Etablissement, le Comité Technique d'Etablissement et le Comité Consultatif d'Ethique
- ✚ Des pôles d'activité

En psychiatrie à chaque secteur géographique correspond généralement un pôle et le Centre Hospitalier Théophile Roussel comporte donc sept pôles :



Les chefs de pôles sont des médecins nommés *in fine* par le Directeur pour une durée de quatre ans. Ils ont l'autorité fonctionnelle sur l'ensemble des personnels du pôle et ils peuvent détenir des délégations du chef d'établissement.

Le CHTRL travaille actuellement à la mise en place dans l'hôpital de contrats de pôles en cohérence avec le projet de l'établissement.

Les responsables de pôle sont assistés par un cadre de santé, pour l'organisation, la gestion et l'évaluation des activités qui relèvent de leurs compétences.

Le Comité Technique d'Etablissement (CTE) est une instance importante, sur laquelle il convient de s'arrêter puisqu'elle représente le personnel administratif, technique, logistique et soignant de l'établissement.

Le CTE est présidé par le Directeur, chef d'établissement et doit être obligatoirement consulté sur :

- ✚ Les conditions et l'organisation du travail dans l'établissement, notamment les programmes de modernisation des méthodes et techniques de travail et leurs incidences sur la situation du personnel
- ✚ La politique générale de formation du personnel, et notamment le plan de formation ainsi que le plan de développement professionnel continu
- ✚ La politique sociale, les modalités de la politique d'intéressement ainsi que le bilan social

1.2.4 La priorité du Service Formation pour 2012, la mise en place du DIF

Depuis le 1^{er} juillet 2007¹⁸ chaque agent du CHTR bénéficie d'un contingent d'heures au titre du DIF, attribué annuellement dans la limite de cent vingt heures.

Sur la période comprise entre 2007 et 2010 moins de 10 % des agents ont utilisé en partie ou en totalité leurs heures accumulées au titre du DIF.

En prenant ses fonctions en mai 2011, la nouvelle Responsable de la Formation du Centre Hospitalier Théophile Roussel a souhaité rapidement répondre au cadre réglementaire en matière de Formation Tout au Long de la Vie.

¹⁸ Décret relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la Fonction Publique Hospitalière

Cette volonté s'est traduite par une information largement diffusée en juin 2011 auprès de tous les agents du CHTR au travers d'un dossier spécial consacré à la Formation dans le Journal Interne où l'on peut lire que le DIF et la mise en place du Passeport Formation seront les deux grands axes de travail en matière de formation pour 2012 :

« Le contexte législatif a évolué et la formation continue s'est dotée de nouveaux outils comme le Droit Individuel à la Formation, le Passeport Formation qui permettent à l'agent de gérer son recours à la formation, de garder la trace des compétences acquises et de pouvoir le faire valoir dans un parcours professionnel et de mobilité. Ces 2 axes vont être à développer et à accompagner par le Service Formation »¹⁹

La Direction des Ressources Humaines, des Compétences et du Développement Social est quant à elle soucieuse de préserver un climat social serein au sein de l'établissement rappelant que le Comité Technique d'Etablissement doit être consulté avant toute décision en matière de politique de formation du personnel.

De plus, elle considère que toute formation doit servir une logique d'intérêt collectif et permettre d'adapter les compétences des agents aux missions du service public telles qu'elles ont été redéfinies par la Réforme HPST.

Il a donc été décidé d'adopter une approche concertée avec les autres hôpitaux de la Fédération Hospitalière de France.

La commande qui nous est confiée par l'institution consiste donc à réaliser un état des lieux de la mise en place de ce nouveau droit à la formation dans la fonction publique hospitalière sous forme de benchmarking qui conduira à construire ce qu'il convient d'appeler une ingénierie autour du DIF.

1.2.5 Sa commande, construire une ingénierie autour du DIF

Pour conduire notre mission, nous nous appuyerons notamment sur la Communauté de Pratiques des hôpitaux de la Fédération Hospitalière de France (FHF) des départements des Hauts de Seine, des Yvelines et d'Eure et Loir récemment mise en place.

¹⁹ Journal Interne du Centre Hospitalier Théophile Roussel n° 39 daté de juin-septembre 2011

Notre mission s'articule autour de quatre principales phases décrites ci-dessous :



Figure 1 - Différentes phases de la mission au CHTR

L'objectif de la mission, une fois l'état des lieux réalisé, est donc de construire une ingénierie autour de la mise en place du DIF selon les étapes suivantes :

- ✚ Adaptation des procédures de l'établissement au nouveau dispositif
- ✚ Ouverture et mise à jour des compteurs DIF
- ✚ Communication en direction des encadrants
- ✚ Communication en direction des agents sur les actions éligibles au DIF et sur la procédure de demande

Mais il convient maintenant de mieux cerner cette nouvelle modalité d'accès à la formation et de comprendre ce qui en fait à la fois son originalité et sa singularité.

1.3 Un droit individuel à la formation, le DIF

1.3.1 Un cadre règlementaire en évolution

C'est la loi Delors sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente²⁰ qui pose les bases de notre système actuel dès 1971.

Elle réaffirme en préambule l'objectif premier qui est l'adaptation des travailleurs au changement et inscrit la formation professionnelle continue dans le droit du travail en faisant de l'entreprise à la fois le lieu d'élaboration et d'usage de la formation.

L'employeur devient responsable de la formation de son personnel avec une obligation fiscale consistant à y consacrer 0,8 % de la masse salariale brute de l'entreprise.

Force est de constater que les années soixante-dix avec la montée du chômage et la crise pétrolière ont marginalisé la notion d'éducation populaire dans une société « éducative » chère à Dumazedier.

La formation s'inscrit désormais dans le paradigme du travail et vingt ans plus tard, en 1995, dans son livre blanc intitulé « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive » l'Union Européenne en introduisant une nouvelle notion, celle du « *Lifelong Learning* » ne fait qu'accentuer ce phénomène.

Il est demandé à chaque individu, tout au long de sa vie, de se former à intervalles réguliers afin d'acquérir ou de renouveler des compétences nécessaires à son intégration professionnelle et à son maintien dans l'emploi.

Dans une société de la connaissance où les individus disposent à la fois de plus de perspectives grâce à la révolution technologique mais sont également plus fragilisés par davantage d'incertitudes liés à un marché de l'emploi instable et aléatoire, chacun « doit » devenir responsable de son parcours professionnel.

La loi du 4 mai 2004 et l'Accord National Interprofessionnel du 5 décembre 2003 en introduisant un nouveau droit, le Droit Individuel à la Formation vont apporter une réelle modification en termes de déplacement de responsabilité de l'entreprise vers le salarié « *appelé à devenir un apprenant permanent* »²¹.

Le DIF devient définitivement un droit centré sur la personne et non plus rattaché à l'entreprise avec la notion de portabilité introduite par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

²⁰ Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

²¹ CARRE Philippe dans la préface de DENERY Marc (2005) *Réforme de la Formation Professionnelle*, ESF Editeur

Il pourra ainsi en disposer indépendamment des ruptures ou changements de trajectoires pour l'accompagner d'une étape à l'autre de son parcours professionnel.

Ce n'est qu'en 2007 que le décret relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière va étendre ce droit à la fonction publique avec quelques différences que nous allons maintenant explorer.

1.3.2 Un même dispositif, deux contextes différents

Il est intéressant de comparer le texte de loi relatif à la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie des salariés du secteur privé avec celui concernant les agents de la Fonction Publique Hospitalière pour ce qui est des actions de formation éligibles au DIF.

Du côté du secteur privé, la loi de 4 mai 2004 reste relativement floue précisant que sauf accord spécifique les actions de formation devront viser à promouvoir, acquérir, entretenir ou perfectionner des connaissances :

« Les actions de formation permettant l'exercice du droit individuel à la formation sont les actions de promotion ou d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances »²²

On s'aperçoit d'emblée qu'à défaut d'accords collectifs ce sont potentiellement quasiment toutes les actions de formation qui peut être éligibles au DIF.

Ce n'est pas le cas de la loi du 21 août 2008 qui nous éclaire davantage sur les actions de formation auxquelles peuvent prétendre les agents de la FPH dans le cadre du DIF.

Tout d'abord il s'agit pour l'agent au travers de ce dispositif de s'adapter à l'évolution prévisible de son emploi et donc :

« De garantir, de maintenir ou de parfaire les connaissances et la compétence des agents »

La DGOS en précise le cadre dans sa circulaire du 22 juin 2009²³ spécifiant que :

« Cette action peut être reliée à un projet de réforme ou de réorganisation précis ou bien à la nécessité pour les agents d'actualiser régulièrement leurs savoir-faire professionnels dans un environnement évolutif »

²² Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social – Article 8 III

²³ Circulaire n° DHOS/RH2/RH4/2009/173 du 22 juin 2009 relative à l'application du décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière.

Le DIF est également sensé répondre aux besoins de l'agent en matière de promotion interne et lui permettre d'évoluer professionnellement :

« Proposer aux agents des actions de préparation aux examens et concours et autres procédures de promotion interne »²⁴

Néanmoins, la DGOS insiste sur l'enjeu collectif que représente la formation des agents pour les établissements de la FPH lorsqu'elle précise le cadre d'application du décret du 21 août 2008 collectif pour les établissements de la FPH que représente la FPTLV :

« La fonction publique hospitalière est confrontée depuis plusieurs années à des réformes et de nouveaux défis qui demandent une optimisation de la gestion des ressources humaines et des parcours de formation. En conséquence, il convient de multiplier les possibilités d'accès de tous les agents à la formation tout au long de leur vie professionnelle, de permettre et de faciliter leurs évolutions professionnelles. La formation représente donc un enjeu collectif pour les établissements de la fonction publique hospitalière »

Cette mise en perspective des deux lois nous amène à nous interroger sur la façon dont les institutions relevant de la Fonction Publique se sont saisies de cette nouvelle modalité d'accès à la formation et quelle attitude ont-ils adoptée en matière de co-construction avec leurs agents.

1.3.3 Une convergence vers une même logique

A ce stade de notre étude, il peut être intéressant de replacer le DIF dans un cadre plus large.

Il s'agit en réalité d'une orientation stratégique globale comme l'atteste toute une série de lois où l'on retrouve ces mêmes notions de développement de compétences, de mobilité ou encore de sécurisation des parcours professionnels :

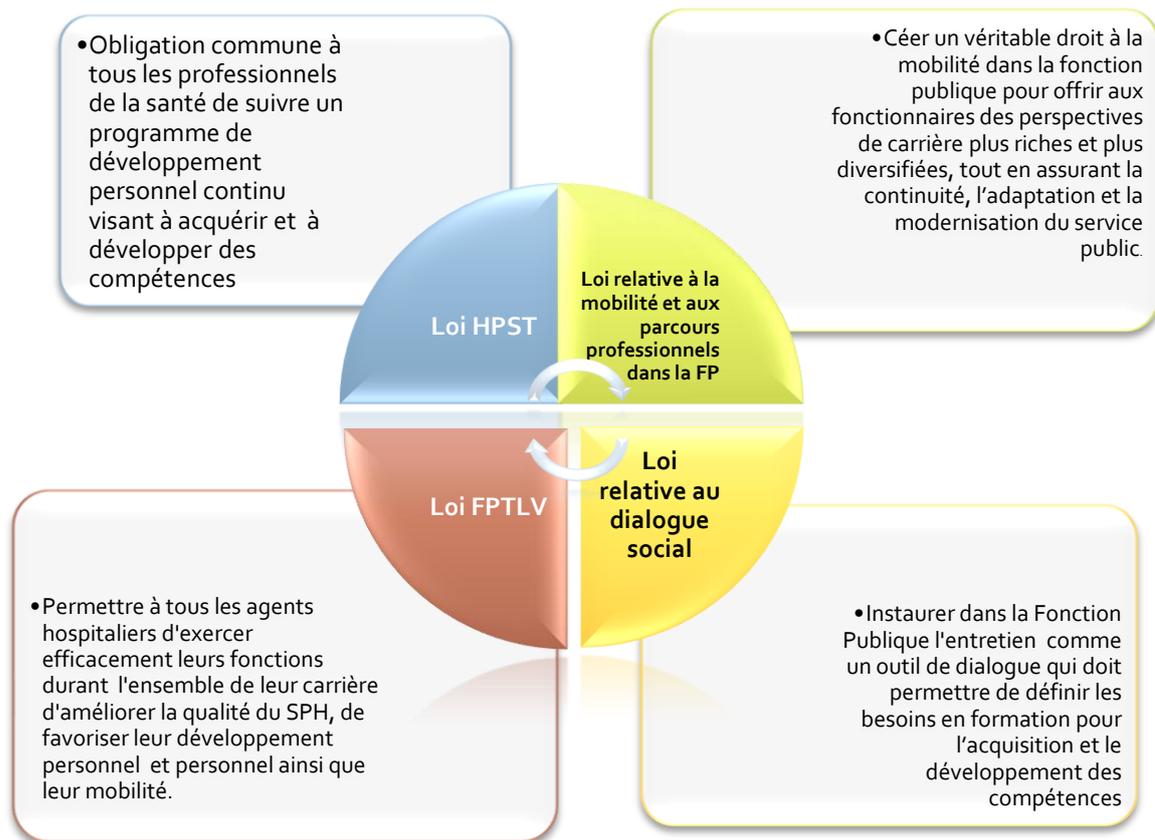
-  Loi relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la Fonction publique²⁵
-  La loi relative au dialogue social²⁶
-  Loi HPST²⁷
-  Loi sur la FPTLV²⁸

²⁴ Décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière

²⁵ Loi n° 2009-972 du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique

²⁶ Loi n°2010-751 du 5 juillet 2010 relative à la rénovation du dialogue social

²⁷ Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires



Cette convergence vise avant tout à sécuriser les parcours professionnels.

Le chômage mais également la difficulté pour les salariés et les entreprises de maîtriser l'avenir appellent des réponses nouvelles et placent la notion de mobilité au cœur de cette nouvelle économie mondialisée.

Il s'agit donc pour le législateur par une approche large de créer un cadre collectif suffisamment protecteur pour garantir aux individus la sécurisation de leurs parcours professionnels puisque chaque pays de l'union européenne doit désormais répondre au principe d'une politique commune de « flexicurité ».

Énoncé en 2007 par la Commission Européenne, la flexicurité : « *Stratégie intégrée visant à améliorer simultanément la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail* » comporte quatre volets que sont :

- ✚ Souplesse et sécurisation des dispositions contractuelles
- ✚ Stratégies globales d'apprentissage tout au long de la vie
- ✚ Politiques actives du marché du travail efficaces
- ✚ Systèmes de sécurité sociale modernes

²⁸ Décret n° 2008-824 du 21/08/2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la FHP, JO du 23 août 2008.

Mais l'on s'aperçoit qu'en filigrane continuent de s'opposer d'un côté la nécessité pour l'entreprise de plus de flexibilité et de l'autre pour le salarié de davantage de sécurité. Ce qui selon Caillaud et Zimmerman (2011) réduit considérablement les possibilités réellement offertes en matière de co-construction entre l'entreprise et le salarié :

« Asymétrique, une telle conception réduit l'objectif d'une flexibilité à double sens à un vœu pieux, tout en dédouanant les entreprises de leurs responsabilités en matière de sécurité et de développement professionnel des salariés »²⁹

Et si l'on refuse d'envisager que le développement de l'organisation ne puisse se faire qu'au détriment des projets individuels des salariés alors la formation en général et le DIF en particulier offrent une réelle opportunité pour l'organisation et pour l'individu de s'accorder autour de finalités et d'enjeux communs au travers d'un fonctionnement basé sur le co-investissement.

1.3.4 Des résultats en demi-teinte

L'année 2010 aura marqué une première étape dans la mise en œuvre du DIF puisque les salariés du privé n'ayant pas changé d'employeur depuis six ans ont atteint le cumul maximal de 120 heures.

Un premier bilan peut être dressé quant à l'utilisation de ce dispositif par les salariés et il apparaît qu'une « grande partie des droits ne sont pas utilisés » comme l'atteste l'annexe au projet de loi de finances 2012.

Ce même rapport souligne que le DIF « continue à se diffuser très lentement ».

Ainsi ce sont seulement **6,2 %** des salariés qui ont pu en bénéficier en 2009 contre 5,5 % en 2008.

La répartition des salariés varie considérablement en fonction de la taille de l'entreprise comme le montre le tableau ci-dessous basé sur les déclarations fiscales des employeurs pour 2010 :

	10 à 19 salariés	20 à 40 salariés	50 à 249 salariés	250 à 499 salariés	500 à 1999 salariés	2000 salariés et plus	Ensemble
Pourcentage de salariés ayant bénéficié du DIF	2,2	2,6	4,8	5,3	7,0	10,8	6,4

Tableau 1 - Exploitation des déclarations fiscales des employeurs pour 2010

²⁹ CAILLAUD Pascal et ZIMMERMAN Bénédicte (2011) *Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités, Formation emploi 1/2011 (n° 113), p. 33-48.*

Mais tous les observateurs s'accordent sur le fait que ce droit ouvert à tout salarié peine à s'imposer.

Dans le secteur public le constat est le même.

Une enquête³⁰ publiée en 2011 par le Groupe Démos fait apparaître que 62 % des organisations³¹ interrogées appartenant au secteur public reconnaissent que seulement entre **0 et 20 %** de leurs salariés utilisent leur DIF chaque année.

Les causes sont multiples et très probablement le fait que la loi reste floue sur deux points essentiels n'aide en rien le DIF à se déployer :

- ✚ Aucune précision sur les motifs de refus qui peuvent être opposés par l'employeur au salarié
- ✚ Aucun financement spécifique prévu pour ce dispositif. Sa prise en charge est assurée soit par l'organisme collecteur (OPCA) soit directement par l'entreprise sur son budget formation.

Plus inquiétant encore, la cour des comptes dans son rapport du 31 décembre 2008 intitulé : « Les dispositifs de formation à l'initiative des salariés »³² démontrait que le DIF n'était pas soutenable financièrement à terme :

« Ce ne sont pas moins de 12 millions environ de salariés en contrats à durée indéterminée qui compte tenu de leur ancienneté acquièrent chaque année un tel droit à formation. S'ils mobilisaient intégralement leur crédit de 20 heures, la dépense supplémentaire qui en résulterait s'élèverait, selon les estimations réalisées par la Cour et validées par les services du ministère chargé de l'emploi, à près de 13 milliards d'euros par an, répartie entre prise en charge de frais pédagogiques à hauteur de 8,5 milliards et couverture des rémunérations pendant le temps de formation à hauteur de 4,45 milliards »

Enfin, dans ce même rapport, on découvre également que l'ouverture plus récente du DIF aux agents de la Fonction Publique « fait peser un risque considérable sur les finances publiques »³³

Le constat est donc sans appel : « cette lente diffusion ne permet pas d'atteindre un régime de croisière du dispositif » mais pourrait s'avérer de surcroît risquée financièrement.

Il convient maintenant de s'interroger sur les raisons pour lesquelles le recours au DIF par les salariés reste aussi marginal à ce jour.

³⁰ Enquête sur les pratiques d'entreprises en matière de Droit Individuel à la Formation <http://tropheesdif.demos.fr/Enquetes/Documents/resultats-enquete-dif-entreprises2010.pdf>

Accédé le 21 mai 2012

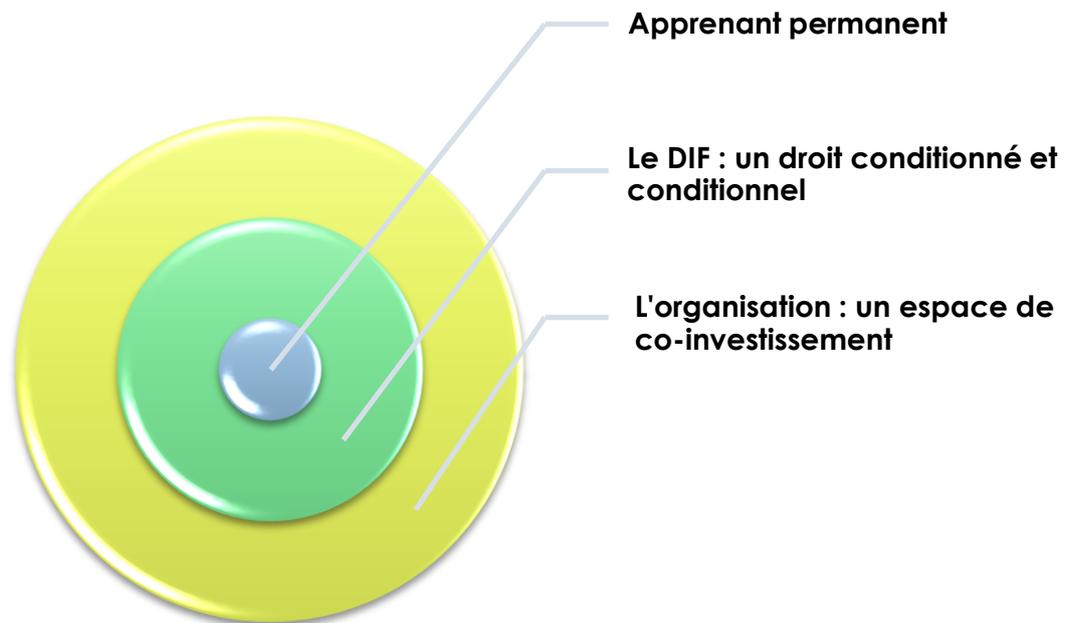
³¹ Le secteur public faisant l'objet de cette enquête comprend uniquement les entreprises publiques, hôpitaux et quelques collectivités locales à l'exclusion de l'état

³² <http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPA/22-dispositifs-formation-initiative-salaries.pdf> -
Accédé le 21 mai 2012

³³ <http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPA/22-dispositifs-formation-initiative-salaries.pdf> -
Accédé le 21 mai 2012

1.4 Notre problématique

Cette première partie de notre étude, nous amène à dégager trois principaux axes de réflexion autour du DIF schématisés par ce diagramme :



Nous avons relevé tout d'abord le fait que ce droit basé sur l'initiative individuelle reste **conditionné** puisque le projet de formation du salarié doit recevoir l'assentiment de son employeur. Dans ces conditions, quelle est vraiment la marge de manœuvre de l'individu et n'est-elle pas fortement limitée par l'institution ?

Ce premier constat nous amène à nous interroger de ce fait sur le rôle que doit alors jouer l'organisation en termes de **co-construction** d'un parcours de formation répondant à la fois aux aspirations du salarié et aux besoins de l'institution.

Enfin, il importe de replacer ces éléments dans un contexte plus global qui fait de l'individu un **apprenant permanent**, amené tout au long de sa vie à acquérir et à développer de nouvelles compétences.

Nous allons maintenant reprendre ces différents points pour dégager notre problématique.

1.4.1 Un droit conditionnel et conditionné

« Le droit individuel à la formation professionnelle est mis en œuvre à l'initiative de l'agent en accord avec son établissement »³⁴

La loi est sans ambiguïté : si le DIF est à l'initiative du salarié, son droit ne peut s'exercer qu'avec l'accord de son employeur sur le choix de la formation.

C'est en définitive un droit inaccessible au salarié si l'entreprise ne coopère pas.

Ce qui remet en question d'un point de vue juridique la notion même de droit puisqu'il est soumis au bon vouloir de l'entreprise qui peut refuser les demandes de formation au titre du DIF formulées par ses salariés.

Parallèlement, on ne peut que s'interroger sur cette notion d'initiative car elle s'inscrit dans une logique d'appropriation de sa formation par le salarié et semble faire abstraction de la réalité.

S'il n'a pas accès à l'information ou s'il n'en maîtrise pas toutes les finalités, le salarié pourra-t-il se saisir de son droit à la formation ?

Nul doute qu'il conviendra d'être de plus vigilant et de s'assurer que ce droit à la formation est bel et bien rattaché à l'individu et non pas seulement au travailleur comme le souligne Maggi-Germain (2001) :

« Si l'un des enjeux, et non des moindres, autour de la mise en œuvre de la formation professionnelle continue réside dans la maîtrise des coûts et de la qualification juridique du temps passé en formation (pendant/hors temps de travail), il conviendrait de ne pas cantonner ce droit individuel à la sphère de la formation professionnelle continue mais de l'inscrire dans un droit à l'Education rattaché à la personne-elle-même et non au seul travailleur »³⁵

Et d'emblée on réalise que le risque est grand de voir s'opposer deux logiques, l'une centrée sur l'intérêt personnel de l'individu qui légitimement va souhaiter exercer ce nouveau droit à la formation et l'autre autour d'enjeux collectifs liés à l'institution à laquelle appartient ce même individu.

1.4.2 Un dispositif basé sur le principe du co-investissement

il s'agit donc, pour éviter ce genre de dérive, d'articuler des politiques de formation au sein des entreprises basées sur une construction d'offres présentant suffisamment d'intérêt pour que le salarié prenne l'initiative de mobiliser son droit à la formation pour en bénéficier.

³⁴ Décret n° 2008-824 du 21/08/2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la FHP, JO du 23 août 2008.

³⁵ MAGGI-GERMAIN Nicole et CORREIRA Mario (2001) *L'évolution de la formation professionnelle continue*, Droit social. 2001, p. 830 à 840

Cette notion de co-investissement est donc centrale et elle seule pourrait balayer l'opposition entre besoins collectifs et besoins individuels héritée de la loi de 1971 qui faisait abstraction de l'individu dans la formation.

Elle passe à la fois par l'information des personnels sous différentes formes mais surtout par le dialogue au travers d'une participation active des managers de proximité formés à la conduite d'entretiens professionnels comme le souligne MERLE (2006) :

« Tout dépendra de l'accompagnement du DIF au sein des entreprises, branches, marchés de l'emploi »³⁶

Elle repose enfin pour beaucoup sur les négociations qui seront menées avec les partenaires sociaux et toutes les instances représentatives des salariés.

Si toutes ces conditions étaient réunies, on pourrait alors presque se réjouir de ce nouveau droit sensé sécuriser les parcours professionnels des individus qui rejoint la notion d'apprenant permanent :

« Attitude favorable à l'engagement dans la formation « tout au long de la vie » l'apprenance serait alors la posture pro-active, autoformatrice, à laquelle nous invite l'entrée dans une société « cognitive »³⁷

1.4.3 Un objectif, devenir un apprenant permanent

La notion d'apprenant permanent est au cœur de ce dispositif de formation.

En accordant à tout salarié le droit d'acquérir et de développer des compétences afin de « *maintenir son employabilité* » tout au long de sa vie, le législateur place l'individu en tant que le « *sujet social apprenant à tous les âges* » comme l'évoquait Dumazedier et illustre ainsi le changement radical de posture de l'individu dans une « *société cognitive* ».

Quand certains considèrent qu'il s'agit d'une véritable rupture :

« L'apparition en France d'un « droit individuel à la formation » constitue une rupture dans l'équilibre général de notre système de formation continue »³⁸

d'autres soulignent plus modestement qu'en tous cas ce nouveau droit pourrait accompagner :

« Des transformations des relations de travail où la simple subordination des salariés viendrait progressivement disparaître au profit d'une plus grande « autonomie contrôlée »³⁹.

³⁶ MERLE Vincent (2006) *La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques*, in MORVAN Y. (Ed) op cit pp. 23-38

³⁷ CARRE Philippe et CASPAR Pierre (2004) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Editions DUNOD, 2^{ème} édition, p. 197

³⁸ MERLE Vincent (2006) *Audition publique à l'Unesco « Apprendre tout au long de la vie : pourquoi, comment ?* Comité Mondial pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, 27 avril 2006

Mais la question centrale dès lors que l'on aborde les notions d'autonomie, de responsabilité ou d'engagement dans l'action reste de savoir si les salariés vont se saisir de ce nouveau droit pour sécuriser leurs parcours professionnels car comme le souligne Schwartz :

« Un adulte ne peut bien se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation »⁴⁰

Certes nous aurons dans les prochaines années une réponse à cette question lorsque les bilans nous permettront de savoir si le DIF a réellement une incidence sur le rapport qu'entretiennent les salariés avec leurs propres parcours de formation :

« Entre injonction de responsabilité et autonomie choisie, la loi peut se borner à entériner un vœu pieux, déclencher des initiatives « apprenantes » ou s'enliser dans la glu administrative »⁴¹

Mais d'ores et déjà, il convient de s'interroger sur cette injonction quasi permanente à être « acteur de son propre changement » que l'on observe comme une constante qu'il s'agisse de la formation, de l'emploi ou de la santé.

« Dans leur vie personnelle et professionnelle, les individus se trouvent constamment incités à faire preuve d'« autonomie » et de « responsabilité », ils se doivent d'être « motivés », « réactifs », « participatifs ». [...] Leur « motivation » et leur « savoir-être » qui relevaient antérieurement de leur vie privée ou de leurs libres activités sociales se trouvent eux aussi soumis à évaluation et « mobilisation » »⁴²

Et surtout ne faudrait-il pas envisager différemment les rapports qu'entretiennent les organisations avec leurs salariés en matière de formation et surtout repenser l'accompagnement comme pierre angulaire de la réussite de tout projet de formation.

1.5 Conclusion

Notre question de départ portait sur les raisons pour lesquelles les agents de la fonction publique hospitalière se saisissent si peu de ce nouveau droit à la formation qu'est le DIF.

Nous avons vu que ce constat n'est pas propre au secteur public et que les premiers bilans en matière d'utilisation du DIF tant dans le privé que dans le public sont loin d'être prometteurs.

³⁹ N° 255 d'août 2008 du bulletin BREF

⁴⁰ SCHWARTZ Bertrand (1996), Moderniser sans exclure, Colloque du 13 février 1996, Publication du CREAS, p.8

⁴¹ CARRE Philippe in DENNERY Marc (2005) *Réforme de la formation professionnelle*, Editions ESF

⁴² LE GOFF Jean Pierre (1999) *La Barbarie douce - La modernisation aveugle des entreprises ou de l'école*, Editions La Découverte, Paris

« Outil à double tranchant, il peut se révéler à l'usage « réformette » ou électrochoc »⁴³

L'électrochoc n'ayant pas eu lieu, il reste à espérer que ce dispositif mette encore quelques années à atteindre sa vitesse de croisière.

Mais à ce jour, il est indéniable que la loi de 2004 n'a pas changé de façon radicale les rapports qu'entretiennent les salariés avec leur parcours de formation et qu'on est bien loin d'atteindre l'objectif de départ qui visait à sécuriser les parcours professionnels et réduire les inégalités d'accès à la formation.

Arrivés au terme de l'analyse du contexte de notre étude, l'hypothèse que nous émettons est que considérer que le seul fait de doter un individu d'un droit à la formation suffise à lui permettre de s'en saisir dénote d'une grande naïveté quant aux capacités réelles dont disposent les salariés.

Certes, les nouvelles dispositions introduites par la loi du 4 mai 2004 offrent en matière de formation de nouvelles possibilités mais doit-on considérer pour autant que tout salarié est en capacité de se saisir de ce nouveau droit ?

N'y aurait-il pas confusion entre possibilités offertes et capacités d'action des individus et ne serait-il pas judicieux de répondre à cette question centrale posée par Lambert et Véro (2007) :

« Comment les salariés s'emparent-ils du champ des possibles, caractérisé par une articulation de contraintes et d'opportunités ? »⁴⁴

Et les questions qui en découlent sont multiples :

Le salarié est-il à même de faire un diagnostic précis de ses besoins en matière de formation ? Est-il suffisamment informé pour connaître les évolutions probables de son emploi ? A-t-il compris comment il peut articuler temps de formation et temps de travail ? Connait-il la procédure interne pour formuler sa demande ? Saura-t-il quoi faire si celle-ci est refusée ?

Cette liste, non exhaustive, montre à quel point s'il n'est pas suffisamment « éclairé » il ne pourra qu'exceptionnellement se saisir de ce droit à la formation de sa propre initiative.

Car comme Dugas (2007) le souligne la notion d'initiative individuelle est au cœur de notre questionnement :

« La notion d'initiative individuelle implique que désormais le salarié participera à l'identification de ses besoins de formation, à la définition de son projet de formation et à sa mise en œuvre »⁴⁵

⁴³ CARRE Philippe in DENNERY Marc (2005) *Ibid.*

⁴⁴ LAMBERT Marion et VERO Josiane (2007) *Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture, Formation emploi, 98 | 2007, 55-75.*

Le DIF dépend donc à la fois du bon vouloir de l'entreprise mais également des capacités réelles dont disposent les individus pour s'en servir.

« À ce titre, l'utilisation de la notion d'initiative individuelle est trompeuse, car supposer par principe que tous sont égaux revient à maintenir, si ce n'est à renforcer, les inégalités d'accès aux dispositifs de formation, comme l'a démontré en son temps Pierre Bourdieu pour le système de formation initiale. Le DIF sans dispositif d'accompagnement a ainsi toutes les chances de renforcer les discriminations »⁴⁶

Ce qui nous conduit de nous interroger sur le fait que la réussite du DIF pourrait reposer pour beaucoup sur le principe de co-investissement entre l'individu et l'organisation.

Cette organisation qui en initiant la co-construction d'un projet professionnel et de formation pour son salarié pourrait détenir les clés de la réussite de ce dispositif individuel de formation qu'est le DIF.

L'éclairage théorique que nous allons maintenant apporter à cette étude devrait nous permettre de mieux comprendre ce qui est au cœur même de ce dispositif de formation à savoir les notions d'initiative individuelle et d'engagement en formation.

⁴⁵ DUGAS, Patric (2007) *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*
http://www.aruc.rlt.ulaval.ca/ARUC/Menu/Publications/patric_dugas_ct_05022007.pdf - Accédé le 21 mai 2012

⁴⁶ CORREIA Mario (2004) *Formation : de nouveaux droits. Quelle place à l'initiative individuelle ?* Colloque DARES du 28 septembre 2004 – Paris – Les évolutions de la formation professionnelle

2 . Eclairages théoriques

Qu'est-ce qui amène un adulte à prendre la décision d'entrer en formation ?
Qu'est-ce qui lui permet de croire en sa réussite ?

Répondre à ces deux questions nous permettra de mieux comprendre ce qui se trame derrière cette notion d'initiative individuelle en formation.

Cela nous amènera à aborder à la fois facteurs motivationnels et motifs d'engagement mais nous verrons que gravitent également dans cette sphère l'approche par capacités, l'empowerment ou encore le sentiment d'efficacité personnelle.

Pour faire face aux enjeux de nos sociétés basées sur l'économie du savoir, l'individu se doit désormais tout au long de sa vie d'actualiser ses connaissances et de développer de nouvelles compétences.

« Les thèses sur l'évolution du travail ainsi que celles sur la formation professionnelle accordent a priori un rôle central à l'individu et à ses capacités d'initiative acteur de sa formation, gestionnaire de sa carrière, entrepreneur de lui-même... quelle que soit sa situation »⁴⁷

Nul doute que la notion d'initiative rejoint celle d'autonomie et participe de cette même injonction permanente à se montrer responsable, proactif, auto-entrepreneur de sa propre vie et surtout gestionnaire de son parcours professionnel quelque que soit l'individu et les capacités dont il dispose.

L'autonomie serait devenue : *« une norme contraignante : c'est l'institution et plus largement la société qui enjoint chacun à être autonome »⁴⁸*

Et le DIF repose avant tout sur ce principe de base.

C'est au salarié de prendre l'initiative d'entreprendre une formation et à lui seul.

Certes, il peut y être incité mais l'initiative lui appartient car après tout quoi de plus normal que de vouloir de se former :

« Le sens commun considère implicitement que l'individu est favorable, est en accord avec le fait de suivre une formation car elle ne peut que lui être bénéfique (c'est un droit acquis, c'est une faveur qui est consentie, c'est un progrès social)... »⁴⁹

⁴⁷ BERTON Fabienne, CORREIA Mario, LESPESSAILLES Corinne et Madeleine MAILLEBOUIS (2004) *Initiative individuelle et formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan.

⁴⁸ MOLENAT Xavier (2007) *Comment agissent les institutions ?* Revue Sciences Humaines http://www.scienceshumaines.com/comment-agissent-les-institutions-fr_15438.html -Accédé le 21 mai 2012

⁴⁹ Ibid

Nous savons que la réalité est tout autre et que derrière cette notion d'initiative individuelle se profilent bon nombre d'interrogations qui nécessitent éclaircissements et approfondissement si l'on veut comprendre les mécanismes souvent complexes qui conditionnent l'entrée en formation.

Il est donc essentiel de mieux comprendre comment, à partir de quoi et en fonction de quoi un individu prend la décision d'entreprendre une formation et de déterminer ce qui peut être essentiel dans cet engagement.

2.1 La formation, vecteur de changement

2.1.1 La formation comme processus de transformation de soi

A la question : « Pourquoi nous formons-nous ? » les réponses sont multiples.

Il peut s'agir de changer de métier, de s'enrichir au travers de nouvelles connaissances, de rencontrer d'autres personnes ou encore de rompre avec la monotonie de sa vie quotidienne pour n'en citer que quelques unes.

Mais avant d'aller explorer ces pistes, une chose est certaine : la formation pose la question du changement et s'inscrit dans le champ de la transformation.

Et du côté des organisations la formation sert ce même objectif « *La conception des dispositifs est un moment clé dans l'élaboration des réponses à ces problématiques de changement* »⁵⁰ et est incontestablement considérée comme un levier du changement dans l'entreprise.

Pour autant, comme le souligne Sainsaulieu (1977), s'engager en formation n'est pas sans présenter de danger quant au risque de perte d'identité :

*« La perte de soi même et des moyens de reconnaissance que l'on tirait de son milieu d'origine »*⁵¹

Entreprendre un quelconque changement reviendrait donc à accepter de perdre une certaine forme de sécurité même de façon transitoire :

*« Si le changement du monde et de soi-même grâce au travail, à la technique et à l'instruction est une préoccupation chez les individus qui sont en situation de mobilité sociale et professionnelle, il semble bien que la contrepartie immédiate soit le risque d'anomie ainsi que le malaise et l'anxiété qui lui sont associés »*⁵²

⁵⁰ Sous la direction de ENLART Sandra (2008) *Formation, les dispositifs en question*, Editions Liaisons

⁵¹ SAINSAULIEU Renaud, *ibid.*, p 195

⁵² SAINSAULIEU Renaud (1977), *L'identité au travail*, Paris : Presse de la fondation nationale des sciences politiques, P 194

Ce qui nous place face à une nouvelle question concernant l'entrée en formation de l'individu :

« Qu'est-ce qui peut le décider à entrer dans un processus dont il sait pertinemment qu'il risque de mettre à mal ses manières familières de voir le monde et d'agir ? »⁵³

Question centrale et d'autant plus importante quand on réalise, de surcroît, que le terme même d' « engagement » en formation nous renvoie inévitablement à la notion de contrainte et décrit :

« L'état d'une personne prise dans une situation d'où il lui est impossible de s'extraire sans perdre de sa position, de son statut et de ses ressources mobilisées »⁵⁴

Il suffit alors de replacer dans le contexte actuel cette perte de sécurité et cet état contraignant liés à l'entrée en formation avec une injonction permanente à se former pour mesurer à quel point un dispositif de formation basé sur le principe de l'initiative personnelle peut se heurter à de nombreuses difficultés dans sa mise en œuvre et son appropriation par l'individu.

De plus, dans le monde incertain où nous nous trouvons, comment être assuré de faire le bon choix et de prendre les bonnes décisions en matière de formation.

Et pourtant comme le précise Boutinet (1998) dans nos sociétés postmodernes, il faudra bien désormais composer avec cette forme d'alternance entre périodes de travail et périodes de chômage :

« Ce va-et-vient prend aujourd'hui souvent la forme d'une alternance problématique entre une période plus ou moins forcée d'oisiveté familiale pour qui est privé d'emploi et une période d'immersion sociale dans l'instance de formation, notamment au sein des groupes de stagiaires »⁵⁵

Cette mise en perspective nous permet de mieux appréhender la double difficulté devant laquelle l'individu se trouve et qui conditionne son engagement en formation et son implication active et volontaire. Il va devoir accepter de se transformer et d'abandonner ainsi – en partie du moins - ce qu'il était jusqu'à présent pour aller de surcroît affronter un avenir à la fois incertain et instable.

« Celle-ci (la formation) en ménageant une alternance revêt une double fonction : opérer une rupture ou simplement une transition par rapport à la période existentielle précédente qui risquait de s'enkyster à trop se prolonger en l'état d'une non-mobilité problématique ; aménager une nouvelle séquence de vie, sans savoir très bien sur quoi débouchera cette séquence. »

⁵³ BOURGEOIS Etienne (1998) *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation*, Education Permanente n°136/1998-3

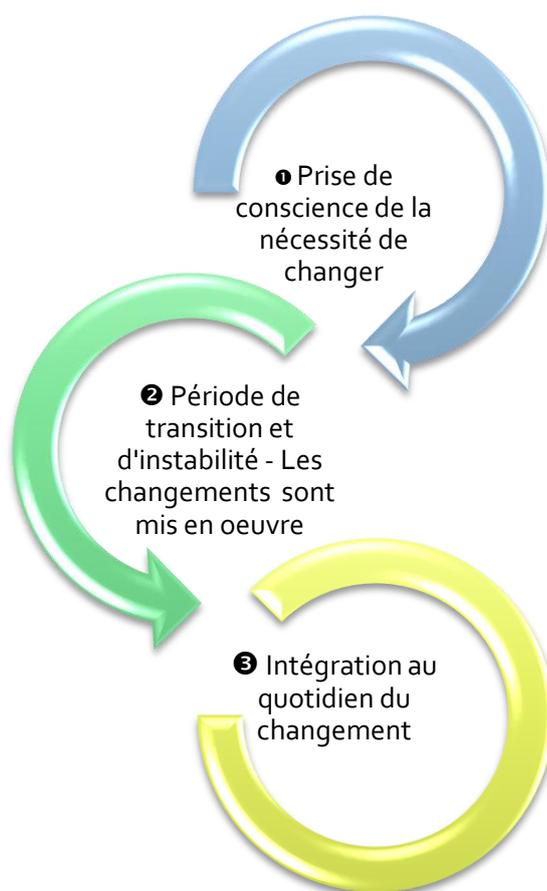
⁵⁴ KADDOURI Moktar (2011) *Motifs identitaires des formes d'engagement en formation*, Revue Savoirs n° 25, Dynamiques individuelles en formation, Janvier 2011, Editions l'Harmattan

⁵⁵ BOUTINET Jean Pierre (1998) *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation*, Education Permanente n°136/1998-3

Cette première approche nous amène maintenant à tenter de décrypter le processus de changement que sous-tend toute démarche de formation et plus encore l'engagement en formation.

2.1.2 Etude du processus de changement

Les travaux de Lewin mettent l'accent sur le fait que pour être accepté, le changement doit passer par différentes étapes symbolisées par le schéma ci-dessous :



**Figure 2 - Processus d'apprentissage et de changement
A partir des travaux de Kurt Lewin**

Une fois qu'il aura pris conscience de la nécessité d'entreprendre une formation, l'individu va devoir passer par une période de transition susceptible de générer des perturbations.

Et l'on imagine aisément que cette phase peut être déstabilisante pour certains individus.

Il est donc primordial d'essayer à la fois de comprendre ce qui peut l'amener à amorcer une tentative de changement ou encore quels peuvent être les éléments déclencheurs mais également de prendre conscience du phénomène de résistance que l'on observe habituellement :

« Peut-il y avoir formation sans transformation et transformation sans résistance ? »⁵⁶

L'existence de déclencheurs sensés susciter à la fois suffisamment d'intérêt et d'énergie pour que l'individu accepte d'entreprendre ce processus de transformation est donc au cœur de l'initiative individuelle.

« On peut alors faire l'hypothèse que l'initiative individuelle n'existe pas à l'état pur, elle est toujours l'expression de tensions entre contraintes et autonomie. Or ce sont ces tensions qui forment les raisons d'agir des personnes : les processus de mobilité, les rapports au travail, les projets... »⁵⁷

Ce qui nous conduit maintenant à définir le concept d'initiative individuelle.

2.1.3 Le concept d'initiative individuelle

Dugas (2007) propose une définition du concept d'initiative individuelle qui nous éclaire sur la place de l'individu dans des dispositifs tels que le DIF :

« La formation à initiative individuelle pourrait désigner, selon nous, un droit d'option ouvert au salarié lui permettant de recourir pour lui-même à des actions de formation et de déterminer par lui-même en partie ou en totalité les modalités de sa propre formation »⁵⁸

Elle peut être complétée et enrichie par la définition que Carré nous livre de l'individualisation du rapport à la formation :

« L'individualisation concerne la globalité du parcours de formation du sujet social, de l'amont à l'aval (...) Les modalités d'organisation du parcours de formation sont construites selon une entrée individuelle qu'il s'agisse de procédures préliminaires ou consécutives à l'apprentissage, comme l'orientation, l'analyse des besoins, des motivations ou de la demande, l'évaluation et la validation des acquis, ou encore de modalité de gestion de la demande et de l'engagement »⁵⁹

⁵⁶ CRISTOL Denis (2011) <http://4cristol.over-blog.com/article-la-formation-espace-de-resistance-et-de-transformation-66690493.html> - Accédé le 21 mai 2012

⁵⁷ CORREIRA Mario (2004) *Formation : de nouveaux droits. Quelle place à l'initiative individuelle ?* Actes du colloque « les évolutions de la formation professionnelle continue : l'impact de la loi du 4 mai 2004, DARES

⁵⁸ DUGAS Patric (2007). *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*. Québec : FNFMO/ARUC
http://www.aruc.rlt.ulaval.ca/ARUC/Menu/Publications/patric_dugas_ct_05022007.pdf - Accédé le 21 mai 2012

⁵⁹ CARRE Philippe (2005) *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Editions Dunod

Et si l'on est tenté de confondre initiative individuelle et liberté individuelle, Molénat (2007) nous donne l'occasion de mesurer l'écart qu'il peut y avoir entre cet idéal d'autonomie et une indépendance réelle :

« Il n'y a donc rien de plus contraignant que l'injonction généralisée à l'autonomie qui, paradoxalement, semble à première vue s'opposer à toute forme de dépendance et de contrainte »⁶⁰

D'ores et déjà, on comprend que l'initiative individuelle intègre des facteurs qui traversent des champs multiples allant de la notion de représentation de la formation, à celle de la relation au travail ou encore de la motivation.

Mais les motifs d'engagement en formation sont surtout pluriels, parfois contingents et ils évoluent dans le temps.

2.1.4 Le paradigme d' « expectancy-value »

Il est peu probable que les individus acceptent de changer s'ils ne perçoivent pas d'une part un certain attrait et d'autre part si l'effort qu'ils devront fournir leur paraît disproportionné comparé au gain escompté.

« L'individu sera d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts, que d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices (et que ceux-ci sont suffisamment importants, pour lui), et que d'autre part, il estime ses chances de succès dans l'entreprise suffisamment élevées »⁶¹

La théorie de l'expectation-valeur développée par Vroom (1964) s'articule autour de trois éléments que sont la valence, l'instrumentalité et l'expectation.

L'**expectation** serait la réponse à : « Suis-je capable de ? ». Il s'agit pour le sujet de mesurer ses chances d'y arriver et donc du sentiment de confiance que l'individu a dans ses propres capacités.

L'**instrumentalité** consiste à répondre à la question : « Que vais-je obtenir ? » C'est donc le niveau de récompense obtenue par l'effort qui est estimé ici.

Enfin la **valence** permet d'évaluer la valeur accordée par le sujet aux avantages obtenus ou encore la valeur attribuée à la récompense.

Parallèlement, les recherches de Cross (1981) et de Rubenson (1983) nous renseignent sur l'évaluation que font les adultes des retombées d'une formation et de l'impact qu'elle pourra avoir en matière de satisfaction de leurs besoins.

⁶⁰ MOLENAT Xavier (2007) *Comment agissent les institutions ?* Revue Sciences Humaines http://www.scienceshumaines.com/comment-agissent-les-institutions- fr_15438.html - Accède le 22 mai 2012

⁶¹ BOURGEOIS Etienne (1998) *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation*, Education Permanente n°136/1998-3

Cross a notamment établi un modèle prenant en compte la perception de l'environnement d'apprentissage et les caractéristiques individuelles de l'apprenant.

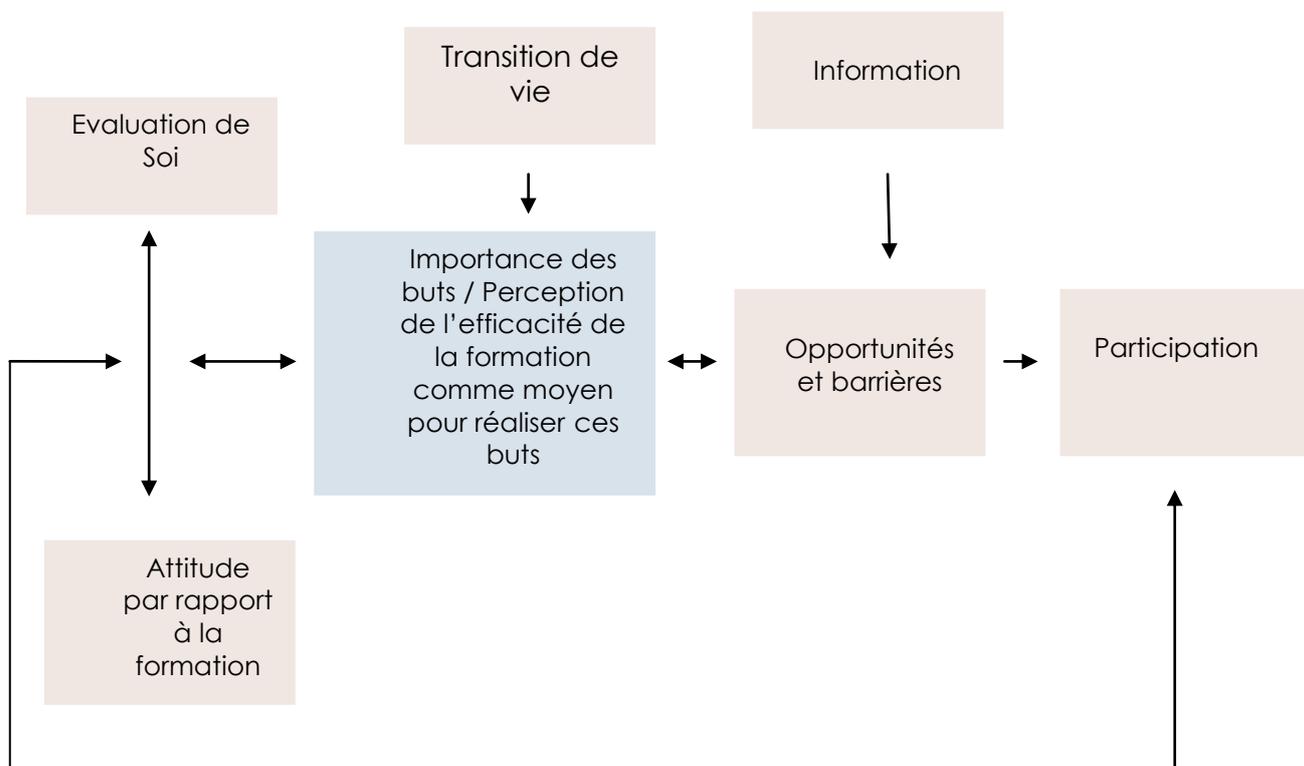


Figure 2 – Modèle de Cross « Chain-of-Response »

Ce modèle intitulé « Chain-of-Response » montre les interactions entre les différents éléments mais surtout met en évidence l'importance des buts et la perception de l'efficacité de la formation pour atteindre ces buts.

La notion de valeur de la formation et surtout les bénéfices que peuvent lui rapporter ce changement occupent donc une place centrale :

« L'adulte prendra la décision de s'engager dans telle formation envisagée (ou en formation, dans telle tâche d'apprentissage qui lui est proposée) s'il est convaincu de sa valeur, c'est-à-dire s'il est suffisamment convaincu que celle-ci lui apportera des bénéfices qu'il perçoit comme importants pour lui, à ce moment donné de sa trajectoire »⁶²

⁶² BOURGEOIS Etienne (1998) *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation*, Education Permanente n°136/1998-3

Néanmoins, il convient de rester prudent et de se garder d'en tirer des conclusions hâtives comme le souligne Denave (2006) car en matière de trajectoires professionnelles, il n'y a pas de règles :

« Ainsi, des personnes en souffrance professionnelle peuvent trouver les moyens de s'en accommoder. D'autres peuvent revenir à leur situation professionnelle initiale après avoir suivi une formation »⁶³

Et les choix dans ce domaine sont infiniment plus complexes qu'il ne peut y paraître :

« Un même événement sera ou non déterminant selon le moment où il se produit et selon les propriétés sociales des acteurs qu'il affecte. Ces événements ne se comprennent qu'à la lumière des événements précédents. »⁶⁴

La formation apparaît alors comme une réponse à des événements biographiques et accompagne la trajectoire personnelle et professionnelle des individus.

Cette approche sociologique de l'engagement en formation est intéressante car elle permet d'identifier des événements susceptibles d'enclencher le retour en formation :

« On ne peut décrire le déroulement d'une vie en omettant de mentionner les tournants de l'existence et, à l'inverse, restituer un événement marquant requiert le plus souvent de l'inscrire dans la biographie prise dans sa globalité »⁶⁵

Elle doit toutefois être complétée par une approche psychologique que nous allons aborder maintenant au travers des facteurs motivationnels.

2.2 Les facteurs motivationnels

2.2.1 Définition du concept de motivation

L'engagement en formation pose inévitablement le problème de la motivation et nous conduit à définir ce qui « nous pousse à l'action ».

⁶³ DENAVE Sophie (2006) *Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles Cahiers internationaux de sociologie 1/2006 (n° 120), p. 85-110.*

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ LECLERC-OLIVE Michèle (1999) *L'armature narrative des biographies*" – Revue Spirales – n° 24 p. 169-193

Qu'il s'agisse de décrire : « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »⁶⁶ ou « un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin »⁶⁷ une chose est sûre la motivation est un processus psychologique qui cause le déclenchement, l'orientation et le maintien d'un comportement.

De plus, toutes les théories élaborées autour de ce concept sont basées sur deux postulats :

- ✚ L'homme est libre de ses choix
- ✚ Ses actions sont orientées vers un objectif conscient ou non

Deci et Ryan nous proposent un modèle théorique selon lequel les motifs d'engagement en formation se répartissent selon deux grandes familles, d'une part les motifs intrinsèques et d'autre part les motifs extrinsèques permettant d'établir un clivage entre :

« Les motifs qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation, et ceux qui trouveront leur satisfaction en dehors de la formation elle-même. En d'autres termes, dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que dans le second, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs »⁶⁸

2.2.2 La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est celle qui regroupe un « ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même »⁶⁹

L'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu qu'il s'agisse de la menace d'une punition ou à l'inverse de l'attrait d'une récompense mais également de la pression sociale ou de l'approbation d'une personne tierce.

Deci et Ryan (2000) déclinent en quatre « régulations » la motivation extrinsèque.

Dans le premier niveau, celui de la régulation externe, l'individu agit pour satisfaire une demande externe. Nous sommes ici proches de l'approche béhavioriste de Skinner dans laquelle la motivation va dépendre de renforcements externes et notamment de récompenses

⁶⁶ VALLERAND Robert et THILL Edgar (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*, Editions Vigot,

⁶⁷ LEGENDRE Renald (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, P. 881-882, Editions Guérin

⁶⁸ CARRE Philippe (2009) *Motifs et dynamiques d'engagement en formation*, Education Permanente n°1361/1998-3

⁶⁹ LEGENDRE Renald (1993) *Ibid.*

Dans le second, celui de la régulation introjectée, le comportement sera motivé par des incitations ou des pressions internes telles que la culpabilité. C'est le cas des individus qui pratiquent une activité sportive « *par ce qu'il faut absolument faire du sport si on l'on veut être en forme* » dans l'échelle de Brière et Al (1995)

Le troisième niveau, celui de la régulation identifiée se démarque véritablement des deux précédents. On observe que le comportement n'est plus déclenché par une pression extérieure mais par l'individu estimant que quelque chose est important pour lui. Pour reprendre notre exemple sur le sport il pratiquera telle ou telle discipline sportive « *parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent lui être utiles dans d'autres domaines de sa vie* »

Enfin le quatrième niveau, celui de la régulation intégrée fait référence à toutes les valeurs, buts et besoins. L'individu, ayant intégré les mécanismes de régulation, est en accord avec ses aspirations et ses objectifs :

« *A ses yeux, ses buts ne sont plus régis par des sources extérieures* »⁷⁰

2.2.3 La motivation intrinsèque

« *La motivation intrinsèque, quant à elle, renvoie au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation* »⁷¹

Nous sommes ici en présence de comportements déclenchés de façon totalement libre soit par intérêt soit par plaisir sous ses différentes formes mais ayant toutes en commun d'être pleinement autodéterminées.

Pour Deci et Ryan (2000), la motivation intrinsèque est considérée comme le prototype de l'autodétermination parce qu'elle n'implique aucune pression, demande, suggestion ou stimulation extérieures pour déclencher le comportement.

« *L'obtention d'un diplôme ou d'une promotion, d'une bonne note ou de la reconnaissance symbolique d'autres (formateur, manager, pairs) sont des formes de motivation extrinsèque, tout comme la recherche de qualifications professionnelles* »⁷²

⁷⁰ COX Richard (2002) *Sport psychology : concept and applications*, Mc Graw Hill

⁷¹ LEGENDRE Renald (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, P. 881-882, Editions Guérin

⁷² CARRE Philippe (2005) *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Editions Dunod

2.2.4 L'autodétermination

La théorie élaborée par Deci et Ryan est basée sur les deux besoins humains que sont la perception de compétence et le sentiment d'autodétermination.

Le premier correspond à l'impression ressentie par le sujet d'être en capacité d'agir afin d'atteindre les performances visées et le second renvoie à l'impression d'être acteur actif de ses actions mais également libre de ses choix et de ses comportements.

Ainsi selon Vallerand et Thill (1993) plus l'autodétermination d'un individu augmente, plus sa motivation intrinsèque devient importante.

Dans le même temps si celle-ci diminue, on observe une chute de son autodétermination.

2.2.5 Les orientations motivationnelles

Les raisons que le sujet a d'agir sont généralement plurielles et nous allons compléter cette première distinction entre motivation extrinsèque et intrinsèque par un modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement en formation développé par Carré (1999).

Il met en évidence l'existence de quatre orientations motivationnelles portant une dizaine de motifs d'engagement (et de persistance) en formation.

Ces quatre orientations sont réparties selon deux axes.

Le premier reprend l'orientation intrinsèque/extrinsèque telle que nous venons de la présenter selon la conception de Deci et Ryan (2000).

Tandis que le second répartit les motifs d'engagement en fonction de ceux « qui visent à l'acquisition d'un contenu de formation (connaissances, habiletés, attitudes), donc qui sont centrés sur l'apprentissage de savoirs » et ceux « qui visent la participation, c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence en formation »⁷³

⁷³ CARRE Philippe (1998) *Motifs et dynamiques d'engagement en formation*, Education Permanente n°136/1998-3

C'est en combinant ces deux axes bipolaires que l'on obtient la répartition proposée par Carré en quatre quadrants des dix motifs d'engagement en formation :

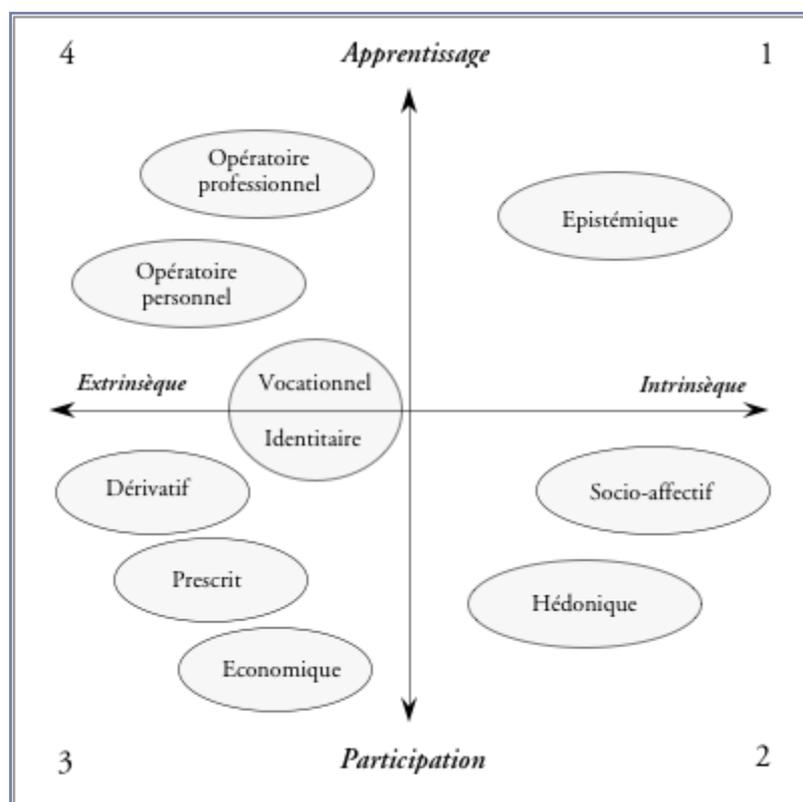


Figure 3 - Orientations et motifs d'engagement en formation selon Carré

Le motif **épistémique** est lié au plaisir que procure la connaissance. Il est souvent associé au verbe « aimer » : « J'ai toujours aimé l'histoire ! »

Le motif **socio-affectif** est en rapport avec les contacts humains : « Ce sont les conditions sociales de déroulement de la formation qui comptent »⁷⁴

Le motif **hédonique** implique le plaisir non plus lié à la connaissance par elle-même mais aux conditions pratiques de déroulement, à l'ambiance, aux outils utilisés.

Le motif **économique** renvoie à des raisons d'ordre matériel avec des bénéfices directs ou indirects liés à la formation.

Le motif **prescrit** implique que la participation à une formation est imposée par autrui qu'il s'agisse de se conformer à des directives, des conseils, des obligations.

⁷⁴ CARRE Philippe (1998) *Motifs et dynamiques d'engagement en formation*, Education Permanente n°136/1998-3

Le motif **dérivatif** est en rapport avec le moyen d'éviter des situations ou des activités vécues comme désagréables.

Le motif **opérateur professionnel** implique que l'acquisition de compétences sert un objectif spécifique de type professionnel.

Le motif **opérateur personnel** est lié au développement de compétences dans la sphère personnelle qu'il s'agisse des loisirs, de la vie familiale ou associative.

Le motif **identitaire** parle de reconnaissance. L'acquisition de connaissances vise au maintien ou à la transformation du statut social ou familial de la personne.

Le motif **vocationnel** est centré sur « une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi »⁷⁵

Il faut toutefois préciser qu'il est rare que l'individu s'engage en formation pour une seule raison.

Et l'on peut imaginer qu'un salarié entreprenne une formation pour acquérir un diplôme qui lui permettra de gravir les échelons dans son entreprise et s'assurer ainsi d'un salaire plus conséquent (motif économique) mais parallèlement chercher au travers de cette formation à échapper même provisoirement à une situation professionnelle stressante (motif dérivatif). La formation servira alors deux objectifs distincts.

Le cadre conceptuel proposé par Carré offre l'avantage d'être multidimensionnel en mettant l'accent sur l'interaction qu'il peut y avoir entre les différentes influences qui entrent en œuvre dans l'engagement en formation :

« C'est dans l'interaction entre ces processus « conatifs » du sujet et leur différentes influences qui contraignent son autonomie que se dessinera l'engagement dans l'action, en formation comme ailleurs »⁷⁶

Mais ce cadre intégré en nous éclairant sur la motivation des adultes à travers l'identification de leurs motifs d'engagement en formation nous permet également de prendre conscience qu'outre la motivation personnelle du sujet, la perception qu'il a de son image vis-à-vis de l'apprentissage peut être également déterminante en termes d'engagement en formation.

Et nous nous allons maintenant tenter de comprendre dans quelle mesure la perception et l'estime de soi peuvent aider ou à l'inverse dissuader les individus d'entreprendre une formation.

⁷⁵ CARRE Philippe (1998) *Motifs et dynamiques d'engagement en formation*, Education Permanente n°136/1998-3

⁷⁶ CARRE Philippe (1999) *Pourquoi nous formons-nous ?* Sciences Humaines n° 92, Les ressorts de la motivation, Mars 1999

2.3 La capacité à agir

2.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura

Le sentiment d'efficacité personnelle est au centre de la théorie de l'agentivité de Bandura (2003).

Il désigne les croyances qu'entretiennent les individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières.

« Selon Bandura, le vecteur le plus puissant, dans l'ensemble des capacités autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines, est le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité ». C'est, selon lui, le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humains »⁷⁷

Cette théorie nous éclaire sur le processus d'engagement en formation dans la mesure où le sentiment d'efficacité personnelle conditionne les choix qui sont faits par l'individu.

« Les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent. »⁷⁸

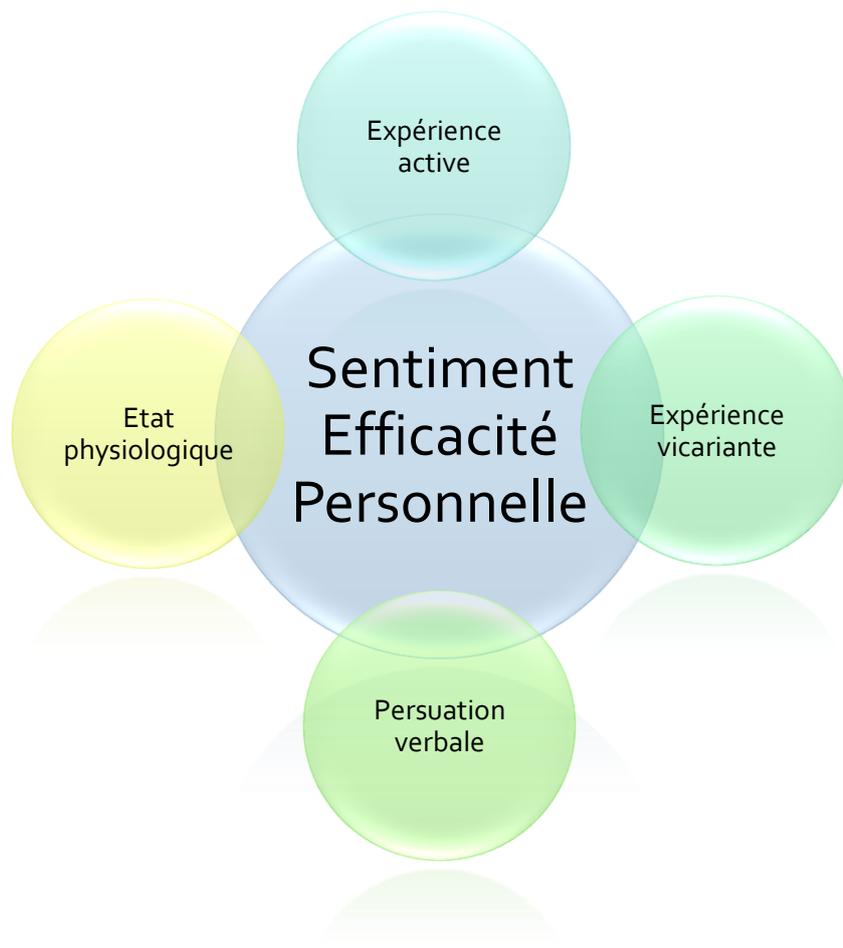
En effet, un grand nombre d'études indiquent que les individus s'engagent rarement dans une activité s'ils ne s'estiment pas en mesure de la réussir.

Mais il convient tout d'abord de distinguer sentiment d'efficacité personnelle et aptitudes réelles car nous sommes là en présence non pas de compétences objectives mais du sentiment de confiance du sujet en sa maîtrise de celles-ci.

⁷⁷ CARRE Philippe (2004) *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?*, Savoirs, 2004/5 Hors série, p. 9-50

⁷⁸ LECOMTE Jacques (2004) *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, Savoirs 5/2004 (Hors série), p. 59-90.

Bandura a identifié plusieurs sources du sentiment d'efficacité personnelle :



Les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information : les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel.

Il apparaît évident à priori que les expériences antérieures liées au parcours scolaire ou de formation puissent avoir une influence majeure sur la croyance d'efficacité de l'individu. C'est que Bandura appelle les **expériences actives de maîtrise**.

Il s'agit là de la principale source d'efficacité personnelle. Les succès permettent autant de construire une solide croyance d'efficacité que les échecs ébranlent cette même croyance.

C'est également en observant ses pairs dans la réalisation d'actions que le sujet tirera des conclusions sur ses propres capacités dans l'exécution de ces mêmes actions à condition que ces autres personnes aient les mêmes caractéristiques que lui (âge, sexe, etc.). Il s'agit selon Bandura de l'**apprentissage social**.

Il ne s'agit plus de l'expérience directe du sujet mais d'expériences vicariantes basées sur l'observation des autres et surtout sur les conséquences qui en résultent pour eux. Il ne s'agit plus de l'expérience directe

Les messages adressés au sujet qu'il s'agisse de critiques ou à l'inverse d'encouragements auront également une influence certaine sur le sentiment d'efficacité. Nous sommes là en présence du phénomène de **persuasion par autrui** :

« Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement »⁷⁹

Enfin selon Bandura l'**état physiologique et émotionnel** du sujet aura un impact sur la façon dont le sujet va évaluer ses capacités et donc influencera également son sentiment d'efficacité personnelle.

« Ainsi, des paumes moites et une gorge sèche peuvent être vécues comme des signaux avant-coureurs d'échec et, partant, affecter négativement l'impression que le sujet va réussir la tâche à exécuter »⁸⁰

A la lumière de cette théorie développée par Bandura, on mesure aisément la difficulté que peuvent rencontrer des adultes ayant gardé de leur scolarité une image négative et souvent associée à l'échec à s'engager dans une formation :

« Les salariés moins qualifiés voient plus la formation comme une épreuve (illettrisme, sensation de perte de compétence, besoin de mise à niveau) que comme une action dont ils pourraient tirer bénéfice »⁸¹

On comprend également que le rôle joué par son entourage puisse être déterminant et affecter l'image que l'individu a de lui-même vis-à-vis de l'apprentissage conditionnant ainsi ses chances de réussite.

Par ailleurs, ce constat peut être mis en parallèle avec les prophéties auto-réalisatrices de Merton (1948) lesquelles stipulent qu'à force de s'entendre dire qu'il est incapable le sujet finisse réellement par le devenir.

Comment pourrait-il alors de sa propre initiative entreprendre une formation avec une image aussi négative de ses capacités et une quasi certitude d'échouer ?

⁷⁹ LECOMTE Jacques (2004) *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, *Savoirs* 5/2004 (Hors série), p. 59-90.

⁸⁰ CARRE Philippe (2004) *Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?*, *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 9-50.

⁸¹ DUBAR Claude & ENGRAND S (1991) *Formation continue et dynamiques des identités professionnelles*, *Formation et emploi* n° 34

Si nous replaçons maintenant dans son contexte le Droit Individuel à la Formation dont l'un des objectifs de départ était de réduire les inégalités d'accès à la formation, nous ne pouvons que nous interroger sur la différence qu'il peut y avoir entre donner l'accès à la formation par un droit accordé à tous les salariés et doter ces mêmes salariés de capacités réelles d'action en matière de formation.

2.3.2 L'approche par les capacités de Sen

L'approche par les capacités⁸² de Sen (1985) nous aide à porter un regard différent sur cette question d'accès à la formation.

L'origine de l'approche par les capacités remonte aux années soixante-dix avec la parution de l'ouvrage de Rawls en 1971 intitulé « Théorie de la Justice » et prend tout son sens dans le débat qu'il a suscité autour de la question « égalité de quoi ? ».

A cette question, Sen tente d'apporter une réponse en 1979 avec une nouvelle approche développée dans un ouvrage intitulé « Equality of what ? » où il propose la notion de capacité à fonctionner.

Trois concepts sont à la base de l'approche par les capacités : les ressources, les capacités et les fonctionnements.

Les **ressources** représentent les biens et services, produits ou non sur le marché, dont dispose un individu, c'est-à-dire des « ressources pour l'action » comme le résume Bonvin (2005).

Le droit individuel à la formation fait donc partie de ces ressources dont dispose désormais le salarié depuis la loi de 2004 et représente un véritable changement puisque la loi de 1971 se contentait d'imposer à l'entreprise une obligation de dépenses de formation.

Ces ressources sont à mettre en parallèle avec ce qu'un individu peut réellement faire compte tenu de ses ressources. C'est ce que Sen appelle ses **capacités**. Il s'agit ici de sa liberté réelle ou encore son champ des possibles.

Dans sa définition de la capacité, Sen (1992) introduit la notion de **fonctionnement** :

« Un ensemble de vecteurs de fonctionnements, qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie »

Ainsi l'individu disposant d'un certain champ des possibles va être amené à choisir certaines actions ou encore à accomplir certains fonctionnements.

⁸² Le concept de « capacités » de Sen peut être traduit en français par « capacités » ou par le néologisme « capabilités »

Et l'on s'aperçoit que le droit individuel à la formation ne pourrait se suffire à lui-même si le salarié n'est pas correctement informé de cette possibilité ou encore si son niveau de qualification le tient éloigné de cette possibilité de formation.

« Ainsi l'ouverture du DIF n'augmente en rien la capacité de se former si le salarié n'est pas informé de son existence ou si les rapports de négociation avec son employeur ne sont pas équilibrés, même si l'instauration du DIF crée de nouvelles conditions de négociation »⁸³

La capacité à se former des individus dépendra donc à la fois des ressources dont il dispose et donc de ses droits en matière de formation mais également de facteurs personnels, sociaux ou environnementaux.

Et nous réalisons enfin que ce droit accordé à tous en faisant abstraction des réelles ressources dont disposent les individus, ne permet en rien de réduire les inégalités d'accès à la formation :

« Ainsi, les mieux équipés sont en position de négocier le suivi d'une formation qui leur permette d'accroître réellement leurs opportunités sur le long terme, tandis que les moins dotés risquent fort de devoir se contenter d'un cours portant sur les techniques de recherche d'emploi (rédaction du CV, présentation de soi, etc.) »⁸⁴

Enfin, en introduisant la notion de capacité Sen nous invite à considérer que si le salarié dispose désormais d'un droit individuel à la formation, celui-ci ne peut suffire s'il n'est pas accompagné d'opportunités réelles de formation proposées par l'entreprise d'une part et s'il n'est pas soutenu dans sa démarche individuelle par un cadre collectif :

« La notion de capacité, telle que nous l'utilisons, implique tout à la fois une latitude de choix individuel, des opportunités réelles, leur conversion en réalisations effectives, un pouvoir d'agir soutenu par des supports collectifs, et enfin la possibilité pour les salariés d'exprimer leurs préférences et de les faire valoir »⁸⁵

Et nous prenons conscience du rôle déterminant de l'entreprise en termes de politiques de formation et d'accompagnement des projets d'évolution professionnelle portés par leurs salariés mais également d'accès à l'information concernant le droit individuel de formation.

⁸³ LAMBERT Marion et VERO Josiane (2007) *Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture*, Formation Emploi 2007/2 N° 98, CEREQ

⁸⁴ BONVIN Jean Michel et FARVAQUE Nicolas (2007) *L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques* Formation emploi, 98 | 9-22.

⁸⁵ CORTEEL Delphine et ZIMMERMANN Bénédicte (2007) *Capacités et développement professionnel*, Formation emploi, 98 | 25-39.

« En d'autres termes, le développement des capacités suppose que soit accordée une valeur spécifique à l'humain et cultivé un sens du collectif favorable à son développement »⁸⁶

Cette nouvelle notion de capacités que nous venons d'introduire nous conforte dans l'idée que sans espace de co-responsabilisation et de co-investissement au sein de l'entreprise, la seule initiative individuelle du salarié ne saurait dans la très grande majorité des cas suffire pour lui permettre de sécuriser son parcours professionnel au travers de la formation.

Elle nous amène toutefois à nous interroger sur ce que Newbrough (1992) appelle :

« La tension entre la priorité accordée à la collectivité et celle donnée aux individus qui la composent »

Car n'y aurait-il pas souvent opposition entre besoin individuel et besoin collectif ?

Ou comment peut-on envisager la co-existence de ces deux besoins dans un même espace sans que l'un ne menace l'autre ?

Un dernier concept devrait pouvoir nous apporter un ultime éclairage: il s'agit du concept d'empowerment.

2.3.3 Le concept d'empowerment

Le concept d'empowerment, terme anglais que l'on peut traduire par autonomisation ou capacitation signifie la prise en charge de l'individu par lui-même. Nous pouvons nous appuyer sur la définition que nous en propose Rappaport (1987):

« Empowerment is related to the word power. In English, the concept leans on its original meaning of investment with legal power—permission to act for some specific goal or purpose »⁸⁷

Celle-ci pourra être complétée par celle de Kieffer (1984) où est introduit la dimension environnementale dans ce processus individuel :

“Empowerment is an interactive process which occurs between the individual and his environment, in the course of which the sense of the self as worthless changes into an acceptance of the self as an assertive citizen with sociopolitical ability”⁸⁸

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ L'empowerment a pour racine le mot : pouvoir. Ce concept repose sur le pouvoir légal ou la permission d'agir dans un but spécifique (notre traduction)

⁸⁸ L'empowerment est un processus interactif entre l'individu et son environnement. Il lui permet de faire évoluer sa self-estime jusqu'à se considérer comme un citoyen à part entière, capable de jouer un rôle social et politique." (notre traduction)

L'empowerment rejoint donc la notion d'autonomie tout en la nuancant puisque « to empower » signifie faciliter la prise de pouvoir personnel et non donner un pouvoir personnel à quelqu'un.

Un droit accordé à tous les salariés pour accéder à la formation pourrait donc s'apparenter à ce concept d'empowerment puisqu'il s'agit bien, en effet, de donner au salarié le pouvoir réservé jusqu'à présent à l'employeur même si nous avons vu que les limites imposées par la loi.

Néanmoins, la revue International Journal of Lifelong Education publiait en 2004 un article dénonçant le discours dominant autour de la Formation Tout au Long de la Vie dont l'objectif ne serait pas de doter l'individu de pouvoirs supplémentaires mais à l'inverse de le rendre plus adaptable et plus flexible sur un marché de l'emploi instable et précaire.

Il s'agirait là d'un déplacement de responsabilité de la société vers le salarié visant à renforcer l'idée que si celui-ci ne parvient pas à sécuriser son parcours professionnel, il en sera l'unique responsable.

« Lifelong learning diminishes the public sphere, undermines educational activity, introduces new mechanisms of self-surveillance and reinforce the view that failure to succeed is a personal responsibility »⁸⁹

Il y aurait là un véritable malentendu sur l'enjeu véritable masqué derrière cette notion de flexibilité que Bourdieu (1990) appelle la « flexexploitation ».

Cette contraction entre « flexibilité » et « exploitation » nous questionne sur le rôle et les responsabilités des acteurs sociaux impliqués en matière de formation :

« Ce mot évoque bien cette gestion rationnelle de l'insécurité, qui, en instaurant, notamment à travers la manipulation concertée de l'espace de production, la concurrence entre les travailleurs des pays aux acquis sociaux les plus importants, aux résistances syndicales les mieux organisées - autant de traits liés à un territoire et une histoire nationaux - et les travailleurs des pays moins avancés socialement, brise les résistances et obtient l'obéissance et la soumission, par des mécanismes en apparence naturels, qui sont ainsi à eux-mêmes leur propre justification »⁹⁰

⁸⁹ CROWTHER Jim (2004) *In and against lifelong learning : flexibility and the corrosion of character*, International Journal of Lifelong Education, Vol 23, n°2, p.125-136

L'apprentissage tout au long de la vie réduit l'intervention publique, remet en question l'apprentissage, met en place de nouveaux mécanismes de responsabilité personnelle en renforçant l'idée que l'échec ou la réussite sont liés à l'individu (notre traduction)

⁹⁰ BOURDIEU Pierre (1997) *La précarité est aujourd'hui partout*, Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité. Grenoble. 12-13 décembre 1997

Et à la lumière de ce concept d'empowerment, que penser alors d'un dispositif tel que le DIF surtout si nous le replaçons dans le cadre de la Formation Tout au Long de La Vie tel que nous le présentait la Commission Européenne (1999) :

«In a high technology knowledge society (...) learners must become proactive and more autonomous, prepared to renew their knowledge continuously and to respond constructively to changing constellations of problems and contexts”

Ne serait-il pas illusoire de penser, face au constat d'échec des politiques menées jusqu'alors en matière d'emploi, qu'il suffise de déplacer la responsabilité de la collectivité sur l'individu pour résoudre le problème épineux de l'emploi ?

« ... The current uncertain economic climate places renewed emphasis and importance on lifelong learning. Traditional policies and institutions are increasingly ill-equipped to empower citizens for actively dealing with the consequences of globalization, demographic change, digital technology and environmental damage.»⁹¹(CEC, 2001, p. 3)

Nous mesurons surtout à quel point le concept humaniste d'Education Populaire qui visait à permettre à chacun d'accéder à la connaissance n'est plus au cœur du « Lifelong Learning » sensé avant tout apporter une réponse concrète au problème de la globalisation.

« Dans un tel scénario, on passe donc d'un État-Providence promoteur d'une éducation la plus élevée possible pour chacun à des pouvoirs publics se bornant à tendre un dernier filet pour tous ceux qui n'ont pas réussi à se montrer autonomes et responsables, à prendre en charge leur apprentissage »⁹²

Dans ces conditions, peut-on encore parler de « pouvoir » accordé aux individus en matière de formation ou bien d'une grossière manipulation visant à faire accepter aux salariés le désengagement des pouvoirs publics sur cette question.

Et peut-on encore parler d'empowerment ou plutôt de transfert et de délégation de responsabilité :

“Let us begin by agreeing on what it does not mean. Empowerment is not simply another word for delegation of responsibility to subordinates, removal of constraints or even for provision of increased levels of authority”⁹³

⁹¹ COMMISSION EUROPÉENNE (1999) *Making a European area of lifelong learning a reality*

⁹² MAHIEU Céline et MOENS Frédéric (2003) *De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation, L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes*, revue *Éducation et Sociétés* n° 12/2003/2

⁹³ BEAIRSTO James Atley Bruce et RUOHOTIE Pekka (2003) *Empowering professionals as lifelong learners*, University of Tampere

Commençons par nous accorder sur ce que l'empowerment n'est pas. Il ne s'agit ni d'une délégation de responsabilité, ni d'une suppression des contraintes ni même un niveau accru d'autorité (notre traduction)

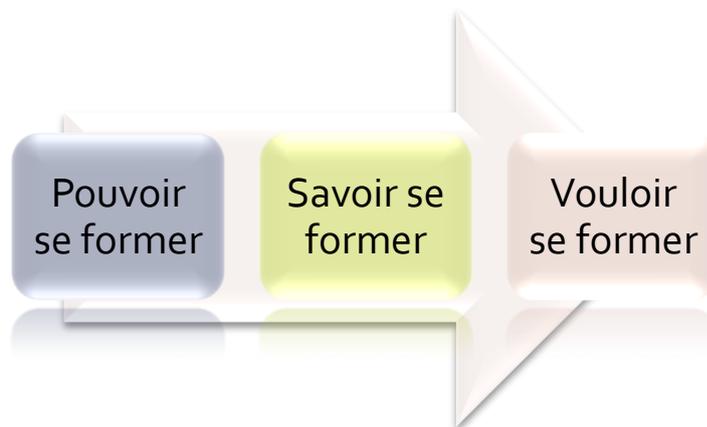
2.4 Conclusion

Parvenus au terme de cette exploration des notions liées au concept d'initiative individuelle en formation, nous réalisons qu'il serait illusoire de penser que le seul fait de doter les salarié d'un droit à la formation suffise à leur permettre d'en faire usage quelques soient les conditions :

*"Clearly, empowerment would be irrelevant if there were no opportunity to exercise it, but merely creating the conditions for an individual to take broader responsibility, to participate more widely in decision making or to have more independence and influence within a work situation does not constitute empowerment any more than giving a student an excellent text book, a state of the art internet connection and access to an outstanding library constitutes learning (or even teaching for that matter). In either case it is helpful, but in neither case should supportive conditions be mistaken for the outcome itself."*⁹⁴

De plus, ce serait faire peser sur un simple dispositif de formation – aussi ambitieux soit-il - beaucoup de responsabilités que seul le salarié est de surcroît sensé endosser.

Ce travail nous a permis d'identifier enfin trois conditions indispensables et cumulatives pour que le DIF ne soit pas une utopie mais un droit réellement accessible à tous les salariés, nous inspirant ainsi du modèle proposé par Le Boterf⁹⁵ :



⁹⁴ BEAIRSTO James Atley Bruce et RUOHOTIE Pekka (2003) *Empowering professionals as lifelong learners*, University of Tampere

L'empowerment n'est pertinent que s'il peut réellement être exercé. Ainsi créer des conditions favorables pour que les individus exercent davantage de responsabilités, participent de façon plus large aux décisions, disposent d'une indépendance accrue et exercent plus d'influence dans leur milieu professionnel ne suffit pas à définir l'empowerment. Tout comme procurer à un élève un bon livre, un accès internet performant ou une bibliothèque hors du commun, ne peut être qualifié de démarche éducative (ou même d'enseignement). Dans les deux cas, il s'agit d'une aide mais ces soutiens qui sont juste des moyens ne sauraient être confondus avec la finalité même (notre traduction)

⁹⁵ LE BOTERF G (1998) *Evaluer les compétences, quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?* Education Permanente n° 135/1998-2

Le Droit Individuel à la Formation offre de bonnes bases en termes de « **pouvoir** » mais ne saurait suffire si les organisations ne mettent pas en place les moyens nécessaires en termes de politiques de formation ou d'information auprès des salariés.

Un accompagnement en termes de construction de projets professionnels est également indispensable pour permettre au salarié de « **savoir** » quel type de formation l'aidera à sécuriser son parcours professionnel.

Les théories de la motivation nous ont éclairés sur l'indispensable « **vouloir** » qui conditionne l'engagement en formation des individus.

Nous allons maintenant au travers d'une enquête menée auprès d'institutions confrontées à la mise en œuvre de ce dispositif de formation tenter de comprendre comment les organisations se positionnent face cette question et quelles mesures elles ont mises ou envisagent de mettre en place autour de ce qu'il convient d'appeler une ingénierie du DIF.

3 - Méthodologie de l'enquête

Comment les établissements relevant de la Fonction Publique Hospitalière ont-ils intégré dans leur politique de formation ce nouveau droit rattaché à l'agent qu'est le DIF ?

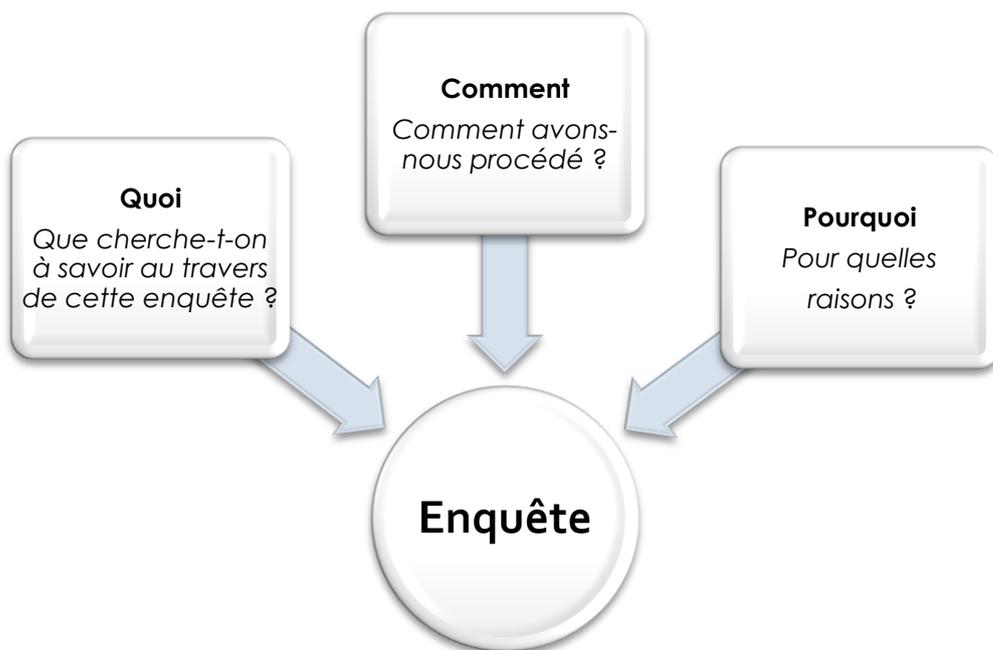
Ont-ils mis en place une ingénierie de formation spécifique ?

Quelle incidence, enfin, ces mesures ont-elles pu avoir sur le taux d'utilisation du DIF par les agents de ces organisations ?

Notre enquête s'est articulée autour de ces trois questions centrales afin de comprendre le rôle que pouvait jouer l'institution pour inciter l'agent à se saisir de ce droit à la formation par la création d'un environnement plus ou moins facilitant.

«L'essor de l'usage du DIF est lié au développement de politiques d'entreprises. Pour ce faire, ces dernières doivent être à même de construire une offre de formation accessible à tous les salariés, d'informer les personnels sous de multiples formes, d'organiser le relais de cette information via la hiérarchie intermédiaire préalablement formée à la conduite d'entretiens professionnels »⁹⁶

Cette partie de notre étude se propose de présenter la méthodologie adoptée pour réaliser notre enquête. Au travers de nos objectifs mais également de nos contraintes, nous exposerons et expliciterons les choix que nous avons faits.



⁹⁶ MARION-VERNOUX Isabelle et THERY Michel avec la collaboration de GAUTHIER Christèle et SIGOT Jean Claude, *Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue*. Bref, Céreq, août 2008, 255, 1-4

3.1 Les objectifs de l'enquête

Le très faible taux d'utilisation du DIF par les agents de la fonction publique hospitalière nous a conduit à nous interroger sur l'impact des facteurs externes dans le processus d'engagement en formation.

En effet, les apports théoriques sur lesquels nous nous appuyons nous confortent dans l'idée que sans espace de co-responsabilisation et de co-investissement au sein des institutions, la seule initiative individuelle de l'agent ne saurait dans la très grande majorité des cas suffire pour lui permettre de se saisir de ce nouveau droit à la formation.

C'est donc en nous tournant vers les organisations que nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure l'existence d'un espace de co-construction entre les agents et les établissements hospitaliers autour du DIF pouvait s'avérer facilitant.

Dans un premier temps, nous avons donc recueilli des informations sur la façon dont les institutions se sont positionnées par rapport à cette question et sur leur degré d'implication dans la mise en œuvre du DIF.

Le recueil de ces données nous a permis - dans un deuxième temps - en rapprochant les mesures prises par les établissements du taux d'utilisation du DIF par leurs agents, d'apprécier l'impact que ces mesures pouvaient avoir.

Les informations que nous avons cherchées à obtenir s'articulent donc autour des thèmes suivants :



Figure 4 - Enquête menée auprès des établissements adhérents de l'ANFH d'Ile de France

3.2 Choix du public concerné par l'enquête

Le choix du public a varié en fonction des différentes étapes de notre enquête.

Dans un premier temps, nous avons adressé un questionnaire aux établissements adhérents à l'ANFH d'Ile de France. Nous avons ensuite questionné les responsables de formation de la communauté de pratique des établissements hospitaliers des départements des Hauts de Seine et des Yvelines puis nous avons mené des entretiens auprès d'agents hospitaliers issus de deux hôpitaux d'Ile de France.

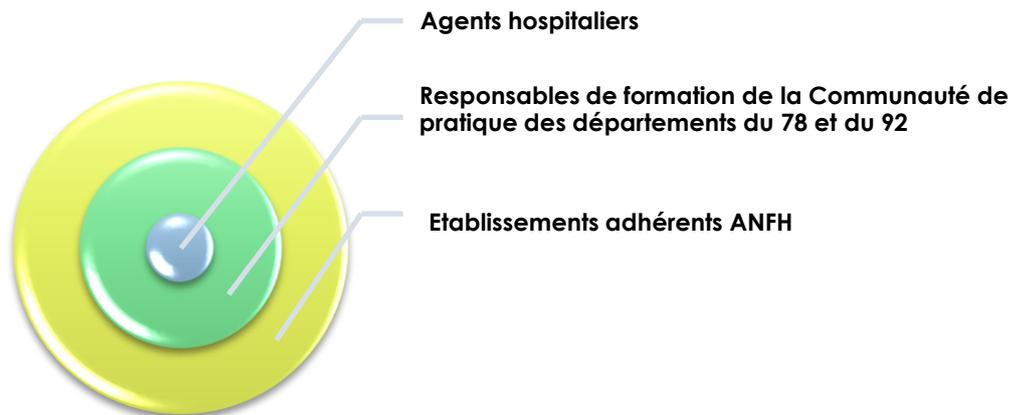


Figure 5 - Choix des différents publics cibles

3.2.1 Questionnaire quantitatif

La première phase de cette enquête a donc consisté à faire un état des lieux de la mise en œuvre du DIF dans les institutions relevant de la fonction publique hospitalière pour la région d'Ile de France.

Pour être suffisamment représentatif, notre échantillon devait satisfaire à deux exigences :

- ✚ Son choix devait répondre à certaines règles
- ✚ Sa taille devait être suffisamment grande

Pour identifier ces établissements, nous nous sommes rapprochés de l'ANFH⁹⁷, organisme collecteur de la fonction publique hospitalière agréé par le ministère de la santé pour collecter et gérer les fonds consacrés au financement du plan de formation (2,1% de la masse salariale), des congés de formation professionnelle (CFP), des congés pour VAE⁹⁸ et des congés pour bilan de compétences (0,2% de la masse salariale) et des études promotionnelles (0,6%).

⁹⁷ Association Nationale Formation Personnel Hospitalier

⁹⁸ Validation des Acquis d'Expérience

Cette distinction nous a conduit à exclure de notre enquête les hôpitaux relevant de l'Assistance Publique Hôpitaux de Paris. L'AP-HP est certes un acteur incontournable sur la scène de la santé publique avec trente-sept hôpitaux situés principalement en Ile de France mais son mode de financement de la formation lui concède un statut spécifique.

Soixante établissements sur les cent trente-trois que regroupe l'ANFH d'Ile de France ont été retenus d'une manière aléatoire pour notre enquête, soit 45 % du panel et quarante parmi eux ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponses de 67 %.



Ce sont tous des établissements sanitaires, médico-sociaux et sociaux qui emploient des agents de la fonction publique hospitalière.

3.2.2 Observation participante

Dans un deuxième temps, nous nous sommes rapprochés de la communauté de pratique des responsables de formation des établissements hospitaliers des départements des Yvelines et des Hauts de Seine pour y mener une observation participante autour de leurs pratiques concernant le DIF.

Cette communauté de pratique nouvellement créée regroupe actuellement vingt-cinq responsables de formation.

Ceci nous a permis d'assister à la réunion trimestrielle dédiée - du fait de notre enquête - à la mise en œuvre du DIF dans les différents établissements hospitaliers concernés mais également d'accéder à l'espace d'échange collaboratif en ligne.

3.2.3 Entretiens

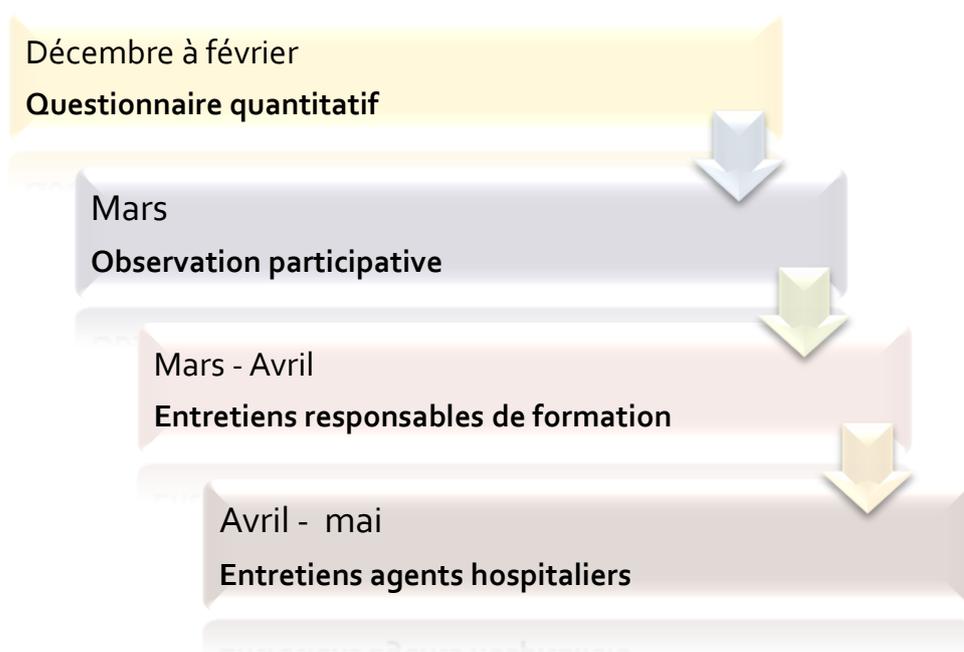
La dernière étape a consisté à mener quelques entretiens auprès d'agents issus de deux établissements hospitaliers situés en Ile de France.

En effet, malgré le fait que notre enquête ne portait pas sur les agents, nous avons néanmoins jugé utile de croiser les résultats obtenus auprès des organisations avec quelques entretiens menés auprès d'agents hospitaliers dont l'échantillon a été conçu pour être représentatif des différents niveaux hiérarchiques auxquels ils appartenaient, soit :

- ✚ 1 Cadre supérieur
- ✚ 4 Cadres de santé
- ✚ 6 Infirmiers
- ✚ 3 Aides soignants

3.3 Durée de l'enquête

L'enquête s'est déroulée sur une période de six mois comprise entre décembre 2011 et juin 2012 selon les étapes suivantes :



3.4 Choix des méthodes

L'approche que nous avons adoptée s'appuie sur plusieurs techniques sélectionnées en fonction à la fois de nos objectifs et du public visé.



3.4.1 Questionnaire quantitatif

Nous avons opté pour une enquête quantitative dans un premier temps sous forme de questionnaire adressé à soixante hôpitaux ou établissements de santé d'Ile de France adhérents de l'ANFH.

Notre choix s'est porté sur un questionnaire auto-administré en ligne pour des raisons de facilité d'usage. L'objectif était de réunir un maximum d'informations sur la mise en place du DIF dans la Fonction Publique Hospitalière.

Ce questionnaire élaboré en collaboration avec d'une part la responsable de formation et le directeur des ressources humaines du CHTR comporte vingt questions.

Une fois en ligne sur Internet, il a été envoyé aux responsables de formation par le biais de leur messagerie électronique. Cette technique offre deux avantages ; d'une part, cela leur a permis d'y répondre en quelques minutes et d'autre part, les réponses nous sont parvenues au fur et à mesure en ligne également une fois le questionnaire validé par la personne.

3.4.2 Observation participante

En participant à la réunion trimestrielle organisée par la communauté de pratique des responsables de formation des établissements hospitaliers des départements des Hauts de Seine et des Yvelines autour de la mise en place du DIF, nous avons pu y mener une observation participante et mieux comprendre le rôle des acteurs et les problématiques en jeu.

La communauté de pratiques des responsables de formation des établissements hospitaliers des départements des Yvelines et des Hauts de Seine adhérents à l'ANFH d'Ile de France regroupe vingt-cinq personnes que nous avons pu observer au cours de cette journée.

L'objectif était double.

Il s'agissait d'une part de recueillir des données sur les différentes pratiques des établissements hospitaliers en matière de mise en œuvre du DIF mais également d'amener les responsables de formation à approfondir tel ou tel point identifié au préalable – suite aux résultats obtenus à notre questionnaire quantitatif – comme nécessitant des compléments d'information.

L'intérêt de cette observation était également au travers de nos interventions d'amener les participants à débattre autour de leurs différentes pratiques et à expliciter leurs choix.

Notre participation avait été précédée par une présentation des objectifs de notre enquête et par l'exposé de nos premiers résultats obtenus suite au questionnaire quantitatif.

En effet, il était indispensable d'obtenir l'adhésion de l'ensemble du groupe face à notre démarche comme le soulignent Kohn et Nègre (2003) :

« Sans l'accord des acteurs, sans leur accueil, il lui est impossible d'effectuer sa tâche. Quel que soit le dispositif d'observation qu'il préconise, il est obligé d'établir un lien de confiance avec les observés »⁹⁹

Néanmoins, nous avons également tenu compte du fait que notre présence pouvait altérer les comportements et les échanges des personnes observées car comme le souligne Emerson (2003) :

« La solution est davantage du côté de la prise de conscience des effets de l'enquête que de la tentative de les minimiser »¹⁰⁰

⁹⁹ KHON Ruth Canter et NEGRE Pierre (2003) *Les voies de l'observation, repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Editions l'Harmattan, Paris

¹⁰⁰ EMERSON Robert (2003) *Le travail de terrain comme activité d'observation*, Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans D. Céfai (Éd.) *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.

3.4.3 Entretiens qualitatifs responsables de formation

Les informations recueillies au cours de notre observation participante nous ont conduit à mener cinq entretiens semi-directifs auprès de responsables de formation.

Il nous est apparu indispensable en effet d'approfondir certains éléments clés que nous avons pu identifier au cours de cette observation :

- ✚ Elaboration d'une charte sur le DIF
- ✚ Elaboration d'un catalogue de formations éligibles au DIF
- ✚ Volonté de renégocier les modalités d'application avec les partenaires sociaux
- ✚ Information auprès des agents

En fonction de ces éléments, nous avons identifié cinq responsables de formation dont les pratiques nous étaient apparues comme significatives lors des échanges de la réunion de la communauté de pratique.

3.4.4 Entretiens qualitatifs agents hospitaliers

Enfin, nous avons souhaité croiser les informations obtenues auprès des responsables de formation avec celles quatorze agents situés sur deux établissements hospitaliers du département de Yvelines sur la question de la portée de l'information à partir de deux questions que nous leur avons posées :

Avez-vous connaissance du DIF ?

Si oui, avez-vous le sentiment d'être suffisamment informé(e) sur ce dispositif de formation ?

3.5 Elaboration du questionnaire

Le questionnaire¹⁰¹ que nous avons conçu est composé principalement de questions fermées mais l'inclusion de quelques questions ouvertes a permis d'offrir la possibilité aux responsables de formation de s'exprimer plus librement.

Nous appuyant sur les conseils de Ghiglione et Matalon¹⁰² (1970), nous avons prêté une attention particulière à la formulation des questions afin qu'elles soient compréhensibles par toutes les personnes de la population cible et surtout qu'elles aient le même sens pour tous.

La rédaction du questionnaire a été précédée d'une définition des hypothèses générales de l'enquête ainsi que de ses objectifs afin de définir un certain nombre d'items que nous avons regroupés en domaines.

Ce questionnaire a fait l'objet d'un pré-test auprès de deux établissements hospitaliers avant d'être diffusé.

¹⁰¹ Voir questionnaire en page suivante

¹⁰² GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin (1970) Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique. Paris Armand Colin ; 1970 : 297



Questionnaire sur le Droit Individuel à la Formation

Ce questionnaire a pour objectif de faire un état des lieux des différentes pratiques en matière de mise en œuvre du Droit Individuel à la Formation dans la fonction publique hospitalière.

1. Avez-vous mis en place le DIF ?

- Oui
- Non

2. La mise en place découle-t-elle d'une négociation avec les partenaires sociaux ?

- Oui
- Non

3. Quelle est la démarche de demande de DIF dans votre établissement ?

- Par le biais d'un courrier spécifique
- Par le biais d'une case à cocher sur un document type de demande de formation
- Lors de l'entretien annuel d'évaluation, de l'entretien professionnel ou de l'entretien de formation

4. En matière de DIF, votre établissement

- A défini des modalités précises validées par le CTE
- N'a pas défini de modalités mais répond aux demandes
- A priorisé les demandes DIF des agents
- A priorisé les actions de formation éligibles au titre du DIF
- Other:

5. Comment se traite le DIF ?

- A la demande du salarié lors du recueil annuel des besoins de formation
- A la demande du salarié tout au long de l'année
- Une enveloppe est prévue dans le plan de formation
- Other:

6. S'il existe une enveloppe dans le plan de formation, comment est-elle calculée ?

7. Votre établissement refuse-t-il des demandes de DIF présentées par les agents ?

- Jamais
- Oui, pour des raisons budgétaires
- Rarement, mais il y a peu de demandes
- Other:

8. Avez-vous mis en place un catalogue de formation spécifique aux formations pouvant être suivies en DIF ?

- Oui
- Non

9. Avez-vous inclus la question de l'utilisation du DIF dans les entretiens individuels annuels encadrement-agents ?

- Oui
- Non

10. Quelle est la position de l'établissement sur le DIF ?

- Plutôt proactive et incitative
- Plutôt neutre : information et réponse aux demandes
- Plutôt restrictive : peu d'information, pas d'incitations

11. Quels types de formation sont les plus demandés au titre du DIF ?

- En lien avec la pratique de l'agent
- En lien avec le souhait de l'agent d'évoluer professionnellement
- Other:

12. Quel est le pourcentage de demandes DIF sur la totalité des demandes de formation en 2010 ?

- 5 %
- Entre 5 et 20 %
- Entre 20 et 50 %
- Plus de 50 %

13. Quel est le taux d'acceptation des demandes des agents en DIF ?

- 0 à 20 %
- 20 à 50 %
- 50 à 80 %
- 80 à 100 %

14. Les agents sont-ils informés de leur compteur DIF ?

- Non
- Tous les mois, par une rubrique sur le bulletin de salaire
- Une fois par an
- Other:

15. Avez-vous déjà été mis en demeure par un agent d'appliquer la législation relative au DIF ?

- Afin de justifier un refus
- Pour cause de dépassement du délai de réponse
- Other:

16. Existe-t-il une volonté de renégocier le dispositif actuel du DIF ?

- Oui
- Non

17. Avez-vous déjà eu à traiter des cas de transférabilité du DIF ?

- Oui
- Non

18. Sous quelle forme apportez vous une réponse aux demandes de transfert du DIF ?

19. Auriez-vous des informations supplémentaires à apporter concernant cette enquête sur le DIF ? Si oui, lesquelles ?

20. Quel est le nom d'établissement où vous travaillez ? Merci d'indiquer le nom de la ville

3.6 Hypothèse

C'est donc en croisant plusieurs techniques que nous avons essayé de réunir des témoignages provenant de sources différentes partant du constat que :

*« Le DIF ne serait donc pas aussi individuel que ça »*¹⁰³

Il supposerait en réalité une articulation fine entre les différents acteurs conscients des enjeux :

*« Ce dispositif ne fonctionnera bien que s'il est pensé, compris et acté globalement par ses acteurs »*¹⁰⁴

Les résultats que nous avons obtenus à notre enquête ainsi que leur analyse va maintenant nous permettre de mieux comprendre le rôle de chacun dans ce processus d'élaboration d'un projet de formation commun où pourront s'accorder à la fois les besoins stratégiques de l'institution et les aspirations en termes de développement professionnel et personnel des individus.

¹⁰³ ROBINET Philippe (2011) *Le DIF, un droit individuel, une mise en œuvre concertée*, Soins Cadres, Supplément au n° 73

¹⁰⁴ Ibid.

4 - Résultats de l'enquête

La réforme de la formation professionnelle a instauré de nouveaux rapports dans les organisations en dotant l'agent d'un pouvoir de décision sur son parcours de formation. Elle bouleverse de ce fait les politiques de formation des institutions les obligeant à redéfinir leurs approches et leurs pratiques pour intégrer cette nouvelle dimension.

Cette partie de notre étude vise deux objectifs. Elle nous permettra, d'une part, au travers de la présentation des résultats obtenus suite à notre enquête et de son analyse de croiser les politiques de formation des institutions en matière d'ingénierie du DIF avec le taux d'utilisation de ce droit à la formation par les agents. Elle nous aidera d'autre part à comprendre comment peuvent s'articuler dans un même espace aspirations individuelles et besoins collectifs en matière de formation.

Les résultats obtenus suite à nos différentes enquêtes¹⁰⁵ nous ont permis de constater que la mise en œuvre de la réforme de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie en introduisant de nouveaux outils tels que le DIF place les établissements hospitaliers face à la nécessité de déployer de nouvelles politiques de formation.

Et force est de constater que la façon dont chaque organisation s'est appropriée cette nouvelle réforme varie considérablement d'un établissement à un autre.

Certaines institutions ont résolument adopté une attitude incitative en engageant un travail conséquent d'information et d'adaptation des procédures existantes tandis que d'autres se montrent plus attentistes.

Entre ces organisations qui ne communiquent pas ou peu sur ce dispositif et qui vont parfois même jusqu'à admettre ne pas donner suite à certaines demandes formulées par leurs agents :

« Si la demande n'est pas formulée par écrit par l'agent et assortie d'un devis, on ne donne pas suite ... On fait le mort ! »

« On s'arrange pour qu'il n'y ait pas de demandes ... »

et celles qui ont engagé une véritable réflexion sur le sens réel de cette réforme et se donnent les moyens de faire de la formation un outil d'anticipation et d'accompagnement des évolutions des missions et des métiers de la fonction publique hospitalière, bon nombre d'établissements cherchent encore comment proposer des projets de formation co-construits avec leurs agents.

¹⁰⁵ Pour plus de clarté, les quatre enquêtes menées ont été codifiées de la façon suivante :

✚ Enquête quantitative menée auprès de 40 établissements	EQ1
✚ Observation participante de la communauté de pratique	OP1
✚ Entretiens auprès des responsables de formation	ERF
✚ Entretiens auprès des agents hospitaliers	EAH

Pour autant, ce sont tout de même près de 20 % des organisations qui déclarent n'avoir toujours pas mis en place le DIF dans leur établissement malgré le cadre réglementaire.

Et lorsque l'on interroge les responsables de formation sur la position de leur établissement en matière de mise en œuvre du DIF, ils sont 68% à déclarer adopter une attitude plutôt neutre en se contentant d'informer les agents et d'instruire leurs demandes de formation comme l'atteste ce graphique :

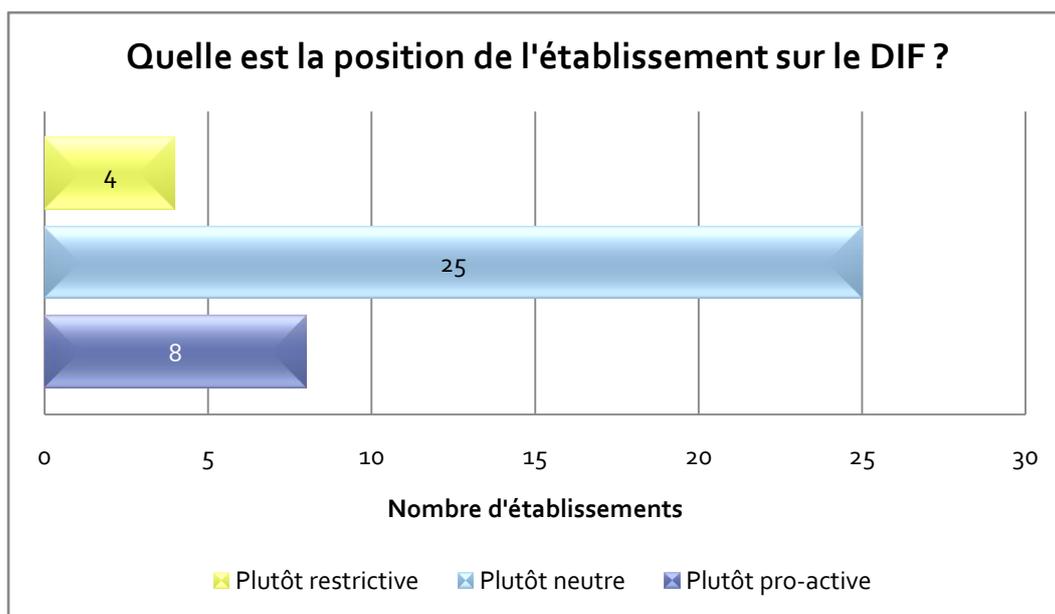


Figure 6 - Enquête EQ1
Enquête quantitative menée auprès de 40 établissements

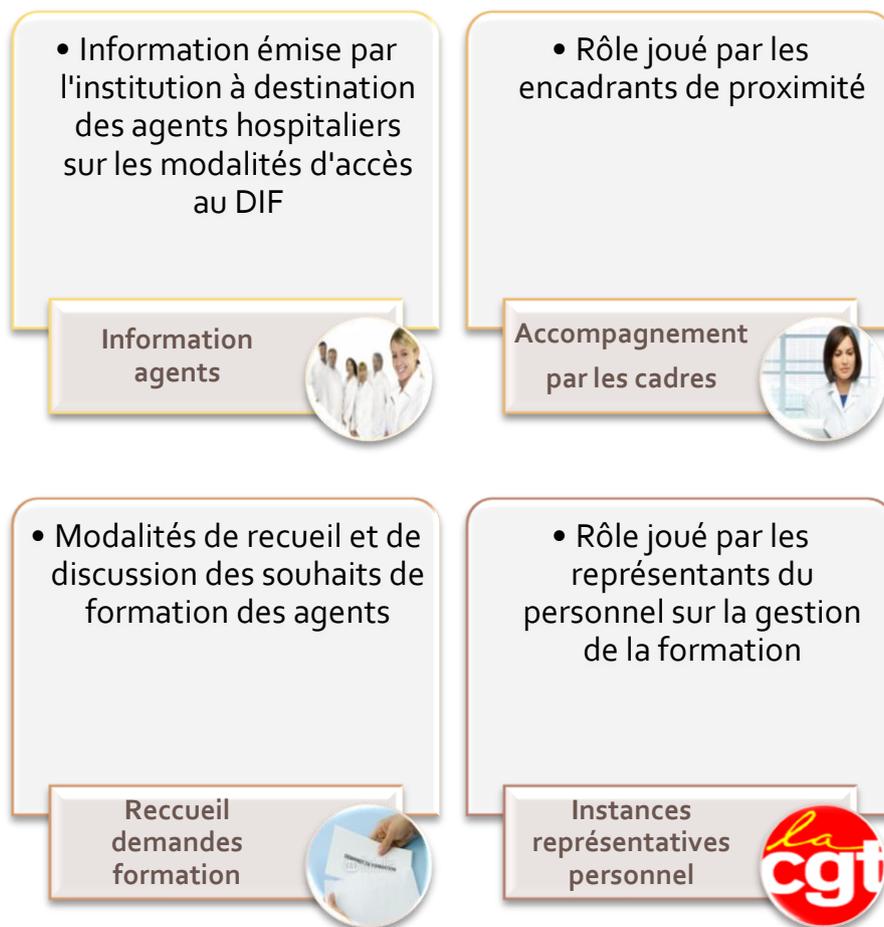
4.1 Typologie des politiques de formation

L'étude des résultats obtenus à notre enquête EQ1 est très éclairante sur les différentes modalités de mise en œuvre de la réforme par les organisations.

Elle nous a amenée à élaborer une typologie des politiques de formation des établissements hospitaliers basée sur quatre dimensions.

Cette typologie s'inspire également de l'étude DIFES1 (Dispositif d'Information sur la Formation Employeur-Salarié) élaborée à partir de deux enquêtes¹⁰⁶ menées en 2006 et réalisées conjointement par le Céreq, la Darès et l'Insee dans le cadre du projet européen Capright. Elle porte sur les conditions d'accès à la formation et le niveau de dialogue entre employeur et salarié.

¹⁰⁶ FC2006 : Formation Continue 2006 coréalisée par le Céreq et l'INSEE et CVTS3 : Continuing vocational training survey mise en œuvre pour la partie française pour le Céreq en coordination avec la DARES et l'INSEE



Cette classification offre de plus l'avantage de reprendre les éléments clés identifiés dans notre partie théorique comme déterminants pour permettre à l'agent d'être en capacité d'exercer sa responsabilité en matière de formation :

- ✚ Capacité à accéder à l'information
- ✚ Capacité à s'exprimer
- ✚ Capacité à être entendu

4.2 Information auprès des agents

Les témoignages que nous avons recueillis auprès des responsables de formation ayant mis en place le DIF mettent en évidence une volonté d'informer les agents sur ce dispositif de formation.

De nombreuses actions de communication semblent avoir été menées pour faciliter l'orientation des agents. Des réunions d'information ou des journées portes ouvertes ont été proposées. Des guides ou des plaquettes ont été diffusés. Parfois, ce sont des notes de service qui ont été adressées aux agents ou encore des articles parus dans les journaux internes.

Les modalités diffèrent et peuvent revêtir des formes extrêmement variées mais globalement les institutions disent avoir beaucoup communiqué autour du DIF même s'il convient de pondérer cette information en précisant qu'elles sont toutefois encore près de 30 % à ne pas informer leurs agents sur leur compteur DIF.

Au vu de ces résultats, nous nous sommes tout de même interrogés sur la portée de l'information auprès des agents.

Nous avons donc souhaité croiser cette information provenant des organisations avec celle recueillie auprès des agents.

Au travers de notre enquête EAH, nous avons posé cette question :

« Avez-vous connaissance du DIF ? Et si oui, avez-vous le sentiment d'être suffisamment informé(e) sur ce dispositif de formation ? »

Et nous avons observé que les personnes interrogées se disent soit pas, soit mal informées sur ce dispositif de formation.

Ainsi une infirmière nous confiait lors d'un entretien :

« Le DIF ? D'abord ces initiales ne m'évoquent rien. Non je n'ai aucune information. Pourtant nous sommes sollicités par nos cadres pour faire nos demandes de formation et ils nous rappellent les échéances. J'ai pu avoir accès aux documents pour faire mon choix et la procédure n'est pas bien compliquée. Et puis nous avons des réponses suite à nos demandes bien que pas assez personnalisées à mon goût »

Ce témoignage est corroboré par celui d'une autre infirmière :

« Le DIF ? Je ne connais pas ! Aucune info à ce sujet délivrée par l'hôpital. De toute façon, moi ça fait 20 ans que je travaille ici et j'ai toujours remarqué que c'était très cadre-dépendant la formation. Certains cadres nous incitent vraiment à partir en formation alors que d'autres ne le font jamais ... »

Dans un autre établissement où une campagne d'information avait été menée sur le DIF sous forme d'un dossier complet paru dans le journal interne et de plusieurs notes de service diffusées à tout le personnel, une aide-soignante nous a dit :

« Oui, je connais vaguement le DIF mais c'est pas grâce à l'hôpital car ici aucune information ne m'a été fournie.

C'est ma sœur qui m'en a parlé ! Je n'ai aucune idée de ce que j'ai sur mon compteur DIF. L'année dernière j'ai fait une demande de formation. Et je n'ai jamais eu de réponse ni positive, ni négative ... Ca décourage ! »

Un infirmier nous a également confié dans un autre établissement où l'information avait été également largement diffusée :

« Non je ne connais pas – C'est quoi ? ... Moi de toute façon, j'ai été embauché il y a quatre mois et j'ai déjà bénéficié d'une formation. Je ne vois pas ce que ça m'apporterait de plus ? »

Enfin, une infirmière nous a précisé concernant les demandes individuelles de formation et après avoir reconnu ne pas connaître le DIF :

« Globalement, on est bien informé sur les formations en intra mais pour les formations personnelles, il n'y a aucun moyen d'avoir de l'info et depuis six ans que je fais régulièrement des demandes, rien n'a jamais été accepté »

Par contre lorsque nous avons interrogé les cadres, les témoignages étaient totalement différents. Ainsi un cadre supérieur de santé nous a dit :

« Je me sens suffisamment informé sur le DIF. C'est un sujet que j'évoque systématiquement lors des entretiens professionnels que je mène auprès des agents. Je présente les grandes lignes du dispositif et si cela ne suffit pas je les renvoie vers le service formation de l'hôpital. »

Ce témoignage a été confirmé par celui d'un autre cadre de santé :

« Bien sur que je connais le DIF ! Et ça m'étonne encore cette méconnaissance du DIF chez certains agents ... C'est pas faute d'en parler pourtant !! J'aimerais quand même avoir un peu plus d'info sur les tenants et les aboutissants. Et puis la mise en pratique me semble bien nébuleuse parfois »

Tous les témoignages que nous avons obtenus viennent donc confirmer ce que l'enquête DIFES1 avait déjà mis en évidence, à savoir qu'on observe une différence dans la portée de l'information en fonction du niveau de qualification des salariés même lorsque l'entreprise a mené une campagne d'information auprès de tous ses salariés.

Moins le niveau de qualification est élevé et moins les agents semblent informés sur le DIF comme l'atteste ce graphique :

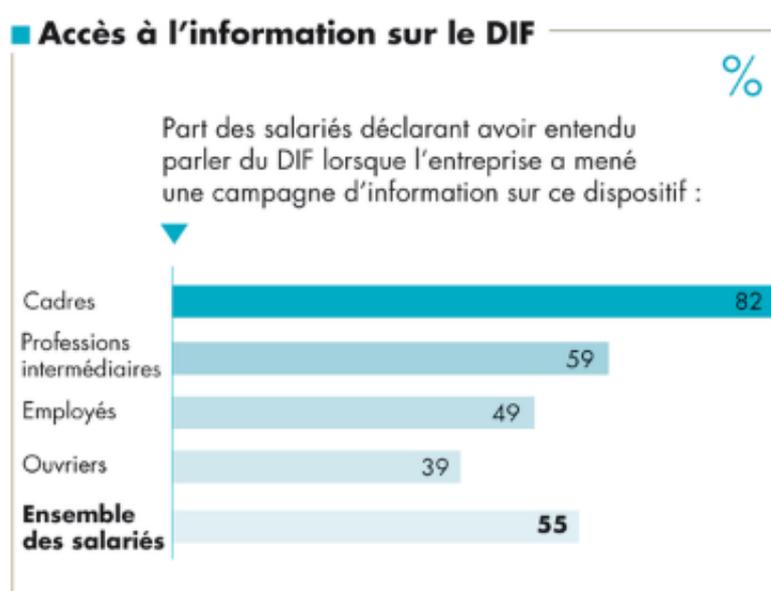


Figure 7 - Enquête DIFES1 - Entreprises de 10 salariés et plus ayant réalisé une campagne d'information sur le DIF

Mais dans tous les établissements hospitaliers où nous avons enquêté, nous avons observé que l'appropriation de l'information par les agents dépend pour beaucoup de la manière dont l'organisation s'est emparée de ce dispositif de formation et de la façon dont elle l'a intégré dans sa politique de formation.

Il semble évident que l'information seule ne suffit pas. Elle est d'autant mieux perçue par les agents et a d'autant plus de portée que l'institution a réellement compris les enjeux de la réforme de la FPTLV et a comme objectif d'investir dans la formation et de promouvoir le DIF auprès des agents.

Et nous nous sommes demandé si cela ne passait pas nécessairement par une véritable implication des encadrants de proximité dans cette démarche pour relayer l'information mais également pour repérer les besoins de formation et pour accompagner les agents par le biais des entretiens de formation.

4.3 Rôle joué par les encadrants de proximité

Lorsque l'on interroge les institutions sur la façon dont elles informent leurs encadrants de proximité sur cette nouvelle modalité de formation les réponses sont très contrastées.

Certains établissements conscients du rôle important que les encadrants doivent jouer ont élaboré des guides ou organisé des réunions d'information pour les sensibiliser non seulement à ce dispositif mais également pour les inciter à mettre en place au travers de l'entretien professionnel et de formation un espace de discussion et de négociation entre le projet individuel de l'agent et les besoins de l'institution.

Il ne s'agit plus dans ces organisations de se contenter d'enregistrer les demandes de formation des agents mais d'instaurer un vrai dialogue avec l'encadrement au moment de l'entretien annuel sur les besoins et les aspirations de chacun auxquels la formation pourrait apporter une réponse.

Mais cette pratique est loin d'être encore généralisée et lorsque l'on leur demande s'ils ont inclus la question de l'utilisation du DIF dans les entretiens professionnels annuels encadrants-agents, ils sont encore **44 %** à répondre de façon négative.

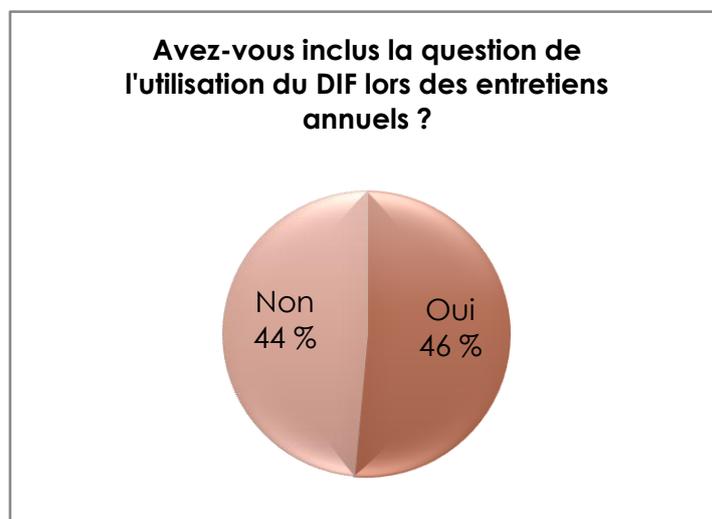


Figure 8 - Enquête EQ1
Questionnaire quantitatif auprès de 40 établissements
relevant de l'ANFH

Certains établissements admettent n'avoir mené aucune campagne d'information particulière à destination des cadres, ne souhaitant pas particulièrement les associer à cette démarche.

Ainsi, lors de notre enquête ERF, une responsable de formation nous confiait :

« Nous n'avons pas spécialement informé les cadres ... Peut être est-ce la raison pour laquelle nous n'avons enregistré que 3 demandes de DIF depuis sa mise en place en 2008 dans notre établissement? »

En effet, si l'on rapproche les mesures prises par les établissements en termes d'implication des encadrants du taux d'utilisation du DIF, on s'aperçoit qu'il y a un rapport évident entre ces deux paramètres.

L'encadrement direct est un vrai relais stratégique de la politique de formation de l'établissement.

Et si certaines institutions ont fait des entretiens de formation un véritable espace de négociation entre l'agent et le cadre permettant ainsi la co-construction d'un parcours de formation, elles sont encore peu nombreuses.

Pourtant comme nous confiait cette responsable de formation lors de notre enquête ERF, lorsque c'est le cas le taux d'utilisation du DIF peut s'en trouver considérablement accru :

« L'année où nous avons entrepris d'informer les cadres de façon systématique et de les impliquer dans la démarche au travers des entretiens annuels de formation, le taux d'utilisation du DIF par nos agents a atteint 50 % ! »

Il y a donc une vraie corrélation entre d'un côté l'implication et le rôle joué par l'encadrant de proximité en termes d'information et d'accompagnement et d'un autre l'utilisation par les agents de ce droit à la formation.

Même s'il faut reconnaître, comme nous le confiait cette responsable de formation dans cette même enquête ERF que :

« C'est très cadre-dépendant le DIF. Dans notre établissement, selon les pôles, cela diffère beaucoup ! »

4.4 Modalités de recueil des demandes de formation

Interroger les institutions sur les modalités de recueil des demandes individuelles de formation pose en filigrane une toute autre question.

Car il s'agit ici de comprendre la délicate articulation qu'il peut y avoir entre d'une part le plan de formation qui répond à des besoins collectifs et un dispositif de formation individuel tel que le DIF.

En élaborant chaque année, leur plan de formation les établissements hospitaliers doivent répondre aux impératifs dictés par les priorités nationales et par le plan de santé publique.

LE PLAN DE FORMATION

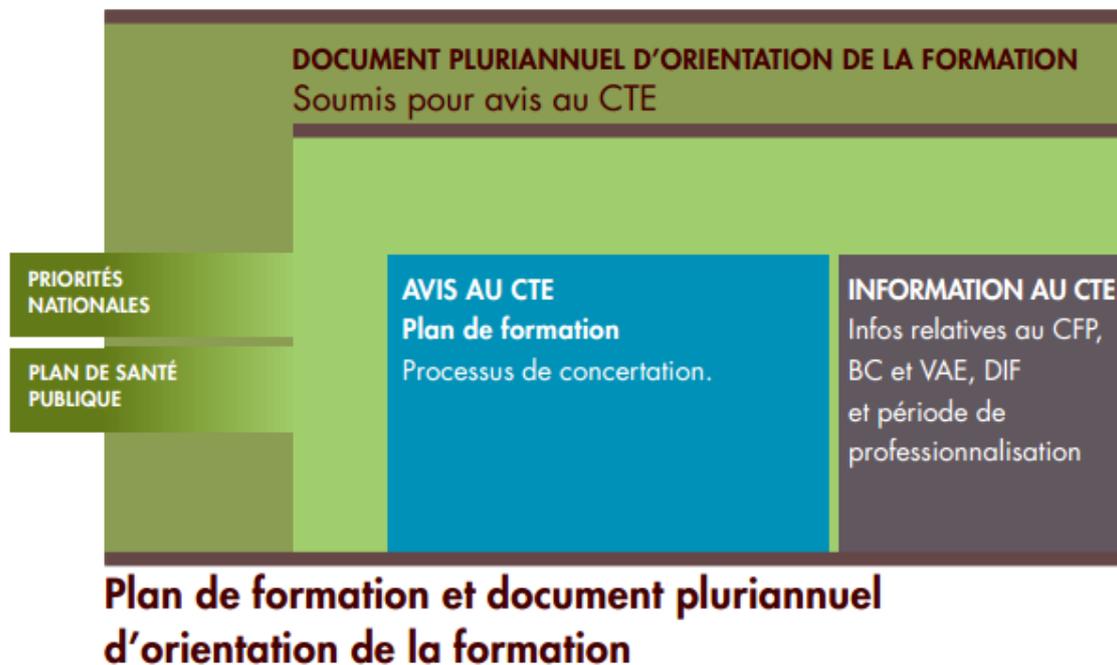


Figure 9 - ANFH - les dispositifs et modalités d'accès à la formation professionnelle - 2012

Le plan de formation est donc lié aux évolutions existantes ou prévisibles de l'environnement externe de l'établissement en matière de politique de santé publique, des besoins de la population ou du cadre réglementaire.

Il doit également tenir compte des besoins internes de l'établissement liés au projet d'établissement et à son fonctionnement (départs à la retraite, difficultés de recrutement, acquisition de nouveaux équipements, ...).

Mais il doit parallèlement tenir compte des souhaits individuels des agents en matière d'évolution professionnelle.

On assiste donc à un découpage entre d'un côté le plan de formation institutionnel et d'un autre les dispositifs individuels comme l'atteste ce schéma :

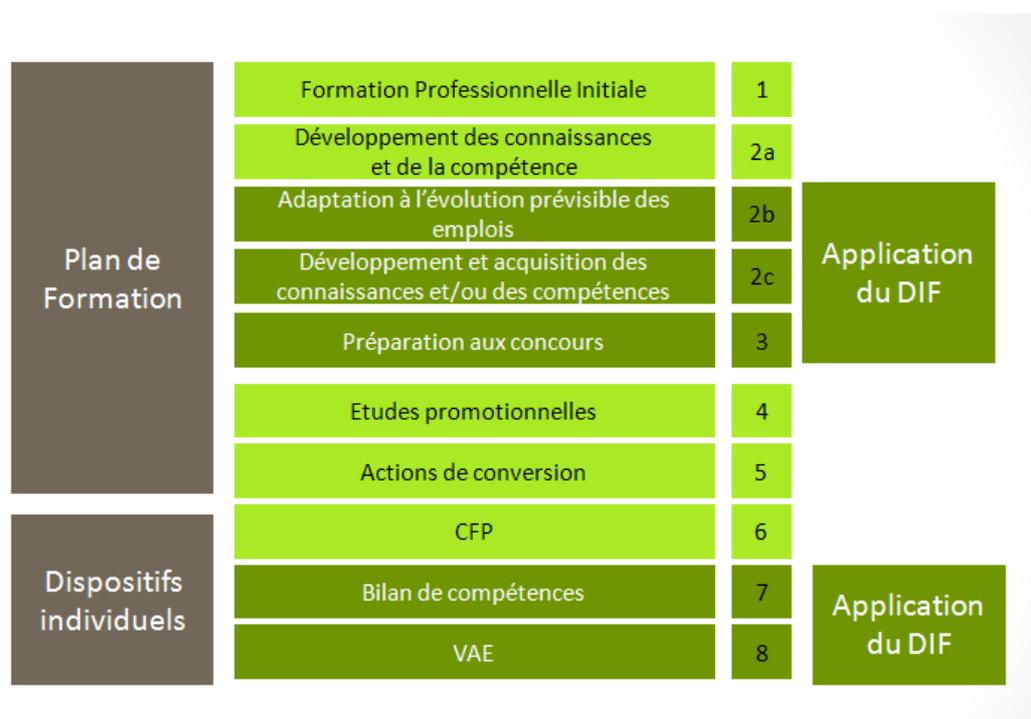


Figure 10 – Présentation faite de la réunion cadres Centre Hospitalier Théophile Roussel – Mai 2012

Et lorsque l'on interroge les institutions sur cette articulation entre aspirations individuelles et besoins collectifs, on s'aperçoit rapidement que se posent deux questions épineuses ; l'une relative au financement des formations accordées au titre du DIF et l'autre sur le type de formations éligibles au DIF.

4.4.1 Le financement du DIF

Dans notre enquête EQ1, nous avons interrogé les établissements sur l'éventuelle existence d'une enveloppe dans le plan de formation dédiée au DIF et si tel était le cas sur quelle base était-elle calculée.

Les réponses que nous avons obtenues, nous ont prouvé qu'il n'existait pas de règle en la matière et que chaque établissement avait adopté des modalités de financement du DIF qui lui étaient propres.

Le financement du DIF est donc extrêmement variable d'un établissement à l'autre, comme l'attestent les réponses que nous avons obtenues lors de notre enquête OP1 :

« C'est un pourcentage du budget de formation d'après une estimation en fonction des demandes antérieures »

« Cela représente 10% du budget du plan de formation prévu pour les demandes individuelles »

« Il n'y a pas d'enveloppe spécifique »

« C'est la somme restante après gestion du promotionnel et de l'adaptation »

« Une enveloppe existe, elle est fixée par le DRH tous les ans »

« On prend ce qui reste à la fin de l'année, et il reste toujours quelque chose ... Donc on se débrouille avec ça ! »

Ces réponses très disparates illustrent bien le grand flou sur la façon dont le DIF est actuellement financé par les établissements.

Cela confirme ce que nous avons déjà souligné dans le début de cette l'étude, à savoir qu'aucun financement spécifique n'est prévu par la loi et que la prise en charge doit être assurée soit par l'organisme collecteur, soit par l'organisation sur son budget formation.

4.4.2 Formations éligibles au DIF

Nous avons également souhaité comprendre comment pouvaient s'accorder les besoins collectifs de l'institution et les aspirations individuelles des agents en matière de choix d'actions de formation.

Rappelons que l'exercice de ce droit dont dispose tout agent repose sur l'initiative individuelle mais doit rencontrer l'assentiment de l'employeur.

Les résultats de notre enquête OP1 mettent en évidence le fait que les établissements qui ont mis en place le DIF ont également mis à disposition une offre de formation spécifique pour le DIF.

Et même si à la question : « **Avez-vous mis en place un catalogue de formation spécifique aux formations pouvant être suivies au titre du DIF** » peu d'établissements répondent de façon positive comme l'atteste le graphique ci-dessous, on s'aperçoit que la réalité est toute autre.

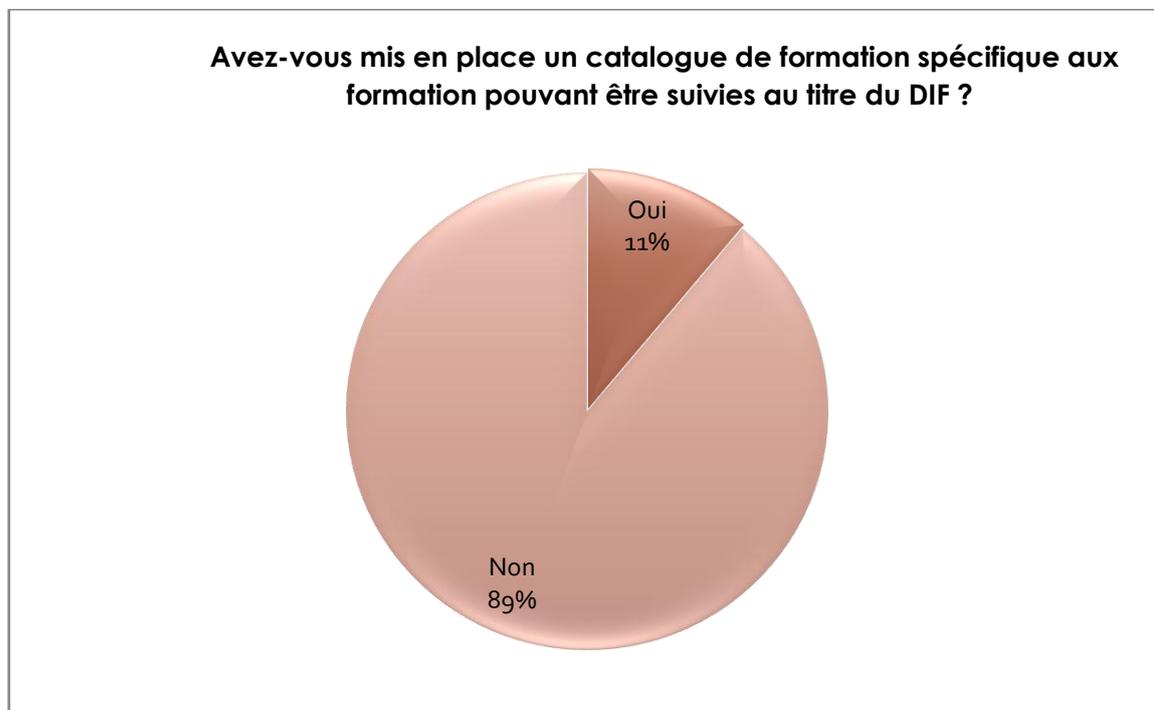


Figure 11 - Enquête EQ1
Questionnaire quantitatif auprès de 40 établissements relevant de l'ANFH

Car même si l'offre de formation au titre du DIF proposée par l'établissement n'est pas exclusive de toute autre demande de formation formulée par l'agent, on s'aperçoit qu'il lui sera extrêmement difficile, voire impossible d'accéder à des formations qui ne sont pas décrétées par l'institution comme éligibles au titre du DIF.

Les résultats de notre enquête OP1, nous éclairent sur ces formations « fléchées DIF » par les organisations.

Il s'agit le plus souvent de :

- ✚ La participation aux colloques
- ✚ La préparation aux diplômes universitaires en utilisant le DIF par anticipation avec obligation de servir l'institution
- ✚ La préparation aux concours
- ✚ Les formations obligatoires comme le DPI (Dossier du Patient Informatisé)

De telles procédures qui enferment l'expression de la demande de l'agent dans le cadre d'actions de formation exclusivement préconstruites par l'employeur remettent en question le principe même de ce droit.

A ce titre, il peut être utile de rappeler que le projet de loi de modernisation de la fonction publique dans son chapitre premier consacré à la formation professionnelle des agents publics tout au long de la vie spécifie bien que :

« Les actions de formation seraient suivies par l'agent dans le cadre de son droit individuel à la formation, sans préjudice de celles qui lui seraient imposées par les statuts particuliers. En effet, les actions de formation suivies par l'agent à la demande de son employeur ne doivent pas entrer dans le décompte du temps de formation exercé dans le cadre du DIF »

Nous avons pourtant observé que cette pratique est relativement répandue.

On ne peut alors que s'interroger sur la place accordée à l'initiative de l'agent qui devient peu dissociable de l'initiative de l'employeur consistant à proposer un ensemble de formations accessibles dans le cadre du DIF.

Dans un tel contexte, l'initiative de l'agent semble se limiter pourtant dans bon nombre d'institutions à choisir parmi une liste d'actions éligibles imposées par l'organisation.

Où se trouve alors la nouvelle dimension introduite par ce droit individuel à la formation ?

Et quelle est la place réservée à la négociation entre l'individu et l'organisation ?

4.4.3 Motifs de refus des demandes DIF

Nous avons enfin cherché à identifier quels étaient les motifs de refus invoqués par les établissements aux demandes DIF formulées par les agents.

Ainsi dans notre enquête EQ1 à la question « *Votre établissement refuse-t-il des demandes de DIF présentées par les agents* » ils sont 31 % à invoquer des **raisons budgétaires** pour justifier leur refus

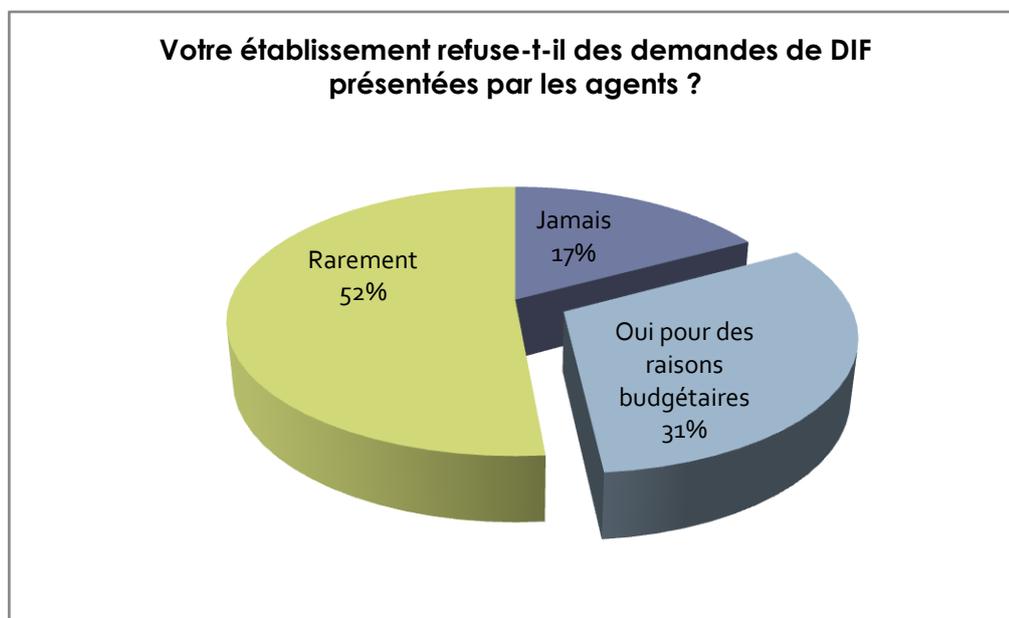


Figure 12 - Enquête EQ1
Questionnaire quantitatif auprès de 40 établissements relevant de l'ANFH

Nous avons souhaité compléter cette information avec les résultats obtenus à notre enquête OP1 qui mettent en évidence les motifs suivants de refus des demandes :

- ✚ Coût pédagogique trop élevé
- ✚ Coûts annexes (nuitée, transport et repas) trop élevés
- ✚ Pas de budget disponible
- ✚ Demandes sans lien avec la stratégie de l'établissement
- ✚ Demandes sans lien avec le projet professionnel de l'agent

4.5 Rôle joué par les instances représentatives du personnel

Le Comité Technique d'Établissement est l'instance représentative des personnels non médicaux de l'établissement et doit être consulté sur le plan de formation.

Il nous a semblé important que connaître le degré d'implication des représentants du personnel dans le processus de mise en œuvre du DIF dans les établissements.

Aussi dans notre enquête EQ1, nous avons demandé aux responsables de formation si la mise en place du DIF découlait d'une négociation avec les partenaires sociaux présents dans l'établissement.

Et nous avons observé que cela était le cas seulement dans 53 % des établissements interrogés comme l'atteste ce graphique :

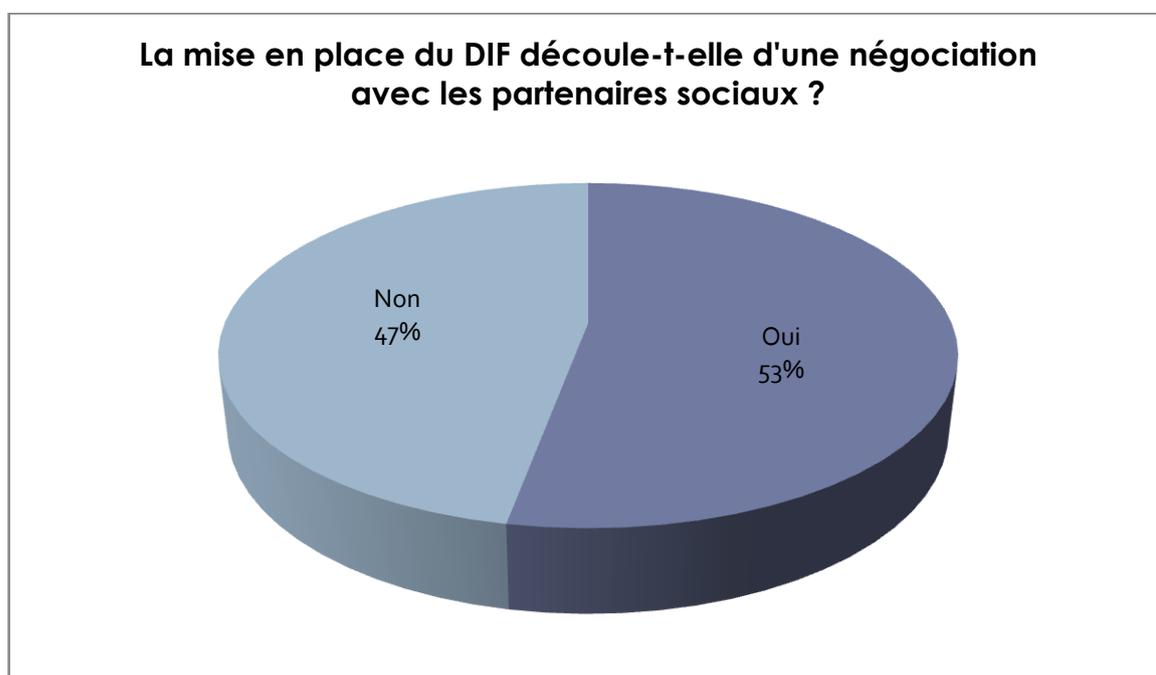


Figure 13 - Enquête EQ1
Questionnaire quantitatif auprès de 40 établissements relevant de l'ANFH

Hormis la consultation annuelle obligatoire du Comité Technique d'Établissement concernant le plan de formation, on s'aperçoit donc que pour moitié les institutions interrogées n'ont pas engagé de négociation avec les partenaires sociaux.

Au travers de notre enquête OP1, nous avons cherché à en plus savoir plus et nous avons identifié quelques rares initiatives isolées telle que la signature dans un établissement hospitalier d'un accord local de formation signé avec les partenaires sociaux.

Cet accord est intervenu après qu'un groupe de travail se soit constitué composé du DRH, des directeurs des soins et des représentants du personnel.

Il a permis d'élaborer un cadre précis pour la mise en œuvre du DIF mais également de définir les modalités liées aux entretiens annuels d'évaluation.

Nous avons également souhaité savoir s'il existait néanmoins une volonté de renégocier le dispositif actuel du DIF avec les partenaires sociaux au sein de l'établissement.

Et nous sommes aperçus que dans près de 80 % des établissements interrogés pour notre enquête EQ1 ce n'était pas le cas :

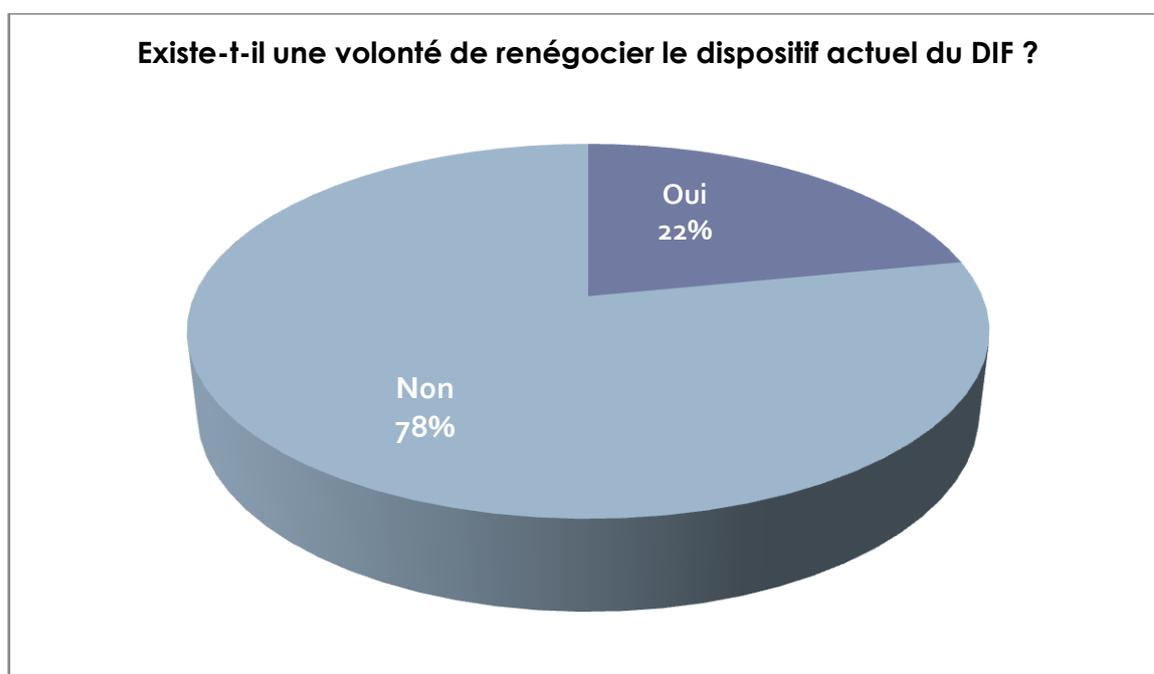


Figure 14 - Enquête EQ1
Questionnaire quantitatif auprès de 40 établissements relevant de l'ANFH

Il nous apparaît donc que le rôle joué par les instances représentatives du personnel concernant la mise en place du DIF en matière de négociation ne semble pas être significatif dans les établissements que nous avons interrogés.

Ce qui nous semble regrettable dans la mesure où sensibilisés à l'intérêt de la formation et bien informés sur les conditions de son organisation, ces instances peuvent être en mesure de relayer l'information auprès des agents et d'accompagner ainsi leur mise en place.

Il y a là pourtant une opportunité de co-gestion de la formation avec notamment une possibilité de négociation sur les formations éligibles.

4.6 Conclusion

Les quatre enquêtes que nous avons menées :

- ✚ Enquête quantitative menée auprès de 40 établissements
- ✚ Observation participante de la communauté de pratique
- ✚ Entretiens auprès des responsables de formation
- ✚ Entretiens auprès des agents hospitaliers

se complètent et font émerger un certain nombre de constats qui nous conduiront à proposer différentes préconisations.

Mais force est de constater au vu des résultats que nous avons obtenus que l'accès à la formation n'est pas du seul ressort de l'agent. Ce sont les politiques de formation des organisations qui impactent pour beaucoup l'exercice de la responsabilité individuelle des agents.

Il ne suffit donc pas de doter l'individu d'un capital temps de formation pour que ce capital soit utilisé comme l'atteste le faible taux d'utilisation du DIF.

Il faut plutôt se soucier de savoir si les individus sont réellement en capacité de l'utiliser comme le souligne Sen (2000) :

« Si nous nous intéressons à la liberté de choisir, nous devons nous intéresser aux choix que l'individu a concrètement devant lui et non postuler que nous parviendrons au même résultat en prenant comme objet d'étude les ressources dont il peut disposer. »¹⁰⁷

Au travers du DIF, le législateur est - semble-t-il - parti du principe que tous les individus doivent être égaux face à la formation. Il convient maintenant de se soucier des possibilités réelles dont disposent les individus pour mobiliser ces ressources.

Nos enquêtes prouvent bien qu'un dispositif basé sur le principe de l'initiative individuelle revient à maintenir les inégalités d'accès à la formation.

Les différences que nous avons observées notamment concernant la portée de l'information en fonction du niveau de qualification des salariés mettent en évidence le fait que sans accompagnement les faibles niveaux de qualification ne sont pas en capacité de se saisir de ce nouveau droit à la formation.

Et en cherchant à savoir si les conditions que nous avons identifiées dans notre cadre théorique - capacité à accéder à l'information, capacité à s'exprimer et capacité à être entendu - étaient réunies, nous nous sommes aperçus que dans la grande majorité des cas, peu d'agents avaient véritablement la possibilité de participer au processus d'élaboration et de mise en œuvre de leurs parcours de formation.

¹⁰⁷ SEN Amartya (2000) *Repenser l'inégalité*, Editions du Seuil 2000, 281 p., p. 65, 66 et 122.

Il apparaît donc clairement que le DIF en redistribuant les responsabilités incite les institutions à adopter de nouvelles pratiques en matière de formation.

Et comme l'attestent les résultats de nos enquêtes les pratiques en matière de mise en œuvre du DIF varient considérablement d'une organisation à une autre.

Carré soulignait en 1988 que la réussite de la formation passait par l'articulation entre projets de l'organisation et projets individuels, précisant ainsi que cela pourrait s'avérer être une piste de recherche prometteuse pour l'avenir :

« Elle pose comme hypothèse que la réussite de la formation passe par l'articulation et la négociation permanente des projets d'investissement éducatif de l'individu et de l'entreprise »¹⁰⁸

Ces nouvelles pratiques dans les institutions hospitalières que nous avons observées traduisent plus en l'état et selon nous un balbutiement qu'une réelle prise de conscience de la part des institutions du rôle majeur qu'elles ont à jouer en matière de co-investissement.

¹⁰⁸ CARRE Philippe et VIDAL François(1988) *Individu et entreprise face à la formation : vers le « co-investissement »*, Education Permanente, n°95, 1988, p.47

5 Préconisations

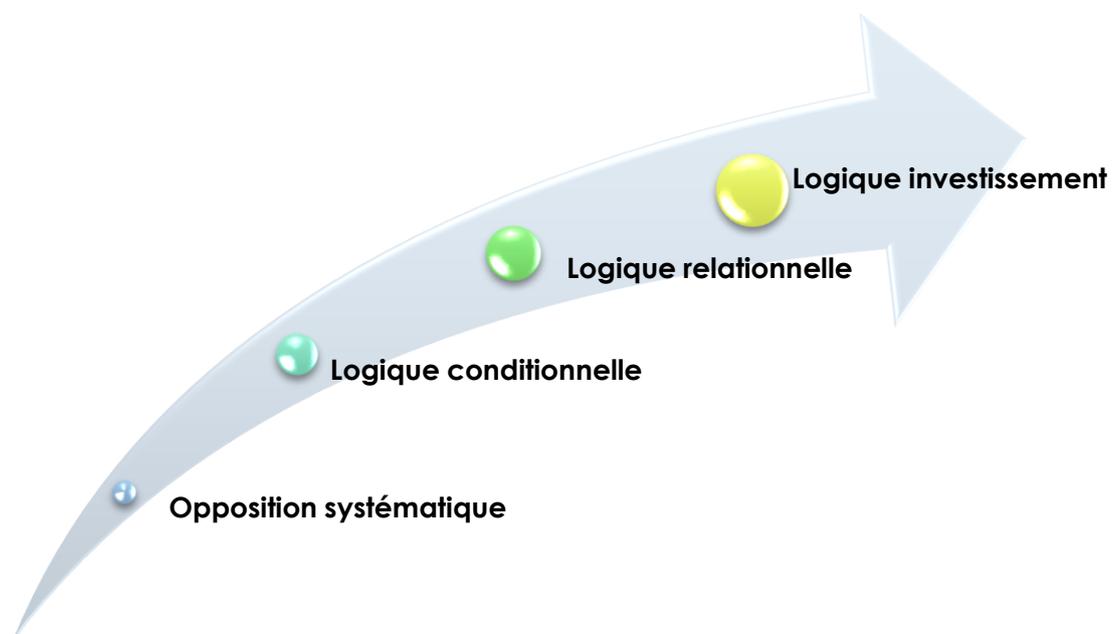
Avec le DIF, nous assistons à « l'émergence, dans l'entreprise, d'une nouvelle relation à la formation »¹⁰⁹.

Ce nouveau droit rattaché à l'individu doit nécessairement s'accompagner de nouvelles pratiques en matière de politique de formation pour que ce dispositif de formation puisse se déployer véritablement au sein des organisations.

DIF, période de professionnalisation, entretien de formation, toutes ces innovations doivent poursuivre un même objectif pour l'institution : faire de la formation un outil d'anticipation et d'accompagnement des évolutions des missions et métiers de la fonction publique hospitalière. C'est à ce titre que la formation doit contribuer à la mise en place d'une politique de gestion des ressources humaines apte à relever les enjeux auxquels la FPH est confrontée.

S'il n'existe pas de procédure standard pour mettre en œuvre la réforme de la formation, il est possible néanmoins de s'appuyer sur quelques constantes. C'est ce que les préconisations que nous proposons maintenant vont tenter de proposer dans cette partie de notre étude.

A partir de notre enquête menée au sein du CHTRL, nous avons pu identifier quatre stratégies actuellement en place dans les établissements hospitaliers autour de la mise en place du DIF :



¹⁰⁹ IFOREP (2004) *La vie pour se former*, Numéro commun *Le Monde Initiatives* et les *Cahiers de l'Iforep* n°112, octobre-décembre.

5.1 Les stratégies autour de la mise en œuvre du DIF

5.1.1 L'opposition systématique

Ce sont les établissements qui ne considèrent le DIF qu'en termes de charge supplémentaire et préfèrent adopter une posture d'opposition systématique en refusant d'anticiper et d'élaborer une politique claire et bien cadrée autour de ce dispositif de formation comme le souligne Dennerly (2004) :

« Pour ce type d'entreprise le DIF s'apparente avant tout à un Nouvel Impôt Formation (NIF). Afin de limiter les surcoûts, elle utilise les aspects restrictifs des textes : possibilité de refuser deux fois un DIF et de reporter les périodes de professionnalisation »¹¹⁰

Selon nous, ces institutions s'exposent pourtant à trois risques majeurs :

❶ Risque financier

Rappelons que l'annexe au projet de loi de finances 2012 souligne que ce sont à peine 6 % des salariés tant dans le privé que dans le public qui ont pu bénéficier du DIF en 2009.

Fin 2014 les compteurs DIF auront atteint leur plafond dans la fonction publique hospitalière avec cent vingt heures par agent. Pour un établissement comprenant cinq cents agents, cela représentera soixante mille heures de formation. Et si l'on estime le coût horaire moyen de l'heure de formation à vingt-cinq euros, le coût total sera alors de près d'un million et demi d'euros pour l'établissement.

Le DIF peut donc, à juste titre, être considéré comme une bombe à retardement et ne pas anticiper pourrait s'avérer très risqué pour ces institutions.

Il convient donc d'évaluer l'impact financier de ce nouveau dispositif de formation et d'élaborer des stratégies pour limiter ce risque financier considérable.

❷ Risque organisationnel

Lorsqu'il y a dix ans, la fonction publique a mis en place les trente-cinq heures dans les hôpitaux, les gestionnaires ont opté pour un compte épargne temps afin de solutionner le problème que posait inévitablement la désorganisation qu'engendraient les nouvelles contraintes règlementaires.

Le DIF en tant que capital temps de formation, pose la même problématique.

On observe d'ailleurs chez bon nombre d'agents un même réflexe qui consiste à capitaliser les heures DIF « au cas où ! » comme nous le signalait un responsable de formation que nous avons interrogé.

¹¹⁰ DENNERLY Marc (2004) *Réforme de la formation professionnelle*, Editions ESF

Il est donc plus prudent pour l'organisation de cadrer les absences liées aux départs en formation sous peine de voir les services totalement désorganisés par des demandes de DIF instruites au fil de l'eau ; demandes auxquelles l'organisation devra accéder pour se conformer au cadre réglementaire.

③ Risque social et juridique

En refusant systématiquement les demandes de formation au titre du DIF, les organisations s'exposent non seulement à un risque social mais également à un risque juridique car rappelons-le en droit français tout droit subjectif est muni d'action.

5.1.2 La logique conditionnelle

Bon nombre d'organisations redoutant de voir affluer des demandes DIF de leurs agents sans lien avec l'emploi occupé et donc ne présentant aucun intérêt pour l'institution ont préféré élaborer des catalogues de formation DIF.

La tentation est grande alors, face à l'augmentation des compteurs DIF :

« de les réduire en faisant prendre en charge des formations relevant du plan de formation sur le compte DIF. Plusieurs témoignages recueillis lors des auditions ont critiqué le développement dans certaines entreprises d'une stratégie de substitution d'actions financées sur le DIF à celles traditionnellement du ressort du plan de formation »¹¹¹

Certes, de telles initiatives offrent l'avantage d'éviter les surcoûts liés aux demandes individuelles des agents mais vont à l'encontre du principe de base posé par ce droit individuel à la formation.

Rappelons en effet que le DIF relève toujours de l'initiative du salarié et que la seule prérogative dont dispose l'employeur est de marquer son désaccord sur le choix de l'action de formation.

Ces organisations dont l'objectif est de réduire le plus possible l'initiative individuelle en enfermant les demandes de leurs agents dans une offre de formation préconstruite négligent l'opportunité que représente le DIF en termes de co-construction de parcours de formation.

¹¹¹ URIETA Yves (2011) *40 ans de formation professionnelle : bilan et perspectives*, Avis du Conseil Economique, social et environnemental, 13 décembre 2011

5.1.3 La logique relationnelle

Privilégier une logique relationnelle où chaque demande est étudiée au cas par cas soit par l'encadrant de proximité, soit par le responsable de formation n'est pas non plus souhaitable. Cette logique ne fait que repousser à plus tard, les décisions stratégiques autour de la gestion du DIF que les organisations devront prendre.

Pourtant on observe parfois une telle complexité des circuits de décision et une telle multiplicité des acteurs en charge de la validation des demandes qu'il devient quasiment impossible pour l'agent de se projeter dans une action de formation qui lui semblerait souhaitable.

Et les témoignages que nous avons recueillis des agents se rejoignent souvent pour signaler que dans ce domaine, c'est très « cadre-dépendant ».

C'est le cadre de proximité qui détient encore le pouvoir soit de relayer l'information et de communiquer autour du DIF, soit de ne pas évoquer ce point lors des entretiens de formation.

C'est donc du ressort de l'organisation de former les encadrants pour qu'ils accompagnent véritablement les agents lors de l'entretien annuel de formation, moment privilégié d'échange entre l'agent et son supérieur hiérarchique direct avec pour objectif de fixer des priorités, des objectifs et des moyens :

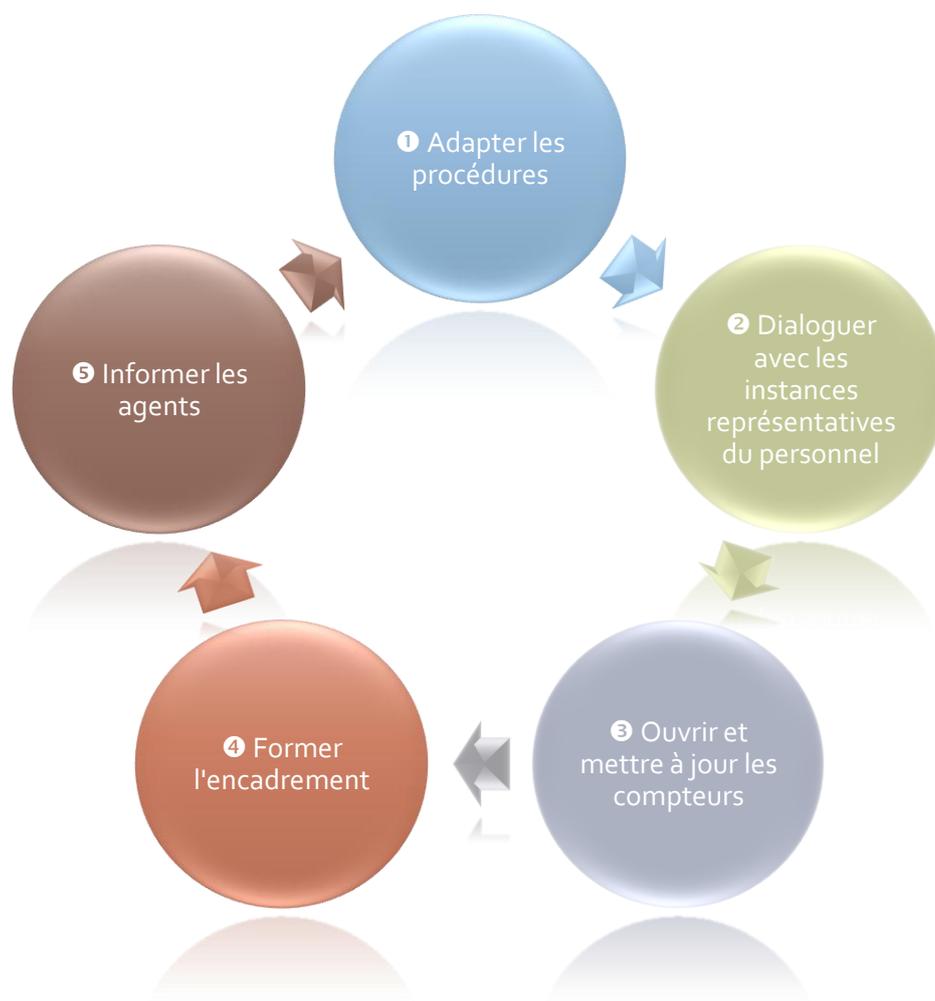
« Les agents bénéficient chaque année d'un entretien de formation avec leur supérieur hiérarchique visant à déterminer leurs besoins de formation. Un compte rendu de l'entretien de formation est établi sous la responsabilité du supérieur hiérarchique. Les objectifs de formation proposés pour l'agent y sont inscrits. L'agent en reçoit communication et peut y ajouter ses observations. Ce compte rendu est versé à son dossier »¹¹²

5.1.4 L'investissement formation

C'est en considérant que la formation est un véritable investissement que le DIF prend alors toute sa dimension et peut s'inscrire à la fois dans un projet individuel et d'établissement.

¹¹² Décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière

Ce constat nous a amené à élaborer une méthodologie générique d'action en cinq grandes étapes :



5.2 Méthodologie générique d'action par étapes

5.2.1 Adapter les procédures de l'établissement

La gestion du DIF dans les organisations nécessite d'adapter les procédures existantes pour déterminer les modalités pratiques de mise en œuvre du DIF.

Cette procédure veillera à définir :

- ✚ Les modalités d'information annuelle des salariés sur leurs droits acquis
- ✚ Les modalités de demandes de DIF
- ✚ Les modalités de réponses de l'institution
- ✚ Les modalités de départ en formation dans le cadre du DIF

Il s'agira donc pour l'établissement de produire des outils opérationnels pour permettre aux agents de formuler leurs demandes mais également pour l'organisation de définir un processus de traitement des demandes afin de maintenir une cohérence dans les décisions prises et une maîtrise budgétaire.

5.2.2 Dialoguer avec les instances représentatives du personnel

Le Comité Technique d'Etablissement devra également être sensibilisé.

En effet, bien informées sur les conditions d'application de la réforme dans l'établissement, ces instances représentatives du personnel peuvent également relayer l'information auprès des agents.

Il importe alors que les objectifs stratégiques de l'institution et leur impact en termes de ressources humaines et notamment de développement des compétences soient clairement définis.

De même les priorités de l'établissement en matière de formation devront être présentées au CTE. Outre les réunions annuelles obligatoires, il conviendra de prévoir des réunions d'information ponctuelles sur un sujet déterminé :

- ✚ Articulation entre plan de formation et DIF
- ✚ Outils à disposition pour les agents
- ✚ Construction d'un équilibre entre besoins collectifs et aspirations individuelles en formation

5.2.3 Ouvrir et mettre à jour les compteurs DIF

Depuis le 1^{er} juillet 2007, selon l'article 45-I de la loi no 2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique tous les agents présents à cette date bénéficient d'un quota de vingt heures par an au titre du DIF dans la limite de cent-vingt heures.

Une fois ce plafond atteint, le compteur est "bloqué" : l'agent conserve les heures correspondantes – sans en acquérir de nouvelles – jusqu'à utilisation. Les heures utilisées sont déduites du compteur, qui se reconstitue au rythme de vingt heures par an.

L'établissement est tenu d'ouvrir et de mettre à jour le compteur DIF de ses agents mais également d'en informer les agents tous les ans en joignant par exemple en annexe du bulletin de paie, les droits acquis et les heures consommées au titre du DIF.

5.2.4 Former et informer l'encadrement

Le DIF est intrinsèquement porteur de négociation entre l'agent et l'institution.

Il ne peut s'agir de traiter les demandes de DIF uniquement par le biais d'un formulaire à remplir mais d'impliquer l'encadrement de proximité dans une démarche visant à co-construire avec l'agent un projet de formation qui soit cohérent à la fois avec les besoins collectifs de l'organisation et les aspirations personnelles des individus.

De par sa proximité professionnelle avec l'agent, le cadre de proximité est un relais stratégique idéal pour diffuser l'information sur le DIF, pour repérer les besoins de développement de compétences de celui-ci mais également pour entendre ses aspirations personnelles.

C'est également de son ressort d'accompagner les agents engagés dans une action de formation, d'évaluer l'impact de celle-ci en termes d'acquisition ou de développement de compétences et de transfert en situation de travail.

On mesure donc à quel point le rôle de l'encadrement est central dans la mise en œuvre d'un dispositif de formation tel que le DIF.

L'organisation devra donc informer et sensibiliser l'encadrement à la fois sur les objectifs de l'établissement en matière de gestion des ressources humaines au regard notamment des orientations stratégiques de l'institution mais également sur l'enjeu de la réforme de la formation professionnelle et sur l'importance de l'implication des agents dans cette démarche.

C'est en s'appuyant à la fois sur le projet d'établissement et notamment sur son volet social, sur le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière, sur le plan de formation et sur tous les outils élaborés par le service formation de l'institution que l'encadrant de proximité pourra organiser un espace de discussion autour d'enjeux conciliant à la fois le projet individuel de l'agent et les besoins de l'organisation.

5.2.5 Informer individuellement et collectivement les agents

La dernière étape consistera enfin à informer les agents individuellement et collectivement sur la procédure DIF mise en place dans l'établissement et sur les enjeux de la réforme de la formation professionnelle.

En exploitant les différents canaux de communication interne, l'établissement veillera à faciliter l'orientation des agents sur ce dispositif de formation, les procédures mises en œuvre et sur les personnes ressources.

Un plan de communication en direction des agents pourra ainsi s'articuler autour notamment des thèmes suivants :

- ✚ Importance de la formation pour sécuriser les parcours professionnels
- ✚ Objectifs de l'établissement en termes de projets et de besoins en ressources humaines
- ✚ Rôle du plan de formation au regard de ses objectifs
- ✚ Intérêt de l'entretien de formation
- ✚ Présentation des différents dispositifs de formation mobilisables
- ✚ Condition d'utilisation du DIF
- ✚ Critères d'acceptation ou de refus du DIF

5.3 Méthodologie générique d'action par acteur

Direction des Ressources Humaines Responsable de Formation	
Principaux chantiers	Points de vigilance 
❶ Définir une vraie politique du DIF avant d'entamer toute négociation ou d'apporter toute réponse à un agent isolé.	Ne pas céder à la tentation d'une gestion « au fil de l'eau » Définir des procédures d'arbitrage en cas de différend entre l'agent et l'établissement
❷ Définir des règles claires d'imputation des actions de formation éligibles au DIF	Anticiper le coût financier
❸ Adapter les procédures existantes et les outils informatiques pour intégrer la gestion du DIF	Relier logiciel de gestion de la formation et logiciel de gestion des compteurs DIF
❹ Communiquer vers les encadrants pour qu'ils s'approprient le dispositif de formation et notamment l'entretien de formation	Mettre en place un accompagnement des cadres sur tous les aspects du dispositif
❺ Organiser une concertation avec les instances représentatives du personnel	Décider d'une stratégie vis-à-vis de la gestion de la formation afin de dégager ce qui peut être ou non négocié

Encadrement de proximité	
Priorités	Points de vigilance 
❶ Comprendre les enjeux de la réforme en général et du DIF en particulier	Etre associé à la réflexion sur les emplois et les compétences Etre formé à la GPEC ¹¹³
❷ Acquérir les compétences nécessaires pour mener les entretiens de formation	Définir avec la DRH clairement ses limites en termes de responsabilité sur le choix des formations
❸ S'approprier le dispositif et les modalités mises en œuvre dans l'établissement	Exiger l'obtention rapide et appropriée d'informations de la part de la DRH sur le dispositif
❹ Intégrer à son management la montée en compétence des agents	Evaluer les écarts entre les compétences cibles et le niveau de l'agent Maîtriser la dynamique d'évolution du poste
❺ Intégrer l'évaluation des acquis de formation des agents au retour de formation	Envisager des missions qui permettront de transformer les connaissances acquises en compétences dans le contexte de travail

¹¹³ Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

Agent	
Attentes	Points de vigilance 
❶ S'approprier le DIF	Comprendre l'importance de la formation tout au long de la vie pour sécuriser son parcours professionnel
❷ Pouvoir utiliser son droit à se former en fonction de son projet professionnel ou personnel	Préparer son entretien annuel de formation car c'est l'occasion unique de s'exprimer en participant activement à l'élaboration de son parcours de formation
❸ Disposer d'une information sur ce dispositif de formation et sur les modalités de mise en place dans l'établissement	Accéder à l'information Connaître les procédures existantes dans l'établissement
❹ Optimiser son DIF	Suivre son compteur DIF Choisir d'utiliser son droit au fur et à mesure ou de le cumuler

5.4 Conclusion

Comme nous l'avions relevé précédemment, les nouvelles dispositions réglementaires visant à permettre aux salariés de participer à la construction de leurs parcours de formation par l'acquisition ou le développement de compétences reposent pour beaucoup sur les politiques de formation mises en place dans les organisations.

En effet comme le soulignent Lambert et Véro (2010) :

« Trop souvent regardée comme une inclination personnelle, l'aspiration à se former dépend beaucoup des constructions mises en place dans l'entreprise. Pour que les salariés disposent d'une capacité à aspirer à se former, certaines conditions doivent être réunies : procédures fixées et encadrées par un accord collectif, organisation systématique d'entretiens individuels pour tous, formations définies en cohérence avec les conclusions de ces entretiens, et enfin usage des formations à des fins de mobilité horizontale ou verticale »¹¹⁴

Doter le salarié d'un droit à la formation ne lui permet en rien de faire usage de cette liberté si ce droit n'est pas assorti d'opportunités réelles de formation offertes au sein de l'institution et d'espaces de négociation entre l'individu et l'organisation.

Cela place les organisations face à un véritable enjeu : inventer de nouvelles façons de penser la formation, non plus simplement comme une obligation financière mais comme un véritable investissement.

¹¹⁴ LAMBERT Marion et VERO Josiane. (2010) *Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question*, CEREQ, n°279, novembre 2010

5.5 Perspectives de recherche : Maîtrise d'usage et empowerment

Doter le salarié d'un pouvoir accru dans le développement de ses compétences et la gestion de ses apprentissages participe d'une même tendance qui semble se confirmer dans de nombreux domaines touchant non seulement le monde de l'éducation mais également ceux de la santé, de l'urbanisme, de l'environnement ou encore du travail social.

Qu'il soit salarié, apprenant, usager ou simple citoyen, l'individu est de plus en plus amené à être acteur.

Cette nouvelle dynamique que notre étude a permis de mettre en lumière pourrait être le point de départ d'un travail de recherche autour des notions de maîtrise d'usage et d'empowerment tant elle soulève bien des interrogations quant à l'entrée sur scène de nouveaux acteurs dans des domaines où tous les pouvoirs étaient jusqu'à présent détenus par les institutions.

Ce renversement radical nous semble offrir de riches perspectives même s'il convient-il peut être de se méfier d'une lecture qui mettrait uniquement l'accent sur le caractère innovant d'une telle dynamique et de s'interroger aussi sur le risque de voir l'institution s'émanciper de ses responsabilités en matière d'éducation ou de santé.

De plus, l'approche par capacités de Sen en nous permettant d'intégrer les capacités réelles dont disposent les individus pour se prendre en charge et pour satisfaire leurs besoins tout en mobilisant les ressources nécessaires nous incite également à la prudence.

Certes, l'individu peut apparaître gagnant en termes de capacités d'action mais pourra-t-il pour autant assumer la responsabilité de ses échecs ?

Peut-on également prétendre favoriser son autonomie, en brandissant cet objectif comme une injonction permanente ?

Dans le domaine de la formation, on assiste à une convergence de notions telles que l'apprenance, l'agentivité, l'auto direction ou encore l'empowerment qui nous renvoient toutes vers un usager-apprenant doté de responsabilités et de pouvoirs dans la gestion de son parcours de formation.

Il ne s'agirait plus alors de « faire pour » mais de « faire avec » un apprenant devenu acteur à part entière.

Reste à définir les différents stades de maîtrise d'usage dans le domaine de la formation depuis la simple consultation jusqu'à l'élaboration conjointe de dispositifs de formation et leur évaluation.

6 - Conclusion

En invitant le salarié à devenir acteur de sa formation, le Droit Individuel à la Formation est l'un des droits emblématiques de la réforme de la formation de 2004.

Il met un terme au clivage entre formation initiée par l'employeur au travers du plan de formation et formation individuelle à l'initiative du salarié en instaurant le principe du co-investissement entre l'individu et l'organisation.

Si l'initiative revient au salarié, sa demande de formation doit obtenir l'assentiment de son employeur.

Cette règle de base présente en réalité un vrai défi puisqu'il s'agit d'accorder projet d'entreprise et projet individuel en matière de formation ou plus largement comme le souligne Carré (1989) :

« Priorités psychopédagogiques puis technico-économiques »¹¹⁵

On réalise d'emblée que cela suppose de la part des organisations d'instaurer de véritables espaces de dialogue et de négociation pour que le principe du co-investissement en matière de formation entre l'individu et l'entreprise puisse véritablement émerger.

De ce fait, notre étude démontre que même si l'on observe quelques pratiques innovantes autour de l'ingénierie du DIF dans certaines organisations, le bilan qui peut être dressé au bout de huit ans d'existence n'est pas à la hauteur des espoirs que ce nouveau droit avait suscités.

En effet, s'il accroît le champ des possibles, tout reste encore à inventer en termes d'ingénierie pour co-construire des parcours de formation visant à concilier besoins collectifs et aspirations individuelles.

Certains prédisaient pour fin 2010 une situation explosive avec des compteurs DIF ayant atteint leur plafond de cent-vingt heures, d'autres s'inquiétaient du risque financier que cela pouvait présenter pour les organisations et de la désorganisation que cela allait engendrer dans les services si tous les salariés décidaient de partir se former en même temps.

La réalité est tout autre. Avec un taux annuel d'utilisation qui plafonne à 6 %, il convient plutôt de s'interroger sur les raisons pour lesquelles les salariés mobilisent si peu ce nouveau droit à la formation :

« Sans parler d'échec, on ne peut que s'interroger sur la portée encore limitée d'un tel dispositif. Son objectif initial était pourtant de faire accéder à la formation ceux qui en étaient le plus éloignés ou exclus. Où se situent les blocages et les difficultés ? »¹¹⁶

¹¹⁵ CARRE Philippe et VIDAL François(1989) Le co-investissement formation, Interface / Délégation à la formation professionnelle, avril 1989, multigr. 131 p + annexe, p. 11

¹¹⁶ Communiqué de presse (2011), Les petits progrès du DIF, stimuler un dispositif qui réduit les inégalités, CEREP, 13 avril 2011

Certes vingt heures de formation par an limitent considérablement les possibilités et l'on peut s'interroger sur l'intérêt que peut réellement présenter le DIF aux yeux des salariés mais la question de l'engagement en formation des adultes reste pour autant entière.

Ainsi un responsable de formation nous confiait que certaines personnes « préfèrent se mettre en arrêt de travail plutôt que de partir en formation ! ».

On imagine que se cachent bien des freins et des peurs derrière de tels comportements et que pas plus que de nouvelles méthodes pédagogiques dites innovantes ne pourront inciter les individus à se former s'ils ne le souhaitent pas, un nouveau droit accessible à tous ne saurait pallier ce manque « d'appétence » pour la formation que l'on observe surtout parmi les publics de bas niveau de qualification.

Néanmoins, comme le précise Bahry (2004), il convient aussi de prendre en compte le fait qu'invoquer systématiquement le manque d'appétence pour la formation revient à occulter les raisons véritables pour lesquelles les salariés aspirent à se former :

« L'appétence est réelle pour les formations permettant de changer de niveau, de rattraper un retard scolaire, ou de se réorienter. La difficulté consiste à répondre à cette demande. Et on en revient au problème, non évoqué par la loi, des titres, des qualifications et des diplômes »¹¹⁷

En effet, même capitalisées sur six ans, les vingt heures annuelles allouées aux salariés au titre du DIF ne pourraient suffire dans l'immense majorité des cas à répondre à leur demande :

« Les individus attendent de la formation qu'elle leur permette de trouver l'emploi qu'ils souhaitent dans leur entreprise - dont ils se sentent exclus faute de diplôme adéquat - ou de se placer sur le marché du travail. Il ne s'agit pas là de 20 heures de formation mais de centaines d'heures »¹¹⁸

Enfin, toutes les recherches menées sur la formation postscolaire dans les pays industrialisés mettent en évidence la question de l'inégalité des individus face à l'offre de formation. Les populations les moins qualifiées sont aussi celles qui accèdent le moins à la formation.

Le DIF dont l'un des objectifs était justement de réduire ces inégalités d'accès à la formation n'a, selon les derniers bilans, eu à ce jour aucune incidence en termes de réduction des difficultés d'accès à la formation des publics de faible niveau.

Les salariés qui se disent informés sur le DIF et qui utilisent leur droit sont toujours les plus qualifiés et ce droit accessible à tous dans les textes n'a malheureusement en rien permis d'inverser cette tendance.

¹¹⁷ BAHRY Jacques (2004) Les évolutions de la formation professionnelle continue : l'impact de la loi du 4 mai 2004, Colloque organisé par la DARES et la DGEPP, 28 septembre 2004

¹¹⁸ Ibid.

Néanmoins, notre enquête a mis en évidence le fait que si le DIF n'a pas bouleversé les habitudes des salariés, il permet toutefois aux organisations de **penser la question de la formation différemment** et il suscite bon nombre d'expérimentations autour de cette notion de co-investissement introduite par ce nouveau droit à la formation.

Cette tendance si elle devait être confirmée traduirait une évolution significative car elle permet de dépasser l'opposition entre formation instrumentalisée par l'employeur et formation dans une perspective individuelle.

Il ne s'agirait plus alors pour l'entreprise de satisfaire seulement au caractère obligatoire des dépenses de formation mais d'investir véritablement dans la formation.

Peut être, convient-il alors de se montrer patient, de ne pas s'arrêter au bilan actuel bien mitigé du DIF et de continuer à observer les pratiques au sein des organisations dans ce domaine.

Il y a là très probablement, encore à l'état embryonnaire le plus souvent, des transformations substantielles qui sont en train de s'opérer :

« Cette montée des exigences du débat entre employeur et salarié dans l'entreprise, autour de la formation, accompagne des transformations des relations de travail où la simple subordination des salariés viendrait progressivement à disparaître au profit d'une plus grande « autonomie contrôlée ». En effet, la formation continue, en entreprise tout particulièrement, ne peut se construire indépendamment du travail et de son évolution. »¹¹⁹

L'organisation aurait là un rôle majeur à jouer au travers de la mise en place du DIF et surtout une opportunité à saisir pour redonner du sens à la formation.

« L'essor de ce dispositif apparaît finalement lié à un enjeu plus large pour les entreprises : celui de définir une stratégie de gestion sécurisée des parcours professionnels à partir d'une politique de formation articulée autour de cet objectif prioritaire. Les entreprises soucieuses de sécuriser les parcours professionnels se donnent les moyens de construire une offre de formation accessible et une information large des salariés, passant par le relais de la hiérarchie intermédiaire, formée à la conduite d'entretiens professionnels. »¹²⁰

C'est en intégrant pleinement cette nouvelle dimension à sa politique de formation que l'organisation pourra alors permettre à l'initiative du salarié de trouver son prolongement dans ce droit individuel à la formation.

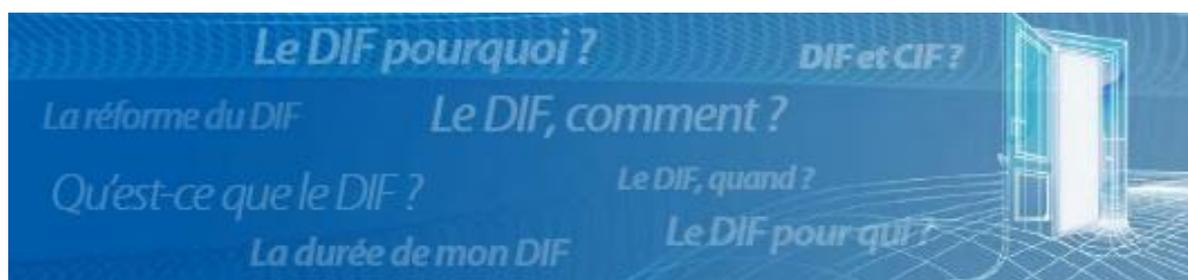
119 MARION-VERNOUX Isabelle et THERY Michel avec la collaboration de GAUTHIER Christelle et SIGOT Jean Claude (2008) *Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue*, CEREQ, n° 255, Août 2008

120 Communiqué de presse (2011), Les petits progrès du DIF, stimuler un dispositif qui réduit les inégalités, CEREQ, 13 avril 2011

Annexes



Guide des Bonnes Pratiques du DIF
Elaboré dans le cadre de la mission effectuée
Au Centre Hospitalier Théophile Roussel



Ce guide recense les règles de fonctionnement du Droit Individuel à la Formation et vise à harmoniser les pratiques au sein du Centre Hospitalier Théophile Roussel.

1 - Introduction

Le décret n° 2008-824 du 21/08/2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la Fonction Publique Hospitalière a réformé en profondeur le système de formation professionnel en introduisant un nouveau droit à la formation, le DIF.

Ce droit est mis en œuvre à l'initiative de l'agent, avec l'accord de l'établissement sur le choix de la formation. Il est conçu pour s'exercer dans le cadre d'une négociation constructive entre l'agent et l'établissement.

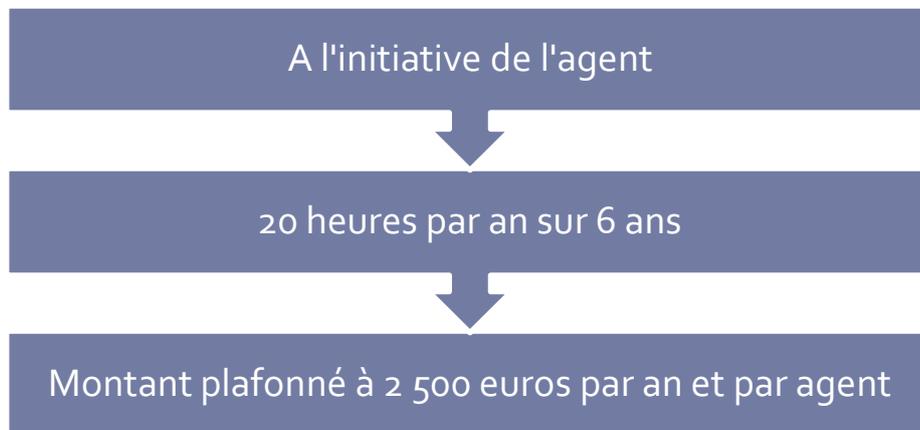
2 - Modalités de mise en œuvre

Le DIF porte sur les actions de formation relevant de :

- ✚ Adaptation à l'évolution prévisible des emplois (2b)
- ✚ Développement des connaissances ou compétences et acquisition de nouvelles connaissances ou compétences (2c)
- ✚ Préparation aux concours (3)

L'agent peut mobiliser son Droit Individuel à la Formation en complément de la réalisation d'un bilan de compétences, d'une préparation à la validation des acquis d'expérience ou bien d'une période de professionnalisation.

La
les



3 – Conditions d'accès au DIF

Depuis le 1^{er} juillet 2007, les droits sont acquis au prorata de la durée de travail.

Pour le calcul des droits ouverts au titre du DIF, les périodes d'absence comme le congé maternité ou congé parental sont pris en compte.

Chaque heure utilisée est déduite du quota d'heures cumulées.

Chaque année, la loi prévoit que chaque agent soit informé par écrit du total des droits acquis. L'information est fournie avec le bulletin de paie.

	Contractuel	Stagiaire	Titulaire	CDI – CDD	Contrats aidés
Bénéficiaires	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Calcul de l'ancienneté	A partir du 1 ^{er} jour du contrat				
Ouverture des droits	Du 1 ^{er} janvier ou date anniversaire du contrat Pour les agents à temps partiel : Calcul au prorata du temps de travail				

4 – Anticipation des droits

Un agent peut utiliser, par avance, des heures de DIF non encore acquises si certaines conditions sont réunies :

- ✚ La direction de l'établissement donne son accord
- ✚ Une convention spécifique est signée entre l'agent et l'établissement
- ✚ Le nombre d'heures utilisées par anticipation est au plus égal à celui des heures acquises
- ✚ Le total des heures consommables (disponibles + anticipées) ne peut dans tous les cas, excéder 120 heures.
- ✚ L'agent s'oblige à servir pour une durée égale au nombre des années consommées par anticipation. A défaut il sera tenu de rembourser à l'établissement une somme correspondant au coût de la formation suivie, calculée au prorata du temps de service non effectué

5 – Cadre d'utilisation du DIF

Motifs d'acceptation	Motifs de refus
Offre disponible dans les actions transversales de formation	Offre déjà existante dans le plan de formation
Demande motivée par un projet professionnel ou une actualisation de ses savoirs et pouvant être prise au titre du développement de la GEMC	Coût pédagogique trop élevé
Demande motivée par un projet professionnel ou une actualisation de ses savoirs et pouvant être prise au titre du développement de la GPEM et n'existant pas au titre des actions transverses du plan de formation	Coûts annexes (nuitée, transport et repas trop élevés)
	Pas de crédits disponibles
	Lieu de formation en province si la formation existe sur Paris
	Non respect de la procédure interne
	Demande sans lien avec le projet professionnel

Toute annulation du DIF doit se faire au moins 15 jours ouvrés avant le début de la formation.

Sont définis comme motifs recevables :

-  Arrêt malade
-  Congés pour évènement familial imprévisible

Sans motif valable, l'agent verra son compteur DIF imputé de la durée de la formation.

En cas de suivi partiel pour motif non valable, l'agent verra son compteur DIF imputé des heures non effectuées.

Historique du droit de la formation des adultes en France

- 1792** Condorcet dans son rapport intitulé : « L'organisation générale de l'Instruction publique » énonce ce qui constitue la première définition explicite de la formation pour adultes : « *Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école, qu'elle devait embrasser tous les âges et qu'il n'y en avait aucun où il ne fut plus utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites* »
- 1919** La « loi Astier » pose les bases d'un enseignement professionnel unifié pour les apprentis et institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement.
- 1925** Instauration de la taxe d'apprentissage pour financer le système de formation des apprentis
- 1939** Décret-loi du 6 mai 1939, qui constitue le cadre administratif et financier de la formation professionnelle jusqu'en 1946.
- 1946** Le droit à la formation professionnelle figure pour la première fois, tout comme le droit à la sécurité sociale, dans le préambule de la Constitution de la IV^e République
- 1949** Création de l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) après la seconde Guerre mondiale pour couvrir les besoins urgents de la reconstruction en fournissant aux adultes des formations rapides afin de les amener à un premier niveau de qualification dans le secteur du bâtiment et de la métallurgie.
- 1959** Loi Debré sur la promotion sociale, permettant aux centres de formation de mettre en place des cours du soir. On défend alors l'idée que la formation devait être un effort individuel récompensé par une promotion
- 1963** Création du FNE (Fonds National pour l'Emploi) qui finance les reconversions dans les secteurs industriels entamant leur restructuration
- 1966** Loi du 30 décembre organise la formation professionnelle en France l'État doit intervenir dans le domaine de la formation, et lui seul, la formation doit être un service public
- 1968** Accords de Grenelle prévoyant une négociation sur la formation professionnelle. Elle s'ouvre en 1969 avec des objectifs multiples : répondre au besoin en main d'œuvre qualifiée des entreprises, répondre aux aspirations individuelles de promotion liées à la croissance et à la société de consommation, et corriger les inégalités du système scolaire.

- 1970** ANI du 9 juillet: premier accord des partenaires sociaux sur la formation professionnelle. Trois conséquences importantes : l'accord fonde la légitimité des partenaires sociaux à régir le dispositif de formation continue, il fait entrer la formation professionnelle dans le droit du travail, il exclut le secteur public du dispositif.
- 1971** Loi du 16 juillet dite Loi Delors. Introduction d'une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises. Taux : 0,80% de la masse salariale brute pour les entreprises de plus de dix salariés.
- 1984** Loi 24 février (loi Rigault) : se veut le pendant des lois Auroux, élargit le droit au congé individuel de formation. Elle introduit une obligation de négocier sur la formation professionnelle dans les branches professionnelles ou les entreprises en renforçant pour les entreprises le rôle du comité d'entreprise en matière de formation (deux réunions obligatoires annuelles sur la formation)
- 1989** Mise en place du crédit formation
- 1990** Loi du 4 juillet sur le contrôle et la qualité de la formation (réaction à un constat : il y avait de tout dans les organismes de formation, dont des dérives sectaires). L'objectif était de moraliser le marché de la formation. La loi crée un droit à la qualification des organismes de formation (OPQFC) et un droit du consommateur de formation
- 1991** Loi du 31 décembre incorpore au Code du travail le droit à la formation des titulaires de CDD. Elle généralise l'obligation de financement de la formation.
- 1992** Loi du 17 juillet pose les grands principes de l'apprentissage
- 1993** Loi quinquennale du 20 décembre. Elle réforme le financement de la formation professionnelle (elle s'attaque aux fonds d'assurance formation ; deviennent OPCA). Elle facilite aussi le congé d'enseignement et de recherche. Enfin elle pose le principe d'un capital temps formation permettant au salarié de suivre pendant leur temps de travail des actions de formation comprises dans le plan de formation de l'entreprise.
- 2000** Loi Aubry II du 19 janvier 2000. Consacre le principe jurisprudentiel de l'obligation pour l'employeur d'adapter les salariés à l'évolution de leurs emplois. Toute action de formation dans ce cadre constitue du temps de travail effectif. Article L. 932-2 du code du travail français. Deux mesures protectrices pour les salariés : la rémunération du salarié ne doit pas être modifiée et le refus du salarié de participer à ces actions de formation ne constitue pas une cause réelle et sérieuse de licenciement (a fortiori pas une faute)

- 2003** Accord National Interprofessionnel signé par tous les partenaires sociaux débouchant sur la loi du 4 mai 2004 relative à la formation tout au long de la vie
- 2004** Loi relative à la formation tout au long de la vie – Introduction du Droit Individuel à la Formation
- 2008** Décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la Fonction Publique Hospitalière introduit le Droit Individuel à la Formation
- 2009** Accord national interprofessionnel (7 janvier) sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels.
- Loi du 24 novembre 2009 sur l'orientation et la formation tout au long de la vie professionnelle.

Bibliographie et sitographie

Bibliographie

- BAHRY Jacques (2004) *Les évolutions de la formation professionnelle continue : l'impact de la loi du 4 mai 2004*, Colloque organisé par la DARES et la DGEPP, 28 septembre 2004
- BEIRSTO James Atley Bruce et RUOHOTIE Pekka (2003) *Empowering professionals as lifelong learners*, University of Tampere
- BRUCY Guy, CAILLAUD Pascale, QUENSON Emmanuel, TANGUY Lucie (2007) *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Editions La Découverte
- BERTON Fabienne, CORREIA Mario, LESPESSAILLES Corinne et MAILLEBOUIS Madeleine (2004) *Initiative individuelle et formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Collection : Les cahiers du Griot. Editions L'Harmattan
- BRECHAT Pierre Henri, RYMER Roland, GRENOUILLEAU Marie Christine et JOURDAIN Alain (2008) *Éléments pour un premier bilan et des perspectives du plan Hôpital 2007*, Santé Publique 2008 Volume 20
- BONVIN Jean Michel et FARVAQUE Nicolas (2007) *L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques* Formation emploi, 98
- BOURDIEU Pierre (1997) *La précarité est aujourd'hui partout*, Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité. Grenoble. 12-13 décembre 1997
- BOURGEOIS Etienne (1998) *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation*, Education Permanente n°136/1998-3
- BOUTINET Jean Pierre (1998) *L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation*, Education Permanente n°136/1998-3
- CAILLAUD Pascale et ZIMMERMAN Bénédicte (2011) *Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités*, Formation Emploi n° 113

- CARRE Philippe (2009) *Motifs et dynamiques d'engagement en formation*, Education Permanente n°1361/1998-3

- CARRE Philippe et VIDAL François(1988) *Individu et entreprise face à la formation : vers le « co-investissement »*, Education Permanente, n°95, 1988

- CARRE Philippe (1999) *Pourquoi nous formons-nous ?* Sciences Humaines n° 92, Les ressorts de la motivation, Mars 1999

- CARRE Philippe (2006) *L'apprenance vers une nouvelle culture de la formation ?* Audition publique trimestrielle, Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 30 janvier 2006

- CARRE Philippe et VIDAL François(1989) *Le co-investissement formation*, Interface / Délégation à la formation professionnelle, avril 1989, multigr. 131 p + annexe, p. 11

- CARRE Philippe et CASPAR Pierre (2004) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Editions DUNOD, 2ème édition

- CARRE Philippe (2004) *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?*, Savoirs, 2004/5 Hors série, p. 9-50

- COLIN Lucette et LE GRAND Jean-Louis (2008) *L'éducation tout au long de la vie*, Editions Economica Anthropolos

- COUTY Edouard (2010) *Compétences, motivation, valeurs : l'hôpital a en lui les atouts du service public hospitalier de demain*, Rapport d'activité 2010, ANFH

- CORREIA Mario (2004) *Formation : de nouveaux droits. Quelle place à l'initiative individuelle ?* Colloque DARES du 28 septembre 2004 – Paris – Les évolutions de la formation professionnelle continue : l'impact de la loi du 4 mai 2004

- CORTEEL Delphine et ZIMMERMANN Bénédicte (2007) *Capacités et développement professionnel*, Formation emploi, 98

- COX Richard (2002) *Sport psychology : concept and applications*, Mc Graw Hill

- CROWTHER Jim (2004) *In and against lifelong learning : flexibility and the corrosion of character*, International Journal of Lifelong Education, Vol 23, n°2

- DENNERY M. (2006) *DIF et professionnalisation : comment adapter l'offre de formation*, ESF

- DENNERY M. (2004) *Réforme de la formation professionnelle: les clés pour réussir sa mise en œuvre*, ESF

- DENAVE Sophie (2006) *Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles* Cahiers internationaux de sociologie 1/2006 (n° 120)

- DESJEUX Dominique (1998) *Les échelles d'observation de la consommation*, Supplément Revue Sciences Humaines : Comprendre le consommateur, Septembre 1998

- DIETRICH Anne (2010) *Management des compétences: Enjeux, modèles et perspectives*, DUNOD

- DUBAR Claude (2010) *Les changements possibles du système français de formation continue*, Formation emploi n° 101

- DUGAS Patric (2007) *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*

- DUBAR Claude & ENGRAND S (1991) *Formation continue et dynamiques des identités professionnelles*, Formation et emploi n° 34

- EHRENBURG Alain (1996) *L'individu incertain*, Editions Hachette, Pluriel Référence

- EMERSON Robert (2003) *Le travail de terrain comme activité d'observation, Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes*. Dans D. Céfaï (Éd.) *L'enquête de terrain*. Editions La Découverte

- FERNANDEZ A.F. (2006) *Le DIF, comprendre et mettre en œuvre la Réforme de la formation Professionnelle*, Editions Dunod

- FORQUIN Jean-Claude (2004). *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960* Savoirs, n° 6

- GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin (1970) *Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique*. Paris Armand Colin ; 1970

- KADDOURI Moktar (2011) *Motifs identitaires des formes d'engagement en formation*, Revue Savoirs n° 25, Dynamiques individuelles en formation, Janvier 2011, Editions l'Harmattan

- KARLOF AND PARTNERS (1994) *Pratiquer le benchmarking*, Editions d'organisation

- KHON Ruth Canter et NEGRE Pierre (2003) *Les voies de l'observation, repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Editions l'Harmattan

- LAMBERT Marion VERO Josiane (2007) *Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture*, Formation Emploi n° 98

- LAMBERT Marion et VERO Josiane. (2010) *Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question*, CEREQ, n°279, novembre 2010

- LE BOTERF G (2010) *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*, Editions Eyrolles

- LE BOTERF G (1998) *Evaluer les compétences, quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?* Education Permanente n° 135/1998-2

- LECOMTE Jacques (2004) *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, Savoirs 5/2004 (Hors série)

- LEDUC Philippe (2012) *Anticiper la mutation stratégique des établissements hospitaliers*, Les échos, 15 février 2012

- LECLERC-OLIVE Michèle (1999) *L'armature narrative des biographies*, Revue Spirales – n° 24

- LEGENDRE Renald (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Editions Guérin

- LE GOFF Jean Pierre (1999) *La Barbarie douce - La modernisation aveugle des entreprises ou de l'école*, Editions La Découverte, Paris

- MAHIEU Céline et MOENS Frédéric (2003) *De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation, L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes*, revue *Éducation et Sociétés* n° 12/2003/2

- MARION-VERNOUX Isabelle et THERY Michel avec la collaboration de GAUTHIER Christelle et SIGOT Jean Claude (2008) *Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue*, CEREQ, n° 255, Août 2008

- MERLE Vincent (2006) *La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques*, in MORVAN Y. (Ed) op cit pp. 23-38

- MAGGI-GERMAIN Nicole et CORREIRA Mario (2001) *L'évolution de la formation professionnelle continue*, Droit social. 2001

- MEIGNANT A (2003), *Manager la formation*, Editions Liaisons

- MOLENAT Xavier (2007) *Comment agissent les institutions ?* Revue Sciences Humaines

- NEYRAT Frédéric (2003) *La VAE : une problématique de la reconnaissance... pour une reconnaissance problématique*, in N. Maggi-Germain et A. Pélage, op. cit., P. 237 à 254, p. 243, les évolutions de la formation professionnelle, Paris, La Documentation Française

- ROBINET Philippe (2011) *Le DIF, un droit individuel, une mise en œuvre concertée*, Soins Cadres, Supplément au n° 73

- SAINSAULIEU Renaud (1977), *L'identité au travail*, Paris : Presse de la fondation nationale des sciences politiques

- SCHWEYER François Xavier (2009) *Santé, contrat social et marché : la fonction publique hospitalière en réformes*, Revue française d'administration publique 4/2009 (n° 132)

- SEN Amartya (2000) *Repenser l'inégalité*, Editions du Seuil 2000

- URIETA Yves (2011) *40 ans de formation professionnelle : bilan et perspectives*, Avis du Conseil Economique, social et environnemental, 13 décembre 2011
- VALLERAND Robert et THILL Edgar (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*, Editions Vigot,

Sitographie

La réforme hospitalière et la sectorisation des soins en psychiatrie :

- <http://www.irdes.fr/EspaceDoc/DossiersBiblios/HistoriqueReformesHospitalieres.pdf>
Historique des réformes hospitalières en France (Septembre 2011)
Accédé le 4 juin 2012
- <http://www.irdes.fr/EspaceDoc/DossiersBiblios/LoiHPST.pdf>
Loi Bachelot Hôpital, Patients, Santé et Territoires (Août 2011)
Accédé le 4 juin 2012
- <http://www.irdes.fr/Publications/Qes/Qes145.pdf>
Cinquante ans de sectorisation psychiatrique en France : des inégalités persistantes de moyens et d'organisation
Accédé le 4 juin 2012

Le DIF et les dispositifs de formation à l'initiative des salariés :

- <http://trophees-dif.demos.fr/Pages/accueil.aspx>
Enquête sur les pratiques d'entreprises en matière de Droit Individuel à la Formation (2012)
Accédé le 4 juin 2012
- <http://www.ccomptes.fr/fr/Publications/Publications/Rapport-public-annuel-2009>
(avril 2009)
Les dispositifs de formation à l'initiative des salariés
Accédé le 4 juin 2012
- http://www.aruc.rlt.ulaval.ca/ARUC/Menu/Publications/patric_dugas_ct_05022007.pdf
Initiative individuelle de formation : dispositif de formation et mesures de soutien dans divers pays (Février 2007)
Accédé le 4 juin 2012