

Compétences, performances, formation

• **Hugues Bertrand** *
Directeur du CEREQ

Le débat sur les relations entre le système éducatif et le système productif est permanent.

Il n'a pas de raison de prendre fin : l'appareil éducatif trouve l'essentiel de ses débouchés dans la sphère productive, tandis qu'en retour les entreprises et l'appareil de production ont un besoin constant et vital d'une main d'œuvre formée, capable de réfléchir, de comprendre et d'utiliser des connaissances multiples. Or les logiques constitutives de ces deux systèmes sont différentes : univers de la connaissance et du raisonnement d'un côté, de la décision et de l'action de l'autre. Chacun a sa raison, et des raisons d'attendre que l'autre se plie à ses raisons. La connaissance a sa noblesse, sa légitimité, ses doutes, des normes de jugement qui lui sont propres, le goût de l'universel et du temps long. L'univers de l'action a ses exigences, ses convictions et ses paris, la fascination, jusqu'au vertige, du pouvoir et de la richesse, le goût du particulier, du "privatif", dans une course incessante derrière le temps.

Prendre parti pour l'un ou l'autre de ces univers n'a pas de sens : chacun a sa raison d'être. Mais

Cet article de synthèse présente un panorama très large de l'évolution actuelle des structures productives, des formes d'organisation du travail et de leurs effets sur les attentes à l'égard des salariés et sur les structures éducatives ou de formation. L'auteur tente d'y examiner les enjeux économiques, sociaux, politiques, contradictoires portés par les systèmes de formation.

il est utile d'essayer de comprendre pourquoi et comment leurs relations se modifient aujourd'hui. L'univers du savoir, de la connaissance maîtrisée et appliquée, pénètre toujours plus le cœur des systèmes d'action, tandis qu'en retour l'univers de la production et de la concurrence remonte dans les appareils éducatifs et les transforme. Le rapprochement de ces deux univers est facteur de frictions et d'interrogations renouvelées : elles tournent notamment autour du sens, du statut, des finalités et de l'appropriation des connaissances et des savoirs, exposés à des formes d'instrumentalisation, perverses pour les uns, insuffisamment prises en compte pour les autres.

Ce court article, sans prétentions scientifiques, essaie de repérer certains des enjeux de cette articulation. Il examine de façon très ramassée en quoi les transformations actuelles du système et des structures productives modifient les attentes à l'égard des appareils et du système de formation initiale et continue.

* CEREQ 10 place de la Joliette – BP 21321 13567 Marseille
 bertrand@cereq.fr

Entreprises et performance : une transformation substantielle de la relation d'emploi

Quelques grands changements structurels des organisations productives

Rappelons d'abord, dans le prolongement de nombreux auteurs ou observateurs contemporains, quelques évolutions majeures concernant l'ensemble des activités, tout particulièrement les plus innovantes, rassemblées en quatre points :

- a) le passage de la production de masse de biens peu différenciés dans des espaces concurrentiels restreints à un paradigme productif fondé sur la qualité et l'innovation dans des espaces concurrentiels élargis
- b) une prépondérance croissante des actionnaires et des investisseurs financiers dans la définition des objectifs et des stratégies des firmes, de leurs structures et de leurs modes de fonctionnement
- c) le déplacement des activités et des emplois vers une multitude d'activités tertiaires: des plus sophistiquées aux plus traditionnelles, des plus lucratives aux plus "associatives"
- d) l'élévation générale des niveaux de formation scolaire de la main-d'œuvre.

Ces évolutions ont des effets lourds et nombreux sur les organisations productives et les facteurs de leur performance. On en retiendra trois.

La montée de l'incertitude et le raccourcissement de l'horizon temporel des acteurs

Dans un univers incertain et complexe, l'horizon temporel des acteurs économiques s'est raccourci. Les entreprises doivent simultanément s'efforcer de voir loin pour produire, innover, développer leurs marchés, mais aussi se donner en permanence les moyens de corriger leurs trajectoires, d'infléchir leurs choix, de modifier leurs configurations technologiques ou organisationnelles.

Les salariés doivent accompagner ces mouvements, les subir ou y contribuer, s'adapter, apprendre, évoluer. L'ampleur du chômage avait conduit les entreprises à répondre à ces

exigences par l'embauche de main-d'œuvre surqualifiée. Le rééquilibrage partiel du marché du travail va les obliger progressivement à modifier leurs politiques d'embauche et leurs attentes à l'égard du système éducatif.

Réorganisations et "métiers" d'entreprises

Dans un univers très concurrentiel, les entreprises ont intérêt à se concentrer sur ce qu'elles maîtrisent et connaissent le mieux, leur "métier", en externalisant leurs autres activités, et en s'associant les compétences de partenaires ou d'alliés.

La relation de l'entreprise à ses salariés est de plus en plus fonction de leur contribution à ses métiers stratégiques, ses "cœurs de métier". Les salariés engagés dans ces cœurs de métier sont l'objet des plus grandes attentes. Ils portent le métier de l'entreprise, son avantage compétitif éventuel et son système d'innovation. Les autres salariés, moins stratégiques, ont droit à moins d'égards, sont souvent considérés comme des facteurs standards, remplaçables à des prix de marché. Les compétences singulières des premiers leur assurent un véritable pouvoir de négociation, que n'ont pas les seconds.

Les politiques de gestion des salariés se différencient donc en fonction de leur relation aux métiers stratégiques de l'entreprise. Ceci concerne aussi la formation. L'investissement dans la formation des salariés qui sont au cœur des métiers de l'entreprise est une évidence: la formation coïncide avec les choix de l'entreprise, elle est indispensable à son développement. On ne peut espérer les mêmes efforts au bénéfice des salariés dont on utilise des compétences plus standards, qui sont pourtant ceux qui, à titre individuel, auraient le plus besoin de formation.

Organisation, collectifs de travail et performance

La performance économique, principalement technique dans le paradigme productif précédent, est devenue beaucoup plus organisationnelle: lorsque l'organisation doit être souple, adaptable, redéployable, c'est la qualité des collectifs de travail, leur capacité d'apprendre, de progresser ensemble qui fait la différence, procure les avantages compétitifs. Cette dimension collective de la performance est décisive: elle

explique notamment les nouvelles attentes de type "comportemental" à l'égard des salariés.

Mais cette forme d'intégration collective est plus exigeante que ne l'était l'accomplissement conforme de tâches au sein d'une organisation prescriptive. Il ne s'agit pas seulement d'être "à son poste" dans une activité prédéterminée: il faut être là psychiquement pour coopérer avec d'autres et concourir avec eux à l'obtention de résultats. Il fallait des personnes adaptées à leur poste de travail, il faut des personnes adaptables, évolutives, contributives, capables d'écoute, d'expression, de coopération. On est moins l'homme d'une tâche ou d'une spécialité, on est plus l'homme d'une équipe, d'une organisation.

Ce changement fait peser sur les individus une exigence renforcée de participation au collectif, de contribution à sa progression, d'exercice d'une responsabilité partagée. La dimension coopérative de la relation au travail, de l'exercice de son activité professionnelle prend une importance nouvelle, y compris dans la formation des personnes.

La transformation de la relation d'emploi et ses effets

La transformation de la relation d'emploi

L'ensemble de ces changements engendre et implique une transformation substantielle de la relation d'emploi: dans son contenu, dans ses codes, dans ses formes.

Au sein des organisations productives, ce changement se manifeste par le passage d'une logique de poste à une logique de responsabilité et de résultat: du poste vers le "métier" dans les activités industrielles, vers une implication et des responsabilités fonctionnelles dans les activités tertiaires.

Les démarches "compétences" visent cet objectif de transformation progressive de la relation d'emploi. On attend désormais moins des salariés une présence physique, l'acceptation d'une subordination, mais plutôt et surtout une participation, une implication, une présence mentale et comportementale.

La relation de travail est moins fondée sur un engagement long, plus sur une implication et une prise de responsabilité intenses et immé-

diates; moins sur le suivi d'une carrière dans un cadre prévisible, plus sur la construction d'un cursus personnel, sur la capacité de se donner des atouts, de saisir des occasions.

Ces évolutions sont partiellement contradictoires.

On veut des personnes à la fois immédiatement opérationnelles et capables d'évoluer. Mais cette opérationnalité rapide liée à l'horizon court et à l'attente de résultats financiers rapides et élevés n'est pas aisément compatible avec l'exigence d'une forte capacité d'évolution et d'apprentissage, dans la durée.

La performance est organisationnelle, le travail plus collectif, les responsabilités plus partagées, mais paradoxalement, la gestion est plus individualisée (rémunération, évolution, etc.), comme la relation d'emploi en général. On stimule la personne, sa responsabilité, son engagement, son potentiel, mais c'est la qualité des collectifs qui fait la performance...

On prétend mobiliser, stimuler la personne, ses talents et ses qualités, mais ce qu'on attend d'elle est peut-être moins son originalité que sa conformité au groupe, à ses objectifs, à ses codes, et, parfois, un nouveau conformisme.

La contrepartie d'une intégration plus active, d'une mobilisation plus complète de la personne, c'est aussi un risque accru d'exclusion de celles qui ne se plient pas à certaines normes comportementales. Le passage d'une logique de poste à une logique de compétences ne se fait d'ailleurs pas de façon simple et linéaire: d'autres facteurs jouent en sens contraire, pour certains emplois peu qualifiés, ou pour respecter certaines normes de qualité et les exigences qui les accompagnent.

La mobilisation incessante, parfois extrême des personnes (« management par le stress ») peut-elle être maintenue durablement, sans engendrer de nouvelles formes d'usure "psycho-professionnelle" chez des individus sur-contraints à court terme mais en même temps sous-déterminés à long terme?

Il est permis d'en douter. En vérité ces contradictions font apparaître un vaste espace de choix dans les formes de recomposition de la relation salariale et des organisations du travail.

Une tendance générale semble cependant être de passer d'une logique de carrière construite

autour de progressions hiérarchiques et verticales, visualisables et partiellement organisées à une logique de mobilité, principalement horizontale, visant essentiellement à ce que les personnes élargissent leurs capacités d'intégration fonctionnelle, enrichissent leur bagage professionnel propre et se dotent des meilleures chances de préparer et de saisir les occasions à venir.

Espaces et cheminements professionnels: des stratégies moins prévisibles, plus personnelles
Comme on vient de le voir les "marchés internes" des grandes entreprises sont désormais moins visibles et moins stables. En outre la survie des entreprises, n'est pas garantie, encore moins celle de leur périmètre d'activité: les stratégies professionnelles individuelles ne peuvent reposer exclusivement sur la reconnaissance et la progression au sein d'entreprises menacées, fongibles, à périmètres variables.

Parallèlement, les structures et les cadres professionnels, notamment de branches, qui créaient des repères forts et partagés pour désigner et faciliter des types d'évolutions professionnelles, sont entraînés de perdre de leur vigueur. Ceci résulte principalement de la reconfiguration incessante des activités dans un cadre mondialisé, ou encore du développement de métiers "transversaux", échappant aux logiques de branches.

La part des parcours professionnels qui pourraient s'appuyer sur l'entreprise ou sur les institutions de branches diminue. Reconstruire des cadres d'évolution et des dispositifs d'accompagnement est indispensable. Mais cela suppose de les reconstruire autour des nouveaux espaces d'évolution professionnelle, donc de les connaître. A titre d'exemple, l'espace des "métiers stratégiques" d'entreprise tend à polariser les évolutions des personnes d'entreprise à l'entreprise et leur manière de construire leur professionnalité, et pourrait constituer un cadre adapté pour suivre, accompagner, outiller les personnes dans leur progression professionnelle.

Quelles inflexions dans les attentes à l'égard de la formation ?

Dans cette économie de services, d'innovation et de maîtrise productive des savoirs, les relations entre formation initiale, formation continue et travail sont beaucoup plus complexes et intriquées qu'elles ne l'étaient.

La formation initiale : une modification forte des attentes en amont

Il fallait des personnes adaptées, il faut des personnes adaptables, c'est-à-dire capables d'apprendre et d'évoluer. Des connaissances de base structurées et larges, des capacités cognitives fortes, sont nécessaires pour évoluer au sein d'organisations et d'activités mouvantes. On peut grossièrement discerner deux grands niveaux de référence : ceux qui sont capables de prendre leur place dans des organisations évolutives, de suivre ou d'accompagner ces évolutions, c'est le niveau de base, le seuil requis d'accès à ces organisations ; puis ceux qui sont capables de faire évoluer ces organisations et ces combinaisons productives, d'en concevoir de nouvelles, ce qui fait appel à l'intégration de savoirs dans des cadres suffisamment ouverts.

Des formations orientées vers l'analyse et le traitement d'informations et de données, leur mise en forme et leur structuration, la capacité de raisonner et de penser plutôt que l'accumulation de connaissances, en sont le résultat logique. Cela signifie des méthodes plus inductives et l'accent mis sur les facultés de raisonnement et d'expression.

Une deuxième grande série d'exigences est celle d'une plus grande maîtrise de l'abstraction. D'une part parce que les organisations productives, les processus mis en œuvre font appel à des représentations élaborées plutôt qu'à un contact direct et physique. D'autre part parce que ces formes d'organisation évoluent: cela implique une capacité de transposition, une faculté suffisante d'abstraction.

La performance organisationnelle naît du goût et de la capacité de coopérer, de procéder à des ajustements, ou des réajustements mutuels fréquents, d'écouter et de comprendre autrui. Ces

qualités ne sont pas produites prioritairement à l'école. La clarté de l'expression, orale, écrite, de la relation à l'autre, l'aptitude au travail en équipe, sont aujourd'hui des qualités valorisées, ou revalorisées.

Faut-il demander à l'école de fournir aux employeurs des personnes immédiatement utilisables ou, au contraire, principalement capables d'apprendre et de travailler dans des contextes variés, nouveaux, et donc très ouverts? La réponse à cette question n'est pas simple. Lorsque le chômage est élevé, les entreprises ont tendance à ne pas choisir : elles embauchent des personnes surqualifiées, combinant adaptation rapide à des postes de travail précis et capacité d'évolution ultérieure. Lorsque le marché du travail se tend, le choix entre ces deux exigences est plus délicat. La première pousse à une bonne préparation professionnelle, la seconde à des formations plus générales.

La "professionnalisation" des enseignements, dans cette perspective, paraît devoir comporter ces deux dimensions :

a) une exigence de préparation minimale des "sortants" à des activités et des milieux professionnels identifiés : ceci concerne au minimum la fin des études (par exemple l'année de sortie), courtes ou longues

b) un accent mis sur des méthodes plus inductives dans les apprentissages : en clair, un peu moins disciplinaires et déductifs, un peu plus pluridisciplinaires et partant des terrains d'analyse ou d'observation

L'enseignement "général", ainsi conçu, doit toujours comporter une fin professionnelle. Tandis que l'enseignement "professionnel", qui est autant une méthode pédagogique qu'une première orientation professionnelle, doit poursuivre des visées de formation plus larges, ou plus générales, afin d'éviter une spécialisation fermée et définitive.

La formation continue : investissement privé ou investissement collectif ?

L'idée selon laquelle il faudrait faire comprendre aux entreprises que la formation est un investissement rentable, justifiant un effort important, semble aujourd'hui dépassée. Les entreprises pratiquent bien la formation de cette façon. L'attestent à suffisance les données sta-

tistiques sur le recours à la formation : concentration sur les plus formés, supposés être les plus capables d'apprendre, sur les plus stables au sein des entreprises, bref sur les personnes de bon niveau de formation initiale, sur des trajectoires professionnelles en ligne avec les métiers de l'entreprise ; déplacement vers les formations "d'adaptation", courtes, ciblées, en relation étroite et immédiate avec le poste de travail, et le plus souvent indispensables.

Ces constats montrent surtout qu'on ne peut pas attendre des entreprises et de leurs politiques de formation ce qu'elles ne peuvent pas spontanément produire : une amélioration significative du niveau de formation de la plus grande masse ; une correction des inégalités antérieures d'accès à la formation ; des instruments pour aider les personnes à évoluer de façon significative au cours de leur vie professionnelle.

La responsabilité, la décision, et les moyens de la formation doivent être progressivement et partiellement déplacés : de l'entreprise vers les personnes, vers des institutions mutuelles, plus tournées vers des objectifs d'accompagnement des personnes et de leurs stratégies. C'est pourquoi il est indispensable de mieux connaître et comprendre ces stratégies (cf. supra par exemple, l'hypothèse de polarisation autour des métiers stratégiques) afin de construire ou de faire évoluer ces dispositifs en conséquence.

Cette évolution est d'autant plus souhaitable que l'élévation du niveau général de formation engendre un déclassement, une mise à l'écart de plus en plus marquée des non diplômés. Un droit de tirage sur le système éducatif, calculé à l'échelle d'une vie éducative et professionnelle, et non de la seule phase de formation initiale, permettrait d'aider certains d'entre eux à compenser plus tard ce handicap initial.

Mais la formation n'est pas la seule manière d'apprendre...

La formation en aval de l'activité de travail : le développement des compétences ou « apprendre en travaillant »

La formation a besoin d'un support, d'un socle, sur lequel prendre appui et offrir aux personnes des moyens de développement. De beaux et intelligents programmes de formation conjugués à des organisations du travail tayloriennes,

seraient inutiles, voire dangereux. Des organisations du travail “apprenantes”, favorisant et stimulant l’usage et le développement des qualités professionnelles, constituent le socle de base de toutes les évolutions professionnelles ultérieures. D’abord parce que l’activité de travail occupe l’essentiel du temps disponible, donc offre un potentiel élevé de “formation” (d’apprentissage) si l’organisation le permet ; ensuite parce que l’adéquation entre apprendre et appliquer est alors totale ; enfin parce que la capacité de comprendre ensemble, de partager l’analyse d’une situation, d’un problème, est alors maximale, et facilite l’échange, la progression ensemble, d’une équipe, ou d’une collection de personnes.

Ce n’est pas seulement l’organisation du travail qui doit être “apprenante”, favoriser les apprentissages, ce sont aussi les méthodes et les principes de gestion des personnes qui peuvent aider à transformer le potentiel d’apprentissage des situations de travail en apprentissage effectif.

Les organisations apprenantes sont avant tout des organisations “ouvertes”, c’est-à-dire capables de s’adapter en fonction d’informations traitées localement, de disposer des données permettant de confronter des moyens et des fins, de faire des retours sur elles-mêmes par auto-analyse, de prêter à échanges et à confrontations. Les répercussions de ces évolutions sont considérables.

Si l’on peut espérer apprendre beaucoup et bien en travaillant, la question de la conduite de ces apprentissages devient essentielle dans une économie du savoir et de la performance organisationnelle.

Les instruments de gestion des compétences peuvent trouver là leur justification et leur utilité ; mais aussi tous les dispositifs de reconnaissance, de certification et de validation de l’expérience professionnelle, des compétences ainsi acquises. La conjonction de cette part accrue de l’expérience professionnelle dans la construction des compétences de la personne, et d’une autonomie plus importante également de la personne dans la conduite de son parcours professionnel propre, rend indispensable de construire des dispositifs de reconnaissance beaucoup plus élaborés, discutés, partagés, gérés. C’est autour de cette question d’avenir que tournent à juste

titre les controverses et les projets relatifs à la « validation des acquis de l’expérience ».

Comme pour la formation, ces dispositifs doivent être conçus et construits pour accompagner les stratégies professionnelles des personnes.

En somme l’opposition entre activité de formation et activité de travail, la séparation entre formation initiale et formation continue qui en résultait, ne permettent plus de penser ces questions aujourd’hui. Les relations entre formation et production, les modalités de régulation de la formation sont appelées à de fortes évolutions.

Une “branche” d’activité en recomposition

Dans cet univers économique fondé sur la mobilisation des savoirs et des compétences, l’importance de la formation est telle qu’elle n’est pas seulement un facteur clé de réussite individuelle ou collective, elle est aussi un enjeu économique direct, en tant que branche d’activité : ceci ne concerne pas seulement la formation continue mais aussi, et de plus en plus, la formation initiale. Les modalités de régulation économique de ces activités vont changer, principalement sous l’effet de la pression de la concurrence.

Cette pression est déjà forte dans le domaine de la formation continue. Plus de la moitié des activités de formation continue sont de type marchand, parmi lesquelles les activités à but lucratif se développent le plus vite.

Mais la même évolution commence à se dessiner dans la formation initiale sous la double pression : des usagers de la formation à titre individuel, soucieux de la qualité de leur formation, de sa réputation ; des employeurs, de leurs usages, de leurs jugements, qui sont amenés à peser de plus en plus sur les contenus et l’organisation des enseignements. Cette irruption de la concurrence dans la sphère éducative concerne dans un premier temps plus particulièrement des enseignements terminaux et de niveaux supérieurs (relatifs à des professions internationalisées), mais par contagion, et parce que l’enseignement forme un tout hiérarchisé, elle pourrait bien affecter l’ensemble des enseignements, y compris les plus “basiques”.

Ainsi, sous des formes particulières, le même processus qui affecte l’ensemble des branches économiques, va progressivement transformer

l'enseignement : un processus de concurrence généralisée, soit par la qualité et l'exigence d'une différenciation visible des "produits"; soit par les coûts, ce qui renforce les mécanismes précédents en incitant à une segmentation entre un secteur lucratif s'emparant du "marché" des "nantis" et un service public appelé à jouer le rôle d'ambulancier des laissés pour compte. Ce processus de "professionnalisation", qui prend désormais une certaine ampleur, peut alors être interprété dans une approche économique assez classique comme un processus ordinaire de segmentation des marchés et de "différenciation" consécutive des produits, comparable à celui de toute branche arrivant à "maturité". Après la grande vague de généralisation d'un enseignement de masse, déjà "différencié" certes, mais surtout par niveau, nous rentrons dans une phase nouvelle de segmentation et de différenciation par segments de marché et par "produits" fins, dans un cadre appelé à s'internationaliser. L'écart et la tension entre l'éducation citoyenne, l'égalité des chances, et la création de perspectives professionnelles larges, va s'accroître et engendrer des tensions politiques, et économiques croissantes. Cette montée de la concurrence au sein des appareils éducatifs est lente, mais elle doit être prise au sérieux et affrontée en conséquence. Un des effets de ce qu'il est convenu d'appeler la "mondialisation" est cette mise en concurrence généralisée des systèmes éducatifs. La seule issue pour éviter une lente érosion, une disparition progressive en tant que communauté nationale ayant encore une existence planétaire, sera la qualité des structures éducatives, de la formation initiale à la formation continue, leur capacité à produire du sens collectif comme des moyens d'évolution individuelle. Investir dans notre système éducatif, le faire évoluer dans son cadre actuel et futur, bientôt planétaire, n'est pas seulement un impératif économique, c'est un impératif de survie.

En guise de conclusion

Sans chercher à tirer un enseignement général de cet examen trop rapide d'évolutions en cours, on peut attirer l'attention sur quelques points peut-être insuffisamment soulignés.

Tout d'abord les qualités professionnelles fortes, et en partie nouvelles, attendues des salariés, en raison de cette interpénétration croissante entre activités productives et maîtrise adaptative des connaissances, ne concernent pas seulement une élite hautement qualifiée. Ce sont les collectifs de travail dans leur globalité qui sont sollicités, qui doivent être capables de s'adapter, d'évoluer : la grande majorité des salariés donc. Le changement le plus important, le plus significatif est peut-être celui-là. D'une part parce qu'il est générateur d'exclusion, en rejetant aux marges ceux qui ne pourraient se conformer à ces exigences. D'autre part parce qu'il pèse très fortement sur les systèmes éducatifs et leurs choix, entre filières (générales ou professionnelles) ou dans les contenus de formation de ces filières.

En deuxième lieu, ce même rapprochement entre sphère de la production et sphère de la connaissance modifie les enjeux de la "formation continue". Les écarts entre ceux qui sont aptes à continuer d'apprendre et ceux qui ne le seraient pas, ne renvoient pas seulement à des disparités de revenus, ou de travail, mais à la possibilité de poursuivre dans des conditions décentes sa vie professionnelle. Les relations entre formation initiale et formation continue ne constituent pas un simple enjeu technique ou organisationnel, mais aussi un enjeu social et économique élevé. C'est pourquoi la qualité et l'efficacité des dispositifs d'accompagnement des actifs dans leurs parcours professionnels impliquent la mise en place d'instruments de connaissance de ces parcours, des itinéraires, nouveaux ou non, de mobilité professionnelle. Ces instruments font aujourd'hui cruellement défaut.

Les formes d'intervention publique sur la formation, son organisation, ses contenus, sont à repenser également, dans un cadre beaucoup plus complexe, en raison de l'irruption croissante de la concurrence d'une part, de la pluralité des acteurs et décideurs concernés d'autre part. Les enjeux politiques que porte le système éducatif, entre son efficacité économique, son rôle démocratique et éducatif, ses effets sur la vie sociale, exigent des choix communs très forts, qui plaident pour des structures nationales elles-mêmes fortes, et des modalités d'applications souples et réactives, plus décentralisées. ■