

## **PREMIER SEMINAIRE DU GEHFA SUR LA CERTIFICATION ET LA VALIDATION DES ACQUIS**

### **Résumé des interventions du 14 octobre 2003 : Regard rétrospectif sur la certification : diplômes, titres, et attestations reconnaissant les compétences professionnelles**

#### **La problématique : VINCENT MERLE, professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers, ancien directeur de cabinet de la secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle**

V. Merle se situe lui-même comme témoin engagé et non comme historien, ayant été directeur de cabinet de Mme Péry, Secrétaire d'Etat chargée de la Formation Professionnelle en 1999, après avoir œuvré plus de la moitié de sa carrière dans le domaine de l'emploi et du marché du travail.

La validation des acquis n'est qu'un volet d'un ensemble qui, à la demande de Mme Aubry, devait en comporter trois autres : le développement d'un droit individuel à la formation, la professionnalisation de l'insertion par alternance, la clarification des rôles respectifs des acteurs (Etat, collectivités, partenaires sociaux). La validation des acquis de l'expérience était un préalable indispensable des autres étapes. Deux lectures sont possibles de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 : dans une première lecture, elle peut être présentée comme l'aboutissement d'un processus de reconnaissance des acquis de l'expérience : la loi de 1934 sur le titre d'ingénieur, l'expérience du CNAM, qui dispense des adultes de certains modules, celle de l'Université de Vincennes, les portefeuilles de compétences, les bilans de compétences, les mesures de 1984 et 1985 permettant des dispenses de diplômes pour s'inscrire en université, la loi de 1992 permettant des dispenses d'épreuves aux examens de l'Education nationale. Dans une seconde lecture, elle s'insère dans une réflexion sur la gestion des compétences et des processus de certification : la création d'un système alternatif (NVQ) au Royaume-Uni, le rapport demandé par J. Barrot à M. de Virville, rendu en 1996 et proposant, pour fournir les reconnaissances fortes qu'exige la formation continue, un répertoire national des qualifications dont on ne peut toutefois déterminer s'il devait constituer un système alternatif de certification ou un répertoire des qualifications en vigueur dans le monde économique ; les positions du MEDEF sous l'inspiration de A. Dumont, opposant la compétence, que, selon lui, seule l'entreprise peut apprécier, et connaissance, du ressort du système éducatif, les débats qui ont eu lieu pendant deux ans au sein de groupes informels, pour aboutir à un point d'équilibre : il y aura une régulation collective, et la compétence acquise en entreprise sera appréciée par des organismes officiels. Les deux lectures de la loi se complètent : les acquis de l'expérience sont pris en compte au même titre que les examens, la certification étant nettement distinguée du parcours de formation ; en même temps est mis en place un système général de régulation autour du répertoire national des certifications professionnelles.

#### **L'expérience d u ministère de l'Education nationale : Benoît BOUYX, directeur-adjoint de l'ONISEP, ancien Secrétaire général des Commissions professionnelles consultatives du ministère de l'Education nationale**

B. Bouyx a été pendant 15 ans secrétaire général des CPC de l'Education nationale, de 1983 à 1998 ; son intervention est un témoignage d'acteur et non de chercheur. A son arrivée à ce poste, les CPC étaient en mauvais état. Ces organismes avaient à donner des avis sur environ 700 diplômes des CAP aux BTS et concernant environ un million de candidats. Lieux de concertation entre acteurs internes et externes, elles étaient aussi des lieux d' rivalité de pouvoir : inspection générale, syndicats d'enseignants connaissaient bien les règles du jeu ; il n'en allait pas de même des acteurs externes, syndicats de salariés ou patronaux, sauf dans les secteurs à fort apprentissage. Des lobbies exerçaient leurs pressions sur les horaires de formation, les coefficients et les horaires des épreuves d'examen.

Des opérations significatives avaient été menées avec la participation efficace de A.Elie, ingénieur des mines : les unités capitalisables, nées des expériences de B. Schwartz au CUCES de Nancy en 1965 en faveur des mineurs de fer, ont montré le souci obsessionnel de maintenir la valeur du diplôme et l'exclusivité de compétence du jury ; elles ont nécessité un découpage des diplômes pour leur acquisition progressive par le définition d'objectifs terminaux et d'objectifs intermédiaires faisant appel à la pédagogie par objectifs. Ce fut une réussite qualitative, mais un échec quantitatif. Le contrôle continu des connaissances visait en 1972 à la transposition de ce système en formation initiale, grâce à un positionnement des élèves par un jury permanent. Ce système a permis de grandes avancées pédagogiques, mais a périclité.

B. Bouyx avait un mandat implicite de conforter la crédibilité des diplômes de l'Education nationale, attaqués, en 1983, de toutes parts, jugés notamment inopérants en matière de formation continue. Son action a consisté essentiellement à clarifier le rôle des acteurs : parmi les acteurs internes, donner plus de place à l'administration

qu'aux corps d'inspection et aux syndicats d'enseignants ; parmi les acteurs externes, distinguer un niveau « politique » et un niveau des experts. Il analyse un diplôme comme un contrat entre le monde professionnel (employeurs et salariés), les candidats, et l'Etat, garant de la réalisation d'un contrat. Désormais, les phases sont les suivantes : l'opportunité (relation avec l'emploi, niveau, perspectives de développement, modes de préparation - école, apprentissage, F/C-), mode d'évaluation (examen, contrôle continu, contrôle en cours de formation introduit en 1985 à l'occasion du baccalauréat professionnel ).

Les diplômes qui comportent désormais des référentiels d'activité professionnelle et des référentiels de certification distinguent nettement formation et certification. La validation des acquis de l'expérience en 1992 a nécessité de repenser les épreuves d'examen pour constituer des blocs de compétences plutôt que des ensembles disciplinaires.

### **L'expérience du ministère du Travail et de l'AFPA : Paul Santelmann, directeur de la prospective à l'AFPA**

P. Santelmann ne représente ici que l'AFPA ; toutefois, il a travaillé douze ans au ministère du Travail et douze ans à l'AFPA. Il a donc une bonne expérience des deux institutions.

Principal opérateur du système de validation du Ministère du travail (loi de modernisation sociale - décret du 2 août 2002), l'AFPA dispose d'une ingénierie et d'une logistique qui en fait un des principaux intervenants dans le champ de la VAE. Aujourd'hui l'AFPA forme environ 100 000 sans emploi auxquels s'ajoutent 50 000 salariés. Pour autant la question de la certification n'a pas été historiquement au centre de la construction de la formation professionnelle accélérée (FPA), pas plus que le Ministère du Travail qui n'a pas développé une politique de validation autonome qui sous-tendait l'émergence d'un système de validation spécifique aux adultes, distinct de celui de la formation initiale porté par l'Education Nationale. La préoccupation de départ de l'AFPA s'est concentrée traditionnellement sur la démarche d'apprentissage mise en œuvre en centres de formation dans des situations de travail reconstituées dans le contexte de pénurie de main d'œuvre des 30 glorieuses. L'AFPA doit son existence au fait que les entreprises ne se sont guère engagées dans une logique d'apprentissage et que le nombre important de jeunes laissés sans formation professionnelle dans les années 1960 l'a amené à pallier aux insuffisances de l'enseignement technique initial. Par la suite les lois sur la formation continue ont consolidé la fonction de formation d'adultes mais dans un contexte de chômage de masse plus complexe.

Le processus d'élaboration des titres professionnels du Ministère du travail par l'AFPA diffère de celui de l'Education nationale : en lien avec les CPC, il existe une multitude de lieux où les partenaires sociaux sont associés à l'ingénierie de conception de l'action de l'AFPA. De plus, l'AFPA dispose de bureaux d'études dans les grands domaines professionnels (BTP, industrie, tertiaire) où des ingénieurs mettent au point les référentiels de formation, d'orientation et de validation pour les 300 métiers desservis. Ce travail n'a pas fait l'objet de théorisation poussée, et il n'existe pas de véritable mémoire des évolutions.

La réticence du ministère du Travail à se positionner comme valideur a laissé la place à la procédure d'homologation créée en 1971 qui a fait de l'AFPA l'interlocuteur privilégié de la CTH en lieu et place du Ministère du Travail lui-même. C'est très récemment que le Ministère a souhaité occuper une position plus importante, comme pivot de la VAE mais aussi comme valideur spécifique, ce qui nécessite de combler un certain déficit de culture. Parallèlement, l'AFPA est engagée depuis quatre ou cinq ans dans une opération de reconstruction des référentiels autour des certificats de compétence professionnelle (CCP) en calage avec le point de vue du monde de l'entreprise. Ce travail possède une vertu de revitalisation dans la conception des référentiels confrontés aux métiers tels qu'ils sont exercés. Dans cette perspective, la validation des acquis de l'expérience peut devenir vecteur d'accompagnement des logiques de professionnalisation de ceux qui ont été les moins scolarisés.

La reconstitution des situations de travail constitue une charge très lourde. La VAE a donné lieu à 2 000 ou 3 000 dossiers. Les entreprises manifestent de l'intérêt et il n'y a pas de difficulté à constituer les jurys. Les titres professionnels (en remplacement des certificats de formation professionnelle) du Ministère du travail peuvent être composés « d'unités constitutives » sanctionnées par des certificats de compétences professionnelles (CCP). De même il est possible de compléter un titre professionnel par un certificat complémentaire de spécialisation (CCS) pouvant être acquis après la délivrance du titre. L'accès à cet éventail de certification peut prendre la voie d'une formation qualifiante dispensée par l'AFPA ou un centre agréé, celle de la VAE et celle d'une combinatoire formation/VAE partielle qui reprend les principes de la VAP : pourquoi imposer à un adulte souhaitant préparer un diplôme des modules de formation qui traitent de ce qu'il maîtrise déjà ? La VAE peut s'inscrire dans un processus (parcours) modularisé de professionnalisation mais aussi comme point d'appui ou point de départ pour une évolution professionnelle ultérieure pouvant, éventuellement, être optimisée par le recours à la formation. La VAE point d'étape, point de passage, certainement pas point d'arrivée...

## **SECOND SEMINAIRE DU GEHFA SUR LA CERTIFICATION ET LA VALIDATION DES ACQUIS**

### **Résumé des interventions du 9 décembre 2003 :**

**La validation des acquis : les évolutions depuis les années 1980 : les mesures de 1984, 1992, 2002 par Michel Feutrie et Anne-Marie Charraud, rapporteur général et rapporteur général adjoint de la Commission nationale de la certification professionnelle.**

#### **Michel Feutrie**

Michel Feutrie traitera de l'Enseignement supérieur ; Anne-Marie Charraud traitera des autres domaines et de la certification nationale de la certification professionnelle.

**1984.** Les travaux ont commencé en 1984, suite à la loi de cette même année sur l'Enseignement supérieur. Auparavant, en application de la loi du 10 juillet 1934, des personnes exerçant les fonctions dans les entreprises pouvaient recevoir le titre d'ingénieur après présentation d'un mémoire et décision d'un jury. C'est une première manifestation de la validation des acquis de l'expérience, antérieure aux précédents anglo-saxons auxquels on se réfère habituellement. Des missions faites au Québec ont eu une influence sur la mise en place des dispositions de la loi de 1984. J.-P. Korolitski a été le rédacteur principal du décret de 1985. Ce texte ouvrait deux possibilités : un accès dérogatoire aux enseignements des universités et une dispense d'une partie du processus de formation. Il ne dispensait pas de passer les examens terminaux.

Une démarche identique a été mise en place au Royaume-Uni. La mise en œuvre du décret a été très lente. Il faudra une action déterminée du groupe de coordination de la formation continue pour que cette initiative pénètre dans l'Enseignement supérieur. Trois modèles ont été développés :

- Un modèle centralisé sur l'université, avec une commission centrale et des sous-commissions spécialisées ;
- Un modèle décentralisé : chaque composante de l'université gère la validation, avec des risques de pratiques divergentes dans la même université ;
- Un modèle administratif : en l'absence d'initiative pédagogique, les services de scolarité prennent en charge les demandes et constituent un jury de validation.

Le ministère a apporté un soutien financier, rarement une impulsion.

**1992.** La loi du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels et le décret de 1993 ont été un déclencheur. L'application de la loi a été prise en main par les universités et des groupes de travail en vue de dégager une méthodologie. Une coopération a fonctionné entre les universités et le Groupe des animateurs et responsables de formation (GARF). Un groupe universitaire concernant 30 universités et un groupe mixte de 7 membres du GARF et 7 membres des universités se réunissaient tous les mois. En un an, a été monté un dossier de validation qui a été largement repris par les organismes et a servi de base pour la VAE. Ces travaux ont montré que l'approche disciplinaire était mal adaptée. Les référentiels ne se sont pas montrés non plus performants, vu la diversité des fonctions auxquelles prépare une formation de l'enseignement supérieur.

**2002.** L'application de la loi du 17 janvier 2002 instituant une validation de l'expérience et de son décret spécifique à l'enseignement supérieur a été prise en charge par la Conférence des directeurs de service de formation continue en mettant en place une ingénierie et une formation des acteurs. La mobilisation de la Direction de l'Enseignement supérieur a été difficile à obtenir ; un financement a été trouvé par le Fonds social Européen. Finalement, un appel à projet a été lancé aux établissements d'enseignement supérieur, avec l'aide du FSE, un plan de formation des acteurs et la confection d'un annuaire des points d'accueil. Le démarrage a été lent, mais les perspectives sont plus positives qu'en 1992, les inégalités entre universités étant toutefois fortes.

2002 marque une rupture dans le risque pris par l'université : en 1985, il s'agissait de mesurer le potentiel d'un individu et ses chances de réussir dans sa formation qui serait de toute façon jugée à l'examen. En 2002, l'université prend position sur l'attribution d'une certification définitive. Parmi les universités, beaucoup en sont restées aux dispositifs de 1985 ou de 1992, peu sont entrées dans le dispositif 2002.

#### **Anne-Marie Charraud**

Hors enseignement supérieur, dans les années 1990, deux ministères étaient concernés : l'Education nationale (second degré) et l'Agriculture. Certains ministères reconnaissent l'expérience pour dispenser des pré-requis exigés à l'entrée en formation ou pour dispenser de certains modules de formation : par exemple, à la Santé, dans le travail social ; à l'Education nationale existait un positionnement à l'entrée en formation. À l'AFPA, on pratiquait une évaluation de compétence et d'aptitude (ECAP). De même étaient acceptées des dispenses de stage pratique. Ces mesures venaient de la formation continue ou étaient justifiées par des soucis d'économie.

À la fin des années 1980 est intervenue une réforme importante dans l'ingénierie des diplômes de l'Education nationale sans laquelle la validation des acquis professionnels n'aurait pu réussir : création d'un dossier

d'opportunité, pour donner une image des attentes du monde du travail ; analyse du travail permettant de définir les activités visées, puis de décliner des compétences, savoirs, savoirs associés, procéduraux, méthodologiques ; Création d'un référentiel, non de formation, mais de diplôme ou de certification, décrivant les savoirs et capacités requises et les modalités d'évaluation, distinguées selon que le postulant est en formation initiale, en formation continue ou en alternance.

En 1992, pour l'application de la loi Aubry, la Direction des enseignements scolaires (DESCO) a pu démarrer la VAP : l'expérience professionnelle individuelle pouvait désormais être mesurée à travers les référentiels. L'Education nationale a donc été un précurseur. A la différence de l'Université, le Second degré a adopté une démarche très centralisée. Mme Ravat, inspectrice de l'Enseignement technique, a été chargée de coordonner le dispositif. En 1993, un groupe de travail national porté par la DESCO a élaboré une procédure et une méthodologie d'évaluation et de mise en place du dispositif. Chaque académie devait disposer d'un lieu unique d'accueil des candidatures. Des outils et un dossier ont été évalués, puis les principes ont été diffusés en 1995. Le dispositif ressemble beaucoup à celui du Supérieur, bien qu'il n'y ait pas eu de contacts. Ce modèle a cristallisé le dispositif, ce qui a parfois freiné les autres ministères.

L'Agriculture a repris le modèle DESCO et a écrit des référentiels plus précis, allant jusqu'à la description des tâches. Elle a adopté le dossier VAP de l'Education nationale pour une application en 1996.

Le ministère de l'Emploi a commencé en 1997. Il avait été un précurseur dans l'écriture de référentiels à partir de l'analyse du travail. Les programmes de formation étaient décrits très finement mais étaient peu adaptés à la validation. En 1997 ont eu lieu deux expériences importantes :

- une réingénierie des diplômes calée sur le modèle de l'Education nationale, mais allant jusqu'à une évaluation activité par activité avec recours à des situations professionnelles.

- la recherche de procédures s'appuyant sur d'autres supports que le dossier.

A l'AFPA, qui avait à mettre en place le dispositif, le métier de formateur prévalait sur celui d'évaluateur. Il y a donc eu une forte résistance du personnel. Deux expérimentations ont été menées avant que le ministère ne prenne position. Elles ont été expertisées avant diffusion et généralisation.

En 1999, le ministère de la Jeunesse et des sports a repris la VAP de l'Education nationale par un décret concernant à la fois le second degré et le supérieur. L'application s'est révélée peu concluante. En 2000, les diplômes ont été réécrits et une commission professionnelle consultative a été créée, et un dispositif très complet a été mis en place : structures d'accueil, accompagnement des jurys. C'est un des ministères qui ont le plus investi

dans le domaine.

La loi du 17 janvier 2002 et les décrets d'application sur la VAE ont libéré l'innovation en permettant une pluralité de procédures et de modalités. Les ministères réécrivent les référents ; des ministères se dotent de CPC : les Affaires sociales avec la CPC du travail social en 2002. La VAE est développée par la Culture, la Défense, la Santé.

La VAE a donné lieu à un afflux de demandes d'attribution directe de diplômes sur la base de l'expérience acquise, en contradiction avec les procédures ; ceci justifiait la création d'un dispositif régulateur.

La Commission nationale de la certification professionnelle a pour mission essentielle d'établir et d'actualiser le Répertoire national des certifications professionnelles (15 000 certifications) ; elle recense toutes les certifications, et donne des avis sur le niveau et la nature des certifications autres que celles délivrées par l'Etat après avis d'instances consultatives. Elle a un rôle d'animation, d'information et de proposition. Sa composition est très ouverte (14 ministères, des représentants des régions, des partenaires sociaux (cf. décret N° 2002-617 du 26 avril 2002)).

Par le jeu des questions les points suivants ont été abordés :

- La VAE a conforté le rôle des diplômes comme indicateurs de qualification.
- A l'égard du marché du travail, les attributions de dispense par la VAP a parfois détourné les candidats de l'entrée en formation : ils avaient négocié leur dispense avec leur employeur pour obtenir une amélioration de leur situation.
- Avec la VAE, il est nécessaire de persuader les bénéficiaires de leur égalité de niveau avec les diplômés par formation. Il faut aussi convaincre les employeurs de leur accorder le même délai d'adaptation à l'emploi qu'aux autres diplômés.
- Les effectifs des bénéficiaires de la VAE : officiellement 8 000 personnes en 2 002 contre 5 000 en 2 001.

## **TROISIEME SEMINAIRE DU GEHFA SUR LA CERTIFICATION ET LA VALIDATION DES ACQUIS**

### **Résumé des interventions du 3 Février 2004 :**

#### **Mise en perspective historique et formulation d'une nouvelle problématique**

Guy Bruicy étant excusé pour raison de santé, Yves Lichtenberger assure seul l'exposé de ce troisième séminaire. Sociologue des organisations, il travaille au Laboratoire techniques, territoires et sociétés (LATTS) sur les nouvelles formes d'organisation du travail fondées sur la gestion des compétences. Il a participé aux groupes de travail du MEDEF et des organisations syndicales de salariés liés au récent accord sur la formation professionnelle. Il a été directeur du CEREQ.

Pour répondre à la question : que cherche-t-on à certifier, on peut distinguer deux modes de certification : par le diplôme qui retrace un niveau et un contenu de formation : il débouchait initialement essentiellement sur les emplois de la fonction publique ; par la qualification, à base de tests professionnels : il débouche sur le marché du travail. Les diplômes professionnels sont une catégorie hybride. Dans son université de Marne-la-Vallée, sur 11 000 étudiants, 1/3 suivent des formations construites avec des professionnels, 10 % sont en apprentissage. Le nouveau cursus Licence Master, Doctorat (LMD), ouvre la formation selon la compétence acquise de différentes façons ; il pose la question de la compétence, qui se différencie de la qualification : la qualification renvoie aux classifications catégorielles des emplois dans lesquels les individus sont interchangeable ; la compétence est plus individualisée ; elle s'attache à la capacité à mettre en œuvre la qualification, à réaliser. De ce fait, certifier selon la compétence, c'est faire un pari sur l'avenir.

La certification par la compétence a été vécue comme une déstabilisation par rapport aux critères anciens sous la pression d'exigences marchandes plus fortes. Pourtant, l'ajustement de la qualification sur les diplômes était déjà tombé en désuétude. Si les qualifications étaient bien cadrées sur les diplômes dans le BTP, le lien était beaucoup plus flou dans la métallurgie et encore plus dans le secteur tertiaire. Dans un premier temps, une reconstruction a été engagée dans les conventions collectives, à partir de l'expérience de la Métallurgie, négociée entre 1968 et 1974, sur la base de « critères classants ». Ces critères permettaient une décentralisation du classement en évitant l'arbitraire : niveau, durée, pénibilité, complexité du travail.

L'adoption de l'évaluation par la compétence sous la pression du patronat a une origine complexe : les mouvements d'OS après 1968 dans l'automobile et la sidérurgie contestaient l'organisation taylorienne mais faisaient une offre de valeurs nouvelles : responsabilité et initiative. Dans un deuxième temps, dans les années 1970-1980, est intervenue une remise en cause de l'apport de l'encadrement interne : on privilégie l'interaction, le réajustement, la discussion entre niveaux hiérarchiques, le management participatif. Dans un troisième temps, des entreprises de pointe apportent de nouvelles valeurs : servir le client plutôt que produire quelque chose.

L'application des critères classants n'a pas tout résolu : il se posait un problème de reconnaissance : les primes ne suffisent pas ; il faut raisonner en termes de carrière ; en outre la capacité de l'individu à mobiliser des ressources met en jeu aussi les ressources offertes par l'employeur : l'évaluation doit être réciproque et mettre en cause le comportement de l'employeur, cf Sandra Bellier et le savoir être dans l'entreprise.

L'entreprise devient un lieu de professionnalisation collective. Plutôt que l'emploi à vie, elle doit donner au salarié l'employabilité par son organisation du travail. Le contrat de travail se modifie : à l'échange : salaire et protection / obligation se substitue l'échange : salaire / compétence et utilité sociale. De ce fait, les conflits changent de nature : il y a moins

de grandes grèves sur les salaires, mais des conflits au cours de la relation de travail sur les priorités à donner aux différents critères de qualité de service.

Trois exemples :

Dans le cursus LMD, on a vu s'effondrer le niveau maîtrise qui ne se rattachait à aucune compétence précise.

Dans l'application de la VAE, le constat des lacunes ne doit pas conduire qu'à des préconisations de formation mais aussi de prise d'activité professionnelle, ou de compte rendu de l'activité professionnelle passée.

Dans la formation, il y a des éléments de savoir collectif ; l'entreprise progresse par l'évolution des compétences des salariés ; à Usinor, tout développement de l'activité des salariés doit être reconnue en salaires ; on est amené à modifier l'organisation pour diversifier les compétences du personnel.

En réponse à des questions, les points suivants ont été développés :

L'expérience de Y. Lichtenberger porte principalement sur des entreprises qui font appel à des sociologues, parmi lesquelles 3M. Les salaires des OS qui étaient échelonnés des coefficients 160 à 190 ont évolué quatre ans après de 170 à 225 avec des pointes à 250 et 300. Le temps d'affectation aux machines qui était de 90 % est passé à 70 %, 20 % du temps étant consacré à des groupes de projet et à de la formation. Les OS ont été amenés à faire des tâches qui étaient celles des TS, lesquels ont été sollicités par des travaux de niveau supérieur.

Des débats comparables aux débats actuels sur qualification et compétence ont eu lieu dans les années 1930 entre métier et qualification. P. Naville constatait en 1956 que le terme de qualification n'était pas d'un usage courant. La compétence n'a pas encore trouvé son équilibre en termes de rémunération et de protection sociale.

Les évolutions récentes vers la compétence n'ont pas empêché les salaires d'augmenter ni la durée du travail de diminuer, dans un contexte de faible syndicalisation. Les salariés sont capables de se défendre.

La VAE devient une nécessité pour gérer la cohabitation de générations différentes et servir de base de départ vers un développement personnel.

A l'égard de la construction des diplômes, les critères de compétence se retrouvent dans les stages, l'acquisition de savoir-faire non discursifs. L'enseignement ne doit pas prétendre fournir des produits finis.

Dans le dialogue social, la discussion individuelle ne supprime pas la négociation de branche, et la négociation d'entreprise a porté sur ce qui venait en plus.

La souffrance sociale la plus grande est celle qui naît de la perte d'utilité sociale. Dans les grèves du secteur public de 1995, les plus inquiets étaient ceux qui vivaient leur situation comme un privilège.