

**LA PROFESSIONNALISATION A TRAVERS LE PRISME DE
L'UNIVERSITE ALGERIENNE : ENTRE MYTHE ET REALITE**

**The PROFESSIONALIZATION THROUGH THE LENS OF THE
ALGERIAN UNIVERSITY: BETWEEN MYTH AND REALITY**

MANSOURI Mourad¹, KHIAT Assya²

¹Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, mansouri.mourad.univ@gmail.com,

²Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, assya.khiat@gmail.com

Reçu le : 12-09-2020

Accepté le : 22-10-2020

Résumé :

La professionnalisation est consubstantielle des formations universitaires. Cependant, depuis quelques années l'injonction de professionnalisation et l'élargissement des missions de l'enseignement supérieur à l'employabilité et l'insertion des étudiants sont au cœur d'un processus mondial de transformations visant un rapprochement éducation-économie. La question de l'adéquation formation/emploi, a suscité l'attention des pouvoirs publics et devenu, un défi majeur pour le système d'enseignement supérieur algérien. Cette article a eu pour objet de mettre la lumière sur la réalité du couple formation/emploi et de montrer si la réforme "LMD" s'est engagée dans le développement de l'université en matière de professionnalisation des formations.

Mots Clés : *professionnalisation, université, emploi, LMD, employabilité.*

Jel Classification Codes : *I21, A39*

Abstract:

Professionalization is a consubstantial part in university trainings. However, in recent years, the injunction of professionalization and the broadening of the roles of higher education in relation to employability and the integration of students have become the centre of a global process of transformations that aim at bringing education closer to economy. The issue of training-employment adequacy has aroused the attention of the public authorities and has become a major challenge for the Algerian higher educational system. The purpose of this article is to shed light on the reality of the training-employment duality and to show whether

¹ **Auteur Correspondant :** MANSOURI Mourad, mansouri.mourad.univ@gmail.com.

the "LMD" reform is involved in the development of the university in terms of trainings' professionalization.

Keywords: *Professionalization, university, employment, LMD, employability.*

Jel Classification Codes : *I21, A39*

1. Introduction:

L'injonction de la professionnalisation et l'élargissement des missions de l'enseignement supérieur à l'employabilité des diplômés sont au cœur du processus mondial de transformations visant le rapprochement éducation-économie. L'Algérie a été depuis son indépendance, confrontée à la question du chômage des jeunes diplômés. L'adéquation formation/emploi, a suscité l'intérêt des pouvoirs publics, dans le sens où elle est existentielle dans le développement économique et social. Aujourd'hui, dans un contexte d'activité changeant de manière quasi-permanente, l'écart entre l'université et les débouchés professionnels est devenu de plus en plus préoccupant. À cet effet, la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et l'adéquation formation/emploi, se pose aujourd'hui avec acuité, non seulement dans la sphère scientifique, mais aussi tout en haut de la sphère politique. La nécessité de rapprocher au mieux les formations universitaires par rapport aux situations de travail, offrant ainsi une meilleure insertion professionnelle, est devenue une exigence, un défi majeur pour le système d'enseignement supérieur algérien. Dans ce sillage, que nous avons voulu étudier cette professionnalisation née de l'application de la réforme LMD, son étendue quant à l'employabilité des diplômés. Ainsi, nous voulut vérifier la question centrale suivante : la réforme LMD apporte-t-elle une professionnalisation aux formations universitaires garante d'une insertion professionnelle adéquate ?

2. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE :

Dans ce travail, nous avons fait le choix d'inscrire notre étude dans un positionnement épistémique positiviste au sens de (Mill, 1843), qui s'appuie sur le principe de l'objectivité et qui considère la connaissance comme une réalité externe imposée dont le chercheur n'intervient pas (Brachet, 1998, p. 40). Autrement dit, l'observation de l'objet réel par l'observant ne modifie ni l'objet ni l'observant. Les principales affirmations du positivisme épistémologique « se résument dans la nécessité de s'en tenir aux faits uniquement en tant qu'ils sont énoncés » (Bertacchini, 2015, p. 32). A cet effet, nous considérons que notre rôle est de « découvrir les raisons simples par lesquelles les faits observés sont reliés aux causes qui les expliquent » (Lapalle, 2012, p. 46). Notre démarche méthodologique globale verse dans ce qui est détaillé et connu dans la démarche hypothético-déductive (les lois résultent d'hypothèses testées et

validées). Suite à plusieurs lectures de la revue de la littérature qui ont abordées la réalité de la professionnalisation dans le contexte de la formation, nous avons tenté de voir si cette réalité est appliquée dans le contexte de la réforme LMD en Algérie. Ainsi, nous avons formulé nos hypothèses (H1 : La qualité des formations universitaires sous l'angle de la réforme LMD ne s'inscrivent pas dans une démarche de professionnalisation et ne répondent pas aux besoins du marché de l'emploi / H2 : La professionnalisation visée par l'application de la réforme "LMD" dans le contexte de l'université algérienne, n'est qu'une adaptation administrative destinée à masquer la réalité de l'interaction du couple "Université-Entreprise" encore mal pensée). La réflexion a eu un cheminement de telle sorte qu'elle nous a démontré si nos hypothèses ont été affirmées ou infirmées. Dans notre travail, la période retenue est d'avril 2019 à décembre de la même année. Le questionnaire a été administré à un échantillon composé de 384 diplômés LMD de la Faculté des Sciences Économiques, Commerciales et des Sciences de Gestion de l'Université Oran 2 en situation de travail. Ce choix a été motivé par le fait que les premiers recruteurs sont les entreprises privées et publiques et leurs demandes en recrutement sont principalement formulées autour des domaines en commerce, en gestion, en finances et en économie. Par conséquent, il a été tout à fait logique de choisir cet échantillon vu la compatibilité de leur parcours suivie avec l'offre d'emploi sur le marché du travail. Dans notre méthodologie, nous utilisons les méthodes statistiques quantitatives suivantes : une analyse descriptive (les données sociodémographiques, les tableaux croisés), une analyse de dimensionnalité et de fiabilité (Analyse des composante principales qui est un outil extrêmement puissant de synthèse de l'information, utile lorsque l'on est en présence d'une quantité importante de données quantitatives à traiter et à interpréter, alpha de crombach), ainsi que les tests de validation qui confirment ou infirment les hypothèses de recherche, en utilisant le logiciel d'analyse statistique SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Notre article sera divisé en trois sections, la première section concerne la posture méthodologique et épistémologique de notre travail. La deuxième est celle de la professionnalisation à travers le prisme de l'université algérienne, dans laquelle, nous aborderons les objectifs et le contexte de la professionnalisation en Algérie, ensuite, nous évoquerons le processus de construction du secteur de l'enseignement supérieur et les principales réformes du système éducatif algérien. La troisième section concerne l'étude empirique sur la question de la réforme LMD à l'épreuve de l'insertion professionnelle, nous évoquerons la méthodologie de la recherche, les résultats puis la discussion de ces résultats.

3.La professionnalisation à travers le prisme de l'université algérienne

3.1 Pourquoi d'une professionnalisation en Algérie ?

En Algérie, depuis son indépendance, plusieurs transformations profondes tant aux niveaux sociaux, qu'économiques et culturels ont trouvé écho également au système de l'enseignement supérieur en général et à l'université algérienne en particulier qui devait s'adapter à ces situations pour continuer à jouer son rôle moteur qui doit être le sien dans la société, en matière d'acquisition et de transmission des connaissances, de diversité (Boulenouar&Khat, 28 et 29 septembre 2012) ainsi qu'aux nouvelles missions qui sont dictées dans une large mesure, par l'évolution scientifique et technique qui nécessite une réadaptation de l'université. En effet, jusqu'aux années soixante-dix, les effectifs d'étudiants sont demeurés contrôlables et dans l'ensemble, les diplômés de l'enseignement supérieur arrivaient à trouver un emploi dans les structures étatiques. Mais dans la période qui a suivi, une croissance très rapide de la population estudiantine qui s'est opérée dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement et la massification ouvrant la porte à tous les jeunes bacheliers, les effectifs étudiants n'ont pas cessé de croître d'un rythme spectaculaire, passant de 144 étudiants pour 100 000 habitants en 1971 à 3300 pour 100 000 en 2010, atteignant un chiffre de plus de 1.200.000 étudiants en 2010/2011, allant jusqu'à 1 730 000 étudiants en 2018/2019 (Hadjar Tahar ministre de l'enseignement supérieur, 2018). En devenant une formation ouverte à tous, l'enseignement universitaire algérien a très vite connu un développement rapide. Considéré comme un service public universel auquel l'ensemble des jeunes ont droit ; ce qui, en quelques décennies, est devenu une réalité. Suite à ces évolutions défavorables qu'a connu la société algérienne (récession économique et épuisement social), diminuant les possibilités de créer des emplois, l'université algérienne était contrainte de faire face à plusieurs problématiques notamment : les injonctions du marché de l'emploi, écart entre enseignement et débouchés professionnels, insuffisance du budget réservé au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Il faut rappeler que le budget alloué à ce secteur est passé de 11,1 % en 1963 à 17,5 % en 2011. Cependant, selon les statistiques du ministère de l'éducation nationale (2012) et de la banque mondiale (2014), 80 % des dépenses sont consacrés à la couverture des salaires des fonctionnaires du secteur (Nekkal, 2017). Ajoutant à ces problèmes, d'importants dysfonctionnements, comme ceux soulignés par (Berrouche& Berkane, 2007) à savoir, la prédominance de la formation générale, considérée moins coûteuse, au détriment des filières scientifiques et technologiques ; le manque d'effectif d'encadrement ; l'inadéquation, tant quantitative que qualitative des diplômés avec le marché du travail, aggravée par la diminution voire même l'arrêt des recrutements dans le secteur public. Une situation qui avait une sérieuse

répercussion sur la qualité de l'enseignement, provoquant un taux de chômage élevé parmi les diplômés soit 54,2% de la totalité des chômeurs algériens qui à atteint en 2020 le taux de 15,4% de la population algérienne. En outre, sur l'ensemble de la population en chômage, les diplômés de la formation professionnelle en constituent 26,4% (386.000 chômeurs), alors que les diplômés de l'enseignement supérieur en forment 27,9% (408.000 chômeurs) (Ons, 2020), portant ainsi atteinte à l'image de l'université en reflétant son incapacité à répondre aux demandes de main-d'œuvre de l'économie et un grand mécontentement de tous les acteurs. Ce constat, conduit à un questionnement sur la qualité de l'enseignement supérieur algérien et sur sa pertinence par rapport aux besoins du marché du travail. Il vient alors, interroger directement la professionnalisation dans les formations universitaires. Le défi majeur de l'université algérienne est donc, de garantir un degré de professionnalisation dans ces formations et de développer de nouvelles formations mieux adaptées aux besoins du marché du travail. Ainsi, la question de professionnalisation est devenue donc, une exigence, une pression de l'environnement par rapport aux institutions de l'enseignement supérieur algérienne.

3.2 Processus de construction du secteur de l'enseignement supérieur

L'Université algérienne qu'on connaît aujourd'hui est le produit d'un long processus de construction, d'évolution et de réformes entamé dès le recouvrement de la souveraineté nationale en 1962. En effet, ce processus a débuté en 1963 avec la création du ministère de l'Education nationale. L'université d'Alger, dont la création remonte à 1909, servira de plateforme pour le lancement du système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique algérien et connaîtra une croissance extrêmement rapide. Totalemment concentré en 1962 dans un seul établissement– l'université d'Alger – (avec ses deux annexes : Constantine et Oran), les effectifs sont aujourd'hui répartis à travers tout le territoire national, répondant ainsi au principe de service public de proximité. Les 113 établissements et leurs structures sociales d'accompagnement réalisent un imposant maillage du territoire national. En Algérie, (La charte d'Alger 1964), (Ordonnance n° 76_35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation) comprenant le système d'enseignement et ses structures mentionné dans l'article 17 et l'article 18 de cette ordonnance et la loi sur l'enseignement supérieur du 23 Janvier 1968 ont marqués le début d'un système de l'éducation postcolonial démunie de toutes les infrastructures et des ressources humaines compétentes. « Le secteur de l'Éducation était dans une situation aussi catastrophique que tous les autres secteurs: 85% d'analphabètes, un taux de scolarisation insignifiant, un parc d'infrastructures dérisoire, des effectifs enseignants squelettiques, des programmes et des cursus d'études inadaptés à l'histoire, à la géographie et à la culture du pays. » (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

2012). Par conséquent, les évolutions de l'enseignement supérieur en Algérie se résument en quatre étapes essentielles :

- La première étape (1964-1980) qui a consisté à jeter les bases de l'université nationale, elle est caractérisée par la mise-en-place progressive des notions de « l'algérianisation » (La charte d'Alger 1964) et d'arabisation (1970-1980) de l'éducation depuis le début de l'année 1968. Pendant cette étape, les démarches entreprises s'alignaient avec les principes de « l'Etat Nation » tel que proclamé par le Colonel Houari Boumediene, deuxième président de l'Algérie indépendante. L'urgence de l'Etat Nation était de rassembler le peuple autour d'une identité nationale qui construira la base de la Nation (El Ouma).
- La deuxième étape (1971-2004) est caractérisée par la mise-en-place de méthodes différentes de celles héritées par le colonialisme français, elle constitue la première réforme du système de l'Enseignement Supérieur à partir de 1971, appuyée et corrigée par la mise en place de la carte universitaire de 1982, actualisée en 1984.
- La troisième étape (1999-2004) est celle de la consolidation et de la rationalisation du système en conformité avec les bouleversements de la société et de l'économie algérienne, elle se résume dans l'introduction de nouvelles démarches pédagogiques répondant aux besoins économiques du marché algérien. Elle est amorcée par la promulgation de la loi n°99-05 du 04 avril 1999 portant l'orientation sur l'enseignement supérieur. « Cette progression a été accompagnée par le développement d'un vaste réseau universitaire composé de 60 établissements d'enseignement supérieur dont 27 universités implantés dans 41 wilayas. » (Barrouche&Berkene, 2007, p. 2).
- La quatrième étape (2004-2020) est celle de la mise en place du système universel LMD, lancé en 2004 pendant la rentrée universitaire 2004-2005. Elle a marqué un tournant dans le système de l'enseignement supérieur avec l'introduction du système LMD (Licence – Master – Doctorat) suivant le modèle européen des ECTS (EuropeanCredits Transfer System) appliqué suite au Processus de Bologne en 1999.

3.3 Principales réformes du système éducatif algérien

L'enseignement supérieur algérien s'inscrit dans une logique de démocratisation de l'enseignement (Annabi & Antar, 2019). La réalisation de scores importants en matière de démocratisation de l'enseignement et sa gratuité, la politique de proximité de l'offre pour satisfaire une demande sociale de formation universitaire en propension ascendante, ont contribué au développement d'un tissu universitaire qui compte aujourd'hui 113 établissements (universités, centres universitaires et grandes écoles) répartis à travers les 48 wilayas du pays. Le nombre d'étudiants qui dépasse aujourd'hui 1 730 000, et devrait atteindre très probablement

trois millions et demi en 2030 (Mesrs, 2020). Les flux d'étudiants qui déferlent chaque année oblige les pouvoirs publics à prévoir la construction de nouvelles infrastructures d'accueil. En effet, tous les acteurs sont unanimes autour de l'urgence de repenser l'ensemble du système de l'enseignement supérieur en Algérie. L'état algérien pour garantir la pérennité au modèle de pilotage de l'enseignement supérieur mobilise d'énormes moyens pour faire face aux besoins nouveaux (Benarab, 2004 cité par Boulkroune, 2009/2017, p.10). L'enseignement supérieur algérien a évolué depuis l'indépendance à un rythme accéléré et a connu une expansion spectaculaire due essentiellement à la poussée démographique, la démocratisation de l'enseignement, la gratuité de l'enseignement supérieur, le développement de l'offre de l'enseignement, le développement de la demande individuelle et sociale de l'enseignement, la priorité de l'enseignement supérieur dans la politique de l'état.

3.3.1 La réforme de l'enseignement supérieur de 1971

Considérer comme l'une des principales réformes de l'enseignement supérieur. La réforme de 1971 du système de l'éducation a permis une réorganisation complète du secteur de l'éducation et la création d'un ministère de l'enseignement supérieur autonome. Ainsi elle avait permis la création d'une université algérienne indépendante. Ce qui a conduit à une refonte de l'enseignement et des diplômes, en prenant en compte les profils de formation déterminés en accord avec le secteur utilisateur. La mise en place de cette réforme a permis un accès plus grand à l'enseignement supérieur et de répondre plus pertinemment aux besoins de la société. Cette réforme de 1971 été comme un engagement politique dans lequel, l'état algérienne s'est fixé de nouveaux objectifs afin d'améliorer la productivité de l'université en matière de cadre et de répondre aux besoins massifs en personnel qualifié. En effet, cette réforme vient répondre aux besoins urgent en cadre et personnel qualifié exprimé par l'évolution et le développement économique du pays, comme le mentionne (Khoua, 2008, p.10 cité par Adnane, 2013, p.55) « Cette réforme de l'enseignement supérieur de 1971 était relative a celle du secteur économique qui a mobilisé des ressources matérielles (hydrocarbures, minerais de fer, etc.) ainsi que des ressources financières pour créer un système productif industriel lourd ». Ainsi, nous pouvons citer les principaux objectifs de ces réformes :

- La création d'une nouvelle carte universitaire, pour la rationalisation du système algérien.
- La reconstruction de l'enseignement supérieur, l'innovation structurelle et pédagogique afin de que l'université soit adaptée à la croissance économique nationale et à répondre en urgence aux besoins en cadres technologues et personnels qualifiés nécessaires au développement économique.

- La création des instituts de technologies pour garantir une production de diplômes spécialisés et une recherche adaptés aux métiers.

Selon (Cread, 2004, p. 8), la refonte de l'Enseignement Supérieur de 1971 qui avait pour finalité de former le maximum de cadres « immédiatement opérationnels, au moindre coût et répondre aux besoins exprimés » par le secteur utilisateur, s'est articulée autour de quatre axes principaux :

- Principale caractéristique des nouveaux programmes réside dans : la diversification, la spécialisation et de la professionnalisation. Cette évolution se traduira par l'apparition de nouvelles formations, comme celle d'ingénieurs, de D.E.S et les licences d'enseignement.
- Nouvelle organisation pédagogique en semestres, progression selon la logique des prérequis et non plus sur la base de la moyenne annuelle. Une augmentation de la part des travaux dirigés, ce qui induit une plus grande participation des étudiants dans la formation.
- Forte démocratisation de l'Enseignement Supérieur, afin de pouvoir offrir le maximum de cadres supérieurs à l'économie nationale en pleine expansion.
- Réorganisation totale des structures universitaire par l'éclatement des facultés en instituts d'université spécialisés dans des disciplines scientifique autonome.

L'université de la réforme 1971 a pu répondre aux objectifs fixés par l'état algérien, sans changer de perspectives.

Afin d'atteindre ces objectifs, plusieurs mesures ont été adoptées. Celles-ci ont touché essentiellement les programmes, les diplômes, les cursus, l'organisation générale des enseignements et de la pédagogie. L'objectif attendu par cette refonte était la formation des cadres quantitativement et qualitativement liée à l'édification du slogan, idée précise qui voulait rassemblait le peuple autour du « *socialisme* ».

3.3.2 Le système LMD : une nouvelle réforme du système de l'enseignement supérieur

A la veille de l'instauration de la nouvelle réforme dite "LMD", l'enseignement supérieur ne pouvait répondre aux différents besoins qu'imposent l'internationalisation et la demande croissante du marché socio-économique. L'université algérienne avec son système d'enseignement dit système classique, est devenu défaillant et déconnecté de la sphère économique, il ne pouvait répondre aux exigences du marché de l'emploi. De ce fait, il a été nécessaire voire capital d'entreprendre une nouvelle réforme, afin d'apporter des corrections à ces différents dysfonctionnements rencontrés, tant au plan structurel et organisationnel des établissements qu'au plan pédagogique et scientifique des formations dispensées. Dans un contexte socio-économique en pleine extension, l'université algérienne devait construire une plate-forme de connaissance basée sur la bonne gouvernance (Boulenouar&Khiat, 2013),

l'assurance qualité, la transparence et l'accréditation. Cette portée sur l'éducation de qualité constitue le défi majeur pour l'instauration de l'état de droit. Ainsi, il a été impératif pour l'état algérien, d'entamer une mise à niveau des établissements d'enseignement supérieur, par une mise en conformité avec les normes standards en matière d'enseignement, de recherche, d'organisation, de gestion et d'évaluation. Cette réforme de 2004 a permis l'élaboration de nouveaux cursus universitaires adaptés aux exigences de la mondialisation et de l'évolution rapide des sciences et de la technologie. Il s'agit là d'une réforme néolibérale qui avait pour objectif d'adapter l'enseignement supérieur algérien à la feuille de route de la mondialisation néolibérale dans le cadre de l'accord d'association avec l'union européenne, et de transformer ainsi l'université publique en université productive et marchande. Le défi à relever, était alors, de donner plus de visibilité et de valorisation à l'université algérienne et au diplôme algérien. Adopté par le conseil des ministres du 30 avril 2002 en application du plan des recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (C.N.R.S.E.) et exécutée en Algérie depuis 2004, cette réforme LMD comme l'avait mentionnée (Benghabrit-Remaouan&Rabahi-Senouci, 03/12/2009, p. 191), était importée des pays européens, qui étaient les premiers à l'avoir appliquée, suite à l'application des directives du processus de Bologne et de la stratégie de Lisbonne qui vise à introduire un grade de systèmes académiques facilement lisibles et comparables, à promouvoir les mobilités des étudiants, enseignants, chercheurs et garantir un enseignement et un apprentissage de grande qualité en prenant en compte la dimension européenne de l'enseignement supérieur, à favoriser l'implication des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants, à assurer la qualité de l'enseignement et à prendre en compte la dimension européenne de l'enseignement supérieur (Quimper, 2007) et (Crosier&Parveva, 2013).

L'instauration et la mise en place du système LMD

La réforme LMD est entrée en vigueur depuis la rentrée universitaire 2004-2005, suite à une commission nationale d'évaluation qui a examiné l'état de préparation des différents établissements universitaires. Ce qui a conduit à retenir, dix (10) établissements sur les cinquante-huit (58) existants, dont l'université d'Oran. Cette réforme est pensée en une architecture articulée selon trois cycles de formations, conférant chacun un diplôme universitaire; un premier cycle à bac + 3, aboutissant à la Licence, un second cycle à bac +5, aboutissant au Master, un troisième cycle à bac +8, aboutissant au Doctorat. Dans chacun de ces cycles les cursus sont organisés en unités d'enseignement regroupées en semestres d'études. L'unité d'enseignement possède la qualité d'être capitalisable et transférable, ce qui signifie que son acquisition est définitive et pourra être utilisée dans un autre cursus de formation. Cette

capitalisation et cette possibilité de transfert permettent l'ouverture de passerelles entre plusieurs cursus de formation et induisent une mobilité des étudiants qui auront ainsi une diversité de choix et l'opportunité de suivre un parcours universitaire individualisé. La progression des études est semestrielle. Les cursus Licence et Master ont pour principal objectif une acquisition des savoirs et savoir-faire conduisant à une professionnalisation à deux niveaux de qualifications. Ce dispositif offre un schéma général qui permet une orientation progressive et adaptée à travers une organisation appropriée des enseignements et des profils de formation. Cette nouvelle architecture est organisée à l'intérieur de grands domaines recouvrant plusieurs disciplines cohérentes du point de vue des débouchés professionnels et des compétences scientifiques et techniques. A l'intérieur de chaque domaine, des parcours-types pouvant mener vers des spécialités ou options particulières sont proposés. Un parcours type est un ensemble d'unités d'enseignement (UE) articulées selon une logique de progression en vue de l'acquisition de compétences identifiées. Ces parcours sont construits par les équipes de formation et peuvent intégrer des approches transdisciplinaires, pluridisciplinaires et professionnalisantes. Ils permettent l'orientation progressive de l'étudiant en fonction de son projet personnel ou professionnel et la prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins. Ils doivent inclure l'acquisition de compétences transversales, notamment la maîtrise d'au moins une langue vivante étrangère, d'outils informatiques et d'outils de recherche documentaire.

Moins de dix ans après son lancement, le système LMD est quasiment généralisé à l'ensemble des formations dans les établissements d'enseignement supérieur. Théoriquement, ce nouveau système est censé répondre à quelques préoccupations de l'université algérienne en poursuivant les objectifs tels cités par (Benghabrit-Remaouan&Rabahi-Senouci, 03/12/2009, pp. 195-196) : l'amélioration de la qualité de la formation universitaire en développant la spécificité des études ; l'encouragement du travail personnel de l'étudiant et des stages sur le terrain grâce à des conventions établies avec des secteurs diversifiés ; la facilitation de la mobilité et l'orientation des étudiants en garantissant le transfert des acquis ; la spécialisation de chaque institut dans une discipline scientifique ou technique, avec des parcours de formation diversifiés et adaptés ; l'adéquation formation-emploi autrement dit, faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l'université sur le monde extérieur ; la participation plus active des enseignants à la gestion de l'institut et possibilité de restructuration du parcours de l'étudiant en cours de formation ; permettre la formation pour tous tout au long de la vie ; consacrer le principe de l'autonomie des établissements universitaires ; unifier le système (architecture, diplômes,

durée...) dans toutes les disciplines au niveau national, et international ; encourager et diversifier la coopération internationale.

Nous soulignons que le système LMD était critiqué par plusieurs enseignants qui préconisent que la réforme de 1971 était plus avantageuse que celle du LMD en termes de financement, de moyens, de maîtrise des coûts, création d'emplois, etc. »

3.4 Survol sur la notion de professionnalisation des formations universitaires

Plusieurs chercheurs (Clenet & All, 2012), attribuent à la professionnalisation le caractère ambivalent, de ce fait nous distinguons à travers l'analyse conceptuelle une polysémie du concept. La professionnalisation est une notion polymorphe qui cristallise des positions différentes et plusieurs acceptations. Aujourd'hui, le terme prend donc plusieurs significations "en lien avec l'apparition de nouvelles intentions attribuées au vocable et aux dispositifs qu'il permet de mettre en place et/ou de justifier." (Wittorski, 2010, pp. 7-11). Cependant, ce qui nous intéresse le plus c'est de l'aborder dans le cadre de la formation universitaire, autrement dit, de la relation formation emploi, néanmoins, une explication du concept s'impose afin de mieux le cerner.

Développés depuis la fin du 19^{ème} siècle et essentiellement dans les pays anglo-saxons par la « sociologie des professions », sous le nom de « la professionnalisation des activités ». Le concept a, d'abord, été considéré par de nombreux chercheurs tel que (Le boterf, 1994), (Barbier, Jun 2003) et (Paradeise, 2003), comme un « construit social », avant d'être un « construit scientifique » (Wittorski, 2010, pp. 7-11). Cependant, ces acceptations n'investissent qu'un des objets de la professionnalisation à savoir la constitution des professions, désignant ainsi, « l'action qui permet de prétendre à la maîtrise d'une profession ou d'une activité professionnelle » (Grawitz, 2000, p. 329) et (Rey, 2000, p. 2958). Dans un second contexte, celui des marchés fortement concurrentiels, d'évolution forte du travail, ou l'enjeu majeur est l'accompagnement de la flexibilité du travail, le concept prend une autre logique, comme le met en lumière de nombreux écrits (Barbier, Bourgeois, Chapelle, & Ruano-Norbalan, 2009) (Le boterf, 1994) (Duge, 1999, p. 14), l'appel à la professionnalisation rejoint, un appel grandissant aux compétences au service des nouvelles normes de travail et à la polyvalence. Aujourd'hui, un lien plus étroit se crée entre l'acte de travail et l'acte de formation. La professionnalisation devient donc comme le réclament plusieurs écrits, le rapport entre formation et travail, entre théorie et pratique, entre savoir et action (Wittorski, 2007), un procédé permettant l'ouverture des perspectives nouvelles à partir de situation de travail. (Yves, 2000). La professionnalisation est liée donc, comme l'explique (Barbier, op.cit), à l'ingénierie de la formation, de ce fait, il est question de prendre en compte les activités professionnelles réelles, les étudier dans leur

exercice pour les produire dans les systèmes de formation avant même de concevoir un dispositif de formation ou une action de formation. La dimension "professionnelle" doit être alors intégrée dans l'élaboration, la conception et l'organisation pédagogiques des formations universitaires (pratique du stage, appel à des professionnels...). Il s'agit de développer des formations basées beaucoup plus sur des pratiques. Un double objectif semble alors surgir, le premier est celui d'adapter l'université à la massification et à l'hétérogénéité des publics étudiants, le second est celui de répondre aux attentes du marché du travail (Wittorski, 2010). Il est question alors, comme le souligne (Gayraud, Simon-zarca, & Soldano, 2011, p. 01), d'une professionnalisation visant "l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail".

Nous pensons que ce rapprochement faciliterait le passage des jeunes diplômés vers le marché de l'emploi. Le degré de professionnalisation pourrait être apprécié à travers la sélection à l'entrée des formations des filières professionnelles y compris par la disparité des savoirs qui y sont enseignés. Autrement dit, par le degré d'application des critères de professionnalisation dans ces formations et au sein des savoirs enseignés, à savoir, celles mises en évidence par (Gayraud, Simon-zarca, & Soldano, 2011) et (Postiaux & Romainville, 2011 cité par (Reverdy, Mars 2014, p. 05) :

- « collaboration en amont et pendant la formation avec le secteur professionnel (investissement dans la création des contenus de formation et dans les modifications de programmes, stages, conférences, cours dispensés dans la formation, etc.) ;
- aide concrète à l'insertion professionnelle et suivi des étudiants pour savoir s'ils entrent réellement sur le marché du travail (et ne poursuivent pas d'études) ;
- analyse des modes d'entrée sur le marché du travail pour savoir comment le diplôme est réellement perçu par les employeurs ;
- diversification des publics d'étudiants (formation continue, apprentissage...) ;
- utilisation de l'approche par compétences dans ces formations. »

La transition d'un contexte à un autre fonctionne selon une logique d'adéquation et de parcours préprogrammés, il est tout à fait logique d'avoir une cohérence et une adéquation entre métier appris et métier exercé, entre diplôme et emploi. À la lumière de cette analyse et ce qui en découle des différents regards, il est facile de constater que la notion professionnalisation est un concept ambivalent. Cependant, si la professionnalisation interroge la formation dans ses processus et ses modalités, elle interpelle directement le lien existant entre ces formations et les offres d'emplois proposées, abordant ainsi la problématique liée au chômage des jeunes

diplômés. Ainsi, le lien entre la formation et l'emploi, autrement dit, la question de l'adéquation formation/emploi, est au cœur du processus de la professionnalisation de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier, puisqu'il s'agit, de préparer les futurs diplômés et les former à occuper un emploi, entrer dans une profession, acquérir un métier, développer des compétences et construire son identité professionnelle...Cependant, le problème de l'adéquation ne met pas en cause les finalités du système de l'enseignement supérieur, mais sa manière de remplir sa mission de préparation à la vie professionnelle (Merle, 2004, p. 133).

4 Reforme LMD à l'épreuve de l'insertion professionnelle : entre mythe et réalité

4.1 Méthodologie de recherche

La présente enquête s'est appuyée sur l'administration d'un questionnaire à un échantillon composé de 384 diplômés LMD de la Faculté des Sciences Économiques, Commerciales et des Sciences de Gestion de l'Université Oran 2 en situation de travail. La période retenue dans notre méthodologie de recherche est d'avril 2019 à décembre de la même année. Le questionnaire était un questionnaire auto-administré, c'est-à-dire distribué directement aux étudiants. Il contenait plusieurs items, ayant comme références la revue de la littérature et les travaux empiriques. Nous avons opté pour l'utilisation des échelles de « Likert » pour mesurer l'apport de la réforme LMD sur la professionnalisation des formations, d'un côté, la qualité de la formation universitaire, selon deux dimensions ; La première : l'appréciation des jeunes diplômés envers la formation suivie sous le système LMD et leurs perceptions quant au rôle de cette réforme dans le rapprochement formation/professionnalisation. La seconde : l'application des normes et outils de la professionnalisation au sein de la formation universitaire et d'un autre côté, l'impact de la formation sur l'employabilité et ce, selon l'adéquation de la formation avec l'emploi occupé.

4.2- Résultats

Après la récolte des questionnaires, vient la phase d'épuration des données (validité et fiabilité). L'analyse des données s'est faite sur la base de la méthode « ANOVA » en utilisant le logiciel SPSS 24. Ensuite, nous tacherons de mettre en valeur l'ensemble de résultats pour pouvoir répondre à notre problématique de départ.

4.2.1- Analyse descriptive

Le profil des répondants : La première section du questionnaire visait à recueillir un ensemble de données permettant de tracer un portrait sociodémographique et professionnel des sujets de l'enquête. Les deux tableaux qui suivent présentent le profil des sujets selon l'âge ; sexe ; situation matrimoniale ; fonction ; établissement ; temps d'occupation de la fonction

Tableau 1 : Le profil des répondants selon : sexe, âge, situation matrimoniale

Sexe		Age				Situation matrimoniale		
Masculin	Féminin	25-35 ans	36-45 ans	46-55 ans	Plus de 55 ans	Marié	Célibataire	Autre
225(58,6%)	159 (41,4%)	357 (93,0%)	27 (7,0%)	-	-	246 (64,1%)	138 (35,9%)	-

Source : notre élaboration à l'aide du logiciel SPSS 24

Tableau 2 : Le profil des répondants selon : fonction, établissement et temps d'occupation de la fonction

Fonction			Etablissement		Temps d'occupation de la fonction			
Salarié responsable	Salarié	Chef d'entreprise	Publique	Privé	Moins de 1 an	Entre 1 an et 5 ans	Entre 5 ans et 10 ans	Plus de 10 ans
147 (38,3%)	237 (61,7%)	-	357 (93,0%)	27 (7,0%)	-	330 (85,9%)	54 (14,1%)	-

Source : notre élaboration à l'aide du logiciel SPSS 24

Les résultats de l'analyse de ses caractéristiques, ont manifesté que parmi les répondants 58,6% sont des hommes, la majorité des répondant 64,1% sont mariés, la tranche d'âge la plus élevée 93,0% est celle qui est entre 25 ans et 35 ans.

4.2.2- Evaluation de la fiabilité

La fiabilité correspond au degré avec lequel les instruments utilisés qui mesurent de façon constante le construit étudié.

Tableau 3: présente les résultats obtenus pour la fiabilité des variables

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Crombach	Nombre d'éléments
,810	55

Source : notre élaboration à l'aide du logiciel SPSS 24

L'alpha de Cronbach est un coefficient de fiabilité qui mesure la cohérence interne d'une échelle construite à partir d'un ensemble d'items. La pratique consiste à réduire un grand nombre d'items initiaux dans un processus itératif de conservation/élimination des items en fonction de la valeur du coefficient alpha, qui varie entre 0 et 1. Plus la valeur de l'alpha est

proche de 1, plus la cohérence interne de l'échelle (sa fiabilité) est forte. On élimine donc les items qui diminuent le score, et on conserve ceux qui contribuent à augmenter l'alpha. L'examen de l'alpha de cronbach évite de charger l'étude de tomber dans un travers fréquent qui consiste à reprendre un questionnaire existant sans se préoccuper de ses problèmes démesurés (Carricano&Poujol, 2009, p. 53) Dans notre cas, la valeur du coefficient de cronbach est de 81,0%, un score que nous jugeons très satisfaisant.

4.3- Discussions

4.3.1-Variables et modèle explicatif et de mesure de la professionnalisation au sein de la formation sous l'angle de la réforme LMD

Le modèle de recherche est l'incarnation totale de notre problématique centrale, il représente les différents rapports liants les variables latentes à leurs variables observées. En se basant sur les théories émergentes (WITORSKI, 2008 ; LE BOTERF, 1994 ; VIMONT, 1995 ; VINCENS & CHIRACHE, 1992 ; GONNIN-BOLO, 2005 ; BARBIER, BOURGEOIS, CHAPELLE, & All, 2009), nous proposons un modèle de recherche qui retrace les relations entre deux principaux facteurs d'influence et de mesure de la professionnalisation, à savoir : le facteur de la qualité de la formation de l'enseignement supérieur liée à l'application de la démarche de la professionnalisation et le facteur de l'employabilité relative à l'adéquation de la formation avec l'emploi occupé. Nous disposons donc et selon cette présentation d'un total de trois (3) variables latentes endogène : La professionnalisation est une variable dépendante latente qu'on ne peut pas mesurer directement mais qui est représentée par le biais de deux variables indépendante latente : la première est la qualité de la formation de l'enseignement supérieur liée à l'application de la démarche de la professionnalisation elle même mesuré par deux variables observés ; en premier lieu par rapport à l'appréciation et la perception des jeunes diplômés envers la formation suivie et la réforme LMD et en second lieu, par rapport aux critères de professionnalisation et l'application de la démarche de la professionnalisation au sein de la formation universitaire (H1). La deuxième est l'employabilité relative à l'adéquation de la formation avec l'emploi occupé qui sera mesuré par le degré de l'adéquation de la formation avec l'emploi occupé (H2).

4.3.2- La modélisation pour valider nos hypothèses

Afin de tester la validité de nos hypothèses (les confirmer ou les infirmer), nous avons procédé à l'estimation de modèle de régression pour expliquer la variable dépendante à savoir (la professionnalisation).

- Le modèle estimé se présente sous la forme suivante :

$$Y_i = a + a_1 X_1 + a_2 X_2 + \epsilon_i$$

X1 : Qualité de la formation universitaire

X2: Employabilité

Yi : Professionnalisation

- Les résultats de modèle sont présentés ci-dessous :

Tableau 04 : Résultat d'estimation du premier modèle

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,644 ^a	,415	,406	,91766

a. Prédicateurs : (Constante), ADEQ2, REFFF

Source : notre élaboration à l'aide du logiciel SPSS 24

Les résultats de ce tableau annoncent une corrélation positive de 64,4% entre les variables ce qui est significativement acceptable et satisfaisante, nous relevons que le R² 41,5 % et le R² ajusté = 40,6%. Fisher évaluée à (F = 44,376 au seuil $\alpha = 0,05$, et sig.=0.000). Nous remarquons que le R² ajusté est faible (40,6% < 50%) cela montre que les variables (variable 1 : Qualité de la formation universitaire et variable 2 : Employabilité) expliquent que 40,6% la professionnalisation. ce qui s'explique, d'un côté, du fait que la formation universitaire n'applique pas les critères de la professionnalisation, autrement dit, les formations ne sont pas professionnalisantes, d'un autre côté, il existe un écart et une inadéquation entre la formation et l'emploi ce qui réduit l'employabilité.

Tableau 05 : Résultat des Coefficientsa

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	-4,811	1,426		-3,373	,001
	REFFF	,073	,010	,534	7,470	,000
	ADEQ2	,104	,031	,237	3,321	,001

a. Variable dépendante : profession

Source : notre élaboration à l'aide du logiciel SPSS 24

D'après ces résultats, nous pouvons modéliser l'équation de l'influence des deux variables sur professionnalisation. $Y = 0,073X_1 + 0,104X_2 - 4,811$. La significativité des liens structurels qui relient les variables latentes permettront de valider ou non les hypothèses. Pour cela, il faut examiner la direction des coefficients de causalité. Selon les coefficients de régression indiqués

sur les liens entre les variables indépendantes et dépendantes, les rapports suivants sont constatés : Une relation positive significative est enregistrée entre les deux construits "Professionnalisation" par rapport à la "Qualité" avec un coefficient de **0,073 (H1)**. Une relation positive significative est enregistrée entre les deux construits "Professionnalisation" par rapport à la "Employabilité" avec un coefficient de **0,104 (H2)**.

5- Conclusion

Dans la présente recherche, la littérature a été mobilisée, pour comprendre l'évolution et les réformes de l'enseignement supérieur, notamment la réforme LMD et le contexte dans lequel elle s'est introduite à l'enseignement supérieur. Mais aussi de comprendre le concept de la professionnalisation et analyser sa démarche pour déterminer le rôle de la réforme LMD dans cette démarche qui vise professionnalisé la formation universitaire dans le but d'améliorer l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur en Algérie. D'une manière générale, l'étude a montré que la réforme LMD n'a pas pu réduire l'écart existant entre le marché de l'emploi et la formation universitaire dans le sens où les diplômés de l'enseignement supérieur trouvent non seulement des difficultés d'insertion, mais aussi, une inadéquation entre la formation suivie et les postes occupés dans le marché du travail. Ainsi, nous confirmons notre première hypothèse : la qualité des formations universitaires sous l'angle de la réforme LMD ne s'inscrit pas dans une démarche de professionnalisation et ne répond pas aux besoins du marché de l'emploi. Nous avons aussi, constaté que cette réforme n'a pas pu atteindre ces objectifs concernant l'amélioration de la professionnalisation des formations universitaires, cependant nous avons constaté que la professionnalisation existe, mais elle n'est qu'une adaptation administrative destinée à masquer la réalité de l'interaction du couple "Université-Entreprise" encore mal pensé. De ce fait, nous confirmons ainsi notre deuxième hypothèse.

4. Références :

1. Adnane, H. (2013), Les qualifications des étudiants entre la formation des universités et les demandes des entreprises, Thèse de doctorat, Université d'Oran ; Oran.
2. Annabi, B, & Antar, K. (2019, juin 09), Mesurer La Qualité De Service Dans L'enseignement Supérieur : Cadre Conceptuel, Revue des Reformes Economique et Intégration dans l'économie mondiale, Volume 13, Numéro, eISSN:2600-65021 , pp. 65-81. OnLine : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/93928> (visite le : 13.07.2020).
3. Barbier, J. M, Bourgeois, E, Chapelle, G, & Ruano-Borbalan, J.-C. (2009), Encyclopédie de l'éducation et de la formation, PUF ; Paris.
4. Barbier, J.-M. (Jun 2003), Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Ensieta Bretagne ; Brest, France.
5. Barrouche, Z., & Berkene, Y. (2007), La mise en place du système LMD en Algérie: Entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain, Revue des Sciences Economiques et de Gestion ; Université de Sétif.
6. Benghabrit-Remaoun, N., & Rabahi-Senouci, Z. (03/12/2009), Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (ISSN 0851-7762).
7. Bertacchini, Y. (2015), Traité d'Initiation épistémologie-méthodologie cité par Granger, G ; « Positivisme », l'Encyclopédie Universalis, (1995). E.S.P.E « Sciences de l'Ingénieur & développement Durable ».
8. Boulenuar, B, & Khiat, A. Le bien-fondé de l'audit social pour une bonne gouvernance des universités maghrébines, dans l'ouvrage collectif coordonné par Benziane A., Semaoune K., Bencheikh H., Khiat A, « La Gouvernance Universitaire : Analyses comparés des Universités maghrébines ». Dar El Gharb ; Oran, Algérie.
9. Boulenuar, B, & Khiat, A. (28 et 29 septembre 2012), sur La formation au service de la diversité en milieu universitaire, 8ième rencontre internationale de la diversité ; Mazagan-Maroc.
10. Bourdieu, P, & Passeron, J.-C. (1964), Les héritiers, Editions Minit ; France.
11. Brachet, P. (1998), Introduction aux sciences sociales, Editions PUBLISUD ; Paris, France.

12. Carricano, M., & Poujol, F. (2009), Analyse de données avec SPSS, Pearson Education, France.
13. Cread/Ird. (2004), Rapport Intermédiaire ; Contribution à l'étude des capacités scientifiques, techniques et d'innovation en Algérie, Etat des lieux des sciences sociales en Algérie, projet : CREAD/IRD ; Algérie.
14. Crosier, D., & Parveva, T. (2013), Le Processus de Bologne: son impact en Europe et dans le monde, UNESCO : Institut International de l'Education et de la Planification.
15. Dugue, E. (1999), La logique compétence : le retour du passé. Education Permanente N°140 ; France.
16. Gayraud, L., Simon-Zarca, G, & Soldano, C. (2011), Université : les défis de la professionnalisation, Céreq ; France.
17. Goulard, F. (2007), L'enseignement supérieur en France, Etats des lieux et propositions, version finale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Récupéré sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/074000710.pdf>.
18. Grawitz, M. (2000), lexique des sciences sociales Dalloz ; France.
19. -Hadjar, T. Ministre de l'enseignement supérieur. (2018, mai 27). Consulté le 2019, sur <https://www.depechedekabylie.com/national/190295-lalgerie-atteindra-2-millions-detudiants-en-2019-2020/>.
20. José Tejada, F (2013), Professionalisation of teaching in Universities : Implications from a training perspective. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/259981269_Professionalisation_of_Teaching_in_Universities_Implications_from_from_a_Training_Perspective.
21. La charte d'Alger (1964)(s.d.), Récupéré sur <http://algeriarabite.canalblog.com/archives/2018/05/17/36413141.html>.
22. Lapalle, M. (2012), Etude des impacts de la démarche globale de RSE sur les attitudes et comportements des parties prenantes internes et externes de l'organisation : salariés, clients et militants. Le cas d'une entreprise de l'économie sociale : La MAIF, Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université Toulouse I Capitole ; Toulouse, France.
23. Le boterf, G. (1994), De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Edition d'Organisation ; France.
24. Martin, M. (2012), UNESCO Institut international de planification de l'éducation, In Gouvernance universitaire, Abdou Salam Sall, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique DAKAR, 2017.
25. Mill, J. S. (1843), Système de logique déductive et inductive. Exposé des principes de la preuve et des méthodes de recherche scientifique. Traduction française réalisée par

Louis Peisse à partir de la 6e édition anglaise de 1865. Paris: Librairie philosophique de Ladrangé, 1866.

26. Mill, J. S. (2012), *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive. Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation.* Publisher: Cambridge University Press.
27. Nekkal, F. (2017), Les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ? *Insaniyat : revue algérienne d'anthropologie et sciences sociales*, pp67-89. récupéré sur : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.17313>, (visite le : 10.02.2018).
28. ONS. (2020), Taux de chômage en Algérie 2012-2022. ONS 2020, récupéré sur : <https://fr.statista.com/statistiques/794567/taux-de-chomage-algerie/>
29. Ordonnance n° 76_35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. (s.d.). Récupéré sur http://www.axl.cefane.ulaval.ca/afrique/algerie_ordonnance-76-35-1976.htm
30. Paradeise, C. (2003), *Comprendre les professions : l'apport de la sociologie*, France: Sciences Humaines.
31. Quimper. (2007), *Gouvernance Universitaire, Conférence des Recteurs de la région du Moyen-Orient.* Syrie: Université d'Alep.
32. Reverdy C. (Mars 2014), De l'université à la vie active. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 91 , 05, Récupéré sur: <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/04/DV-91-mars-2014.pdf>.
33. Rey, A. (2000), Professionnalisation, Le Robert, Dans *Dictionnaire de la langue française*, Paris, France.
34. Rose J, (2008), La professionnalisation des études supérieures Tendances, acteurs et formes concrètes , *Relief*, N° 25, pp.45-58, Céreq.
35. Vincent, M. (2004), De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie, vers la construction d'un nouveau système ? Récupéré sur https://travailemploi.gouv.fr/publications/Revue_Travail-et-Emploi/pdf/100_3026.pdf.
36. Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan.
37. Yves Chol. (2000). *Education permanente*, Céreq.