

# **Le style pédagogique autonomisant contribue-t-il au développement d'une pré-employabilité des jeunes diplômés: revue de littérature et proposition d'un modèle conceptuel**

***Balhadj Said, Professeur  
Melhaoui Issam, Doctorant***

Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de Tanger  
Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Doi:10.19044/esj.2020.v16n4p107

[URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n4p107](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n4p107)

---

## **Résumé**

Dans un contexte où le rôle important accordé aux universités ne s'explique plus ou paraît paradoxal avec l'employabilité perçue des diplômés, l'objectif de cette recherche est de proposer une étude théorique qui vise à identifier le style pédagogique qui favorise le développement d'une pré-employabilité des diplômés. En effet, le concept du style pédagogique autonomisant, développé par Johnmarshall Reeve, a été relié positivement à la motivation intrinsèque (Reeve, Nix, & Hamm, 2003), au développement des croyances d'efficacité des étudiants (Nadia Leroy et al., 2006,2013), à l'engagement des étudiants (Reeve, 2006,2012), et au bien-être (Black & Deci, 2000). Toutefois, l'employabilité reste un concept important qui mérite une attention particulière quant à sa relation avec le concept du style pédagogique autonomisant. Après avoir présenté cette relation par une synthèse théorique, une compréhension sur la pré-employabilité -du point de vue pédagogique- se développe, et s'exprime sous forme des hypothèses et un modèle conceptuel.

---

**Mots clés :** Employabilité, Autonomie, Style pédagogique autonomisant, Autodetermination, Auto-efficacité

# **Autonomy Supportive Teaching Style Does it Contribute to the Development of Young Graduates Pre-Employability: Literature Review and Proposal of a Conceptual Model**

*Balhadj Said, Professeur  
Melhaoui Issam, Doctorant*

National School of Business & Management of Tangier  
University Abdelmalek Essaadi, Marocco

---

## **Abstract**

In a context where the important role accorded to universities is no longer explained or appears paradoxical with the perceived employability of graduates, this paper focuses on proposing a conceptual model that aims to identify the pedagogical style that promotes the development of a graduates pre-employability. Indeed, the concept of empowering pedagogical style, or autonomy supportive style developed by Johnmarshall Reeve, has been positively linked to intrinsic motivation (Reeve, Nix, & Hamm, 2003), student efficacy beliefs development (Nadia Leroy et al., 2006, 2013), student engagement (Reeve, 2006, 2012), and well-being (Black & Deci, 2000). However, employability remains an important concept that deserves special attention in its relationship to the autonomy supportive teaching style. After presenting this relationship through a theoretical synthesis, an understanding of pre-employability -from the pedagogical point of view- is developing and is expressed in the form of hypothesis and a conceptual model.

---

**Keywords:** Employability, Autonomy, Autonomy supportive teaching style, Autodetermination, Self efficacy

## **Introduction**

Au Maroc, selon le HCP<sup>9</sup>, le chômage touche essentiellement les jeunes diplômés. En effet, les jeunes diplômés de haut niveau semblent plus en difficulté à trouver un premier emploi (23%) en comparaison avec ceux de niveau moyen (14%) ou sans diplômes (4%). Ainsi, l'employabilité est devenue un objectif des gouvernements dans le monde entier, et en particulier au Maroc.

---

<sup>9</sup> Haut-commissariat au plan, troisième trimestre de l'année 2018

Au niveau de la revue de littérature, l'employabilité reste un concept complexe, multidimensionnel, qui s'est développé assez largement depuis une quinzaine d'années, mais sans aboutir à une définition consensuelle. Toutefois, à la lumière des recherches anglosaxonnes, l'employabilité dans le contexte d'enseignement supérieur, est souvent appréhendée comme une responsabilité individuelle visant le développement des caractéristiques individuelles, telles que les attributs de la personnalité (Fugate, 2003), l'acquisition des compétences spécifiques liées à l'expertise professionnelle et générales liées aux compétences sociales et de flexibilité (V. Heijden & V. Heijde, 2006), la métacognition (Yorke & knight, 2004), l'intelligence émotionnelle (Lorraine et al , 2007).

Face au constat de l'omniprésence de la dimension employeur dans les discours de l'employabilité, la présente recherche contrairement à cette réalité, propose d'enrichir la recherche francophone par une approche sociologique et psychologique de l'employabilité qui s'intéresse à l'étudiant comme seule unité d'analyse.

La pédagogie universitaire traditionnelle trouve ses limites quant au développement de l'employabilité des étudiants/diplômés, notamment par son modèle d'apprentissage centré sur le professeur. Selon Lemelin (2015) cette approche est centrée essentiellement sur le savoir et laisse de côté le savoir-faire et le savoir-être qui constituent des éléments importants de l'employabilité.

Dans un contexte où le rôle de l'université ne s'explique plus ou paraît paradoxal avec l'employabilité perçue des étudiants /diplômés, la présente recherche s'intéresse à étudier les pistes de développement d'une pré-employabilité partant d'un point de vue pédagogique.

Cet article prendra forme d'une synthèse théorique qui, en premier lieu, présente les modèles et les concepts liés à la problématique, ensuite développe une compréhension interprétativiste sur le style pédagogique favorisant une employabilité «conditionnée par le système éducatif», ou ce qu'on a proposé d'appeler pré-employabilité des jeunes diplômés. Finalement, sur la base d'une revue de littérature solide, cette relation sera présentée par un modèle conceptuel.

## **I. *Le rôle de la Pédagogie universitaire : vers un style motivationnel autonomisant***

### **1.1 Les styles d'enseignement**

Selon Sarazzin (2006), le concept de style d'enseignement ou style pédagogique a vu le jour depuis des décennies pour étudier le comportement et la pratique de l'enseignant.

Pour Legendre (1993), le style d'enseignement est la «*configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communications,*

*caractère) qui caractérise un enseignant en regard des composantes et des diverses relations d'une situation pédagogique».*

Selon Altet (2002) le style d'enseignement « *peut se définir à partir d'une observation des activités (actions/comportements) de l'enseignant à l'intérieur d'un contexte précis.* »

Les recherches sur les styles d'enseignement ont débuté par des pensées dichotomiques. Il est possible de citer, à titre d'exemple, les styles direct-indirect de N. Flanders (1970), formel, informel ou mixte de (S.Bennett,1976), ou autoritaire, démocratique et laisser-faire de K. Lewin, Lipitt et White (1939). Il faut aussi mentionner Anderson (1943) avec les comportements : dominateur et socio-intégratif ; Oliver et Shaver (1966) avec le style récitation, et le style socratique.

Toutefois, après les années 1970 de nouveaux constats émergent notamment sur le caractère multidimensionnel de la pratique enseignante (Altet, 1993), l'importance de l'interaction psychologique entre les acteurs de la classe (Postic, 1977), la distinction nécessaire entre la pratique pédagogique des adultes et enfants (Knowles, 1980) ....

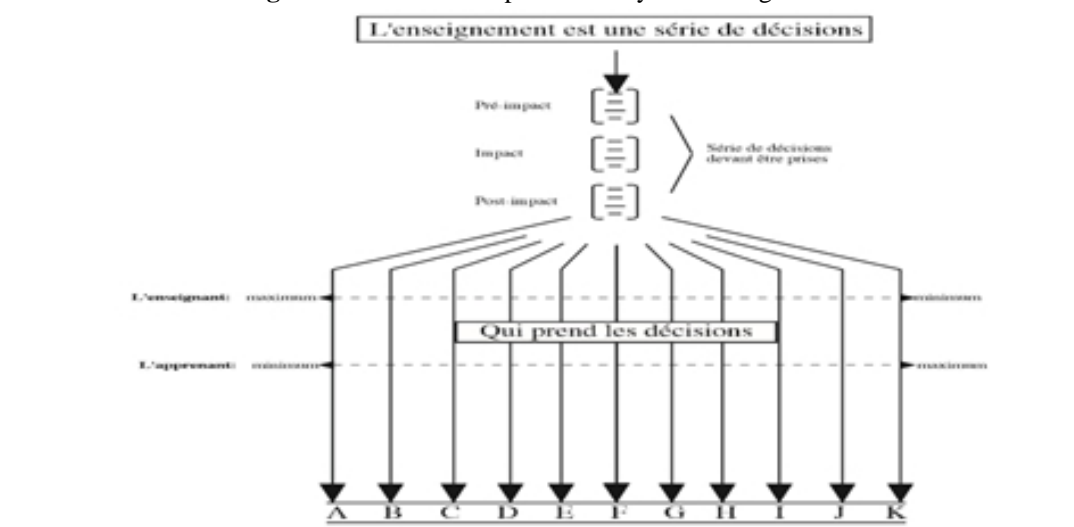
Avec ces constats, il paraissait donc évident de rompre avec la vision dichotomique -qui semblait insuffisante pour expliquer le rôle du professeur- dans l'idée de cerner plusieurs facteurs qui peuvent affecter le style d'enseignement.

À cet égard, M. Altet a relevé trois facteurs principaux: les facteurs personnels, propres à la personnalité de l'enseignant, les facteurs relationnels (élèves-enseignant), et les facteurs didactiques (lien entre l'objet d'apprentissage et l'enseignant) ». (M.Altet, 1988).

Selon Louisell et Deschamps (1992):« *huit facteurs déterminent le style d'enseignement, à savoir l'organisation de la classe, l'organisation, la sélection et la présentation de l'objet d'apprentissage, les activités d'enseignement, la planification de l'enseignement, les méthodes d'évaluation, le climat de la classe, la motivation des apprenants, la gestion de la classe.* » cité par (Thierry Karsenti, 1993) .

Mosston et Ashworth (1990) classent les différents styles d'enseignement sur un continuum unidimensionnel, le Spectre des styles d'enseignement. Ce «spectre» va de l'auto-enseignement au style directif.

**Figure 1.** Structure du Spectre des styles d'enseignement



Source: Mosston et Ashworth (1990)

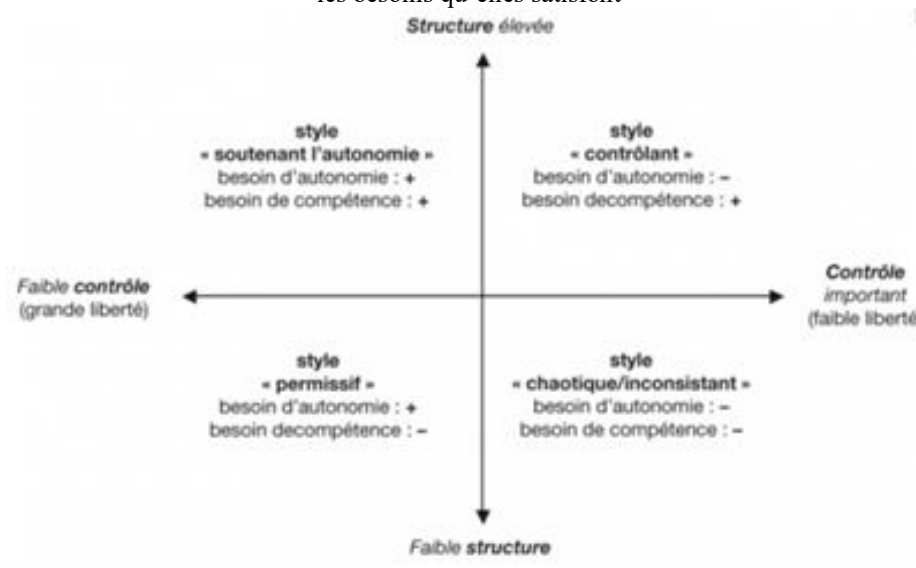
Selon Mosston et Ashworth (1990), il existe des facteurs décisionnels qui peuvent affecter le style d'enseignement. Comme le souligne Mosston (1994) cité par R. Christenson & D. Barney (2009) "*every act of deliberate teaching is a consequence of a prior decision.*" C'est ainsi que ces auteurs ont dégagé plusieurs styles en fonction des processus décisionnels de l'apprenant et l'enseignant :

- *Le style A: le style directif,*
- *Le style B: le style entraîneur,*
- *le style C: le style superviseur,*
- *le style D: le style encadreur,*
- *le style E: le style étapiste,*
- *le style F: le style découverte guidée,*
- *le style G: le style découverte convergente,*
- *le style H: le style production divergente,*
- *le style I: le style accompagnateur,*
- *le style J: le style personne ressource,*
- *le style K: l'auto-enseignement.*

Les études les plus récentes, montrent un intérêt particulier d'orienter les styles d'enseignement vers la motivation, les buts d'accomplissement et l'autodétermination des apprenants, pour étudier comment la motivation des apprenants peut être affectée par un style d'enseignement.

Dans ce cadre, une étude réalisée par Reeve, Deci & Ryan (2004) propose 4 styles d’enseignement principaux (Figure 1) :le style soutenant l’autonomie, le style chaotique, le style permissif et enfin le style contrôlant.

**Figure 2.** L Dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle », et les besoins qu’elles satisfont



Source : Sarrazin et al. (2006) inspiré de Reeve, Deci et Ryan (2004)

Au niveau horizontal, la différence entre le style « soutenant l’autonomie » et le style « contrôlant » réside dans le degré de liberté accordé à l’étudiant/élève. Selon Sarrazin et al. (2006) « *la différence essentielle entre les deux tient à la dimension de liberté laissée à l’élève/étudiant. Contrairement au soutien de l’autonomie, le style contrôlant ne laisse ni choix, ni prise d’initiatives et ne propose que peu, voire aucune marge de liberté aux élèves à l’intérieur de la structure d’enseignement* »

Les styles « soutenant l’autonomie » et « permissif » se caractérisent par un degré de liberté élevé ; toutefois, il ne faut pas toujours sous-entendre un laissez-faire dans un environnement autonomisant. En effet, pour éviter cette confusion, les auteurs ont distingué entre les deux par la « structure ».

Au niveau horizontal, le style « soutenant l’autonomie » se caractérise par une structure très élevée alors que le style « permissif » bien qu’il offre une grande liberté manque de structuration en classe. Sarrazin et al. (2006) explicitent clairement cette notion de structure : « *La classe n’est pas structurée, c’est-à-dire qu’il n’y a pas de direction donnée à l’apprentissage des élèves par l’enseignant, ni de limites opposées à leurs actions. Sans limites, les élèves peuvent donc faire ce qu’ils veulent. Au contraire, un climat soutenant l’autonomie est structuré. Si l’enseignant laisse des choix aux élèves*

*et les encourage à prendre des initiatives, cela s'organise dans un cadre dont il a défini les limites ».*

En résumé, le style «soutenant l'autonomie» connu aussi par le style pédagogique autonomisant ou style motivationnel autonomisant, est reconnu par les auteurs comme le style qui permet au mieux de répondre aux besoins psychologiques des étudiants/élèves. Selon Sarrazin, Deci et Ryan (2011) « *c'est la volonté délibérée du superviseur de prendre en compte le point de vue du supervisé et de valoriser toutes les opportunités de son épanouissement personnel (Reeve, 2008, 2009). À l'inverse, un style sera qualifié de « contraignant » ou «Contrôlant» quand la volonté délibérée du superviseur est de contraindre le supervisé à penser ou à se comporter d'une certaine façon. »*

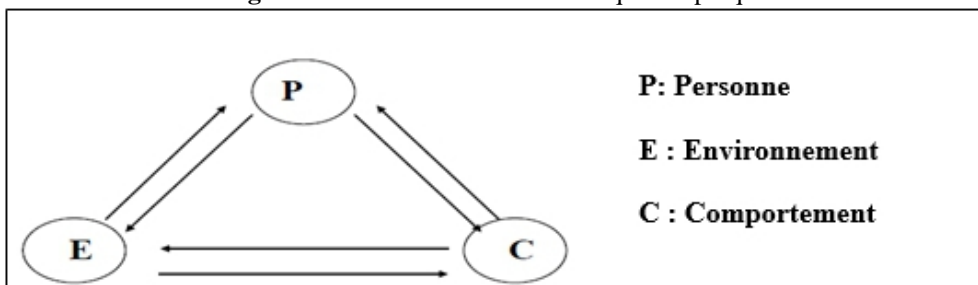
## ***1.2 Le rôle de la motivation dans la régulation du comportement : l'approche sociocognitive***

Selon F. Fennouillet (2016), il existe au moins 101 théories motivationnelles. Étant donné que les recherches sur la motivation sont nombreuses et complexes, pour des raisons de structuration, il convient de signaler que le présent travail de recherche se relie particulièrement aux théories motivationnelles d'auto-régulation s'inscrivant dans une approche sociocognitive. Dans ce sens, la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1984, 1989 ; Elliot, 1997), la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000) ou encore le modèle hiérarchique (Vallerand, 1997, 2001), la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986, 2003, 2007), et la dynamique motivationnelle de Viau (2000, 2003, 2007) ont abouti à des réalisations importantes au niveau cognitif, comportemental et environnemental de l'étudiant.

Nous proposons dans ce sens, la définition de la motivation de Vallerand et al. (1993) : «*La motivation est le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction et la persistance du comportement*»

La théorie sociocognitive repose sur l'idée fondamentale que les individus sont à la fois « producteurs et produit de leur société » (A. Bandura, 1986). À l'image du modèle triadique présenté ci-dessous on pourrait comprendre que l'étudiant est socialement constitué, car, il subit des influences de l'environnement , mais il est aussi en partie à l'origine de ce qu'il fait et de ce qui lui arrive, car il exerce une influence sur lui-même (Joet, 2010).

**Figure 3.** Modèle de causalité triadique réciproque



Source: Albert Bandura, (1986)

L'action peut être initiée par l'individu lui-même, ensuite, auto-observée et régulée de façon à influencer ces perceptions d'efficacité, d'où l'importance du concept initié par Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

La théorie de l'auto-efficacité a été introduite par Bandura(1977,1997,2003). Elle présente une forme de régulation du comportement, qui peut être expliquée dans la partie personnelle du modèle triadique. En effet, selon Dietrich (2010), l'efficacité personnelle peut être définie comme: «*les croyances relatives à sa propre capacité à réaliser le comportement requis pour produire un résultat* ». Une autre définition plus élargie proposée par Bandura(1989), est la suivante: « *croyances des personnes relatives à leurs capacité à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leur vie* »; il en découle de ces définitions l'importance des caractéristiques individuelles dans la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant / diplômé. On pourrait dire finalement que les perceptions des étudiants quant à leurs capacités d'apprendre et réussir, permettent effectivement d'influencer leurs apprentissages et leurs réussites et vice versa, car un fort sentiment d'efficacité selon Bandura mènera à affronter les obstacles et non pas les éviter.

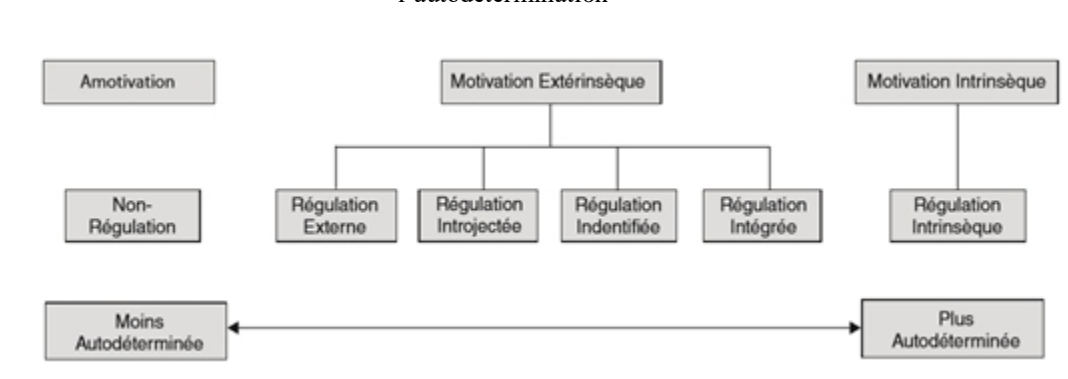
Dans ce sens, quatre facteurs principaux peuvent affecter positivement ou négativement le niveau des croyances d'efficacité: l'état physiologique et affectif, les expériences vécus et vicariantes et la persuasion verbale. Ainsi, il est indispensable aujourd'hui pour les acteurs de formation d'investir sur les nouvelles pratiques pédagogiques autonomisantes et développement personnel en vue d'accroître le niveau des croyances d'efficacité des étudiants. Ainsi, le plus important est de soutenir et motiver ces derniers -moyennant la persuasion verbale- en leurs capacités à réaliser les performances individuelles attendues.

La Théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) est fondamentale pour rendre compte des comportements des individus (étudiants). En effet, selon ces auteurs, plusieurs types de motivation peuvent



être repérés et classés en fonction du degré d'autodétermination comme le montre ce schéma :

**Figure 4.** Types de motivation et régulation dans le cadre de la théorie de l'autodétermination



Source: Deci et Ryan (2002)

L'intérêt de cette théorie est que l'on peut réguler le comportement des individus à la recherche de l'autodétermination, et ce, à travers la régulation (régulation introjectée, externe...) qui se manifeste par le renforcement ou l'entrave des trois besoins psychologiques (le sentiment d'autonomie, le sentiment de compétence, la proximité sociale).

À cet effet, une motivation dite intrinsèque exprime un degré d'autodétermination élevé. Selon Ryan (2000), il s'agit de « *l'engagement actif d'un sujet dans une tâche qu'il trouve intéressante sans que soit nécessaire une récompense autre que l'activité elle-même* ». Dans le sens contraire, une motivation extrinsèque exprime un degré d'autodétermination faible et se manifeste par un engagement sans intérêt et éventuellement sous pression, ou récompense.

Selon nombreux auteurs (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989), le besoin d'autonomie fait référence au besoin de se sentir à l'origine de ces actions, le besoin de compétence relève quant à lui du « sentiment d'utiliser ses capacités de manière efficace » (White, 1959 cité par Leroy et al., 2013), et finalement la proximité sociale ou besoin d'affiliation fait référence au besoin des individus de se sentir connecté à autrui, et de se sentir membre d'un groupe social connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe (Baumeister & Leary, 1995 cité par Ammoura, 2013).

Ainsi, l'idée de satisfaire les besoins psychologiques renvoie selon la TAD (2000) à nourrir les étudiants par ces « nutriments essentiels ». Plus ces derniers se sentent intégrés dans l'environnement social de l'étudiant plus leur motivation sera autodéterminée.

### **1.3 *Style d'enseignement autonomisant : le rôle du professeur au niveau des processus motivationnels***

Les travaux de Sarrazin (2006, 2011, 2013), Reeve (2004, 2008, 2012), Deci et Ryan (2006), Leroy (2013) se sont intéressés aux influences du style interpersonnel autonomisant instauré par le professeur sur la motivation et performances académiques des étudiants. Ces derniers font ressortir l'importance d'encourager l'étudiant vers l'autonomie, comme le confirme Reeve (2006) : « *students in classrooms taught by autonomy-supportive teachers, compared to students in classrooms taught by controlling teachers, experience an impressive and meaningful range of positive educational outcomes* ».

En effet, un style interpersonnel autonomisant ou style motivationnel instauré par le professeur conduit vers un niveau élevé de compétence perçue (Deci et al., 1981), motivation de maîtrise supérieure (Ryan & Grolnick, 1986), plus de créativité (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984), engagement renforcé (Reeve, Jang, Carrell, Barch & Jeon, 2004) motivation intrinsèque supérieure (Reeve, Nix & Hamm, 2003), bien-être (Black & Deci, 2000), amélioration des performances académiques (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach & Barrett, 1993).

L'enseignant qui soutient l'autonomie de ses élèves/étudiants tend généralement à introduire des activités qui soutiennent les besoins psychologiques (besoin d'autonomie, besoin de compétences et proximité sociale) et ainsi offrir un environnement d'encouragement et d'empathie.

Plusieurs caractéristiques du style «soutenant l'autonomie» ont été citées par J.Reeve (2004) dans ces recherches : « *L'enseignant qui soutient l'autonomie de ses élèves tend à (1) adopter la perspective des élèves (e.g., évaluation diagnostique et formative pour savoir ce qu'ils veulent, pensent et préfèrent, ce dont ils ont besoin ; encourage à donner leur point de vue), (2) introduire des activités qui dynamisent et soutiennent (plutôt que négligent et menacent) les besoins psychologiques, (3) apporter des explications pour justifier ses choix de contenus et situations d'apprentissage (i.e., pourquoi ceci est demandé ?), (4) communiquer en utilisant un langage informationnel (plutôt que pressurant), (5) reconnaître et accepter que les élèves puissent éprouver des affects négatifs, et (6) faire preuve de patience*» cité par Sarrazin et al. (2013).

À l'opposé du soutien de l'autonomie il y a le contrôle ou la coercition. Un style contrôlant cherche à nourrir une motivation extrinsèque (récompenses tangibles ; langage contrôlant et autoritaire ...); et généralement dans ce cas, le professeur adopte un comportement contrôlant qui met la pression, crée l'intimidation ; et ne permet pas aux étudiants de s'exprimer librement en classe.

Selon N. Leroy (2010): « *le style soutenant les besoins motivationnels semble exercer un effet positif et indirect sur l'Indice d'Autodétermination de la motivation des élèves via les perceptions que ces derniers ont du climat motivationnel . Ces perceptions de soutien viennent in fine renforcer leurs croyances d'efficacité personnelle ( $\beta = 0,20$ )* ».

Cet aspect a été confirmé dans une autre étude réalisé par Nadia Leroy et al. (2013) qui montre la relation positive entre le style autonomisant de l'enseignant et le développement des croyances d'efficacité : « *Une relation significativement positive entre la perception par les élèves du style motivationnel de leur enseignant et leurs croyances d'auto-efficacité : plus les élèves perçoivent que le style motivationnel de leur enseignant soutient leurs besoins et plus ils déclarent se sentir capables d'accomplir les tâches proposées en classe ( $\beta = 0,22$ )*. »

## **2. Le développement d'une pré-employabilité des étudiants**

### **2.1 L'employabilité en contexte universitaire**

Selon Hofaidhllaoui (2014), l'employabilité peut être définie à plusieurs niveaux : au niveau de la société et de l'économie (Ledrut, 1966 ; Finn, 2000; Bollérot, 2002; De Grip et al., 2004), au niveau de l'organisation (De Vries et al., 2001; Saint-Germes, 2006) et au niveau de l'individu (Kluytmans & Ott, 1999 ; Finot, 2000 ; Dany, 1997; Van Buren III, 2003; Van Dam, 2004 ; Fugate et al., 2004). Dans chacun de ces univers, elle recouvre des réalités multiples et accepte différentes significations.

Selon D. Lorraine et al. (2007), il faut être très attentif quant à l'utilisation du mot employabilité et encore plus sur sa définition :

*“Employability is an issue of concern in many areas of the economy. It is extremely difficult to identify a single definition, as, among other things, it depends on the context and the implementation of the term.”*

Compte tenu de son caractère multidimensionnel, il faut noter que l'employabilité reste un terme flou qui s'est développé assez largement avec le temps mais sans aboutir à une définition universelle consensuelle. Toutefois, les chercheurs semblent s'accorder sur trois éléments fondamentaux. La définition de Hillage et Pollard (1998) semble appropriée pour illustrer cette approche globalisante :

*« 1- La capacité à obtenir un emploi initial (initial employment), conditionnée entre autres par le système éducatif; 2- La capacité à conserver son emploi et à mener les transitions entre les emplois et les rôles dans une même organisation; 3- La capacité à trouver un autre emploi si nécessaire, entendue comme la capacité et la volonté des individus dans le management des transitions d'emploi entre les organisations et en leur sein ».*

Définir l'employabilité en contexte académique permet de comprendre une réalité différente, dans la mesure où les professeurs, étudiants et

employeurs assimilent le concept d'employabilité différemment : « *employability has not given conclusive evidence. To add to this complexity, it has been shown that different stakeholders like faculty, employers and students understand the employability concept differently* » (Wickramasinghe & Perera, 2010) cité par E . Sumanasiri (2015).

En premier lieu, la définition la plus simple identifiée par Harvey est retenue, 2001:

« *Employability is the ability of the graduate to gain a satisfying job* ».

Force est de constater l'intérêt accordé à « la capacité de mise à l'emploi » dans cette définition et pratiquement dans toutes les définitions se rapportant à l'employabilité. Toutefois, il faut être vigilant quant à la distinction entre l'emploi et employabilité et le sens recherché dans la définition, dont un éclaircissement est proposé dans la section suivante.

Des chercheurs comme Yorke et Knight (2002, 2004, 2006), Lorraine et al. (2007, 2013), Harvey (2000) ont tenté de définir l'employabilité des diplômés ou ce qu'on a proposé de nommer « pré-employabilité des étudiants /diplômés ». En effet les recherches anglo-saxonnes les plus récentes identifient dans leurs définitions de l'employabilité les compétences, à la fois génériques (ex : travail d'équipe, organisation, communication) et spécifiques (ex : les compétences et les connaissances pertinentes à l'ingénierie, au droit ou au travail social), ainsi que les caractéristiques individuelles (ex : confiance en soi, résilience, discipline) comme facteurs déterminants de l'employabilité des étudiants/ diplômés.

La définition de Yorke et Knight (2003) apparaît dans la majorité des articles anglosaxons et elle est étrangement absente dans les recherches francophones :

« *A set of achievements, understandings and personal attributes that make individuals more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations.* »

Plusieurs améliorations ont été apportées à cette définition considérée comme une référence pour les chercheurs anglosaxons. Il est possible de citer à titre d'exemple les améliorations apportées par les auteurs eux-mêmes (Yorke & Knight, 2006) ou d'autres auteurs comme Lorraine (2007) qui ont conclu sur une adaptation de la définition :

« *Employability is having a set of skills, knowledge, understanding and personal attributes that make a person more likely to choose and secure occupations in which they can be satisfied and successful* »

Entre autres, il est également important de souligner l'apport de B.Olivier (2015) qui propose une nouvelle adaptation :

« *Employability means that students and graduates can discern, acquire, adapt and continually enhance the skills, understandings and personal attributes that make them more likely to find and create meaningful paid and unpaid*

*work that benefits themselves, the workforce, the community and the economy».*

Force est de constater la dimension sociale et psychologique omniprésente dans la définition de Yorke et Knight (2006) ainsi que son adaptation au contexte académique ce qui conduit à l'utiliser comme point de départ du cadre d'analyse de cette étude.

## **2.2 Employabilité et pré-employabilité**

Précédemment, la complexité du concept d'employabilité, sa particularité en termes d'analyse et le caractère multidimensionnel affirmant de nombreuses ambiguïtés ont été montrés. En effet, la situation s'aggrave encore plus quand il s'agit de relier ce dernier au contexte d'enseignement supérieur à la recherche du développement d'une pré-employabilité.

La question de mise à l'emploi automatique après le diplôme crée beaucoup de confusion. En effet, nombreuses recherches s'identifient avec une tendance générale à prendre en considération la mise à l'emploi comme un élément essentiel de la définition de l'employabilité, or, selon Harvey (2003), l'employabilité ne consiste pas simplement à créer un emploi.

*«Employability is not just about getting a job. Conversely, just because a student is on a vocational course does not mean that somehow employability is automatic».*

Cette confusion de relier la mise à l'emploi à l'employabilité a été souligné également par Bridgstock (2009) et cité par Lorraine et al. (2013) :

*«Quite simply, getting a job within six months of graduating=graduate employability, but conflating “employment” with “employability” is a matter of concern»*

Lors de cette étude est donc proposé l'utilisation du mot *pré-employabilité* pour éviter ces contradictions mais aussi pour justifier le contexte de la problématique abordée visant moins directement la mise à l'emploi.

La pré-employabilité des étudiants dans ce contexte permet de comprendre bien évidemment une explication différente quant à la capacité à trouver un emploi, chose qui est déjà signalée par plusieurs auteurs. Il est possible de citer l'exemple du rapport *Pedagogy for employability* (Pegg, 2012): *«it is important here that we make a distinction between employment as a graduate outcome, that may be measured and used within the information published by universities, and the issue of a pedagogy for employability ».*

Le modèle anglosaxon présente une panoplie d'études théoriques et empiriques visant le développement de l'employabilité en contexte d'enseignement supérieur, spécialement en Grande Bretagne où il est possible de constater un intérêt remarquable accordé aux qualités individuelles, *life*,

*core & soft skills* nécessaires à la préparation de l'étudiant « entreprenant » à son rôle dans la société, son projet de carrière.

La mise à l'emploi dans ce contexte est considérée donc comme une responsabilité individuelle, tout en restant dans l'idée que la mise à l'emploi des jeunes diplômés est une assertion logique à un programme de pédagogie pour l'employabilité. Force est de constater l'aspect sociale et psychologique qui s'impose dans la définition d'une pré-employabilité qui vise moins directement l'emploi et s'investit beaucoup plus sur la capacité individuelle.

### 2.3 *La pré-employabilité en contexte universitaire : analyse et modélisation*

Bien qu'il soit assez complexe et non consensuel théoriquement de définir l'employabilité et encore plus l'employabilité dans un contexte d'enseignement supérieur « pré-employabilité », selon Harvey (2000) il est du moins indéniable que les établissements d'enseignement supérieur offrent des opportunités de développement d'employabilité.

Le modèle de Harvey (2000) confirme la position de cette étude sur le rôle de l'université quant au développement d'une pré-employabilité des diplômés, parce qu'il a appelé « *employability-development opportunities* » (Harvey, 2000).

**Figure 5.** Modèle de développement d'employabilité



Source: Harvey (2001)

Selon Harvey (2001), les établissements d'enseignement supérieur offrent aux étudiants ces opportunités de développement d'employabilité implicitement via les cours en interne notamment par l'encouragement à l'apprentissage, le développement des attributs personnels, des compétences de communication et de présentation et explicitement via des activités extra-académiques ou para-universitaires. Et finalement, c'est l'employeur qui convertit ces acquis universitaires à une employabilité réelle.

Traditionnellement, les modèles basés sur les compétences individuelles étaient considérés parmi les modèles les plus influents en raison de leur simplicité et praticabilité.

Selon de nombreuses études menées auprès des jeunes diplômés, les compétences dites d'employabilité étaient le centre de préoccupation des chercheurs, particulièrement en contexte universitaire. Dans ce cadre, le modèle de Cotton (1993) identifie trois types de compétences dites d'employabilité : des compétences de base, des compétences de pensée d'ordre supérieur, des compétences affectives et des traits.

**Figure 6.** Modèle de compétences d'employabilité

<b>Basic Skills</b>	<b>Higher-Order Thinking Skills</b>	<b>Affective Skills and Traits</b>
Oral communications (speaking, listening)	Problem solving	Dependability/Responsibility
Reading, esp. understanding and following instructions	Learning skills, strategies	Positive attitude toward work
Basic arithmetic	Creative, innovative thinking	Conscientiousness, punctuality, efficiency
Writing	Decision making	Interpersonal skills, cooperation, working as a team member
		Self-confidence, positive self-image
		Adaptability, flexibility
		Enthusiasm, motivation
		Self-discipline, self-management
		Appropriate dress, grooming
		Honesty, integrity
		Ability to work without supervision

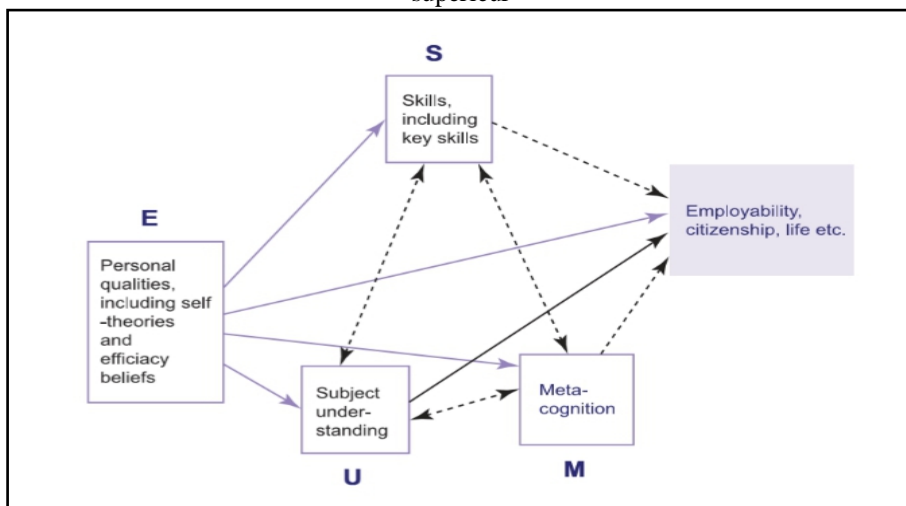
Source: Cotton (1993)

Toutefois, l'employabilité basée sur les compétences trouve ces limites, premièrement par la dominance de la dimension employeur dans les discours sur les compétences d'employabilité et la négligence de la dimension individuelle de l'étudiant comme expliqué ci-après par Krahn (2002) :

« *Much of the public discussion about employability skills has focused on employers reports of skill shortages or requirements in their organizations or industries* »

D'un autre côté, le discours sur les compétences est aussi critiqué par Yorke et Knight (2004). En effet, ces derniers ont publié un rapport nommé "skills plus" dans lequel, un modèle intitulé USEM explicite clairement l'idée que l'employabilité ne découle pas seulement des compétences, mais d'un ensemble de caractéristiques sociales et psychologiques liées entre elles (voir les travaux de Yorke & Knight pour plus de détails).

**Figure 7.** Modèle USEM sur le développement de l’employabilité dans l’enseignement supérieur



Source: Yorke et Knight (2004)

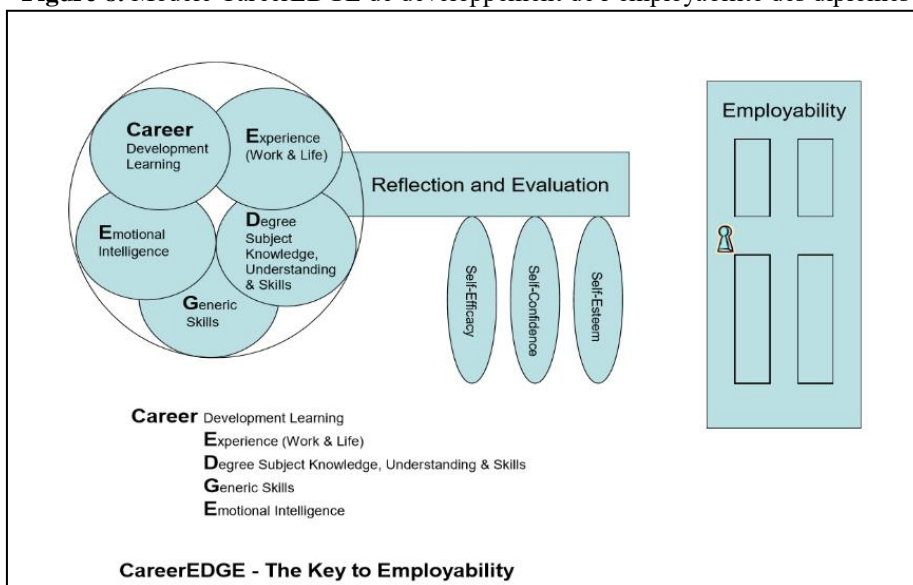
Ce modèle présente pour la première fois l’avantage de considérer une approche psychologique et sociologique de l’employabilité individuelle des étudiants /diplômés ; et permet au sens de Sumasutra (2015) de rendre au mieux la complexité humaine.

Dans la même ligne d’idées des auteurs précédents, Pool et al. (2007) proposent un autre modèle nommé « Career EDGE ». Ce modèle se présente comme une amélioration au modèle précédent « USEM » critiqué sur le manque de preuves de recherche (Pool et Sewell, 2007) et la complexité qui ne permet pas l’utilisation pratique aux élèves et aux parents (Pool & Sewell, 2007).

Ci-dessous est le modèle « CareerEDGE » qui se veut plus simple et pratique dans l’identification des facteurs essentiels de développement d’employabilité.



**Figure 8.** Modèle CareerEDGE de développement de l’employabilité des diplômés



Source: Lorraine et al. (2007)

L’expérience (travail, vie), les connaissances et performances académiques (*Subject Understanding*), les compétences génériques, l’intelligence émotionnelle, et l’apprentissage sur le développement de carrière (*career development learning*) sont considérés comme les clés du développement de l’employabilité des jeunes diplômés.

### 3. **Proposition d’un modèle théorique : l’effet d’un style pédagogique autonomisant sur l’employabilité individuelle des diplômés**

#### ▪ **L’effet du style d’enseignement sur la motivation autodéterminée : impact sur l’autonomie et le sentiment d’efficacité des diplômés**

##### 1. Style d’enseignement, sentiment d’autodétermination et employabilité perçue :

La théorie de l’autodétermination (Deci & Ryan, 2002), s’inscrit dans une approche socio-cognitive, et considère l’agentivité des étudiants et leurs capacités à réguler leurs comportements.

Dans ce cadre, les études réalisées par Vallerand et al. (1993), Reeve (2004), Sarrazin (2006), Leroy et al (2013) ont abouti à des constats intéressants sur la relation entre le style d’enseignement autonomisant et ces répercussions sur l’autodétermination des étudiants. Il en découle de ces études l’importance d’adopter un style autonomisant; en fait, le style orienté vers le soutien à l’autonomie facilite l’autodétermination de l’étudiant, alors que les enseignants ayant un style interpersonnel contrôlant peuvent nuire à sa motivation autodéterminée (Leroy et al., 2013).

D'autre part, la théorie de l'autodétermination qui réunit en elle cinq mini-théories (voir les travaux de Deci&Ryan pour plus d'approfondissement) présente des liens avec l'employabilité, notamment avec la théorie des orientations de causalité de DeCharms (1968) et Deci et Ryan (1985). En effet, le locus de contrôle interne fait partie des variables personnelles identifiées dans l'étude de déterminants de l'employabilité de Othman (2011, 2014) ; des éléments de réflexion et d'autoévaluation pour Stapel (2018), et finalement comme une dimension d'adaptation personnelle de l'employabilité pour Fugate et al. (2003).

Généralement la motivation a fait l'objet de liaison avec plusieurs domaines. Cependant, rares sont les études qui présentent une relation directe avec l'employabilité ; toutefois, la relation est irréfutable semble-t-il, selon LeBortier (1997) « *la compétence est inséparable de la motivation* ». Ainsi, une personnalité motivante traduit une bonne capacité d'autorégulation et par conséquent un bon comportement de recherche d'emploi (Kanfer, 2001). Il est possible de constater alors qu'une image de soi défavorisée explique en partie la difficulté des chômeurs à trouver un emploi, et par conséquent le profil psychologique dont la motivation fait partie intégrante explique en partie son influence sur l'employabilité des diplômés.

## 2. Style d'enseignement et sentiment d'efficacité personnel, et pré-employabilité

Les études réalisées par Sarrazin et al. (2006, 2012, 2013) ont conduit à des constats importants sur la relation entre le style d'enseignement et le SEP.

Il est important de rappeler, tout d'abord, la définition du sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » ; ainsi qu'« *une croyance relative à ce qu'il peut faire dans diverses situations quelles que soient ses aptitudes* ».

Selon Leroy et al. (2013) : « *les perceptions que les étudiants développent à propos d'eux-mêmes sont des facteurs qui permettent de mieux comprendre les motifs qui sous-tendent leur motivation* », d'où l'importance d'agir sur les perceptions des étudiants et plus précisément sur les croyances d'efficacité, (voir les travaux de Bandura pour plus d'approfondissement sur le concept d'auto-efficacité).

Bandura évoque la persuasion verbale comme une source de développement des croyances d'efficacité chez les étudiants: « *le sentiment d'efficacité personnelle agit comme un moteur puissant de réussite et d'atteinte d'objectifs, dont l'une des sources est le soutien verbal de personnes influentes, en l'occurrence les enseignants* ».

Entre autres, le sentiment d'efficacité personnelle, joue un rôle crucial dans l'action humaine et en particulier sur son employabilité. Selon

Othmane (2011): « *l’efficacité personnelle à un pouvoir explicatif sur l’employabilité en général et sur certaines de ses dimensions en particulier* ».

En effet, la relation entre le sentiment d’efficacité personnelle et l’employabilité a été mise en évidence dans plusieurs modèles d’employabilité, à savoir, le modèle de Yorke et Knight (2002), Fugate et al. (2004), Lorraine et al. (2007), et Othmane et al. (2011).

À titre d’exemple, dans le modèle “CareerEDGE”, le sentiment d’efficacité personnelle et d’autres concepts de soi se présente comme l’un des éléments de réflexion et d’évaluation liés directement à l’employabilité des diplômés : « *These three closely-linked ‘Ss’ of self-efficacy, self-confidence and self-esteem provide a crucial link between knowledge, understanding, skills, experience and personal attributes and employability* » (Pool, 2007).

Suite à ces justifications théoriques, les hypothèses et le modèle théorique de cet article sont présentés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 1.** Tableau Des Hypothèses

N° Hypothèse	Hypothèses directes
H1	Un style d’enseignement qui soutient l’autonomie des élèves est relié positivement à l’auto-efficacité.
H2	Un style d’enseignement qui soutient l’autonomie des élèves est relié positivement à l’autodétermination des étudiants.
H3	L’autodétermination (sentiment d’autonomie) influence positivement l’employabilité perçue des jeunes étudiants/diplômés
H4	Le sentiment d’efficacité personnelle influence positivement l’employabilité perçue des jeunes étudiants/diplômés.
<b>Les hypothèses de médiation</b>	
H1m	L’enseignement soutenant l’autonomie influence positivement l’employabilité perçue des jeunes diplômés.

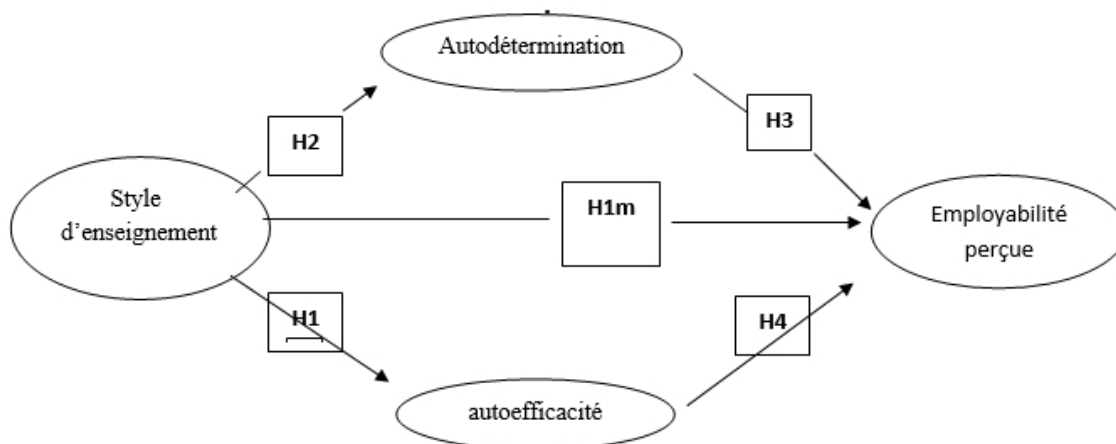
• **Proposition d’un modèle théorique de pré-employabilité :**

La revue de littérature ne fait que confirmer la complexité du concept. En effet, de nombreuses recherches s’intéressent aux facteurs managériaux et économiques pouvant affecter l’employabilité ; dans ce papier, l’intérêt est dirigé , contrairement à cette réalité, aux facteurs sociologiques et psychologiques dans une perspective individuelle.

L’employabilité « conditionnée par le système éducatif » ou ce qui a été précédemment proposé de nommer pré-employabilité, est analysée du point de vue pédagogique, ce qui permet d’affirmer que l’autonomisation de l’étudiant et le développement de ces caractéristiques individuelles influencent positivement sur la pré-employabilité.

Le modèle est inspiré des modèles de Lorraine et al. (2007), Leroy et al. (2013), Deci et Ryan (2002) et il se présente comme suit :

**Figure 9.** Modèle conceptuel de pré-employabilité des étudiants



## Conclusion

Dans un contexte où les préoccupations relatives à l'employabilité sont majoritairement influencées par la dimension « employeur », cette recherche se veut une synthèse théorique de l'employabilité - ou ce qui a été proposé d'appeler pré-employabilité par cette recherche - basée sur l'unique perspective de « l'étudiant ». Dans ce sens, les ambiguïtés relatives à la définition, l'importance de la dimension sociale et psychologique et la difficulté en termes d'analyse et modélisation ont été soulignées.

Du point de vue théorique, les recherches de Reeve (2004, 2006), Sarazzin (2011), Nadia (2013) ont pu constater l'effet du style pédagogique autonomisant sur les caractéristiques individuelles, particulièrement, sur les croyances d'efficacité (Nadia, 2013) et l'autodétermination (Reeve, 2006).

Les recherches sur les déterminants individuelles de l'employabilité – dans l'approche psychologique et sociologique- ont aboutis à des constats importants. Dans ce sens, plusieurs modèles ont confirmés le pouvoir explicatif des croyances d'efficacité et du sentiment d'autonomie (autodétermination) sur le développement d'une pré-employabilité, à savoir, le modèle de othmane (2011), hofaidhllaoui (2014), fugate et al. (2004), Yorke & Knight (2004), Lorraine et al (2013).

Une compréhension sur la liaison entre le style pédagogique autonomisant et le développement d'une pré-employabilité individuelle se développe et s'exprime -en s'inspirant des modèles cités ci-dessous- sous forme d'un modèle théorique.

Pour un futur développement, la perspective de cette recherche est donc de vérifier la pertinence du modèle présenté précédemment (inspiré principalement de la revue de littérature anglosaxonne), dans le contexte marocain. il s'avère très utile de confronter ces aboutissements théoriques à la

réalité Marocaine. L'éventuelle étude permettra d'explorer clairement la pertinence des relations de causalité entre les variables du modèle, mais aussi d'alimenter le modèle par d'autres variables spécifiques au contexte de l'étude.

### References:

1. Altet, M. (1988), Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'autoanalyse. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, (France), No 4-5, pp.65-94.
2. Amoura, C. (2013). « La place et le rôle du « Contrôle » dans la Théorie de l'Autodétermination », thèse de doctorat ,université de reims, P.55.
3. Bandura A. (2007), «Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, Paris : De Boeck, 2<sup>ème</sup> édition», pp.12-859.
4. Bandura, A. (2019). « Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie » , 3eme édition, Deboeck supérieur, p .166.
5. Bandura, A. (1989). « Human agency in social cognitive theory», The américain psychologist, 44(9), pp.1175-1184.
6. Bennett & Carré (1999). «Patterns of core and generic skill provision in higher education», Higher Education, Vol 37, p. 78.
7. Carré, P. (2015).«*De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes* », , IN Revue française de pédagogie [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 11 janvier 2016. URL : <http://rfp.revues.org/4688>. p.3
8. Christenson & Barney (2009). The spectrum of teaching styles: Style D: The self-check style. OAHPERD Journal, XLV, (3), pp. 23-27.
9. Cotton, K. (1993). Developing Employability Skills. School Improvement Research Series. Retrieved visité sur: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/DevelopingEmployabilitySkills.pdf&ved=2ahUKEwiQwMqGv-3gAhUtQRUIHVAtC8sQFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw3xzLi4WblkpegRVxtn4Oke>
10. Fenouillet, F. (2016). « Les théories de la motivation », 2 eme édition Dunod, psycho sup, Paris, p.1.
11. Fugate et al. (2004). « *Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications* », IN Journal of Vocational Behavior 65, pp.20-36
12. Gautier et al. (2017). «*Echelle de motivation à (re)travailler : vers une nouvelle approche de la théorie de l'autodétermination* », IN

- Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, Vol. 49, No. 2 , P.124
13. Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability, Quality in Higher Education, 7:2, DOI: 10.1080/13538320120059990 p.102
  14. Harvey, L. (2003). “Transitions from higher education to work”, Centre for Research and Evaluation, Sheffield Hallam University, Sheffield, available at: [www.hodoms.org.uk/20140425HEA.pdf](http://www.hodoms.org.uk/20140425HEA.pdf) (accessed 14 June 2016) p:1.
  15. Heije. V, Heijden, V. (2006), «A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability», Human Resource Management, Vol. 45, N° 3, p. 449–476.
  16. Hillage & Pollard (1998). «Employability: developing a framework for policy analysis», International Journal of Human Resources Development and Management, Vol. 3, issue 2, pp 138-154
  17. Hofaidhllaoui et al. (2011). « *Mesurer l'employabilité des jeunes diplômés : L'exemple des titulaires de masters tunisiens.* », PP :3,7, IN <https://www.agrh.fr/assets/actes/2011hofaidhllaoui-vatteville.pdf> Consulté en 03/2019
  18. Hofaidhllaoui, M. & Roger, A. (2014). « *Favoriser le développement de l'employabilité : un enjeu pour les individus et pour les organisations* », P :3, IN Revue de gestion des ressources humaines, 2014/3 N° 93, DOI : 10.3917/grhu.093.0032. p. 32-53.
  19. Karsenti, T. (1993). «Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial», mémoire de maîtrise en éducation, université du Québec, Montréal, p.57.
  20. Krahn, H. (2002), Acquisition of Employability skills by high school students, Canadian Public Policy, VOL XXIII, NO. 2, p.276
  21. Khalifa, S. (2013). « Et toi, qu'est-ce que tu sais faire ? », MON PETIT EDITEUR, EDITION PUBLIBOOK ISBN : 9782342006759,P.5
  22. Legendre, R. (1993). Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Montréal-Paris: GuérinEska (sous presse). p.986
  23. Lemelin, M. (2015). « *Le rôle de la pédagogie en vue d'améliorer l'employabilité des diplômés : le cas d'HEC Montréal* »,PP : 12, IN Colloque sur l'employabilité, beyrouth, Université ST- joseph.
  24. Leroy, N. (2010). « Les effets du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissage : une étude transversale à l'école élémentaire » Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, p.8.

25. Leroy et al. (2013). «Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels », Revue française de pédagogie, no 182, janvier-février-mars, p.3.
26. Lorraine et al. (2007). «*The key to employability: developing a practical model of graduate employability.Education + Training*»; 49 (4). IN ISSN 0040-0912. pp. 277-289
27. Lorraine et al. (2013), «Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile», Education þ Training Vol. 56 No. 4, pp. 303-313.
28. McQuaid, R. & Lindsay, C. (2005). “The Concept of Employability. Urban Studies”, 42(2), p.209.
29. Oliver, B. (2015). «Redefining graduate employability and work-integrated learning: Proposals for effective higher education in disrupted economies. Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 6 (1), pp .56-65.
30. Othmane, J. (2011) «*L'employabilité : Définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants* », PP. 25,106 IN Thèse de doctorant en sciences de gestion, université Jean Moulin Lyon pp.3.
31. Paquet et al. (2006). La théorie de l'autodétermination Aspects théoriques et appliqués, De Boeck Supérieur s.a., 2016 1re édition Fond Jean Pâques, PP.4 – 1348 Louvain-la-Neuve.
32. Pegg et al. (2012). « Pedagogy for employability», the higher education academy, p.7.
33. Reeve et al. (2004). « Self determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation»; VOL 4. pp. 31-59, AGE PRESSE.
34. Reeve, J. (2006), « Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit The Elementary School» Journal, Vol. 106, No. 3 (January 2006), Published by: University of Chicago Press.PP.229-231
35. Sarrazin et al. (2006). «Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », Revue française de pédagogie [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463>; DOI : 10.4000/rfp.463, p.164.
36. Sarrazin et al. (2011). « Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination ». Traité de psychologie positive : fondements théoriques et implications pratiques, pp.306.

37. Sumanasiri et al. (2015). “Review of Literature on Graduate Employability” Journal of Studies in Education ISSN 2162-6952 2015, Vol. 5, No. 3, p.76.
38. Vallerand et al. (1993). « Introduction au concept de motivation », in VALLERAND, J., THILL, E.E. (Eds), Introduction à la psychologie de la motivation, Laval (Québec), Editions études vivantes – Vigo, p.18.
39. Yorke et al. (2004). “*Learning, curriculum and employability in higher education*” , London: RoutledgeFalmer, p.23 , Series one [https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/hea-learning-employability\\_series\\_one.pdf](https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/hea-learning-employability_series_one.pdf) consulté en 01/2020
40. Yorke et al. (2006). «*Employability in higher education: what it is – what it is not, Learning and employability*» series one, P. 3,8 [https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/hea-learning-employability\\_series\\_one.pdf](https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/hea-learning-employability_series_one.pdf) consulté en 01/2020
41. Yorke, M. & Knight, P. (2006). « *Embedding employability into the curriculum, Learning and employability* Series one PP: 4,7, <https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/yorkeknightembedding.pdf> consulté en 01/2020
42. Yorke, M. & Knight, P. (2003). “Assessment, Learning and Employability”, Society for Research into Higher Education & Open University Press, ISBN 0 335 21228 X (pb) 0 335 21229 8 (hb) Library of Congress Cataloging-in-Publication, pp.5.