CESAG CENTRE AFRICAIN D'ETUDES SUPERIEURES EN GESTION

COLLOQUE INTERNATIONAL

MARQUANT LE QUARANTIEME ANNIVERSAIRE DU CENTRE AFRICAIN D'ETUDES SUPERIEURES EN GESTION (CESAG) SOUS LE HAUT PATRONNAGE DE MONSIEUR LE GOUVERNEUR DE LA BANQUE CENTRALE DES ETATS DE L'AFRIQUE DE L'OUEST (BCEAO), PRESIDENT DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DU CESAG

ET

LE PARRAINAGE DU PRESIDENT DE LA COMMISSION DE L'UNION ECONOMIQUE ET MONETAIRE OUEST AFRICAINE (UEMOA), ET DU SECRETAIRE GENERAL DU CONSEIL AFRICAIN ET MALGACHE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (CAMES)

ET

EN PARTENARIAT AVEC LES UNIVERSITES PUBLIQUES ET LE PATRONAT NATIONAL ET SOUS-REGIONAL DES PAYS DE L'UNION ECONOMIQUE ET MONETAIRE OUEST AFRICAIN (UEMOA) ET L'UNIVERSITE SENGHOR

APPEL A COMMUNICATION

THEME :

« Professionnalisation et Enseignement Supérieur : enjeux, défis et prospective »

Dakar, du 8 au 12 Décembre 2025

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion (CESAG) a été créé par l'Acte N° 37/79/CE du 20 octobre 1979 de la Conférence des Chefs d'Etats de la Communauté des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEAO), en application de l'Acte N° 11/78/CE pris lors de leur Conférence du 28 octobre 1978 à Bamako. Depuis cette création, la vie du CESAG a été marquée par des mutations et adaptations régulières à son environnement grâce à des exercices de prospective et de planification stratégique qui ont façonné sa structure et son positionnement actuel.

Le CESAG est entré en activité en 1985, à la suite du transfert du patrimoine de l'Ecole Supérieure de Gestion des Entreprises (ESGE)[1] créée par la République du Sénégal. La reprise de l'ESGE par la CEAO pour créer le CESAG, relevait d'une stratégie de l'organisation sous régionale de développer au sein de l'espace communautaire des formations de haut niveau adaptées au contexte africain et en alternative aux formations dispensées en Europe ou en Amérique.

Le CESAG/CEAO a fonctionné de 1986 à 1993. Il délivrait trois (3) diplômes post universitaires à savoir : le Diplôme Supérieur de Gestion des Entreprises (DSGE), le Diplôme Supérieur de Gestion des Services de Santé (DSGS), le Diplôme d'Audit International et de Contrôle (DAIC). Dans le cadre de la formation permanente qualifiante, en plus du renforcement du Certificat de Gestion des Entreprises (CGE) que délivrait l'ESGE, trois programmes post expérience ont été créés pour les cadres moyens : le Programme International de Formation en Management (PIFM), le Programme International de formation à la Gestion (PIFG) et le Programme de Formation en Management (PFM).

Avec la dissolution de la CEAO en mars 1994, le CESAG a été repris, le 16 novembre 1995, par la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO) pour le compte des Etats membres de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), en vue de préserver cet outil d'intégration sous régionale et de renforcement des capacités de gestion. Depuis lors, il est un établissement public international, sous la tutelle de la BCEAO. Il est doté de la personnalité morale ainsi que de l'autonomie financière et administrative.

La reprise du CESAG par la BCEAO a été salutaire en termes de crédibilité et de rigueur dans la gestion de l'institution.

Une étape majeure de ces mutations est l'introduction de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) qui s'est traduite par le recrutement, depuis 2005, d'étudiants titulaires du baccalauréat en formation initiale avec la possibilité de suivre un parcours de master, diplôme obtenu après cinq (5) ans à la suite du baccalauréat (Bac+5).

Ce virage de positionnement stratégique du CESAG depuis l'introduction du système LMD en 2005 fait apparaitre deux pôles : celui de la formation initiale et celui de la formation continue. A partir de ces réformes, on note une prédominance des effectifs de la formation initiale (70 % en 2010), bien qu'elle ne fût pas le métier originel du CESAG.

Aussi à partir de 2013, le CESAG a-t-il entrepris sa mutation progressive afin de passer de modèle d'institution de formation professionnelle reconnue régionalement à un Etablissement d'Enseignement Supérieur Professionnalisant à stature internationale reconnue dans les meilleurs classements mondiaux. Cette mutation a été portée par l'arrivée à la tête du CESAG de Professeurs Agrégés en Sciences de Gestion issus des universités publiques africaines à partir de 2011. Elle a été aussi marquée par le recrutement progressif d'enseignants titulaires de doctorat et l'adhésion du CESAG au CAMES en 2014.

Grâce aux mutations opérées, le CESAG est désormais reconnu comme une Grande Ecole d'excellence de l'UEMOA dans le domaine du management. Il s'est spécialisé dans la formation, la recherche et l'appui-conseil. Il offre des programmes de licence, master et MBA en gestion et économie appliquée. En outre, il facilite la mise en œuvre de programmes de doctorat (PhD et EDBA) dans le cadre de partenariats avec des universités et instituts de recherche. Il forme environ 1500 étudiants chaque année et dispose d'un réseau de près de 15 000 alumni répartis dans environ quarante (40) pays. Dans l'espace UEMOA, le CESAG a été le pionnier en matière de formation professionnelle dans les domaines de la gestion des services de santé, l'audit et contrôle, la comptabilité et gestion des entreprises, la banque et finance, la gestion de projet et l'évaluation des politiques publiques en mettant en œuvre des programmes prisés tels que le MBA en Management de la Santé, le Master en Economie de la Santé, le

[1] Par la loi n°80-29 promulguée le 01 juillet 1980, l'Assemblée Nationale du Sénégal en sa séance du 10 juin 1980 a voté en faveur de la création de l'Ecole Supérieur de Gestion des Entreprises (ESGE) avec un statut d'établissement public à caractère administratif.

Diplôme d'Études Supérieures en Comptabilité et Gestion Financière (DESCOGEF), le Diplôme d'Expertise Comptable et Financière (DECOFI), le Master en Banque et Finance (MBF), et plus récemment, le Master en Evaluation des Projets, Programmes et Politiques (ME3P). En sus de ces programmes diplômants, le CESAG met en œuvre des projets de renforcement des capacités en collaboration avec une diversité de partenaires internationaux et régionaux dont la Commission de l'UEMOA, la BCEAO, la Banque mondiale, l'USAID, l'UNICEF, la GIZ, le DAAD, etc. Ces collaborations portent sur des thématiques de développement tel que le management public, le leadership, l'entrepreneuriat, l'évaluation des politiques publiques, la gouvernance locale, la modernisation de l'administration publique, l'inclusion financière, etc. C'est la mission assignée à ses projets autonomes, dont le Center for Learning on Evaluation and Results for Francophone Africa (CLEAR FA), le Young African Leaders Initiative (YALI), le Talents Africain à l'International (TAI), le Centre d'Excellence en Gouvernance Locale (CEGLA), le Projet de Renforcement des Capacités en Finance inclusive dans le milieu rural (PRECAF). C'est aussi la mission de son unité d'appui-conseil qui forme environ 150 professionnels chaque année afin de contribuer à la performance des organisations des secteurs publics, privés et de la société civile.

Ses actions du CESAG sont mises en œuvre grâce à un personnel multinational et des organes de gouvernance statutaires constitués du Conseil d'Administration (CA), présidé par le Gouverneur de la BCEAO, du Conseil Scientifique et Pédagogique (CSP) dirigé par un professeur de rang A de l'espace UEMOA. Ses organes incluent des représentants des huit pays de l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA) au sein de ses instances de gouvernance, ainsi que des responsables d'institutions régionales et internationales, des acteurs du milieu des affaires, des représentants de chambres consulaires, des universités et des organisations internationales. En 2024, le CESAG est devenu membre à part entière de la Fondation Européenne pour le Développement de la Gestion (EFMD)[2] et de *l'Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB).

Depuis sa fondation, le CESAG s'est affirmé comme un acteur clé dans le domaine de la formation en sciences économiques et de gestion, notamment en économie de la santé, en recherche, et en appui-conseil pour les secteurs public, privé et associatif. Son rayonnement international et communautaire (World Bank Group, 1990) en fait un modèle unique, en accord avec la vision de ses fondateurs qui considéraient l'éducation et la formation comme des outils fondamentaux du développement.

Au regard de ses missions, le CESAG doit maintenir un rôle essentiel dans la professionnalisation des cadres et des professionnels en Afrique de l'Ouest et au-delà à travers ses diverses fonctions, afin de se positionner comme un acteur majeur de cette professionnalisation en assurant la formation, l'amélioration des compétences, la production de connaissances appliquées et l'accompagnement stratégique des entreprises et des institutions ainsi que l'insertion professionnelle de ses diplômés. Cette démarche s'inscrit dans les objectifs de développement durable des Nations Unies (ODD), notamment l'ODD 4, ainsi que l'objectif 2 de l'agenda 2063 de l'Union Africaine.[3] La professionnalisation et plus précisément l'insertion professionnelle demeure un critère primordial d'accréditation des formations (exemple : HCERES[4]- Critères 9 d'accréditation des formations de l'enseignement supérieur en France 2024-2025).

De manière générale, l'enseignement supérieur joue un rôle fondamental dans la professionnalisation des futurs travailleurs. La professionnalisation est un concept ayant changé à travers le temps et les courants sociologiques (Chapoulie, 1996 ; El Omari et Saboly, 2013 ; Hughes 1996 ; Parsons, 1939 ; Wilensky, 1964). Trois courants peuvent être identifiés dans la littérature à savoir : le courant fonctionnaliste, le courant interactionniste et le courant Wébérien. Le courant fonctionnaliste conçoit la profession comme un groupe de praticiens appliquant une technique fondée sur un savoir spécialisé. A cet égard, seuls les instituts d'enseignement supérieur peuvent produire des professionnels. Le courant interactionniste s'ancre plutôt dans le champ social à l'intérieur duquel des politiques de formation et

[2] Créé en 1972, l'EFMD est une organisation internationale à but non lucratif dédiée à la promotion de l'excellence dans le domaine de la gestion. Il est reconnu comme un organisme d'accréditation pour les écoles de commerce, les programmes d'écoles de commerce et les universités d'entreprise.

[3] ODD 4 (SGD's 4) : Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.
Objectif 2 UA : Citoyens bien éduqués et révolution des compétences reposant sur la science, la technologie et l'innovation.

[4] HCERES : Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

de structuration sociale sont mises en œuvre. La professionnalisation y est vue comme un processus sensible aux caractéristiques sociales, économiques et politiques de son environnement. Le courant Wébérien s'intéresse à la construction sociale de la professionnalisation (analyse comparative de processus, qui prennent place à des niveaux et dans des champs de la société éventuellement divergents – par exemple, les institutions de formation, le marché du travail ou les institutions sociales et politiques) (El Omari et Saboly, 2013). Dans ce courant, la professionnalisation peut être appréhendée comme un processus complexe et dynamique, porteur d'enjeux pour différents groupes sociaux et institutions (Parkin, 1979 ; Weber, 1921). En adoptant la perspective weberienne, Waters (1989) et Ritzer (1975) analysent la professionnalisation comme une forme de rationalisation même si pour Weber (1968), elle partage des caractéristiques structurelles avec la bureaucratisation, notamment l'importance des règles et des standards formels. Ritzer (1975) propose une analyse selon trois axes : structurel, processuel et de pouvoir. Cette approche permet de comprendre comment certaines professions acquièrent une autonomie relative tout en restant intégrées dans des structures bureaucratiques. Staggenborg (1988) montre que la professionnalisation des mouvements sociaux, comme le mouvement pro-choix, renforce leur stabilité à long terme, mais réduit leur capacité d'innovation et de mobilisation spontanée.
Fahrudin et Witono (2025) montrent que dans des contextes politiques instables comme l'Indonésie, le processus de professionnalisation est freiné par des enjeux politiques. En définitive, la professionnalisation est un phénomène complexe qui s'inscrit dans un mouvement plus large de rationalisation et de transformation des métiers.
Dans le domaine de la comptabilité, Cooper et Robson (2006) démontrent que la professionnalisation ne se limite pas aux associations professionnelles, mais repose également sur le rôle croissant des cabinets d'audit dans la standardisation des pratiques. Dans le secteur de la santé, Timmons (2011) met en évidence une professionnalisation perçue comme une contrainte imposée par l'État, plutôt que comme une véritable reconnaissance du métier. Cependant, même si la professionnalisation vise à répondre aux attentes du marché du travail et aux aspirations des étudiants, son efficacité demeure une problématique majeure (Agulhon, 2007). Jorro et Wittorski (2013) insistent sur l'importance de la reconnaissance professionnelle, qui ne se limite pas à l'acquisition de compétences, mais passe aussi par la valorisation sociale du statut professionnel.
Deux éléments importants de la professionnalisation sont l'alternance et la formation continue (formation tout au long de la vie) qui transforment les apprenants, mais influencent également les pratiques pédagogiques et institutionnelles (Oudet, 2010) dans lesquelles l'enseignement supérieur joue un rôle central en ce qui concerne le processus de professionnalisation des futurs travailleurs.
La réforme LMD a profondément modifié les cursus universitaires. Agulhon (2007) critique cependant le manque de lisibilité des parcours, qui nuit à leur adéquation avec le marché du travail. De Smet et Schmider (2024) analysent la réforme du curriculum de 2011 en France, qui a aligné les compétences pédagogiques des enseignants sur les normes européennes. Le débat sur la professionnalisation dans l'enseignement supérieur ne peut se limiter au cadre du LMD ou de la formation initiale. Si ces éléments constituent des fondations importantes, une vision globale et prospective nécessite de considérer la professionnalisation comme un processus continu et évolutif. Cette transformation suggère que la professionnalisation est un enjeu dynamique qui dépasse les limites temporelles de la formation initiale. En effet, les compétences acquises initialement doivent être constamment mises à jour et enrichies pour répondre aux évolutions rapides du marché du travail et aux avancées technologiques. La formation continue apparaît donc comme un instrument essentiel de la professionnalisation tout au long de la vie. Elle permet aux professionnels de développer de nouvelles compétences, de se spécialiser, de se réorienter ou de maintenir leur employabilité. Comme le soulignent Jorro et Wittorski (2013), la reconnaissance professionnelle ne se limite pas à l'acquisition initiale de compétences, mais passe également par la valorisation sociale du statut professionnel tout au long du parcours. La formation continue contribue à cette valorisation en permettant aux individus de construire et de consolider leur identité professionnelle de manière continue. La professionnalisation doit donc être envisagée comme un processus qui se déroule tout au long de la vie, englobant la formation initiale et la formation continue. Cette perspective implique une adaptation constante des dispositifs de formation, une collaboration étroite entre les établissements d'enseignement supérieur et le monde professionnel, et une prise en compte des besoins individuels et collectifs en matière de développement professionnel. Tardif (2013) insiste sur l'importance d'une formation fondée sur des connaissances scientifiques, mais cette formation doit être complétée et enrichie par des expériences pratiques et des apprentissages tout au long de la vie.

Cependant, certains chercheurs (Lilleker et Negrine, 2002 ; Waston, 1976 ; Wittorski et Roquet, 2013) soulignent les effets négatifs de la professionnalisation. Watson (1976) critique son instrumentalisation pour légitimer le contrôle organisationnel plutôt que pour garantir une autonomie professionnelle. Wittorski et Roquet (2013) évoquent le risque de déprofessionnalisation : dans certains cas, la standardisation excessive réduit l'autonomie des travailleurs et leur capacité d'adaptation. Enfin, Lilleker et Negrine (2002) dénoncent un usage excessif du terme « professionnalisation », qui manque parfois de clarté et de définition précise.

Les tendances actuelles en matière de professionnalisation mettent en évidence l'émergence de modèles hybrides, combinant des caractéristiques bureaucratiques (réglementation, standardisation des pratiques) et une certaine autonomie professionnelle (capacité d'adaptation et prise de décision experte). Cette dynamique, qui touche plusieurs secteurs, découle de la nécessité de concilier efficacité organisationnelle, maîtrise des risques et développement des compétences individuelles. Rehr et al. (2024) soulignent une prédominance des savoir-faire techniques au détriment des dimensions politiques et contextuelles dans les formations. Ni et al. (2024) montrent que la professionnalisation réduit les comportements à risque dans la construction des infrastructures, à condition que les entreprises offrent un soutien organisationnel suffisant. Quant à Tsingou (2024), il analyse la montée en professionnalisation des experts en conformité financière, tels que les « compliance officers ».

L'analyse précédemment faite sur la professionnalisation soulève la question suivante : comment l'enseignement supérieur peut-il concilier la transmission des savoirs académiques et la professionnalisation des apprenants afin de répondre aux exigences d'un marché du travail en constante évolution, tout en garantissant la construction d'une identité professionnelle reconnue et durable ?

Cette problématique met en évidence les enjeux liés à l'adaptation des formations aux besoins des entreprises, à la gestion de la tension entre théorie et pratique, à l'intégration de l'alternance comme levier de professionnalisation, et à la reconnaissance sociale des qualifications professionnelles dans un contexte globalisé, ambigu, volatil, incertain et complexe.

Les courants de pensées relatifs à l'évolution et à la contextualisation de la professionnalisation, ainsi que les différentes controverses dans la littérature posent plusieurs questions autour de :

- Adaptation des formations au contexte social et environnemental notamment en Afrique et plus précisément dans la sous-région,
- Indentification des acteurs de la professionnalisation,
- L'implication des professionnels dans la formation universitaire,
- La professionnalisation par et pour les professionnels,
- Les relations entre académiques et professionnels dans le processus de professionnalisation,
- L'implication/exclusion de certains acteurs dans le processus de professionnalisation,
- Freins et soutiens à la professionnalisation,
- L'accompagnement des étudiants dans le processus de professionnalisation.

2. OBJECTIFS

L'objectif général est d'analyser les mécanismes et les enjeux de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, afin de proposer des solutions permettant de concilier les exigences du marché du travail avec la transmission des savoirs académiques et l'accompagnement des apprenants vers une identité professionnelle reconnue et durable.

De manière spécifique, il s'agira de :

- évaluer l'adéquation des formations dispensées dans l'enseignement supérieur avec les besoins du marché du travail ;
- analyser le rôle de la formation en alternance (stages, apprentissage, etc.) dans le processus de professionnalisation ;
- étudier les mécanismes de construction de l'identité professionnelle au sein des programmes de formation ;
- explorer l'impact des réformes institutionnelles et des évolutions pédagogiques (telles que la réforme LMD) sur la professionnalisation ;
- identifier les stratégies d'accompagnement et de formation continue qui permettent aux diplômés de maintenir et développer leurs compétences tout au long de leur vie professionnelle.

3. LES THEMATIQUES

Le colloque explore une diversité d'axes liés aux défis, enjeux et prospective de la professionnalisation pour l'enseignement supérieur et la recherche :

- Académie et employabilité
- Alternances et professionnalisation
- Bureaucratie et déprofessionnalisation
- Compétences 2.0
- Education en mutation
- Diversité, équité et inclusion
- Durabilité et résilience
- Education du futur
- Education et citoyenneté
- Education et rationalité
- Education, sciences et technologie
- Enseignement et professionnalisme
- Enseignement supérieur et formation professionnelle
- Ethique et professionnalisation
- Evaluation des acquis et compétences
- Eveil de l'intelligence
- Travail 4.0
- Femmes et enseignement supérieur
- Formation et développement professionnel
- Formation, diversification et recentrage
- Gestion de la qualité dans le supérieur
- Gestion des connaissances
- Gouvernance et IA générative
- Hybridation des formations
- IA et enseignement supérieur
- Idéologie et éducation
- Innovations pédagogiques et andragogiques
- Jeunesse et responsabilité
- Jeunesse, éducation et développement
- L'avenir du Travail
- Leadership et performance
- Modalités professionnelles
- Nature, culture et développement
- Politique de l'éducation et professionnalisation
- Profession et modalités professionnelles
- Professionnalisation et interdisciplinarité
- Professionnalisation et système LMD
- Professionnalité
- Recherche et professionnalisation
- Savoirs pédagogiques et didactiques
- Suivi-évaluation dans l'enseignement supérieur
- Transfert des connaissances
- Transfert des connaissances et décideurs
- Travail du savoir
- Vocation, métier et profession
- Administration publique et formation professionnelle continue.
- Les nouveaux métiers dans l'administration publique.
- Dynamique Etat et Etablissement de formation dans la formation professionnelle
- Professionnalisation des métiers et transformation structurelle
- Professionnalisation et création de richesse ou de valeur ajoutée
- Formation professionnelle et renforcement du capital humain

L'ensemble des acteurs de la communauté académique est invité à soumettre leur contribution sur la base des thèmes ci-dessus qui seront regroupés autour des axes ci-après :

- **AXE 1 :** Les défis de l'enseignement supérieur face à la professionnalisation ;
- **AXE 2 :** Adéquation entre les formations et les besoins du marché du travail ;
- **AXE 3 :** L'évolution du rôle des universités et grandes écoles dans la professionnalisation ;
- **AXE 4 :** Rôle de l'État et des politiques publiques dans le processus de la professionnalisation.

PUBLIC CIBLE

Ce colloque est destiné à un public diversifié d'acteurs des sphères de l'éducation, de la recherche et de la gouvernance. Les participants visés sont notamment :

- Universitaires (enseignants, chercheurs) ;
- Etudiants et doctorants ;
- Professionnels des collectivités territoriales ;
- Professionnels du secteur privé (entreprises), du monde associatif et des organisations non gouvernementales (ONG) ;
- Cadres des administrations publiques et parapubliques ;
- Autorités publiques ;
- Représentants des autorités publiques ;
- Directeurs des ressources humaines ;
- Ministères et autres démembrements de l'Etat ;
- Responsables de la formation ;
- Responsables des structures nationales de financement de la formation...

4. MODALITÉS DE RÉPONSE À L'APPEL À COMMUNICATION

Les soumissions de projets de communication, d'une longueur maximale de 2 à 3 pages, rédigées en Times New Roman, taille 12, interligne 1,5 sans espacement avant les paragraphes, doivent respecter le format suivant :

Première page :

- titre de la communication ;
- nom(s) de l'auteur(s) ;
- adresse(s) postale(s) et électronique(s) de l'auteur ou des coauteurs (en cas de coauteurs, veuillez souligner le nom de l'auteur correspondant) ;
- organisme d'appartenance de l'auteur ou des auteurs.

La proposition de communication doit inclure les éléments suivants :

- exposé succinct de la problématique et de son enjeu ;
- pour les communications relevant du thème principal du colloque, indication du numéro du thème et explication de son lien avec la problématique abordée ;
- présentation de l'originalité de la communication, en la contextualisant au sein de la littérature existante ;
- nature de la communication (théorique, empirique) ;
- démarche méthodologique, incluant les sources et les outils utilisés ;
- bibliographie sélective comportant 5 à 10 références.

Les résumés doivent être envoyés par voie électronique, au plus tard le 31 mai 2025**,** à l'adresse suivante : recherche@cesag.edu.sn

Pour plus d'informations, merci de consulter le site web du CESAG **: https://www.cesag.sn**

5. CALENDRIER

- avril 2025 : Lancement de l'appel à communications
- 15 juin 2025 : Date limite de réception des résumés de communication
- 30 juin 2025 : Réponse du comité scientifique aux auteurs
- 30 septembre 2025 : Date limite de dépôts des textes définitifs
- 30 Octobre 2025 : Ouverture des inscriptions
- 30 Novembre 2025 : Clôture des inscriptions
- 8 au 12 Décembre 2025 : Tenue du Colloque

6. MODALITES PRATIQUES

Le colloque se déroulera en présentiel au CESAG ainsi qu'en ligne. En ce qui concerne les frais d'inscription, une proposition particulière sera formulée pour les doctorants, les chercheurs et les enseignants-chercheurs (voir annexe 1). Pour l'hébergement, la Résidence CESAG sera à la disposition des participants (voir annexe 2).

7. PUBLICATIONS

Les communications présentées lors du colloque feront l'objet d'une évaluation et pourront être révisées en vue de leur publication dans les actes du colloque.
Les contributions les plus remarquables seront soumises à des revues internationales avec comité de lecture.

REVUES DE PUBLICATIONS DES MEILLEURS PAPIERS

- Questions De Management (QDM)
- Revue Africaine de Gestion
- Management et Avenir
- Revue Française de Gestion
- La Revue des Sciences de gestion
- Gestion 2000
- *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*
- *Politiques et Management Public*
- *Revue Internationale des Sciences Administratives*
- *@Grh*
- *M@n@gement*
- Mondes en développement
- Revue de la Banque africaine de développement
- Revue internationale des Économistes de Langue Française.

8. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, *54*, Article 54. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.928

Chapoulie, J.-M. (1996). E.C. Hughes et la tradition de Chicago. In *Hughes: le regard sociologique. Essais choisis.* Paris : Éditions de l'EHESS, 13-57.

Cooper, D. J., & Robson, K. (2006). Accounting, professions and regulation: Locating the sites of professionalization. *Accounting, Organizations and Society*, *31*(4), 415-444. https://doi.org/10.1016/j.aos.2006.03.003

De Smet, C., & Schmider, C. (2024). Assessing Student Perceptions of Professionalization Measures and Coherence after the 2011 French Curriculum Reform. In G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Éds.), *Coherence in European Teacher Education: Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches* (p. 97-114). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_6

El Omari, S Rossignol, J.-L., & Saboby, M. (2013), la quête d'unité dans la profession comptable française, 1969-199. Accounting History Review, 23 (1), 85-105

Fahrudin, A., & Witono, T. (2025). The Role of the State in the Development and Professionalization of Social Work : A Voice from a Fragile Democratic Regime. In R. Baikady, J. Przeperski, S. S. M., & M. R. Islam (Éds.), *The Oxford Handbook of Power, Politics, and Social Work* (p. 0). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197650899.013.39

Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essai choisis*. Paris: Ed. De l'EHESS

Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *46*(4), 11-22. https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011

Lilleker, D. G., & Negrine, R. (2002). Professionalization: Of What? Since When? By Whom? *Harvard International Journal of Press/Politics*, *7*(4), 98-103. https://doi.org/10.1177/108118002236354

Ni, G., Wang, S., Zhou, Q., Qiao, Y., Ojum, C., Li, H., & Miao, X. (2024). Improving the professionalization level of a new generation of construction workers to reduce their unsafe behaviour: An empirical study in

China. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, *30*(2), 611-623. https://doi.org/10.1080/10803548.2024.2326777
Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *24*, Article 24. https://doi.org/10.4000/dse.928
Parkin, F. (1979). Marxism and class theory: a Bourgeois critique. Londres: Tavistock.
Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces* 17(4): 457-467
Rehr, T., Holliday-Millard, P., Gill, T., Jankowski, N., Boren, S., Levy, J., & Lovette, S. (2024). Assessment in Higher Education and Student Affairs Graduate Education: Professionalization and Its Implications. *Journal of Student Affairs Inquiry, Improvement, and Impact*, *7*(1), Article 1. https://doi.org/10.18060/28006
Ritzer, G. (1975). Professionalization, Bureaucratization and Rationalization: The Views of Max Weber*. *Social Forces*, *53*(4), 627-634. https://doi.org/10.1093/sf/53.4.627
Staggenborg, S. (1988). The Consequences of Professionalization and Formalization in the Pro-Choice Movement. *American Sociological Review*, *53*(4), 585-605. https://doi.org/10.2307/2095851
Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, *40*, Article 40. https://doi.org/10.4000/trema.3066
Timmons, S. (2011). Professionalization and its discontents. *Health*, *15*(4), 337-352. https://doi.org/10.1177/1363459310383594
Tsingou, E. (2024). Outsourcing authority in global policy : Legitimating the anti-money laundering regime through professionalization. *Policy and Society*, *43*(1), 70-82. https://doi.org/10.1093/polsoc/puad031
Waters, M. (1989). Collegiality, Bureaucratization, and Professionalization: A Weberian Analysis. *American Journal of Sociology*, *94*(5), 945-972. https://doi.org/10.1086/229109
Watson, T. J. (1976). The Professionalization Process: A Critical Note. *The Sociological Review*, *24*(3), 599-608. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1976.tb00272.x
Weber, M. (1921). Économie et société. Paris : Plon, 1969.
Weber, M. (1968). *Economy and Society* (Reprint édition). University of California Press.
Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, *70*(2), 137-158. https://doi.org/10.1086/223790
Wittorski, R., & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : Des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, *72*, Article 72. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2038
Zhao, W., Peng, P., Liu, H., Wang, S., & Liu, W. (2024). How job satisfaction affects professionalization behavior of new-generation construction workers : A model based on theory of planned behavior. *Engineering, Construction and Architectural Management*, *ahead-of-print*(ahead-of-print). https://doi.org/10.1108/ECAM-09-2023-0931