



HAL
open science

Comment le responsable de formation contribue-t'il au développement des compétences des enseignants vacataires ?

Jamila Al Khatib, Sacha Bensahel-Mercier, Wajdi Matmati, Maher Gharbi, Nathalie Jeannerod-Dumouchel, Charlotte Pourcelot, Rana Challah, Evelyne Rousselet

► To cite this version:

Jamila Al Khatib, Sacha Bensahel-Mercier, Wajdi Matmati, Maher Gharbi, Nathalie Jeannerod-Dumouchel, et al.. Comment le responsable de formation contribue-t'il au développement des compétences des enseignants vacataires ?. QPES : Repenser l'enseignement supérieur à la lumière des enjeux sociaux et environnementaux, Université de Lausanne, Jun 2023, Lausanne, Suisse. hal-04132190

HAL Id: hal-04132190

<https://hal.science/hal-04132190>

Submitted on 18 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Comment le responsable de formation contribue-t'il au développement des compétences des enseignants vacataires ?

JAMILA AL KHATIB

Université Gustave Eiffel, Centre Innovation Pédagogique Et Numérique, Laboratoire FoAP-Cnam, Marne-la-Vallée, jamila.al-khatib@univ-eiffel.fr

SACHA BENSAHEL-MERCIER

Université Gustave Eiffel, Institut de Recherche en Gestion, Marne-la-Vallée, sacha.bensahel-mercier@univ-eiffel.fr

WAJDI MATMATI

Université Gustave Eiffel, Centre Innovation Pédagogique Et Numérique, Marne-la-Vallée, matmati-wajdi33@hotmail.fr

MAHER GHARBI

Université Gustave Eiffel, Centre Innovation Pédagogique Et Numérique, Marne-la-Vallée, maher.gharbi@univ-eiffel.fr

NATHALIE JEANNEROD-DUMOUCHEL

Université Gustave Eiffel, Institut de Recherche en Gestion, Marne-la-Vallée, nathalie.jeannerod-dumouchel@u-pem.fr

CHARLOTTE POURCELOT

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Haute-Alsace (UHA)
charlotte.pourcelot-capocci@univ-eiffel.fr

RANA CHALLAH

Université Gustave Eiffel, Centre Innovation Pédagogique Et Numérique, Laboratoire CREAD (Centre de Recherches sur l'Éducation, les apprentissages et la Didactique), Université Rennes 2
rana.challah@univ-eiffel.fr

EVELYNE ROUSSELET

Université Gustave Eiffel, Institut de Recherche en Gestion, Marne-la-Vallée, evelyne.rousselet@univ-eiffel.fr

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

Des études montrent que près de 20 % d'enseignants intervenant à l'université sont des enseignants vacataires, disposant de peu d'expérience en termes de pédagogie. Le projet VENUS (Valoriser l'Enseignement Universitaire et ses Spécificités) a pour objectif de mieux connaître les profils des enseignants vacataires de l'Université Gustave Eiffel, afin de les accompagner dans leur développement professionnel. Cette attente se traduit par la mise en place d'activités d'accompagnement mises en place par le responsable de formation. Une étude exploratoire a été menée sur trois sites pilotes (une école d'ingénieurs, une filière universitaire et une formation en Sciences, Economie et Gestion) pour décrire les relations entre les responsables de formation et les enseignants vacataires. Elle montre que les

champs d'action sont divers et sont influencés par le parcours professionnel du responsable et sa perception de ses responsabilités.

SUMMARY

Studies show that almost 20% of teachers working at the university are part-time teachers with little experience in terms of pedagogy. The project VENUS (Valoriser l'Enseignement Universitaire et ses Spécificités) aims to gain a better understanding of the profiles of these part-time teachers at the Université Gustave Eiffel, to support them in their professional development. This expectation translates into the implementation of support activities set up by the course leaders. This exploratory study was carried out on three pilot sites (an engineering school, a university course and a course in Science, Economics and Management) to describe the relations between course leaders and part-time teachers. It shows that the fields of action are diverse and are influenced by the professional background of the leader and perception of his or her responsibilities.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Responsable de formation, professionnalisation, pédagogie du supérieur, enseignant vacataire

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Course leader, professionalization, higher education pedagogy, part-time teacher

1. Présentation du contexte et de la question de recherche

Depuis le processus de Bologne, et plus récemment le Traité de Fonctionnement de l'Union Européenne, l'objectif d'atteindre 50% de réussite en Bachelor en 3 ou 4 ans est réitéré, celui-ci stagnant à 40,3% en 2020 (Commission Européenne, 2020). En France, de nombreux dispositifs (le Plan réussite (2007) ou la Loi Orientation et Réussite (2018), les projets « Nouveaux Coursus à l'Université » (2017), ont fixé l'objectif de favoriser la réussite des étudiants. La littérature présente de nombreuses réponses sur les dispositifs efficaces, ou encore sur les facteurs de réussite (Romainville et Michaut, 2012).

Dans ce contexte, nous avons cherché à mieux connaître les différents enseignants de l'université, acteurs des réussites étudiantes. En réponse à un appel à projet de l'INSPE de Créteil, a été lancé le projet Valoriser l'ENseignement à l'Université et ses Spécificités (VENUS) dont l'objectif principal est de décrire les activités précises de l'enseignant du supérieur au sens de Clot (1999), afin de les valoriser et donc les reconnaître. A été constitué un groupe de recherche action, composé de chercheurs en Sciences de l'Éducation et de la Formation et en Sciences de Gestion. Alors que la littérature repose principalement sur les

Comment le responsable de formation contribue-t'il au développement des compétences des enseignants vacataires ?

enseignants-chercheurs, peu de recherches s'intéressent à l'activité des responsables de formation et aux enseignants vacataires. Ces derniers, définis comme des agents recrutés pour des compétences spécifiques, ont la particularité d'être rémunérés pour une tâche spécifique, sans pour autant être recrutés sur un emploi. Or, au niveau national, selon le bilan du Mesri 2018-2019, au-delà des 32 674 enseignants non titulaires, 119 000 Chargés d'Enseignement Vacataires (CEV) et Agents Temporaires Vacataires (ATV) délivrent des heures d'enseignement.

De plus, les responsables de formation semblent jouer un rôle central dans les réussites étudiantes (Al-Khatib, Bensahel-Mercier, Jeannerod-Dumouchel et al, 2022). En effet, ces réussites sont la résultante d'une relation de service entre des enseignants et des étudiants, co-concepteur et co-producteurs du service au sens de Eglie et Langeard (1987) ou Gadrey (2003) et le responsable de formation y joue un rôle de chef d'orchestre. Néanmoins, en l'absence de fiche de poste ou de fiche de mission, les études menées en interne relèvent une grande hétérogénéité de pratiques relatives aux individus. En ce sens, l'université Gustave Eiffel, par l'expertise du projet VENUS, a lancé cette recherche-action pour définir des actions à mettre en œuvre avec les services de l'université.

C'est pourquoi, il semble essentiel de comprendre le rôle joué par les responsables de formation auprès des enseignants vacataires pour contribuer au développement de leurs compétences dans l'environnement universitaire. Nous supposons que cette contribution se fait sous forme d'une mise en place d'un environnement adéquat : accompagnement personnel et mise en place d'un travail collectif.

2. Cadre théorique

Les environnements sociaux jouent un rôle important dans le développement de compétences professionnelles et la professionnalisation des acteurs. Selon Wittorski (2007 et 2008), la professionnalisation est à la fois une intention, du côté de l'organisation, par une proposition d'offre de professionnalisation, un processus de développement de process d'action par l'individu souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation. Dans cette recherche, il s'agira principalement d'analyser les actions du responsable de formation pour accompagner l'enseignant vacataire dans son développement professionnel répondant aux intentions de l'institution universitaire.

Ce processus de professionnalisation est fortement lié à l'expérience professionnelle de l'individu. En effet, Mayen (2014) indique que l'expérience est un moyen et un résultat de la professionnalisation. Être professionnalisé, c'est avoir de l'expérience, c'est aussi être expérimenté, soit, avoir rencontré avec une certaine réussite, des situations, des problèmes, des événements qui forment des ressources pour l'expérience à venir. Dans cette recherche, le responsable de formation étant un enseignant, son expérience pourrait enrichir celle de l'enseignant vacataire, dans la mesure où il prend la mesure de son rôle à tenir.

Or, la responsabilité de formation ne repose pas sur une description précise des tâches et les responsables de formation sont amenés à interpréter leurs fonctions pour construire eux-mêmes leur identité professionnelle. Selon Dubar (2000), cette identité repose sur trois éléments : le moi, le nous et les autres. Ainsi l'identité professionnelle du responsable de formation se construirait sur l'image de la responsabilité telle qu'il la perçoit, l'image qu'il souhaite donner et l'image que lui renvoient les autres, y compris les enseignants vacataires. Dans cette première partie de la recherche, nous explorerons les deux premiers aspects.

Dans la mesure où le responsable de formation accompagne l'enseignant vacataire dans sa démarche pédagogique, il s'agira surtout d'une forme de mentorat avec des échanges de pratique. De nombreuses études montrent l'intérêt d'un tel accompagnement, tels Vallerand et Martineau (2006), qui évoquent que le mentorat offre à l'enseignant mentoré une écoute active, un partage d'expérience, une participation à des travaux collectifs. L'enseignant pourra dans un second temps, accéder à une pensée réflexive sur ses pratiques et sortir de son isolement socio-professionnel.

Ainsi, le responsable de formation serait une personne-clef pour contribuer au développement professionnel de l'enseignant vacataire. En se positionnant en tant que mentor, il partagera son expérience professionnelle en déclinant des activités permettant des échanges de pratique et une inclusion dans l'équipe pédagogique. Cependant, en l'absence de fiche de mission explicite, le responsable doit construire son identité en s'appuyant sur son expérience professionnelle et sur sa perception de ses missions. Dans cette recherche, sera étudiée plus précisément les activités du responsable de formation, dans le cadre d'entretiens semi-directifs.

3. Méthodologie de recherche

Cette étude exploratoire a consisté à préciser les activités du responsable de formation, et plus précisément celles relevant du mentorat des enseignants vacataires. Nous avons choisi de mener

Comment le responsable de formation contribue-t-il au développement des compétences des enseignants vacataires ?

une méthodologie qualitative, sous forme d'entretiens semi-directifs. La grille d'entretien a été élaborée par le groupe-projet et les entretiens se sont déroulés sur le Campus de l'université Gustave Eiffel (Marne-la Vallée). Le cadre théorique exposé précédemment a permis d'élaborer une grille d'analyse présentée dans ce paragraphe.

3.1. Collecte de données

Des entretiens semi-directifs ont été menés durant septembre et octobre 2022. Afin d'étudier de potentielles spécificités dues aux formations, trois sites pilote ont été retenus :

- une école d'ingénieurs, répondant aux injonctions de la CTI (Commission des Titres d'Ingénieur) ;
- une formation en Sciences et Gestion, répondant aux attentes de l'IAE (Institut d'administration des entreprises) ;
- un UFR de Lettres, répondant aux attentes du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Les entretiens ont été menés dans les bureaux des responsables de formation, enregistrés et retranscrits en vue d'une analyse de contenu selon Bardin (1977). Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de présenter les résultats de trois entretiens (un par site) menés avec des responsables d'expériences professionnelles différentes.

3.2. Grille d'analyse des données

Selon les éléments théoriques cités précédemment, la grille d'analyse suivante a été élaborée.

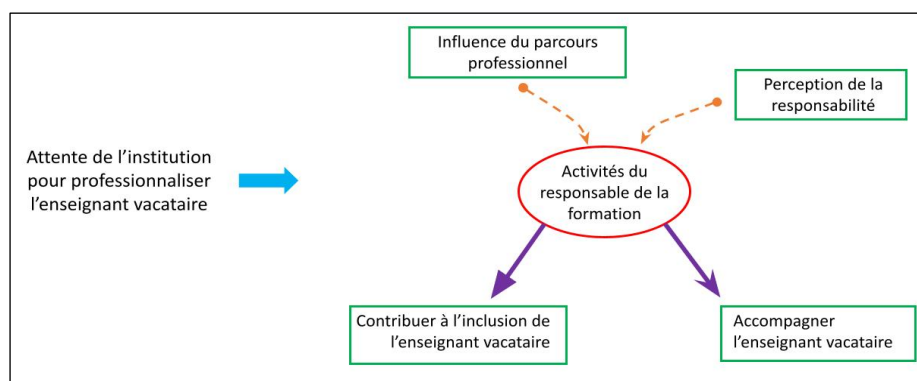


Figure 1 : grille d'analyse

Dans cette étude, l'institution, soit l'université Gustave Eiffel a formulé une attente d'actions à mettre en place pour professionnaliser les enseignants vacataires. Ce rôle fonctionnel incombe au responsable de formation, qui selon la perception de son rôle et selon son parcours

professionnel, met en place diverses activités pour favoriser l'inclusion socio-professionnelle de l'enseignant vacataire et/ou pour l'accompagner dans son développement professionnel. Dans le paragraphe suivant, sont présentés les premiers résultats obtenus.

4. Présentation des résultats

Dans cette partie, chaque entretien est analysé en respectant quatre volets : le parcours professionnel du responsable de formation (RF) ; la perception de cette responsabilité envers les enseignants vacataires (EV) y compris le processus de recrutement; l'accompagnement des EV et enfin l'insertion des EV dans l'équipe pédagogique.

4.1. Analyse de l'entretien du premier responsable de formation

Le premier responsable de formation (RF1) possède un parcours académique d'ingénieur et plus de 20 ans d'expérience dans le secteur privé et universitaire. Il a été recruté directement en tant que responsable de formation.

Dans son entretien, RF1 explicite sa **responsabilité** vis-à-vis des EV :

« ... c'est de leur expliquer bien ... ce que je fais toujours en amont quand je les recrute ... c'est d'expliquer déjà le type de public auquel on a affaire...pour qu'ils adaptent leur pédagogie et puis les objectifs pédagogiques de la matière qu'ils vont enseigner. Donc je leur donne le détail du programme. »

Concernant le recrutement, RF1 montre qu'il prend en considération des critères imposés par sa composante de formation, mais également ceux qui lui sont propres :

« ...il y a les critères administratifs de l'université ... qui doivent être respectés bien entendu voilà et après les miens pour le métier. ... tant que la matière pour laquelle je les recrute ... ils sont spécialisés dedans ».

RF1 évoque gérer des EV professionnels, mais aussi des professeurs agrégés possédant une expérience pédagogique, ce qui, pour lui, est un atout :

« dans les disciplines scientifiques classiques, j'ai quelques vacataires dont des profs agrégés de lycée .. qui ont déjà une grosse expérience d'enseignement...Donc déjà ça fait déjà un atout, puis après ... il faut ...qu'il aime enseigner ».

Comment le responsable de formation contribue-t'il au développement des compétences des enseignants vacataires ?

Pour ce qui est de l'**accompagnement** des EV, RF1 reconnaît accorder un suivi personnalisé en début d'année pour clarifier les enjeux pédagogiques. Ce suivi est aussi individualisé puisque RF1 accompagne chaque EV lors de son premier cours : « *Lors du premier cours je vais toujours avec eux ... pour prévenir les élèves et puis présenter le nouveau recruté...* ».

Parallèlement, RF1 organise un accompagnement continu tout le long de l'année afin de garantir le bon déroulement des enseignements, vu la spécificité de la formation :

« *Donc du coup vous échangez très fréquemment avec les enseignants vacataires ?... Ouais, ouais, très fréquemment ... Puisque comme ils vont être tuteurs enseignant s'ils l'ont accepté...* ».

Enfin, l'**insertion** des EV se fait sur plusieurs niveaux, allant du suivi des étudiants dans les entreprises pour les tuteurs enseignants à une collaboration avec les enseignants lors des jurys :

« *je leur demande aussi s'ils le peuvent d'être tuteurs enseignants ça veut dire qu'ils vont encadrer le jeune pendant trois ans donc en ce sens ils participent ... à la création des projets tutorés, à l'animation des élèves de chaque groupe de projet tutoré... je les invite aussi dans des jurys, dans les commissions de passage en année supérieure, il faut des professionnels* ».

Nous notons que cette inclusion débute par l'organisation d'un séminaire de rentrée, qui joue le rôle d'une formation : « *tout dépend de ce qu'on entend par formation, par exemple, on fait un séminaire d'intégration à chaque rentrée* ».

4.2. Analyse de l'entretien du deuxième responsable de formation

Le deuxième responsable de formation (RF2) est un docteur, avec près de 30 ans d'expérience dans le secteur privé et universitaire. Il dévoile avoir dû accepter la responsabilité de formation, faute de candidat :

« *depuis mon arrivée j'ai la responsabilité du Master qui ouvrait en septembre 2011 pour la partie M1 et qui n'avait pas de responsable en mai alors qu'il ouvrait en septembre.* »

Concernant la **responsabilité**, il indique l'orienter principalement vers les étudiants :

« *Je me trouve beaucoup une responsabilité vis-à-vis des étudiants... mais alors au niveau des vacataires, c'est pas top...La responsabilité vis-à-vis des vacataires que je me sens c'est que le cours se passe bien, dans le sens que ça soit un moment agréable pour eux parce que s'ils viennent là c'est qu'ils ont envie de tenter une expérience* ».

Cette perception de responsabilité est par ailleurs construite par RF2 lui-même, comme cité dans son entretien :

« Personne ne m'a rien expliqué. On ne m'a pas dit voilà ce qu'il faut que tu fasses, c'est-à-dire que ça a été beaucoup un apprentissage par l'expérience... parce que t'es dans cet espèce de rôle de chef d'orchestre où il faut que tu mènes avec aucune responsabilité, aucune ligne hiérarchique ».

RF2 dispose d'une modalité personnelle pour recruter les EV. Il s'appuie sur son réseau de connaissances « *j'envoie des mails, je passe des coups de fils, je me fais recommander des gens et après je les contacte...je fais du bouche à oreille* ». Cependant, il dit être parfois dans l'obligation de trier :

« C'est vraiment le responsable de formation qui va draguer ceux qu'il veut avoir et qui pousse un peu dehors ceux qu'il veut plus avoir euh... En fait dans les vacataires professionnels, il faut faire attention à un truc... ils sont allés en fac il y a 30 ans ... ils n'arrivent pas à se mettre dans une perspective où les choses ont changé...donc il faut arriver à enlever ces profils...qui vont strictement rien apprendre aux étudiants... »

Malgré ces contraintes, RF2 exige un minimum de compétences pédagogiques pour assurer le bon déroulement des cours :

« Là par exemple... on cherche un prof de management stratégique. C'est un cours ... il y a un corpus académique et il y a des études de cas...Donc je vais plutôt chercher quelqu'un qui a des compétences académiques pour le faire ».

Au niveau de l'**accompagnement**, RF2 explique que cette tâche est déléguée à la secrétaire administrative : « *...Notre secrétaire c'est elle qui l'introduit dans les locaux, elle le fait très bien, la machine à café ... le repérage du plan enfin bon où est-ce qu'il peut se mettre pour travailler et tout* »

Finalement, durant son entretien, RF2 déclare n'assurer ni un accompagnement personnalisé ni un accompagnement tout au long de l'année, faute de temps. Son rôle se limite à la vérification du contenu du cours, s'il y a des réclamations d'étudiants :

« la deuxième problématique c'est de les accompagner de façon personnalisée, pour les faire monter en compétences. Moi j'y arrive pas... Alors il y en a une sur laquelle je bute. J'ai passé un temps infini avec elle mais je pense que ça c'est un truc que je fais pas bien parce qu'il me manque du temps, il faudrait que j'arrive à isoler des journées entières où je dis je me consacre aux vacataires. Et ça je le fais pas parce que pas le

Comment le responsable de formation contribue-t'il au développement des compétences des enseignants vacataires ?

temps... Avec les vacataires ou ça va pas très bien, j'essaie d'avoir une séance de travail par an... Avec les vacataires avec lesquels ça va bien, c'est un petit échange avant les syllabus, pour donner des nouvelles de la classe ».

Sur le plan de l'**insertion**, RF2 rappelle qu'il n'existe aucune obligation universitaire pour inciter les EV à assister à des formations. Et RF2 ne peut pas leur imposer de participer aux évaluations, il compte sur leur volonté individuelle :

« Et donc on ne leur impose pas ... Moi ce que j'aimerais c'est qu'on arrive davantage à les faire venir aux jurys, ça me semble super important or il y a très peu de vacataires qui viennent aux jurys ».

4.3. Analyse de l'entretien du troisième responsable de formation

Le troisième responsable de formation (RF3) est un docteur en sociologie avec une formation pluridisciplinaire. Il a pris en charge cette responsabilité depuis trois ans, deux ans après son recrutement.

La **responsabilité** vis-à-vis des EV n'est évoquée que par le prisme du recrutement, qui est fait de façon collective par les collègues, qui définit des critères pour recruter des professionnels à la pointe des outils à enseigner :

« le recrutement c'est probablement l'endroit le plus représentatif, c'est le plus complexe aussi puisque qu'on ne peut pas inventer les profils des vacataires qui acceptent, ... on a un volet technique qui est assez important et donc le volet technique est pas le plus facile à pourvoir... les personnes qui du coup sont compétentes et qui ont véritablement l'envie d'enseigner, l'envie de s'investir ».

Pour l'**accompagnement** des EV, une réunion de pré-rentree est organisée avec les enseignants titulaires, pour discuter des questions pédagogiques :

« il y a une réunion de pré-rentree à laquelle tous les titulaires sont astreints ... on est un peu tombé d'accord pour justement réserver ces réunions-là qui souvent ont été visées par différents services comme étant les endroits où ils pouvaient agir et passer une info, justement les préserver véritablement pour les questions pédagogiques... ».

RF3 organise aussi un accompagnement, qui lui semble plus technique que pédagogique :

« [les] enjeux pédagogiques sont les plus limités parce que finalement là on voit vraiment l'infrastructure. C'est la salle, comment j'y ai accès techniquement, comment est que je peux régler tel ou tel souci... ».

Par ailleurs, RF3 montre qu'un accompagnement tout le long de l'année prend des formats variables et dépend des demandes. D'ordre technique, un technicien intervient et d'ordre pédagogique, c'est le RF : *« c'est très variable alors le format d'une heure et demi c'est très relatif ... bien accueillir, lui montrer les salles informatiques, solliciter un technicien ».*

Le RF3 n'évoque l'*insertion* des EV dans l'équipe pédagogique.

5. Discussion des résultats et conclusion

Les analyses des entretiens confirment notre hypothèse de départ : les actions mises en place par les responsables de formation peuvent varier en fonction de leur parcours professionnel et de leur perception de cette responsabilité.

Trois parcours ont été analysés : RF1 et RF2 ont une expérience professionnelle longue (respectivement 30 et 20 ans) en comparaison avec RF3. Malgré cette différence ; une responsabilité de formation leur a été confiée. Cependant leur perception de cette responsabilité est différente. Si les trois responsables s'accordent sur le fait qu'elle recouvre le périmètre du recrutement (chacun expliquant ses modalités et son point de vue sur ce processus jugé complexe), leur point de vue diffère concernant l'accompagnement :

- pour RF1, ce rôle consiste à encadrer les EV et fournir dès le recrutement, les éléments nécessaires pour intervenir : explicitation des responsabilités, le programme du cours, le type de public, etc.
- pour RF2, la responsabilité se limite au bon déroulement des cours et s'oriente davantage vers les étudiants.
- pour RF3, le processus de recrutement constitue la tâche la plus représentative.

Chacun construit lui-même son identité professionnelle, puisqu'ils confirment l'absence d'une responsabilité définie par leur hiérarchie. Nos analyses permettent difficilement de distinguer le rôle du RF et celui du pôle administratif (évoqué à plusieurs reprises). Le rôle de ce binôme et son périmètre pourraient être définis dans des études ultérieures. L'analyse de l'accompagnement mis en place pour les EV confirme l'hétérogénéité des pratiques en fonction des trois profils. Trois niveaux d'accompagnement se distinguent : un accompagnement

Comment le responsable de formation contribue-t'il au développement des compétences des enseignants vacataires ?

exhaustif (RF1), un accompagnement technique (RF3) et un accompagnement limité (RF2). Dans une étude ultérieure, ces typologies pourraient être mises en regard des attentes des enseignants vacataires.

Enfin, cette étude révèle l'absence d'une injonction universitaire au vu d'inciter les EV à participer à des formations ou à des évaluations. L'insertion des EV se concrétise selon RF2 par une volonté à participer. Encadrer les étudiants dans leurs projets (en tant que tuteur) et participer à l'évaluation (en tant que jury) semblent être le moyen pour favoriser cette insertion selon RF1 et RF2. Ce point pourra être approfondi en listant avec les responsables de formation les différents moyens possibles pour favoriser l'inclusion des EV.

Références bibliographiques

Al-Khatib J., Bensahel-Mercier S., Jeannerod-Dumouchel N., Pourcelot-Capocci C., Rousselet E., Nunes S., Challah R. (2022, octobre). *Préciser le rôle des responsables de formation pour les accompagner dans leur professionnalisation*. Communication présentée au colloque Renoir Ressources éducatives pour la formation au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Maison des Sciences de l'Homme, Clermont-Ferrand

Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris : Puf.

Bilan social du Mesri : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/87/8/Bilan_social_MESRI_2018_2019_1364878.pdf

European Commission (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Décret n°87-889 du 29 octobre 1987 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi de vacataires pour l'enseignement supérieur

Dubar, C. (2000). *La Crise des identités*. Paris : Presses universitaires de France.

Eiglier, P. et Langeard, E. (1987). *Servuction, le marketing des services*. Paris : McGraw-Hill.

Gadrey, J. (2003). *Socio-économie des services*. Paris : La Découverte.

Mayen, P. (2014). Expérience professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 121-125). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Vallerand, A. C., & Martineau, S. (2006). Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Retrieved December, 27, 2011.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.