

# フランスの大学における 教員の教育能力形成の現状と課題

－新任教員へのFD義務化をめぐって－

夏目達也

---

## ＜要 旨＞

---

本稿は、フランスの高等教育政策における大学教員の職務遂行能力開発、とりわけ教育能力開発の位置と、各大学レベルの能力開発を概観しその若干の特徴を明らかにする。

大学教員になるための手続きは、全国大学審議会による大学教員資格の審査と各大学による採用審査であるが、ともに研究能力と業績が評価の主要対象で、教育能力と業績は相対的に軽視されてきた。研究者の養成過程でも教育能力形成の機会はきわめて少ない。そのため、教育能力の形成に対する大学教員の関心は伝統的に低い。

大学は非選抜機関であり高卒資格取得者を多く入学させるため、低年次で留年・中退が多い状態が1980年代から続いている。近年、政府の高等教育拡大政策の下でそれが顕著になっている。

事態改善のため、政府は2010年前後から教員の教育能力形成・向上のための施策を講じている。各大学でも能力形成のための活動が始まり関連施設も増加するなど、変化が見られる。この中で、新任准教授に対する能力形成の研修を義務化した。政府の強力な政策の背景には、各大学組織や教員による事態改善のための自発的な活動が低調であること、彼らの自発性に頼れないとの政府側の判断がある。同施策の下で事態が変化している。

---

## 1. はじめに

本稿の目的は、フランスにおける大学教員の職務遂行能力、とりわけ教育能力の形成・向上に関する政策と、各大学の関連の活動内容の概要とそ

の若干の特徴を明らかにすることである。

フランスにおいては、大学教員の職務遂行能力の形成・向上は、政策的に重視され促進されてきたとは言い難い。とくに教育に関する能力に関してはその傾向が強い。教員の間でも、みずからの教育能力を高め教育実践を改善させようとする意欲は高いとは言えない。このような状況は、高等教育が拡大し始めた1970年代から一貫して続いている。

2000年頃から、この状況に多少変化がみられるようになってきている。政策レベルでは、高等教育・研究省が著名な大学教員・研究者等に対して、現状分析やそれに基づく改革提言のとりまとめを依頼してきた。教員の教育能力形成や教育改善のための研究や実践を行う部署を学内に設置する等の動きも、一部の大学で始まった。2010年前後からは、高等教育・研究省が主導してこれらの動きを促進しており、次第に各大学で教育能力形成の研修や教育改善の活動が普及し始めている。2017年には、教育能力形成の研修を新任准教授に義務づける法令が出されるに至った。

本稿では、これらの動きをふまえつつ、研修が義務化されるに至った背景と同施策の具体的な内容等について検討する。まず、フランスの大学で近年の学生増加とともに、留年・中退問題が深刻化していることを概観した後、2010年以前の各大学における教員の能力開発に関する状況を明らかにする。一部の大学で、教員の教育能力を形成するための研修が実施されるようになったが、内容と広がりには限定的であった。その状況が2010年前後からいかに変化したかを、各種調査報告書をもとに概観する。次に、教員研修の普及に関する高等教育・研究省の政策の概要と特徴を検討する。これらを受けて、なぜフランスで教員研修の取り組みが遅れたのか、高等教育・研究省がなぜ新任准教授の研修を義務化したのか等について考察する。これらの作業を通じて、日本におけるFDの組織化やその改善に関する示唆を得る。

フランスにおける教員の能力開発の状況の低調さは、研究面にも反映している。高等教育に関する研究はフランスでも少なくないが、その多くは政策・制度に関するものである。その一方、高等教育の教育内容・方法や教員の教育活動に関する研究は、きわめて限られている<sup>1)</sup>。日本におけるフランス教育研究でも、ほぼ同様の状況である。高等教育研究の対象としてフランスを取り上げた研究は少なくないが、教員を考察の対象とするものは少ない。とくに職能開発に関するものはきわめて少ない。その中で代表的なものとして大場（2005）をあげることができる。この研究は、発表

時期の関係で 2000 年代前半までを扱っており、当然ながら同後半の状況についての言及はされていない。

## 2. フランスにおける大学と大学教育をめぐる現状：教育改善活動の現状とその背景

フランスの高等教育機関は、大きく選抜制機関と非選抜制機関に分かれる。前者はバカロレア資格（後期中等教育修了と高等教育入学資格をあわせて認定する国家資格）を取得した者を対象になんらかの方法により入学者選抜を実施する。学生の学力を一定水準以上に保つことができるうえに、入学者数も制限できる。そのため、小規模なクラスでの授業を行いやすく、教員と学生との距離も比較的近いなど、教育条件に恵まれている。

一方、大学は非選抜制機関であり、原則としてバカロレア資格のみで入学を認めている。入学者選抜を実施しないうえに、授業料を徴収しないこともあり、他機関と比べて入学のための障壁は低く、在籍者は多い（大学在籍の学生数は高等教育学生全体の約 6 割）。大学はすべて国立であり、その数は 73 校（大学連合体 COMUE を含む）、学生数は約 161.5 万人である（2018 年度）（DEPP 2019: 161, 164）。一大学あたりの平均学生数は約 2.2 万人と多く、クラス規模も大きくならざるを得ない。実習・実験の時間も設けられているものの、大教室での多人数授業が中心となる。そのため、各学生に対する教員の指導が行き届きにくいのが現状である。

1980 年代半以降、政府は中等教育や高等教育の積極的な拡大政策を進めた。その影響で進学率が上昇し、各教育機関とも学生数の増加がみられる。大学に限定してみると、1980 年 85.8 万人、1990 年 116.0 万人、2000 年 139.7 万人、2008 年 134.2 万人、2010 年 142.1 万人、2018 年 161.5 万人と増加した（DEPP 2013: 171, DEPP 2019: 161）。2008 年以降の 10 年間に限っても 20% も増加している。

こうした状況の中で、学生の勉学目的や学力等は多様化している。リセ（高校）の伝統的な進学コースの普通科だけでなく、技術科や職業科の生徒も、大学に進学するようになってきている。大学の教育課程は、基本的に普通科のそれに対応しているため、技術科や職業科の出身者は、大学での履修に困難をかかえざるを得ない。とくに職業科（職業リセ＝職業高校）は、1980 年代半ばまで高等教育進学資格を得られなかった。技術科や職業科出身者を中心に入学後に学業不振に陥り、第 2 学年に進めず留年や中退を余

儀なくされる学生は多い。普通科出身者を含め、留年・中退者は進学者の約半数にのぼる。

### 3. 2010年以前の各大学における教員の能力開発に関する状況

#### 3.1 2010年以前の教員研修の概況：大学教員の教育能力形成支援方策

大学教育の現状を改善するために、高等教育・研究省は1990年代から継続的に政策を実施してきた。事態が深刻な低学年、とくに1年次を中心に、セメスター制、上級生が新入生の学習を支援するチューター制、学業不振の学生向け進路変更指導等の施策を相次いで講じてきた。

2000年以降、学生向けの施策だけでなく、教員の教育能力形成・向上への取組に、高等教育・研究省は着手した。研究者グループ（一部、国民教育省の行政官を含む）に、教員の能力形成の現状や改善方策について報告書のとりまとめをたびたび委託し、さまざまな改善提言を受けてきた。

その一つとして、2008年には高等教育・研究省視学官 Remy Schwartz を中心とするグループにより報告書がまとめられた。この報告書の主な特徴は、大学教員の労働実態と勤務条件を豊富なデータを用いて明らかにしていること、そのうえで改善のための具体的な提言を行っていることである。同報告書では、教員の教育活動や関連能力の開発に関する現状を以下のように指摘している。教員の個人評価は、採用・昇進の際に行われるのみで、それ以外には事実上行われておらず、しかも評価は研究面が主で、教育活動面はほとんど行われていない現状をふまえて、以下のような提案を行っている。

- ① 教授に就任するには高度な研究能力を証明する資格（「研究指導者資格」（habilitation à diriger des recherches : HDR）が課されるが、その教育版である「教育指導者資格」（HDE）を創設すること。
- ② 教員採用審査において教育能力の評価を実施すること。模擬講義、研究セミナー、面接などを取り入れること。
- ③ 一般教員について個人評価を実施すること、評価の対象に教育活動（管理業務を含む）を加えること。
- ④ 教員の研修・継続教育機会を提供すること。

従来は研究活動と比較して軽視される傾向のあった教育活動を正当に評価しようとしている点で、同報告書は積極的な内容をもっている。とくに、教員個人に対する評価を行うことや評価項目に教育活動を加えることを提

言するなど、この時期としては斬新な内容を含んでいた。このような踏み込んだ内容の報告書がまとめられたことは、大学教育の改善がこの時期すでに切迫した課題になっていた状況を示しているともみることができる。

しかし、2010年以前には、各大学の教員向けの教育能力開発に関する研修は、全般に低調であった。高等教育・研究省は2000年初めから毎年、各高等教育機関における教職員向け各種研修の実施状況調査を行っているが、同報告書では職員向けの各種研修のみの記述にとどまっていたという（IGAENR 2015: 109）。その後、教員向けの研修も取り上げられるようになったが、状況に大きな変化はなかった。各大学の研修関係予算はごくわずかであり、研修を実施している大学でも予算制約のため、研修の頻度・対象者数等は限られている。毎年1回以上何らかの研修に参加している教員は全体の10%以下に過ぎない。研修の内容は、外国語学習、新たな教育機器の利用方法が中心であり、授業の改善や学生の指導方法等に関するものは少ない。多くの大学教員は古典的なフンボルト主義の影響を受けており、「すぐれた教員になるためには、それぞれの専門領域ですぐれた専門研究者になれば十分である」という概念が彼らの間に一定程度共有されていた。その状態では、教員は教えることを学ぶことができる、あるいは学ぶべきであるとの考え方は、大部分の教員にとってタブーとされていたという（IGAENR 2015: 111）。

### 3.2 大学の研修を支援する各種の組織

大学教員の教育能力形成のための研修はきわめて低調であったとしても、状況を改善しようとする動きがまったくなかったわけではない。教員に対して何らかの研修機会を提供しようとする動きが、2000年以降一部の大学で胎動している。教員・職員向けの研修の実施を担当したり側面から支援したりするための組織が、大学の内外に設置されるようになった。その組織の設置主体や形態は、政府によるものや各大学によるもの等多様であるが、それぞれに独自に活動を展開し始めた。

#### 3.2.1 大学教員志望の学生に対する研修

大学教員向けの教育能力形成のための制度的な研修は、現職の教員に対するよりも、その前段階にある博士課程学生に対して、まず開始された。将来高等教育教員をめざす者を対象に、教員としての必要な知識・技能を習得させる目的で、1998年に、「高等教育入門センター」（CIES）が設置

された（夏目 2006）。その後、2009年にCIESは廃止され、その機能は博士養成センター（École doctorale）に委ねられることになった。しかし、同センターは博士学位取得をめざす若手研究者の養成組織であり、研究能力形成が中心的課題である。教育能力形成に対する関心は各センターとも決して高いとは言えない。大学評価機関（「研究・教育評価高等委員会（HCERES）。政府の独立行政機関）による評価の対象になってはいるが、教育能力形成の活動については積極的な評価対象になっていないという（IGAENR 2015: 124）。

高等教育・研究省によるその他の支援策として、「国民教育幹部養成校」（L'École supérieure de l'éducation nationale : ESEN）をあげることができる。これは、大学をはじめとする各教育機関の管理・運営の高度化を促進・支援するために国民教育省が設置している研修施設であり、2003年に設置されている（2003年4月29日付け省令）。教育機関の経営を担当する教員・職員の研修を行っており、その一環として大学の人事管理に関する知識・技能の教授を行っている（2018年に「教育研究高等学院」（Institut des hautes études de l'éducation et de la formation）に名称が変更されている）。さらに、大学付設の教員養成機関「教員教育高等学院」（Écoles supérieures du professorat et de l'éducation : ESPE）が大学教員の研修を担当するようになっている<sup>2)</sup>。

### 3.2.2 大学教職員研修連携組織

大学の教職員向け研修を支援する組織もある。その一つは大学の研修担当者で構成するParfaireという組織である。各大学による研修計画の作成を支援すること、研修計画や研修そのものの内容の改善を支援すること、それらの方策を検討すること等を目的としている。設立は1999年である。主な活動としては、全国的な討論集会の開催、会員向けのセミナーの開催、研修担当者の専門的力を高めるための研修、各大学における研修の実施状況や研修講師の謝金等に関するアンケート調査を実施している。機関会員（各大学）と個人会員（主として各大学の研修担当者）で構成されており、会員による自発的な組織運営を行っている。全国7地域の支部で構成されている（Parfaire 2019）。

### 3.2.3 大学教育センター（Service universitaire de pédagogie）

いくつかの大学は、独自に大学教育センターを設置している。同センタ

ーは学内の教育改善、教員の能力開発のための取組を展開している。その活動内容は大学により異なるが、教育改善のためのセミナーや各種ワークショップの開催はほぼ共通している。そのほか、教員向けの教育相談、ウェブを活用した教育改善情報の提供なども行っている。スタッフは専任の場合もあればパートタイム（授業を掛け持ち）の場合もある。2010年以前においては、センターを設置する大学はごく一部にすぎなかった<sup>3)</sup>。

### 3.2.4 国際ネットワーク

フランス語圏の諸国・地域の大学教育関係者で構成する国際大学教育連盟（Association internationale de pédagogie universitaire : AIPU）が設置されている。この組織は、大学教育改善に取り組んでいる実践家・専門家の国際的なネットワークであり、1980年に創設されている。高等教育の改善のために各種の会議、大会、討論集会等を開催したり、関連の研究・研修を実施したりしている<sup>4)</sup>。ジャーナル“La Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)”を年2回発刊している。この雑誌は、高等教育全般、とくに教育実践に関する問題に関する議論を喚起すること、高等教育に関する研究成果を公表すること、教育改善の経験を共有することを目的としている（AIPU 2019）。

フランスのいくつかの大学の大学教育センター所属メンバーも加盟している。2008年には、南部のモンプリエで同連盟の大会が開催された。しかし、フランス国内における大学教育センターの活動状況を反映しているかのように、同連盟におけるフランスの各大学の関与は活発とは言えない状況にある。同連盟の名簿をみると、フランス以外の国・地域の大学関係者がほとんどであり、フランスの大学関係者の数はきわめて少ない。

## 4. 2010年以降の各大学における教員研修をめぐる状況

2010年以降、各地の大学で研修を開始する動きが活発になってきている。背景には、高等教育・研究省が高等教育機関における教育の改善を最優先課題の一つに位置づけ、その一環として教員の教育能力形成のための教育や支援を重視しているという事情がある（後述）。

ここでは、全仏教育研究所（Institut français de l'éducation : IFE）による全国大学教員研修調査（2015年）と、高等教育・研究省総視学官による調査報告（2015年）によって、その状況を概観する。

#### 4.1 全国高等教育機関教員の教育能力形成活動の実施状況調査

大学教員に対する教育や教育改善活動支援に関する各大学の取組を強化するために、まずその現状把握が必要との観点から、高等教育・研究省全国の各大学の取組実施状況に関する調査を、2014年に全仏教育研究所に依頼した<sup>5)</sup>。調査は、郵送によるアンケート調査と主要大学関係者への聴き取り調査により2015年に行われた。アンケート調査は、①各大学で実施している教員の教育能力形成の方針、②関連部署の組織、③教育能力形成活動の担当者と対象となる教員、④教育能力形成活動の実施状況の4点にわたっている。それぞれ以下のような状況である。

##### ① 各大学で実施している教員の教育能力形成の方針

教員の教育・支援に関する方針があるかどうかについて、84%の機関があると回答している。その主な内容は、教育能力形成に係る諸組織の設置、講演会等のイベントの開催、授業時間軽減・昇進時の評価等である。半数以上の機関が人事政策、デジタル機器・施設の方策、教育評価と関連づけて、教員の教育能力形成のための活動を実施している。その一方で、直接に学生の教育に関する内容で実施している機関は37%と多くはない。教育能力形成へのインセンティブとして、新任教員に対して担当授業時間数を軽減したり、指導・支援担当教員を配置したりしている。また、各種の報償や特別手当（教育賞、優秀教員賞）を設けたり、関連の研修等での出張費用を支給したりしている。

##### ② 関連部署の組織

教育活動を担当している組織は、人事課と回答した機関が76%と最も多い。ついで情報・通信技術課が58%、教育改善・評価関係センターは49%にとどまっており、教育活動の重点が、教員の教育実践、とくに授業実践の質の向上や学生の学習支援に必ずしも直結していない状況が窺われる。

##### ③ 教育能力形成活動の担当者と対象となる教員

活動の対象者が教員と回答した機関は全体の87%である。これは当然であろうが、博士課程学生（つまり、将来大学教員の候補者）を対象とする機関も全体の71%と多い。さらに、個人ではなく教員集団に対して実施する機関も60%にのぼる。活動の担当者は通常の教員・研究者、教育専任教員、教育改善専門職（*ingénieurs pédagogiques*）、学外者等である。多くの機関では教育改善専門職が担当することが多い結果になっている。

##### ④ 教育能力形成活動の実施状況

教育能力形成活動の内容については、教員集団等による授業の方法、教育実践の交流・分析ワークショップ、講演会・セミナー、人事課等の研修計画による研修、教員個人・チームの要請による研修が比較的多い。学生による授業評価の結果をふまえて教員研修を実施する大学もある。研修・ワークショップで取り上げる内容としては、教育方法の習得、デジタル機器活用の授業方法の修得、デジタル機器・サービス組織の利用法が主なものである。

#### ⑤ 各大学の状況に関する総合的結論

教員の教育能力形成のための研修は、関連施設をもたない大学を含め多くの大学にとって、もはや現実的な課題になっている。ただし、普及が遅れている大学もある。教育活動が教員の職務であることが十分に認識されていないことが主な理由であり、認識を改めさせるために有効な方策を講ずることが必要になっている。たとえば、1) 大学新任教員全員に研修を受講させる（実際にいくつかの大学は実施している）、2) 大学教員の採用・昇格等の審査で教育活動に関する評価の比重を高める、3) 大学教員になる前段階の博士課程学生を対象に教育能力形成の教育を実施する等が必要である。

### 4.2 高等教育・研究省総視学官による調査とその報告書

高等教育・研究省の総視学官による調査報告書（IGAENR 2015）は、まず、近年、教育能力形成の研修に対する大学教員の認識が変化しており、一部の教員の間で研修に対する要求も高まっていると指摘する。大学教育の改善が不可避になっているとの判断がある。つまり、学業面で多少とも困難をかかえる学生を学業成功・修了へと導くためには、各教員レベルでは個別指導の技法の習得やその実行が必要であり、各大学レベルでは大学組織の改編、カリキュラムの内容、教員・学生間の関係等の改善が必要であるとの認識が共有されつつある。文学や人文科学では、多くの場合、教員の教育活動はまだ個人的な活動と考えられ分散的に取り組まれているが、他の専攻領域では複数の教員がチームで対応することも意識されるようになっており、指導に不安を覚える教員に対して教育能力に優れた教員が指導・支援する体制の整備も意識されているという。すでに研究活動では、チームを編成して取り組む体制が一般的になっており、それを教育活動でも展開しようという動きである。

研究活動との関連で言えば、2005年に国立研究振興機構（Agence

nationale de la recherche : ANR) が設置され、各種競争的資金による研究活動の促進・支援が本格化したことも関連している。研究プロジェクトを管理・遂行したり、研究チームを指導したり、さらに新たな財源を獲得したりすることが必要になっている。さらに研究が国際的に進展する中で、研究室に外国人学生を受け入れる事例も増えており、外国語による研究指導や授業を行うことも必要になっている。従来にはない多様な能力が大学教員に求められるようになっており、事態に対処するために新たな能力の獲得を支援するような教育・研修へのニーズが彼らの間で高まっているという。競争的資金を多く獲得している大学では、研究チームを指導するリーダーシップ養成の教育の必要性が認識され、教育・研修も実施されるようになってきている。

グランド・ゼコールとの競争の観点からも、教育改善の必要性に迫られる。グランド・ゼコールは、授業料無償の大学と異なり、高額の授業料を徴収しており、教育に対する学生の意識も高く、多くの教員が教育改善に取り組んでいるという調査結果もある (IGAENR 2015: 118)。

こうした中で、研修を実施するための体制整備に、多くの大学がなんらかの形で取り組むようになっており、それをしていない大学の方がむしろ少数になりつつあると指摘する (IGAENR 2015: 121)。

## 5. 政府による大学教員の教育能力形成に関する施策

全国の各大学で教員の教育能力形成の研修が次第に普及するようになった動きをさらに加速させるべく、高等教育・研究省は多様な施策を講じている。

### 5.1 大学教員の職務遂行能力基準の策定

高等教育・研究省は、大学教員の職務遂行能力基準 (référentiel de compétences) を策定し公表した。これは国立大学長協会 (Conférence des présidents d'université : CPU) や主要な大学教員組合等との協議を重ねつつ、作成したものである。このような能力基準は多くの職種について作成されており、職業選択・就職や職業資格取得にあたっての参考資料として活用される<sup>6)</sup>。

大学教員に求められるコンピテンシーは、①すべての活動に共通するコンピテンシー、②研究活動と教育活動の交差するコンピテンシー、③教育

に関するコンピテンシー、④ 研究に関するコンピテンシーで構成されている。このうち、③ 教育に関するコンピテンシーは、表1のような内容である。

表1 大学教員に求められる「教育に関するコンピテンシー」の内容（高等教育・研究省）

<p>&lt;各自の学習を促す教育を構想すること&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育課程やモジュールの目的を、[修得すべき] 知識とコンピテンシーを用いて示すこと。教育チームがそれらを定義すること。</li> <li>・ 教育にあたっては、以下のことを考慮すること。学問領域における最新の成果、対象とする学生の多様性・学習成果・ニーズ、多様なアプローチと教材、学習のための物理的・バーチャルな空間</li> <li>・ 学習の活動とシーケンス、評価の基準と方法（形成的・総括的）を想像し計画すること。その際に目的・教育方法・評価の間で一貫性をもたせることを重視する。</li> <li>・ 教育内容を構造化し、適切な資源を考案すること。場合によってはデジタル機器を用いること。</li> </ul> <p>&lt;学習活動を指導すること&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多様な規模のグループ内で学習者を動機付けたり訓練したり巻き込んだりすること。</li> <li>・ （学習者同士、学習者と教師間の）相互作用や協働を促進すること。</li> <li>・ 学習を継続的に支援すること、期待される内容との関係で正しく位置づけること。</li> <li>・ 学習活動の権威を認めたり、それが求める内容を理解したりすること。</li> <li>・ 時間と偶然性を管理すること。</li> </ul> <p>&lt;学習成果を評価すること&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多様な評価方法を用いたり、形成的評価を定期的実施して学習を促進すること。</li> <li>・ 教育実践において評価方法の限界とバイアスを考慮すること。</li> <li>・ 評価結果の分析を行い、直面する諸困難の診断や教育改善の提案を行うこと。</li> <li>・ 評価結果についてコメントしつつ、それを理解させること。</li> </ul>
---

注：[ ] 内の記述は筆者による。

出所：MESRI (2019: 11-5)

## 5.2 大学教員向けの職務ガイドの作成

高等教育・研究省は、大学教員向けに職務ガイドを作成し、2019年に公表している。この中で、教員の職務を以下のように7種類で構成するものとして紹介している。

① 研究・イノベーションのための活動の発展、② 教育の考察・実施、③ 学生等への継続的支援：教育支援、進路選択・就職の相談、④ 研究による・研究を通じた教育、⑤ 知識の普及、研究成果の開発、⑥ 各種プロジェクトの管理・実施・調整およびチームの活性化、⑦ 地方・地域圏・全国・国際レベルの学術コミュニティの生活への参加。筆頭に研究・イノベーションを掲げているとはいえ、教育関係の職務も上位に位置づけられている。その内容は表2のとおりである。

ここでは、以下の点が注目される。1) 教育を研究の成果をふまえつつ行い、かつ内容を更新させること、2) 単に授業を行うだけでなく、学生の学習活動の支援を強調していること、3) 教育を一人の教員が単独で行うだけでなく、複数教員がチームを組織して取り組むことを重視していること、4) 中等教育機関の生徒の進路指導や学生の就職支援等の多様な活動を職務に位置づけていること、である。これらの点は、上記の教員の職務遂行能力基準の内容にも共通して見られる点である。教育や学生の学習指導に関する従来の考え方とは異なる新たな視点を教員に要求するものといえる。

表2 高等教育・研究省による大学教員ガイド中の教育関係業務の解説

<p>② 教育の考察・実施</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究に基づいて教育を考案し活性化すること、これを通じて、生涯学習の観点から、多様な学習者に知識やコンピテンシーを獲得させたり評価を行ったりすること。</li> <li>・ 教育に関する研究に基づいて、教育実践をつねに現実化させること。</li> <li>・ 学習者の期待との関係で、学習の成果 [知識やコンピテンシー] を評価すること。および審査委員会に参加すること。</li> <li>・ 教育プログラムに関係する多様な専門家（支援関係者・専門職員）で構成する教育チームの活動に参加すること。</li> </ul> <p>③ 学生等への継続的支援：教育支援、進路選択・就職の相談：以下の事項に関する活動を提案したり、それに参加すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多様な人々が成功するための支援（学生、求職者、勤労者等）</li> <li>・ 学習者の進路選択およびやり直し</li> <li>・ 学生の職業計画の立案</li> <li>・ 学生の起業</li> <li>・ コレージュ [中学校]、リセ [高校] の生徒の進路選択</li> <li>・ 学生の就職や生涯学習振興の観点から、高等教育・研究外部の職業関係者との関係を発展させること。</li> </ul>
---

- ④ 研究による・研究を通じた教育
  - ・ 博士課程学生を指導すること。
  - ・ 研究インターンシップに関して学生を指導すること。
  - ・ 学術的な推察・研究プロジェクト遂行に関して、学士課程学生の意識を涵養すること。・ 共同研究者・同僚（ポスドク、教員、研究技術者等）に継続的指導を行うこと。

注：[ ] 内の記述は筆者による。

資料：MESRI（2019: 7-9）

### 5.3 教育改善のための討論の組織化

高等教育・研究省は、2016年から毎年、全国教育改善討論集会（Journées de l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur）を関係団体と共催で開催している。この集会では、毎回メインテーマを設定して、全体会と分科会を開催している。全国の各大学から参加する教員・職員で、教育改善の取組の具体的内容や進め方について、協議したり情報交換をしたりしている<sup>7)</sup>。

### 5.4 新任准教授に対する研修義務化

大学教員に教育能力を修得させるためには、新任准教授として赴任した時期＝試補期間が最適との意見もあるが、実施している大学はまだ例外であり、全体としてみると2015年時点でも普及していない（IGAENR 2015: 125）。それを普及させるための最良の方法は、研修の受講を義務化すること、研修受講結果を試補期間の評価に加えることと指摘し、前述の視学官報告書は研修受講の義務化を提案している（IGAENR 2015: 126）。

研修受講の義務化は2017年5月9日付け政令により規定された。これによると、その主な内容は以下のとおりである。新任准教員に対して、1年間の試用期間に研修の受講を義務化する。この研修の目的は教員の職務遂行に必要な専攻領域に関する一般的・専門的な教育能力（compétences pédagogiques）を向上させることである。研修中は大学側の配置するチューターが指導を行う。新任准教授は同研修受講のために、年間授業担当時間数の6分の1に相当する時間分の授業担当が免除される。同研修を経て正式に任用された後も5年間は研修をうけることができ、その間授業担当時間の免除の措置を受けることができる（担当授業時間数の6分の1以内）。

さらに、2018年2月8日付けの省令により、研修の内容や実施手続き等

を規定した。これによると、研修の目的は、多様な教育方法、教育アプローチ・手段を教員が活用できるようにしたり、学生の多様化する状況に自らを適応させつつ学生に対して継続的に指導を行ったり、彼らの学習成果を評価できるようにすることである（同省令第2条）。各大学は、自大学の教職員向け教育訓練計画、他大学との連携、教員本人の経歴等を考慮しつつ、研修の実施形態を決定する。研修担当部署をはじめ学内の関連諸組織は、当該教員の研修受講状況に関して意見を述べることとし、正式任用手続きを行う学術評議会（学内の審査機関）に提出する前に本人に提示する（同第3条）。

各大学に対しては、政府の大学評価機関（研究・高等教育評価高等審議会、Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur : Hcéres）により定期的な評価が行われているが、研修の実施状況についても評価の対象とされる。

このように、勤務時間の一部免除等の措置を伴いつつ新任准教授の研修受講を定めている。さらに、学内で研修を担当する部署の責任と役割を明確にしていることも注目される。つまり、各大学組織や准教授個人の自由裁量に委ねるのではなく、確実に受講できるように諸条件を確保して、その徹底を図っているのである<sup>8)</sup>。

## 6. 考察

### 6.1 フランスではなぜ教育能力研修の普及が遅れていたのか

De Ketele (2010: 5)によれば、「大学教育学」(pédagogie universitaire)の研究や実践は歴史が浅く、せいぜい30~40年程度しかないという。これはフランスというよりもフランス語圏を中心にヨーロッパ諸国全体の状況について述べたものであるが、そのままフランスに当てはまる。むしろフランスは、他の国・地域よりも取組が遅れた。ようやく教員の教育能力形成・向上の必要性に関する認識が拡がり、取組も次第に普及し始めたのは、2010年以降である。

取組が遅れた背景には多様な事情があるが、その理由の一つは教員の採用や昇進の際の審査が、主として研究業績によっていることであろう。教員の採用は、全国共通の審査と各教育機関の個別審査の2段階で行われる。全国共通の審査は、高等教育・研究省が設置する全国大学審議会（Conférence nationale des universités : CNU）によって担われる。高等

教育教員になろうとする者は、まず全国大学審議会の審査に合格して同審議会の作成する適格者名簿に登録されることが必要になる。名簿に登録されると、各大学の教員募集に応募できる。各大学は応募者の中から候補者を選抜する。最終的に高等教育・研究省大臣が省令により任命する。准教授から教授への昇格も同様の手続きで進められる。この評価の対象となるのは、主として研究業績である。そのため、大学教員になったり昇進したりするためには、まず研究業績をあげることが必要になり、その結果教育活動は二義的な位置にとどまらざるをえない。教員たちの間でも、研究活動に優先的に取り組むことが当然視されることになった。

その他の要因として、大学教員の固有の文化による影響が大きい。上記のように、「すぐれた教員になるためには、それぞれの専門領域ですぐれた専門研究者になれば十分である」という概念が教員間で長年共有されてきた。この考え方に従えば、大学教員として教育を担当するためには、研究活動やその結果としての専門的知識の修得こそが重要なのであり、ことさらに教育について研鑽に励む必要はないことになる。教育に対する彼らの関心は低くならざるを得ない。そのため、教育能力形成の研修等の参加を働きかけても、反応は鈍い。また、教員間には個人主義的な傾向が強く、複数の教員が協働して行動するという慣習がない。とくに教育は個人的行為という考え方が強く、教育活動の改善に集団で取り組んだり、その成果を共有したりすることが難しいという (Institut français de l'éducation 2015: 53)。

さらに、研修実施の広報が十分に行われておらず、研修会の開催を教員が知らないという例も少なくない(関係組織の Web で通知されていても、教員側のチェックが十分でなかったりもする)。大学側の問題として、新任教員のニーズを把握したり、彼らの指導にあたる先輩教員を確保したりすることが難しい。さらに、研修を担当する組織が学内に設置されていても、予算や人員が不足しており、活動を十分に展開できず、結果的に学内教員に存在が認知されていない等の問題もある (Institut français de l'éducation 2015: 54)。

## 6.2 新任准教授の研修義務化はなぜ可能になったか

研修受講の義務化が法令により規定されるに至った背景には、多様な事情がある。その一つは、大学教育の改善に関する高等教育・研究省の方針が明確になり、大学のガバナンスに関する領域にも政策が及んでいるとい

う事情がある。

2007年には、予算や人事に関する大学の自律性拡大を図る「大学の自由と責任に関する法律」（2007年8月10日付け法律、La loi no 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités:LRU）が、保守サルコジ政権の下で成立した。これにより、教職員の採用や各種の報奨制度に関する学長・執行部の権限が強化され、教職員に対する人事管理の条件が整備された。さらに、教員の職務に関する改革を行うべく、政府は教員の勤務時間に関する法令改正に着手した。これまで教員の勤務は、教育担当時間数で規定されていたが、この時間数を、教員の勤務成績に応じて大学が変更できること、その前提となる教員の個人評価を行うこと等が、政令案に盛り込まれた。

その後も教員の個人評価は強化されている。従来からの昇進・昇格のための個人評価に加えて、教育を加えて多面的に評価を行う方向が追求されている。2009年4月の政令により実験的に導入され、2014年からは一部修正の後本格的に実施されている（2014年9月2日付け政令）。これにより、大学教員は5年ごとに個人評価を受けることが義務づけられた。教員は評価対象期間内に行った諸活動（教育、研究、学内の諸業務、学外諸機関の公的活動等が対象）の内容やその進捗状況、さらには個人の要望する事項を加えて報告書を作成する。学長・所属長が報告書を受け取り、学内の特別委員会が教育・業務について報告書の内容を審査し委員会としての意見をまとめる（ただし、活動内容についての「適切」「不適切」の判断を行わない）。同意見は当該の教員に提示されると同時に、全国大学審議会の当該専攻領域部会に送付される。同審議会は報告書や各機関による文書等に基づき、個人の業績審査を行う（その際、教育、研究等で評価の重み付けをしない）。その結果、部会は勧告をまとめる。① 今後見込まれ期待される職業上の進展、② 研究と教育に関して発展させるべき計画、③ 昇進に向けて求められる教員の資質改善についてである。勧告は当該教員のほか学長等にも送付される。学長等はこれを受けて当該教員のキャリア形成支援方策について検討する。

このように大学教員に対する人事管理が強化される中で、「教職員研修計画」が作成・実施されている。一般企業の場合、教育訓練計画に基づく教育訓練は職務命令であり経営者は労働者に受講を命ずることができ、労働者側にはそれに従う義務が発生する。これが大学、とくに教員に適用されるかどうかは法的に微妙である。法令で規定された勤務時間数は学生の前

で行う授業の時間数であり、授業の準備や成績評価等の時間は含まれていないという解釈を国民教育省は示している<sup>9)</sup>。研修受講も、授業準備の一部と考えることは不可能ではない。とはいえ、その点での政府の見解が明示されず、受講義務が明確に規定されない以上、大学執行部が教員に受講を義務づけられるかは疑問の余地があった。

大学教育の条件や学生の勉学条件の悪化等につながる施策に対しては、フランスの大学関係者の多くは従来から敏感に反応してきた。みずからの勤務条件の悪化につながりかねない施策に対しては、とりわけ厳しい拒否反応を示してきた。上記の政令案に対しては、教員側の強い批判を招き、全国各地の大学で学生を巻き込んでストライキが行われるなど、大きな問題に発展した。最終的に政府と教員団体との協議で妥協が成立して、ようやく成立にこぎ着けた経緯がある。それだけに、受講義務をめぐることは、大学側も慎重にならざるを得ない状況であった(たとえば、カン大学の「教育訓練計画」では、学長は受講が教員の利益になることを強調するにとどまった)(Université de Caen Basse-Normandie 2010)。

研修義務化に関する 2017 年の政令は、教員の年間担当授業時間数の一部を免除して、研修受講の時間を設けた。つまり、勤務の一環として研修を受講できる条件を保障したのであり、これによりこの点は解消された。

研修義務化の実現は、教員の個人評価の導入とそこでの教育活動の明確な位置づけという、教員の自由裁量をベースにした従来の政策から、高等教育・研究省が踏み込んだ政策に転換したことが大きい。このような政策の背景には、政府の高等教育拡大の方針がある。政府は、同一世代中の高等教育修了証取得者の割合を 50% に高める目標を掲げている。これは EU 全体の目標との関連で設定されたものであるが、単に高等教育進学率の上昇だけでなく修了率が問われている点が重要である。目標達成に向けて制度改革が実施され、その影響もあり従来以上に多様な学生が大学に入学している<sup>10)</sup>。そのなかで高い修了率を達成するには、教員の教育能力向上が必要不可欠である。また、大学教育で IT 機器が急速に普及する中で、授業等での活用能力の形成が教員自身にも意識されている。それを反映するかのよう、教員組合からも能力形成のための研修の必要性が指摘されるに至っている(学生団体の一部からも同様の指摘がある)(Demougeot-Lebel et Perret 2011: 1)。こうした状況の中で、研修の義務化は不可避と判断されたのである。

### 6.3 新任教員の研修義務化を実効性を高めるには何が必要か

一つには、新任教員の研修義務化の意義に関する大学教員やそのコミュニティの理解を促すことが必要である。大学教員の主要な教員組合である全国高等教育教員組合（SNESUP-FSU）は、研修義務化について慎重姿勢を崩してない。教員を刺激し、いたずらに競争に駆立てるとして批判する。教育改善の問題は個人の能力形成で解決できるものではなく、またそうすべきものでもない。むしろ、大学や教員が組織全体として取り組むことにより初めて効果をあげることができる、という立場である。個人で対処できる部分もあるがそれだけでなく、組織として集团的・系統的・継続的な取組が不可欠であることを考慮すれば、この主張は正しいと言わざるを得ない。このような主張に丁寧に対応することが求められる。

そのほか、研修の受講を促進・支援するための条件整備も必要であろう。研修義務化は、法令で規定してもそれだけでは実効性に乏しい。その実施を支える体制が整備されない限り、意味をもたない。その点で、2010年以降に大学教育センターを学内に設置する大学が増加していることは研修実施に大きな意味をもつ。2010年以前には、教員研修の必要性が認識されることも少なかったし、仮に認識され学内で一定の要求があっても、それを担当する専門組織が設置されていない場合も多かった。上述のように、関連する部署としては、事務系統の人事課や特殊なニーズに対応する情報・通信系の組織に限られていた。大学教育センターを設置する大学は、2010年8大学にすぎず、2015年でも12大学という状況であった。2014年には、大学教育センターの全国ネットワーク組織が設置され、センターを設置する大学が順次増えている。2019年現在、ネットワーク加盟大学は37大学に達している（Le Réseau SUP 2019）<sup>11)</sup>。

センター施設だけでなく、そこで勤務するスタッフの問題も無視できない。大学教育センターには、教育相談員（Conseiller pédagogique）と呼ばれる専門職員が配置され、彼らが実際に研修を担当する場合も多い（上述の全仏教育研究所の調査では、実際に研修を担当しているのは教員の場合が最も多い）。彼ら自身がまだ十分に専門教育受けていない場合もあるという。新任准教授の研修の主要な手段としてMOOCが推奨されそのためのプログラムが用意されているが、遠隔教育の設備や支援体制は大学間で格差がある。また、教員が担当する教育活動は授業に限定されない。高等教育・研究省作成の教員ガイドに示された内容によれば、授業は教育活動の主要部分ではあってもそれだけではなく、学生の学習支援、進路選択・就

職や生涯学習への支援等も含まれている。教員が個人で、あるいは集団でそれらのすべてを担うことは現実的ではなく、学内の関連部署との連携が必要になる。学生学習支援センター、図書館、成人教育センター、進路指導・就職支援センター等である。教育能力形成の研修も、これらの部署との連携で組織することも必要になる。しかし、これらの機関との連携は多くの大学でまだ十分に実現できておらず、今後の課題になっている。

## 7. まとめ

フランスの教員の教育能力開発に関する国の政策および各大学における取組の現状を概観した。改めてその内容を整理すれば以下のようなう。

2000年以降に、教員の教育能力形成の研修が開始されたが、実施する大学は一部にとどまり、研修プログラムの種類・内容・頻度や受講対象者数等は限られていた。大学教育センターが中心になり多様なプログラムを提供する大学もあったが、それらは一部の意識的な教員の間での取組であり、大学全体への拡がりという点ではきわめて不十分な状況であった。

大学教員になるための各種審査では研究能力や業績のみが重視されており、教育能力や業績の位置づけは低く、また就職前に教育能力形成を担当・支援するための組織も未整備であった。そのため、教育能力未形成のまま大学教員になったり、就職後も教育能力を形成することに自覚的になりにくかったりすることが一般的であった。

2010年前後からは、政府が大学の教育改善のための各種施策を継続的に打ち出している。それまでは大学教育の条件整備や学生の学習支援に関する施策が中心であったが、次第に教員の教育活動も対象になった。教員の個人評価が強化され、教育活動も評価対象とされるようになった。政府は、大学の自立性・自由裁量を一定程度尊重する方針を長年にわたり採用してきたが、2010年前後からは政府主導で教育改革を進めること、そのための条件として教員の働き方の規制へと方針を転換している。政府の強いイニシアティブの下、次第に研修が多くの大学で広がりつつある。

このような経緯をみると、フランスでは、大学教員はみずからの教育能力の形成・向上に自発的・自覚的に取り組んできたとは言いがたい。下からのいわば草の根的に教育能力形成・向上に取り組む動きは、一部の例外（大学教育センターの連合体や大学教員団体等によるもの）を除けば低調

であった。他のヨーロッパ諸国、フランス語圏諸国と比べても、フランスでは全体に未成熟であった。

一方、EU による高等教育拡大政策の下、各国とも高等教育進学率が向上しており、非伝統型学生をはじめ学生の多様化が進んでいる。フランスでも同様であり、事態に対応すべく大学教育の改革が強く要請されており、高等教育・研究省は教育それ自体の改革とともに、教員の教育能力向上にも取り組んでいる。教員の自発的な取組が進まないなかで、高等教育・研究省によるいわば上からの政策に主導され、教員は研修を受け入れざるを得ない状況に追い込まれている。

フランスの大学教員職の一般名称は「教員・研究者」(enseignant-chercheur) であり、その名が示すとおり、研究と教育の両方を基本的職務内容としている。大学組織の環境や諸条件に規定されてその両立は容易ではないにしても、高い水準で両立することは高度な専門職たる大学教員に本来的に要請される責務であろう。その要請にこたえるには、彼らを雇用する政府や大学組織の側の責任・役割も当然あるとはいえ、一義的には大学教員(専門職団体と個人)が自発的に教育能力形成に取り組むことが不可欠であろう。それを担う自覚的な主体が形成され各大学で研修が組織される必要があるが、現状に照らしてみるとまだしばらく時間がかかるように思われる。

## 注

- 1) フランスにおける高等教育の教育内容に関するまとまった書籍としては、Annot Emmanuelle et Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.) (2004) がある。これ以後にはほとんどみられない。たとえば、Rege-Colet et Romainville (2006) はフランス語の書籍ではあるが、出版はベルギーであり、かつフランス人研究者の論考は全 10 編のうち 1 編にすぎない。また、Schwartz 報告 (2008) では、これまで初等中等教育の研究が主であった国立教育研究所に、高等教育研究部門を設置することを提起している。
- 2) 「教員教育高等学院」(écoles supérieures du professorat et de l'éducation : ESPE) は、2013 年に、従来の教員養成機関を改編して設置された機関である。本来は初等中等教育教員の養成を目的とする機関であるが、博士課程の学生向けの教員準備教育や、現職の大学教員向けの研修をも担当している。2019 年に「国立教員教育高等学院」(Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation : Inspe) へと名称を変更している (Le Réseau des INSPÉ 2019)。

- 3) 2010 年段階で大学教育センターを設置していた大学は、以下の 8 大学である。リール大学、ブルターニュ・オクシダントル大学、アンジェ大学、ツールーズ第 1 大学、ツールーズ第 3 大学、グルノーブル大学、リヨン大学、ディジョン大学。
- 4) 国際大学教育連盟は、高等教育の質向上のために以下の活動を行っている (AIPU 2019)。
  - ① 多様な研究・アプローチ・各機関の特性等の多様性をふまえて、教育の技能に関する情報を教員に提供すること。
  - ② 高等教育学に関する最新の研究・実践の成果をジャーナルを通じて普及すること。
  - ③ 大学教育学に関して人・情報・経験の交流により大学間の協力を促進すること。
  - ④ 多様な機関・専攻領域の専門家が地域のニーズをふまえて開催する大学間の活動により高等教育教員の教育能力形成の研修に貢献すること。
- 5) この調査の対象となった機関は、大学 75、地域大学連合 (COMUE) 23、高等教育・研究省書簡の技師学校 142 とその他機関 11 である。70 機関から回答があり、うち 62 機関 (大学 36、技師学校 25、大学連合 1) について分析対象としている。
- 6) 他の欧州諸国と同様に、フランスでは職業資格制度が発達しており、国家資格となっている職種も多い。国は『全国職業資格総覧』を作成しており、ここに掲載されることにより、職業資格としての質を担保する仕組みになっている。各職種ごとに資格取得要件とともに、職務遂行に必要な能力基準が設定されている。
- 7) 大学教育改善全国討論集会のうち、たとえば 2018 年の第 3 回大会のテーマは、「進路指導と学生成功のための法律の文脈で変化を促進する」であった。同集会については、高等教育・研究省がホームページでその内容を詳しく紹介している。集会で配布された多くの資料を掲載するほか、主要ゲストの講演等のビデオも閲覧できるようになっている。たとえば、以下の URL からアクセスできる。  
(<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid131945/journees-nationales-de-l-innovation-pedagogique-dans-l-enseignement-superieur-2018.html>, 2020.1.15)
- 8) 新任准教授に対する研修の実施状況については、Younès (2020) を参照。なお、高等教育・研究省教育顧問 Philippe Lalle は、大学教員の研修義務化はフランスが例外かと問われて、明確に否定している。スイスでは、教員の教育支援組織が設置されており、正規教員になる前に教育能力に関する評価を受けることが必要とされていること、この評価を受けない場合には契約更新を受けられないことを明らかにしている。ベルギーやオランダでも、教育重

- 視の方向が打ち出されていること、教員の能力として教育能力が重視されるようになってきていることを明らかにしている (Université de Lille 2018: 8)。
- 9) この当時の年間担当時間数は、講義 128 時間、演習 192 時間、実験・実習 288 時間とされていた (1984 年 6 月 6 日付け政令 No.84-431)。
- 10) EU の目標へのフランスの対応については、夏目 (2019) を参照。なお、EU レベルでも、大学教育の質向上のために、教員の教育能力向上が不可欠であり、各大学が教員の支援を行うべきことを提案する報告書を 2013 年に発表している (European Commission 2013)
- 11) 同ネットワークは、ミッションとして以下を掲げている。① 高等教育教員職に関する各教員の考察を深める、② 教育の革新 (innovation pédagogique) を促進する、③ 高等教育教員の初期教育及び継続教育を確保する、④ 教員の個人やチームに対して継続的な支援を行う、⑤ 教員の役割や教育改善のための努力の評価を促す、⑥ 各大学において教育改善の取組を確保する、⑦ 教育の評価に貢献する。全国的な討論集会を開催したり、各大学の教員向け研修に協力したりしている。

## 参考文献

- 大場淳、2005、「フランスにおける大学教員の教授能力開発」『大学における FD・SD (教員職員資質開発) の制度化と質的保証に関する総合的研究』(科研費報告書)。
- 大場淳、2010、「フランスの大学改革－サルコジ＝フィヨン政権下での改革を中心に－」『大学論集』 41: 59-77。
- 夏目達也、2006、「フランスにおける大学教員職への準備教育制度－高等教育教員入門教育センター (CIES) における教育と学生の反応」『名古屋高等教育研究』 6: 61-76。
- 夏目達也、2019、「数値目標達成に向けた政府の政策：理念と現実の乖離」フランス教育学会大会シンポジウム発表資料、2019 年 9 月 7 日。
- AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire), 2019, “Présentation”. (<http://ripes.revues.org/index201.html>, 2019.12.30)
- Annot Emmanuelle et Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.), 2004, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: Enseigner, apprendre, évaluer*, Paris: L'Harmattan.
- CPU (La Conférence des présidents d'université), 2018, “L'Université en chiffres”. (<http://www.cpu.fr/information/luniversite-en-chiffres/>, 2019.12.17)
- De Ketele Jean-Marie, 2010, “La pédagogie universitaire: un courant en plein développement”, *Revue française de pédagogie*, 172: 5-13.

- Demougeot-Lebel Joëlle et Perret Cathy, 2011, “Qu’attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d’accompagnement pédagogiques?”, *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 27(1).
- DEPP (Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance), 2013, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- DEPP, 2019, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- European Commission, 2013, *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe’s Higher Education Institutions*.
- IGAENR (Inspecteurs généraux de l’administration de l’éducation nationale et de la recherche), 2015, “Recrutement, déroulement de carrière et formation des enseignants-chercheurs”, *Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation*.
- Institut français de l’éducation, 2015, *Etat des lieux de la formation et de l’accompagnement des enseignants du supérieur*, ENS Lyon.
- Rege-Colet, N. et Romainville, M., 2006, *La pratique enseignante en mutation à l’université*, De Boeck.
- Le Réseau des INSPÉ, 2019, “Nos établissements”.  
(<http://www.reseau-espe.fr/reseau-des-inspe/nos-etablissements>, 2020.1.15)
- Le Réseau des SUP, 2019, “Le collectif d’établissements impliqués”,  
(<http://www.reseaudessup.fr/le-collectif-detablissements-adherents/>, 2020.02.04)
- MESRI (Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation), 2019, *Repères pour l’exercice du métier d’enseignant-chercheur*.
- Parfaire, 2019, “Presentation”.  
(<http://www.parfaire.fr/association/pr%C3%A9sentation>, 2019.12.23)
- Université de Caen Basse-Normandie, 2010, *Plan de formation 2010*.
- Université de Lille 2018, *L’accompagnement pédagogique des enseignants nouvellement recrutés*.
- Younès, Nathalie, 2020, “Training Teachers in University Teaching in France: What Systems and What Tools? (Repères pour l’exercice du métier d’enseignant-chercheur)”, *Nagoya Journal of Higher Education*, 20: 321-48.