

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale  
et de la Jeunesse

madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

---

# Mission de suivi des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE)

N° 22-23 214C - février 2024

*Inspection générale de l'éducation,  
du sport et de la recherche*

## **Mission de suivi des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE)**

**Février 2024**

**Catherine MOTTET  
Anne SZYMCZAK**

Souad AYADA  
Rachid AZZOUZ  
Pierre DESBIOLLES  
Isabelle LEGUY

*Inspecteurs généraux de l'éducation,  
du sport et de la recherche*

## SOMMAIRE

<b>Synthèse</b> .....	<b>1</b>
<b>Liste des préconisations</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Le pilotage politique et stratégique des PPPE : des équilibres variables en fonction des territoires</b> .....	<b>5</b>
1.1. Des recteurs en première ligne, qui déclinent le dispositif pour répondre aux besoins de leur territoire .....	5
1.1.1. <i>Des recteurs convaincus et force de proposition</i> .....	5
1.1.2. <i>Les choix de territoire et d'implantation : un enjeu stratégique pour les recteurs</i> .....	6
1.1.3. <i>La licence d'adossment est l'objet de multiples enjeux</i> .....	7
1.1.4. <i>La mobilisation des services académiques et départementaux permet un pilotage concerté et rapproché</i> .....	7
1.1.5. <i>Quelques pistes pour améliorer le portage politique des PPPE</i> .....	8
1.2. Les présidents d'université voient dans le dispositif un atout indéniable pour leur établissement .....	11
1.2.1. <i>Le PPPE répond à plusieurs besoins identifiés par les présidents d'université</i> .....	11
1.2.2. <i>Des composantes universitaires remobilisées grâce aux PPPE</i> .....	12
1.2.3. <i>Des universités encouragées dans la voie des licences pluridisciplinaires</i> .....	12
1.2.4. <i>Des universités investies dans le pilotage des dispositifs</i> .....	12
1.3. Des INSPÉ qui cherchent leur place pour devenir un acteur à part entière des PPPE .....	13
1.3.1. <i>Des directeurs d'INSPÉ qui ont pu accueillir avec réserve la création des PPPE</i> .....	13
1.3.2. <i>Des INSPÉ dont le rôle se limite souvent au suivi des stages</i> .....	13
<b>2. La mise en œuvre des PPPE après trois rentrées universitaires témoigne d'un engagement encore entier des acteurs malgré quelques signaux d'alerte</b> .....	<b>14</b>
2.1. Les moyens alloués aux PPPE .....	14
2.1.1. <i>Moyens attribués aux rectorats par la DGESCO</i> .....	14
2.1.2. <i>Les moyens consacrés par les rectorats aux PPPE</i> .....	15
2.1.3. <i>Les moyens consacrés par les lycées aux PPPE</i> .....	16
2.1.4. <i>Les moyens consacrés par les universités aux PPPE</i> .....	18
2.1.5. <i>La pérennisation voire l'extension des PPPE nécessite l'allocation de moyens humains et financiers suffisants</i> .....	20
2.2. Un vivier d'étudiants bien présent et une attractivité qui dépend de la licence d'adossment. ....	21
2.2.1. <i>Entre 2021 et 2023, le doublement du nombre de places en PPPE s'accompagne d'un maintien de l'attractivité de cette formation</i> .....	21
2.2.2. <i>La proportion de vœux émis par des candidats non néo-bacheliers a légèrement augmenté depuis 2021</i> .....	22

2.2.3.	<i>Le taux de remplissage reste proche des 90 % mais le taux d'accès moyen affiche une évolution positive</i>	22
2.2.4.	<i>La licence d'adossement semble un facteur d'attractivité et influencer le taux d'accès</i>	23
2.2.5.	<i>L'origine géographique des candidats n'est pas particulièrement locale sauf pour certains territoires</i>	30
2.3.	<b>L'organisation et les contenus des enseignements</b>	32
2.3.1.	<i>La lettre et l'esprit des parcours préparatoires au professorat des écoles, en termes d'organisation et d'objectifs de formation</i>	32
2.3.2.	<i>Une approche utilitaire des enseignements par les étudiants qui met en tension l'exigence académique du futur métier et l'objectif de préprofessionnalisation du parcours</i>	33
2.3.3.	<i>Les responsables s'efforcent de répondre à la fois au cahier des charges et aux demandes de formation pratique formulées par les étudiants</i>	34
2.3.4.	<i>Une organisation spécifique inhérente tant au principe du partenariat lycée - université qu'à la dimension préprofessionnalisante</i>	37
2.4.	<b>Les stages, atouts du PPPE, nécessitent une organisation plus systématisée et des moyens identifiés</b>	37
2.4.1.	<i>Les stages restent un élément déterminant de l'attractivité du PPPE et de la motivation des étudiants</i>	37
2.4.2.	<i>Certaines difficultés, déjà signalées, persistent dans l'organisation des stages</i>	38
2.4.3.	<i>Le caractère pré-professionnalisant du dispositif, parfois incarné par un contrat d'AED en préprofessionnalisation, se renforce en L2</i>	39
2.4.4.	<i>L'INSPÉ peut avoir un rôle facilitateur</i>	39
2.4.5.	<i>... mais le choix des berceaux de stage, question sensible, doit être travaillé avec soin par l'ensemble des acteurs concernés</i>	40
2.4.6.	<i>Des solutions se dessinent pour les stages de L3</i>	41
	<b>Conclusion</b>	<b>43</b>
	<b>Annexes</b>	<b>45</b>

## SYNTHESE

Ouverts dès la rentrée 2021 dans le cadre du premier appel à manifestation d'intérêt, les parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) ont été l'objet de deux premiers rapports de suivi dont l'un a porté sur leur mise en place<sup>1</sup> et le suivant a proposé un bilan de la première année de fonctionnement<sup>2</sup>. Parallèlement, la question de la formation initiale des professeurs des écoles a été traitée dans le cadre d'une mission de l'IGÉSR<sup>3</sup>, à la lumière de plusieurs exemples de cursus européens. C'est dans ce contexte de réflexion nationale sur la qualité de la formation initiale des professeurs des écoles, mais aussi sur l'attractivité de la profession, que la cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche a été saisie par les directeurs de cabinet du ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse et de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche pour diligenter, en avril 2023, une nouvelle mission de suivi des PPPE. Une première note a été remise en juillet 2023<sup>4</sup>, suite à la visite de seize parcours ouverts à la rentrée 2021 qui a permis d'établir un état des lieux qualitatif.

Dans le sillage de ces précédents rapports et notes, la mission, composée de six inspecteurs généraux, a visité fin 2023 vingt-trois autres dispositifs dont les modalités de fonctionnement et de pilotage, tels que les évoquent les principaux acteurs et usagers, viennent compléter et actualiser l'analyse déjà amorcée.

Le présent rapport précise, dans sa première partie, l'équilibre complexe exigé par une forme de pilotage composite qui, sous l'autorité du recteur, repose sur les deux principaux partenaires – l'université et le lycée – en incluant généralement, à des degrés différents, la direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) et, en fonction des liens qu'il entretient avec l'université, l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de l'académie. En raison de sa genèse et de son histoire, chaque parcours présente des variations dans la forme de pilotage exercé. La mission a pu toutefois observer des tendances qui se répètent et qui convainquent de l'importance qu'ont prise les PPPE dans l'offre de formation académique souhaitée par les recteurs : élément d'équilibrage territorial pensé par le recteur en fonction des besoins propres à l'académie, le PPPE est le plus souvent adossé à une licence choisie par le président de l'université selon des critères variables. Entre ces deux pôles du pilotage, d'autres partenaires jouent des partitions modulables : organisatrice majeure des stages, la DSDEN est parfois sollicitée par le recteur pour engager une dynamique départementale portée par le DASEN<sup>5</sup> et prolongée par les corps d'inspection qui apportent leur expertise ; l'INSPÉ, le plus souvent présent par des interventions pédagogiques ponctuelles, participe dans certains cas au pilotage, notamment pour ce qui concerne les stages. La mission constate que les compétences des divers acteurs ne sont pas systématiquement convoquées, dans un mode de pilotage partagé, qui pourrait également s'exercer à l'échelle de la région académique. La vocation du PPPE étant d'attirer et de former de futurs professeurs des écoles motivés, en accordant une importance équilibrée entre la formation disciplinaire et la découverte du premier degré en particulier par des stages en école, il est essentiel que les recteurs soutiennent une collaboration construite et solide entre les deux acteurs partenaires que sont l'éducation nationale et l'enseignement supérieur.

La deuxième partie du rapport porte sur la mise en œuvre du parcours et s'ouvre sur un bilan des moyens dévolus aux lycées et aux universités dans le respect du cahier des charges. Relativement conséquent en heures-postes et dédoublements, le coût des PPPE s'avère pris en charge, pour les lycées, par la dotation fournie par la DGESCO aux rectorats, lesquels ont souvent ajouté des moyens supplémentaires, parfois encore abondés par les ressources propres des lycées. À l'université, la question soulevée n'est pas tant celle du coût que celle de son estimation précise, les étudiants étant ajoutés à des formations existantes, et de la couverture de ce coût par le budget alloué par la DGESIP aux établissements, qu'ils ont parfois du mal à repérer dans la subvention globale qu'ils reçoivent. La mission observe globalement que l'ensemble des besoins générés par le parcours, en ce qui concerne l'accompagnement des étudiants (dispositifs de tutorat par exemple), les stages et le suivi administratif, n'a pas été prévu sur le plan budgétaire et que la charge en

---

1 Cf. rapport 21-234 de janvier 22, *La mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) à la rentrée 2021*.

2 Cf. rapport 2022-121 de juillet 2022, *La première année de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE)*.

3 Cf. rapport 2022-150 de septembre 2022, *La formation initiale des professeurs des écoles en France : une évolution nécessaire à l'aune des standards européens, un enjeu pour la réussite des élèves*.

4 Cf. note d'étape 22-23 214B disponible en ligne.

5 Directeur académiques des services de l'éducation nationale.

incombe directement aux établissements et à leurs personnels. Pour être pérennisé, le dispositif nécessite donc un portage financier qui tienne compte de façon très claire des différents postes budgétaires.

Enfin, la mission confirme, chiffres à l'appui, le succès que rencontre le parcours auprès de ses usagers, les étudiants. La mention sciences de l'éducation concentre le plus grand nombre de demandes sur Parcoursup quelle que soit sa localisation géographique, signe de l'attractivité d'une licence non-disciplinaire et ressentie par les étudiants comme en phase avec les réalités du métier. C'est bien cette dimension utilitaire non disciplinaire qui est en effet toujours recherchée et plébiscitée par les futurs professeurs des écoles, au risque de déséquilibrer l'orientation clairement affichée dans le cahier des charges visant une acquisition solide de savoirs académiques dans les disciplines enseignées dans le premier degré. En réalité, la mission observe une position très pragmatique des professeurs enseignant dans le parcours sur cette question, aussi exigeante quant à la qualité de la transmission des savoirs académiques qu'attentive à la nécessité de premières immersions professionnelles et à leur résonance dans le cadre des cours. Cette partition entre savoirs savants et contenus qui peuvent déjà revêtir une coloration didactique recoupe par ailleurs plus ou moins l'alternance entre lycée et université, que les étudiants souhaiteraient parfois voir s'assouplir.

La part préprofessionnalisante du parcours réinterroge, dans la dernière partie du rapport, la place de l'INSPÉ qui constitue une force de propositions certaine, à la fois grâce à ses interventions dans le cadre des cours, mais aussi par l'aide opérationnelle apportée pour l'organisation des stages. Sur ce point, la mission observe qu'un mode de pilotage concerté fluidifie considérablement leur mise en œuvre et la communication à assurer auprès des principaux acteurs, notamment les personnels du premier degré qui accueillent les stagiaires. C'est aussi la cohésion des équipes et du pilotage qui permet la mise en œuvre du stage à l'étranger en L3, élément attractif et valorisant du parcours, mais qui reste très complexe à organiser.

## Liste des préconisations

### Visibilité et attractivité des PPPE

**Recommandation n° 3** : instaurer un mode de gouvernance des PPPE à l'échelle de la région académique afin d'impulser une vraie cohérence territoriale et opérationnelle.

**Recommandation n° 2** : renforcer la communication :

- au sein du système éducatif, pour faire connaître les objectifs et le fonctionnement du PPPE ;
- à destination des lycéens pour que soient mieux connus les métiers du professorat, en particulier dans le premier degré, ainsi que les offres de formation dès la L1, en particulier le PPPE.

**Recommandation n° 4** : concevoir dans les INSPÉ des parcours spécifiques ou différenciés pour les étudiants titulaires d'une licence préprofessionnalisante de type PPPE.

### Moyens alloués aux PPPE

**Recommandation n° 7** : assurer aux lycées et aux universités les moyens nécessaires à la mise en œuvre des PPPE après en avoir estimé précisément le coût réel sur les trois niveaux de formation.

**Recommandation n° 8** : mobiliser les conseils régionaux pour qu'ils tiennent compte des PPPE dans l'attribution des moyens alloués aux lycées concernés.

**Recommandation n° 12** : rétribuer les professeurs des écoles accueillant en stage des étudiants de PPPE.

**Recommandation n° 6** : prévoir et financer une mission de coordonnateur du PPPE à temps plein, rattaché à l'université.

### Professionnalisation des acteurs

**Recommandation n° 1** : mobiliser les corps d'inspection du premier et du second degré, à la fois pour accompagner l'enseignement délivré en PPPE mais aussi pour inscrire de façon plus visible la culture du premier degré dans le parcours.

**Recommandation n° 5** : permettre aux enseignants de PPPE qui le souhaitent de développer leur connaissance du premier degré par une offre de formation en INSPE portant sur la didactique des disciplines.

**Recommandation n° 15** : organiser un séminaire national des responsables des stages de L1 et L2 en PPPE à des fins de partage des pratiques en termes d'organisation, de préparation et d'évaluation des stages.

### Organisation et exploitation des stages

**Recommandation n° 13** : désigner dans chaque PPPE un responsable des stages expert du sujet et travaillant en lien avec la DSDEN, l'INSPÉ et l'ensemble des acteurs concernés pour :

- informer largement les IEN puis les directeurs d'école du PPPE, de son format et de ses enjeux ;
- concevoir et organiser la préparation, le suivi et l'évaluation des stages ;
- organiser un temps de rencontre préparatoire aux stages avec les directeurs d'école et les professeurs des écoles accueillant les étudiants ;
- inviter les professeurs accueillants et les directeurs d'école qui le souhaiteraient à participer au jury de soutenances orales des étudiants.

**Recommandation n° 14** : simplifier le circuit de signature des conventions de stage en limitant la signature à l'université et à l'IEN de circonscription, une fois l'école identifiée et le principe du stage validé avec le directeur d'école, avec envoi pour information au proviseur du lycée, le tout étant anticipé, piloté et suivi par le responsable des stages en lien avec le coordonnateur à temps plein du PPPE.

### Amendement du cahier des charges

**Recommandation n° 9** : mettre en place un enseignement spécifique « connaissance du système éducatif et du premier degré et accompagnement des stages » avec un cadrage explicite, un horaire dédié et un renforcement des interventions d'experts du premier degré afin de renforcer le caractère pré-professionnalisant du PPPE. Cet ajout d'un enseignement doit se faire à horaire global constant et peut offrir l'opportunité d'envisager certains ajustements supplémentaires dans d'autres disciplines.

**Recommandation n° 10** : accorder aux responsables des PPPE la liberté complète de répartir sur l'ensemble des trois années du PPPE les enseignements délivrés par le lycée et par l'université, dans le respect d'un partage équitable global.

**Recommandation n° 11** : introduire dans le cahier des charges une part de pratique accompagnée progressive dans le stage de L1 et une évaluation de ce premier stage.



## Introduction

Par lettre de saisine en date du 24 avril 2023, dont les termes sont rappelés en annexe, les directeurs de cabinet du ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse et de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche ont saisi la cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) pour diligenter une mission de suivi des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE). Une première note a été remise en juillet 2023<sup>6</sup>, suite à la visite de seize parcours ouverts à la rentrée 2021, permettant d'établir un état des lieux qualitatif.

La mission, composée de six inspecteurs généraux, a choisi pour le présent rapport de visiter les parcours plus récents qui ont accueilli leur première promotion d'étudiants de L1 en septembre 2022, ainsi que deux parcours ouverts lors de la première vague, mais qui n'avaient pu recevoir la mission en fin d'année universitaire dernière. Vingt-trois PPPE ont ainsi été visités par la mission, aidée par des inspecteurs généraux correspondants territoriaux et/ou membres de la mission permanente enseignement primaire de l'IGÉSR qui sont ici remerciés pour leur contribution<sup>7</sup>. Ont été entendus, dans le cadre du protocole établi par l'équipe de mission, le recteur de région académique ou d'académie, dans la mesure du possible le recteur délégué pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation, le président de l'université partenaire ou son représentant, le DASEN<sup>8</sup>, le responsable universitaire du PPPE, éventuellement le correspondant PPPE de l'INSPÉ<sup>9</sup>, le proviseur du lycée partenaire et les professeurs coordonnateurs le cas échéant, les responsables des stages, des professeurs des écoles ayant accueilli des étudiants en stage ainsi que des étudiants. Selon les parcours et les organisations, d'autres acteurs impliqués, qu'ils viennent de l'université ou de l'éducation nationale, ont été associés aux entretiens.

Des questionnaires ont été adressés aux rectorats, aux universités et aux proviseurs pour établir un état des lieux des moyens alloués pour la mise en place et le fonctionnement des PPPE. Les données de Parcoursup, disponibles en *Open Data*, ont aussi pu être exploitées par la mission. Enfin, la mission a bénéficié de l'exploitation par la DGESCO<sup>10</sup> et la DGESIP<sup>11</sup> des résultats d'un questionnaire en ligne adressé, à la rentrée 2023, par la DGESIP, à tous les étudiants inscrits à une licence PPPE depuis la rentrée 2021. Neuf cent dix-neuf réponses ont été collectées et analysées.

Cette mission de suivi permet de dresser un état des lieux actualisé et complémentaire de ceux qui ont déjà été faits, notamment s'agissant des moyens, et d'interroger les conditions de la pérennité du modèle PPPE.

## 1. Le pilotage politique et stratégique des PPPE : des équilibres variables en fonction des territoires

### 1.1. Des recteurs en première ligne, qui déclinent le dispositif pour répondre aux besoins de leur territoire

#### 1.1.1. Des recteurs convaincus et force de proposition

En 2021, les vingt-deux premiers PPPE qui ont vu le jour ont bénéficié d'un solide portage de la part des recteurs. Dans le sillage de la forte volonté politique qui a présidé à la conception et au lancement du dispositif, destiné à surmonter la baisse d'attractivité du métier de professeur des écoles dans certains départements et à dispenser une formation initiale directement en prise avec le professorat du premier degré, il revenait à ces responsables de premier plan de mettre en œuvre le parcours dans leur académie. La deuxième vague d'ouverture de PPPE a confirmé leur adhésion à ce nouveau modèle de formation.

---

6 Cf. note d'étape 22-23 214B, *op. cit.*

7 Bénédicte Abraham, Catherine Biaggi, Nathalie Costantini, Antonella Durand, Françoise Janier-Dubry, Bruno Jeauffroy, Laurence Loeffel, Antoine Mioche, Françoise Parillaud, Fabrice Poli, Armelle Poutrel, Joseph Segarra, François Vandembrouck, Mathieu Vaudin, Roger Vrand.

8 Directeur académique des services de l'éducation nationale.

9 Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

<sup>10</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire.

<sup>11</sup> Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

Les recteurs que la mission a entendus portent tous un jugement très favorable sur le dispositif. Le portage politique s'en trouve naturellement facilité ; il est même renforcé quand le recteur est personnellement animé d'une forte conviction personnelle en la matière. Ainsi, une rectrice évoque l'intérêt qu'elle a toujours prêté à la formation des professeurs des écoles. Elle se dit « fière » de disposer de trois PPPE dans son académie qui répondent au besoin réel de formation de tous ces jeunes qui éprouvent très tôt le désir de devenir professeurs des écoles. Cette rectrice analyse le PPPE comme un excellent moyen, pour de jeunes bacheliers inquiets de leur poursuite d'études universitaires, de se projeter dans une licence conçue spécifiquement pour de futurs professeurs des écoles. C'est un dispositif qui, en outre, ouvre un vaste champ de réflexion pour imaginer d'autres parcours de préprofessionnalisation. Il est à ses yeux fort dommage, au regard des besoins patents auxquels la nation est confrontée, que le nombre de PPPE ouverts soit limité.

### 1.1.2. Les choix de territoire et d'implantation : un enjeu stratégique pour les recteurs

Le soutien politique que les recteurs apportent à la mise en œuvre des PPPE se manifeste à plusieurs niveaux et de multiples manières. Il faut d'abord noter que l'initiative de créer un parcours et de répondre à l'AMI<sup>12</sup> renvoie à la volonté d'un recteur qui est, en la matière, force de proposition tant auprès du président d'université que du proviseur. Cette impulsion première, qui a pu aussi rencontrer une stratégie universitaire allant dans le même sens, s'exprime tout particulièrement dans le choix du lycée ou des lycées qui, dans l'académie, accueillera ou accueilleront les étudiants.

Le choix du lycée où sera installé le PPPE révèle souvent chez les recteurs une connaissance fine de leur territoire et de ses équilibres. Il témoigne aussi de l'ambition stratégique, à l'épreuve d'un territoire singulier, qu'ils portent pour leur académie s'agissant du premier degré et de l'offre de formations de proximité permettant à des lycéens d'y accéder<sup>13</sup>.

À cet égard, on distingue des différences de perspective parmi les recteurs, mais qui sont toutes le fruit de décisions réfléchies. Ainsi, un recteur d'une académie particulièrement confrontée aux difficultés sociales et scolaires a-t-il choisi d'implanter un PPPE dans un territoire d'excellence, qui plus est dans un lycée international, animé de la volonté de voir le nouveau parcours post-bac côtoyer des formations prestigieuses comme les CPGE<sup>14</sup>, et ainsi bousculer certaines représentations. Dans une autre académie, la rectrice, à l'inverse, a souhaité que les trois PPPE de son académie ne soient pas ouverts dans des lycées de centre-ville qui bien souvent accueillent les CPGE, préférant des établissements où règne une plus grande mixité sociale. Dans une autre académie, le choix du recteur d'implanter le PPPE dans un lycée d'une commune de 22 000 habitants a permis de dynamiser l'antenne de l'INSPÉ.

C'est ailleurs le désir de vivifier des zones rurales qui préside à l'implantation d'un PPPE. La motivation première est alors aussi territoriale que sociale. Un recteur a ainsi souhaité diversifier l'offre de formation d'enseignement supérieur dans son académie, en dotant d'un PPPE un département peu attractif. Aussi a-t-il fait le choix de répondre à la deuxième vague d'AMI, après avoir porté toute son attention à la mise en place d'un PPPE de la région académique qui avait répondu à la première vague. Cela lui a permis avec ses équipes de consolider le projet et de désamorcer d'éventuels conflits avec l'université rétive à s'éloigner de son site principal. « *On a essayé de travailler au plus près* », dit-il, pour identifier la licence la plus intelligible à tous les jeunes du territoire désireux de devenir professeurs des écoles, en l'occurrence la licence de sciences de l'éducation. Ces choix présentent toutefois des limites. Les enseignants-chercheurs qui interviennent dans cette licence, à laquelle a été adossé le PPPE, se rendent peu à l'antenne de l'INSPÉ que compte la ville pour y dispenser leur enseignement. Celui-ci, de ce fait, a lieu pour l'essentiel à distance. Quant aux étudiants, ils pâtissent à plusieurs niveaux (logement, vie étudiante, etc.) d'un environnement peu propice à leur épanouissement.

Comment distribuer les PPPE dans une académie qui en compte plusieurs ? Une rectrice a fait le choix d'installer un PPPE sur chacune des trois bandes géographiques de l'académie, de construire un maillage territorial qui, pour des jeunes qui ne sont pas très mobiles, répond à des besoins de formation de proximité. Cette attention au territoire a été très étroitement articulée à sa volonté d'accueillir des étudiants boursiers, d'installer les PPPE sur des territoires plus défavorisés et d'offrir ainsi à certains lycées une offre de formation

---

12 Appel à manifestation d'intérêt.

13 L'origine géographique des candidats issue des données de Parcoursup est traitée dans la partie 2.2.5 du présent rapport.

14 Classes préparatoires aux grandes écoles.

valorisante. C'est à partir de cette vision que les contacts ont été noués avec les universités, leur laissant le soin de faire émerger la mention de la licence d'adossment.

Dans tous les cas, le lieu d'installation du PPPE et sa place parmi les autres formations préparatoires témoignent d'une volonté de communication sur une offre propre à un territoire. Il indique aussi le profil d'étudiants que l'on souhaite en priorité attirer et conduire vers l'enseignement primaire.

### **1.1.3. La licence d'adossment est l'objet de multiples enjeux**

Dans certains cas, qui ne sont pas les plus fréquents, les recteurs exercent une influence sur le choix de la mention de licence à laquelle sera adossé le PPPE, en lien avec l'université. Ce choix s'exerce alors dans le contexte de l'offre de formation académique qu'il s'agit de compléter ou de diversifier. Ainsi, c'est à la demande d'une rectrice de région académique que le choix d'une licence d'adossment s'est porté sur une licence disciplinaire à dominante scientifique, pour compléter, sans la concurrencer, l'offre de formation ouverte un an plus tôt dans une autre ville de la région et qui était adossée à une licence de sciences de l'éducation. La licence de mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales (MIASHS) a ainsi été retenue pour ce deuxième PPPE.

Mais le plus souvent, le choix de la licence d'adossment est le fait du président d'université. Plusieurs cas de figure expliquent alors l'arbitrage opéré :

- une licence comporte déjà un parcours « professeur des écoles » ou affiche déjà une pluridisciplinarité propre à la formation des professeurs des écoles. La maquette qui régit son fonctionnement facilite son entrée dans le PPPE ;
- des liens sont déjà créés entre un lycée et une université voire une unité de formation et de recherche (UFR), le proviseur siégeant d'ailleurs parfois au conseil d'administration de l'université quand des CPGE sont déjà proposées dans le lycée. Ces liens, facilitateurs, sont à l'origine de nombre de PPPE et la licence d'adossment est alors choisie en fonction de l'offre de l'université en question ;
- le PPPE vient au secours d'une licence fragilisée par le manque de candidats.

### **1.1.4. La mobilisation des services académiques et départementaux permet un pilotage concerté et rapproché**

Porteurs politiques des PPPE, les recteurs veillent à les faire connaître au sein de leur académie, auprès des acteurs de l'éducation mais aussi auprès des élus et d'un plus large public. Si certains ont pu s'appuyer sur la visite de ministres et sur des relais médiatiques nationaux, si d'autres ont bénéficié du suivi des réseaux d'information locaux, les recteurs peuvent aussi saisir l'occasion des moments importants de la vie d'une académie (les diverses réunions de rentrée par exemple) pour présenter le ou les PPPE. Mais aux dires des recteurs, les initiatives pour promouvoir le dispositif émanent essentiellement des lycées et de leurs chefs d'établissement. Au-delà de la communication, l'enjeu est celui de la mobilisation et le pilotage du recteur a des effets indéniables sur l'attention portée, dans l'académie, par les personnels d'encadrement, au bon fonctionnement du dispositif.

La mission a ainsi pu observer un certain nombre de cas où l'implication des personnels d'encadrement académiques et départementaux contribue à plus de fluidité et d'efficacité.

Pour mettre en œuvre le seul PPPE que compte son académie, un recteur a su associer pleinement le DASEN dans le choix du site d'implantation, pour que le parcours devienne une pièce maîtresse dans le projet de renforcement de l'attractivité du département. Il a ensuite encouragé une véritable co-construction du parcours en sollicitant les IA-IPR<sup>15</sup> et en les invitant à travailler étroitement avec son adjoint en charge du premier degré (A-DASEN). C'est ainsi que l'IA-IPR référente du lycée qui accueille le PPPE a pu, en collaboration avec le collège des IA-IPR, en coordonner le montage pédagogique. Un PPPE antérieurement mis en place dans la région académique a servi d'exemple et a permis l'élaboration des fiches de poste, les appels à candidatures d'enseignants, sur fond d'échanges réguliers avec le chef d'établissement. Cela a

---

15 Inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux.

conduit ce dernier à solliciter des professeurs extérieurs au lycée, mieux à même d'assurer l'enseignement dans telle ou telle discipline.

Un autre exemple montre l'intérêt de l'interaction entre les corps d'inspection des premier et second degrés : la connaissance du lycée et du dispositif développée par l'IA-IPR référent a pu se combiner avec l'expertise de l'IEC de la circonscription pour faciliter la découverte de l'école primaire par les étudiants et l'organisation des stages. L'existence d'un projet NEFLE<sup>16</sup> de grande qualité, dans le réseau auquel appartient le lycée, est porteuse d'une dynamique dont le PPPE tire le plus grand profit.

Enfin, la mission souhaite souligner un exemple de coordination insolite mais convaincant, assurée par le directeur de l'EAFIC<sup>17</sup> dans l'une des académies visitées. Chargé par la rectrice d'une véritable mission de pilotage de l'ensemble des parcours ouverts dans l'académie, ce directeur exerce officiellement comme coordonnateur académique des PPPE. Lors de l'entretien, la mission a pris la mesure de la variété des tâches qu'il accomplit pour répondre à la demande de la rectrice. La mission retient notamment ses efforts pour inscrire chaque parcours dans son environnement scolaire, pour construire minutieusement le partenariat entre le lycée et l'université et pour établir le lien avec l'INSPÉ. Il revient aussi au directeur de l'EAFIC de faire connaître le dispositif aux IA-IPR et de veiller à la constitution des équipes enseignantes. Il souligne, à cet égard, la nécessité que les IA-IPR se saisissent activement du dossier et suivent attentivement les professeurs qui enseignent dans les PPPE. L'arrivée de nouveaux inspecteurs dans l'académie exige de reconduire chaque année une nouvelle campagne d'information, qui peut par exemple se tenir lors de la rencontre annuelle des trois PPPE de l'académie impulsée par le directeur de l'EAFIC. Cette rencontre, qui permet d'évoquer de nombreux sujets (les admissions Parcoursup, les licences de sciences de l'éducation dont le nombre de candidatures explose dans l'académie, au détriment des licences disciplinaires, la question des stages, l'organisation de l'emploi du temps, la situation des étudiants en contrat d'assistants d'éducation en préprofessionnalisation – AED pré-pro, etc.), apparaît comme une occasion essentielle pour dresser un bilan qualitatif et ouvrir des voies à la prospective.

Toutefois, dans la plupart des cas, les recteurs associent assez peu leurs services et corps d'inspection à la mise en œuvre et au suivi du ou des PPPE ouverts dans leur académie. La mission a noté que le DASEN était rarement investi par le recteur du portage politique du dispositif, sa place étant limitée à la mise en place d'un aspect opérationnel lui aussi limité. Ainsi, une rectrice nous dit « avoir mandaté les DASEN pour la mise en stage des étudiants ». Lors des entretiens, en dehors de quelques cas notables, la mission n'a pas toujours perçu chez les directeurs académiques qu'elle a rencontrés une réelle attention aux enjeux politiques du PPPE, ni même une connaissance, fût-elle globale, de la contribution apportée par les autres parties prenantes, le lycée et l'université.

#### 1.1.5. Quelques pistes pour améliorer le portage politique des PPPE

Si, de manière générale, les recteurs s'attachent à faire connaître le dispositif et à diffuser le plus largement possible les informations concernant sa mise en œuvre sur leur territoire, des actions plus volontaristes permettraient d'installer davantage les PPPE dans le paysage scolaire, territorial et social. La mission a en effet noté que nombre de professeurs des écoles ignoraient l'existence du parcours avant d'en accueillir des étudiants en stage d'observation. Lors de l'entretien avec un proviseur, la mission apprend que le rectorat de l'académie s'était donné pour règle, certes tacite et non écrite, de ne pas communiquer spécifiquement sur tel ou tel dispositif. Ces quelques cas montrent combien il serait utile et bienvenu de déployer une communication plus fournie, plus régulière et mieux ajustée aux différents publics. Le rapport de suivi des PPPE n° 2022-121 recommandait déjà en juillet 2022 de « renforcer la communication dans les lycées, pour mieux faire connaître les PPPE de façon générale et le ou les PPPE proposés au sein de l'académie ».

Des recteurs ont fait part à la mission de sujets à la fois de réflexion et de préoccupation. Deux semblent les retenir tout particulièrement : comment attirer davantage de garçons dans les PPPE ? Comment diversifier l'origine sociale des étudiants qui s'engagent dans ces parcours ? Ces questions, qui placent les recteurs au cœur de leur mission politique, exigent diverses sortes d'action à destination des collèges relevant des réseaux de l'éducation prioritaire. Elles supposent aussi un certain positionnement à l'égard de l'offre

---

16 « Notre École, faisons-la ensemble » – appel à projets dans le cadre du conseil national de la refondation lancé en août 2022 par le président de la République : <https://eduscol.education.fr/3595/notre-ecole-faisons-la-ensemble>

17 École académique de la formation continue.

d'enseignement supérieur du territoire, pour qu'émergent, d'un dialogue fructueux avec les instances universitaires, des licences d'adossement à même d'attirer ces publics et de leur offrir une solide formation académique. À ces deux niveaux, la mission invite les recteurs à faire sans relâche la preuve de leur esprit d'initiative et de leur volontarisme. Les données Parcoursup 2022 indiquent que les PPPE dans lesquels on compte les taux d'étudiantes admises les plus faibles sont essentiellement adossés à des licences de mathématiques ou de sciences et technologie, comme l'indique la figure n° 1 ci-après. Si la licence d'adossement semble genrée, avec les taux de filles les plus faibles (même s'ils restent importants dans l'absolu) dans les parcours adossés à des licences de mathématiques (fond rose) et sciences et technologie (fond mauve), le pourcentage de boursiers admis ne l'est pas du tout. Il pourrait être intéressant de réfléchir à accroître la part de mathématiques et de sciences et technologie dans les PPPE qui attirent actuellement plutôt des filles.

Figure n° 1 : taux de filles et taux de boursiers admis en PPPE en septembre 2022

Académie	Ville	Mention de licence d'adossement du PPPE	Pourcentage de filles parmi les admis en septembre 2022	Pourcentage de boursiers néo-bacheliers admis en septembre 2022
Lyon	Saint-Étienne	Mathématiques	60	16
Amiens	Amiens	Mathématiques	61	10,7
Amiens	Cuffies	Sciences et techniques des activités physiques et sportives	64	24
Montpellier	Perpignan	Mathématiques	64	18,2
Guyane	Cayenne	Mathématiques	68	44
Nancy-Metz	Metz	Mathématiques	68	44
Créteil	Fontainebleau	Science politique	69	10,7
Versailles	Versailles	Sciences et technologies	69	12,5
Mayotte	Dembeni	Sciences et technologies	71	0
Bordeaux	Pau	Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales	74	41,9
Nantes	Angers	Mathématiques	74	14,3
Nice	Nice	Sciences et technologies	74	0
Créteil	Créteil	Administration et échanges internationaux	76	5,7
Limoges	Limoges	Sciences et technologies	77	31
Montpellier	Montpellier	Sciences et technologies	77	10,4
Lille	Dunkerque	Mathématiques	78	5,7
Guadeloupe	Pointe-à-Pitre	Mathématiques	83	16,7
Orléans-Tours	Orléans	Sciences de la vie	83	16,7
Martinique	Schoelcher	Mathématiques	85	11,5

Clermont-Ferrand	Moulins	Sciences de l'éducation	86	10,7
Grenoble	Saint-Martin-d'Hères	Sciences de l'éducation	86	20
Paris	Paris 6e Arrondissement	Langues, littératures & civilisations étrangères et régionales	86	10,3
Toulouse	Toulouse	Mathématiques	86	17,1
Montpellier	Montpellier	Sciences de l'éducation	88	23,1
Normandie	Caen	Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales	88	40
Polynésie Française	Faaa	Langues, littératures & civilisations étrangères et régionales	88	17,9
Corse	Corte	Lettres	89	17,9
Guyane	Cayenne	Lettres	89	10,3
Poitiers	Poitiers	Sciences du langage	89	5,7
Grenoble	Jacob-Bellecombette	Lettres	90	17,1
Versailles	Antony	Sciences de l'éducation	90	11,5
Versailles	Nanterre	Lettres	90	40
Aix-Marseille	Avignon	Lettres	91	25
Besançon	Belfort	Administration économique et sociale	92	25
Lille	Lens	Sciences de la vie	92	42,9
Rennes	Brest	Sciences de l'éducation	92	42,9
Strasbourg	Strasbourg	Sciences et société	92	7,3
Amiens	Beauvais	Humanités	93	14,3
Créteil	Créteil	Sciences de l'éducation	93	20,7
Reims	Chaumont	Sciences de l'éducation	93	16,7
Strasbourg	Mulhouse	Histoire	93	13,3
Bordeaux	Pau	Lettres	94	16,7
Nantes	Nantes	Lettres	94	20
Nice	Nice	Lettres	94	25
Paris	Paris 5e Arrondissement	Arts plastiques	96	25
La Réunion	Saint-Denis	Administration économique et sociale	97	27,8
Normandie	Mont-Saint-Aignan	Sciences de l'éducation et de la formation	97	15,4
Versailles	Cergy	Lettres	100	20

Source : Parcoursup 2022

Alors qu'ils considèrent la question du maillage territorial des PPPE à l'échelle de leur académie comme centrale, les recteurs d'académie, même ceux qui sont également recteurs de région académique, ne semblent pas étendre leur réflexion sur l'ouverture des PPPE à un niveau plus large. Lors des entretiens, la plupart de ceux que la mission a entendus affirment explicitement que les PPPE ne constituent pas un « *sujet de région académique* ». Une rectrice d'académie, pourtant désireuse de mutualiser les bonnes pratiques avec d'autres PPPE – si ce n'est au plan national, au moins au plan de la région académique – n'a aucune discussion sur le sujet avec son collègue recteur de la région académique. Elle ignore même où sont implantés les parcours dans l'académie voisine. Un recteur, qui a pris connaissance de l'implantation des PPPE de la région avant l'ouverture d'un parcours dans sa propre académie, souligne la limite des échanges sur le sujet : seules des considérations pratiques et opérationnelles ont été évoquées ; le dialogue n'a pas porté sur la répartition globale des parcours à l'échelle de la région. La rectrice de cette région académique veille aujourd'hui à la coordination des trois PPPE que compte son académie tandis que le recteur d'académie est soucieux de développer l'unique parcours qu'il propose sur son territoire. Sur ce point aussi, la mission recommande que soit conduite une réflexion sur le maillage des PPPE à l'échelle de la région académique.

Sans doute la contribution des recteurs délégués à l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation (RD-ESRI) serait-elle fort opportune pour jeter les bases de cette réflexion. Or, ceux-ci sont encore trop peu impliqués, à tous les niveaux, dans le pilotage et l'animation du dispositif. Seule une exception notable mérite d'être soulignée, celle d'une rectrice déléguée à l'ESRI qui, en 2020, a été à l'initiative de l'ouverture d'un PPPE pour une université placée sous administration provisoire. La mission a pu entendre son successeur, qui plébiscite le principe de formations partagées entre le lycée et l'université et reconnaît l'absence de coordination régionale. Une autre rectrice déléguée à l'ESRI confirme son absence d'implication et celle de ses collègues. Elle met en avant, pour expliquer cet état de fait, l'urgence que le recteur a dû affronter dans sa région académique : construire le PPPE en s'appuyant sur la seule université partante et trouver le lycée à proximité qui soit capable de formaliser le partenariat. Dans ce contexte, le maillage territorial n'était pas la priorité et il risque de rester encore longtemps une question secondaire. Elle le déplore tout comme elle regrette, plus généralement, que les recteurs délégués à l'ESRI ne soient pas partie prenante d'une dynamique où ils ont pourtant toute leur place. Ils auraient, en effet, un rôle majeur à jouer dans le choix des universités et des licences d'adossment, et les recteurs pourraient s'appuyer sur leur connaissance de l'enseignement supérieur. Le peu d'engagement dans le dispositif des recteurs délégués ESRI constitue une zone d'ombre pour le déploiement du dispositif que la mission tient à mettre en évidence.

**Recommandation n° 1 :** mobiliser les corps d'inspection du premier et du second degré, à la fois pour accompagner l'enseignement délivré en PPPE mais aussi pour inscrire de façon plus visible le parcours dans la culture du premier degré.

**Recommandation n° 2 :** renforcer la communication, d'une part au sein du système éducatif, pour faire connaître les objectifs et le fonctionnement du PPPE, d'autre part à destination des lycéens pour que soient mieux connus les métiers du professorat, en particulier dans le premier degré, ainsi que les offres de formation dès la L1, en particulier le PPPE.

**Recommandation n° 3 :** instaurer un mode de gouvernance des PPPE à l'échelle de la région académique afin d'impulser une vraie cohérence territoriale et opérationnelle.

## **1.2. Les présidents d'université voient dans le dispositif un atout indéniable pour leur établissement**

### **1.2.1. Le PPPE répond à plusieurs besoins identifiés par les présidents d'université**

Bien que la mission n'ait pas pu rencontrer tous les présidents ou vice-présidents d'universités partenaires des PPPE visités, elle constate l'intérêt porté à ce nouveau dispositif.

D'une part, toutes les universités qui se sont impliquées dans un partenariat avec un lycée avaient la volonté d'offrir une issue à une réflexion parfois menée de longue date sur la formation des enseignants, sur le continuum de formation pré-bac / bac + 3, voire de concrétiser un projet qui peinait à trouver sa forme.

Certaines avaient l'habitude, bien ancrée, de travailler avec les enseignants d'un lycée, d'autres étaient déjà familières des formations professionnalisantes et voyaient dans le PPPE une occasion d'élargir leur offre.

Interrogé par la mission, un président d'université témoigne ainsi de sa satisfaction. Le dispositif n'est pas, à ses yeux, artificiel et il répond à un réel besoin. Trois arguments ont emporté l'adhésion quand le projet a été présenté :

- 1) le maillage territorial permet de répondre à un besoin en offrant une formation de proximité ;
- 2) le dispositif offre l'opportunité d'étendre le champ de travail avec le lycée en ne se contentant pas de la focale orientation mais en y ajoutant la focale formation – sur ce point, le PPPE élargit l'offre déjà apportée par le CPES<sup>18</sup> conçue en partenariat avec un autre lycée ;
- 3) l'intérêt des licences professionnalisantes en termes de formation est incontestable.

Un président d'université affirme par ailleurs l'importance de la visibilité du dispositif, notamment dans la perspective de l'ancrage territorial de son établissement. Demeure pour lui, cependant, une limite qu'il tient à souligner : il faut que cesse la « *créativité* » de dispositifs, que s'arrête « *l'inflation de nouveaux parcours* », et que soit rappelée la priorité de l'université, à savoir la connaissance et la recherche. Cette remarque pose aussi la question de la lisibilité de l'offre, en particulier pour les lycéens ou autres candidats (en réorientation ou en reconversion) souhaitant devenir professeurs des écoles, et donc celle d'une mention de licence dédiée au professorat des écoles, comme cela existe dans les pays comparables à la France<sup>19</sup>.

Un autre président considère à ce titre que la mission de formation des maîtres relève de l'université française ; il ouvrira sur fonds propres deux autres parcours adossés à des licences différentes et, dans le cadre du contrat d'objectifs, de moyens et de performance (COMP), va jusqu'à projeter la création d'une licence dédiée au professorat des écoles.

### **1.2.2. Des composantes universitaires remobilisées grâce aux PPPE**

Dans de nombreuses universités, le PPPE a été accueilli comme une aubaine. Ici, il a sauvé une licence « *en souffrance* » grâce aux étudiants supplémentaires accueillis. Là, il a permis à une composante d'enrayer une baisse des effectifs, parfois de les stabiliser, voire de se donner de nouvelles perspectives de développement.

Malgré la volonté ministérielle initiale d'adosser les parcours à des licences disciplinaires rattachées aux savoirs fondamentaux que l'école primaire a pour vocation de transmettre en priorité, la mission constate que la mention « sciences de l'éducation » a souvent été retenue par les universités. Sans doute ce choix s'est-il imposé comme une évidence à des universités pour lesquelles le département de sciences de l'éducation trouvait là une issue naturelle<sup>20</sup>.

### **1.2.3. Des universités encouragées dans la voie des licences pluridisciplinaires**

Avant la création du dispositif, des universités s'étaient déjà engagées dans la voie de la création de licences pluridisciplinaires, à la fois pour articuler des savoirs connexes et dispenser une formation cohérente, et pour s'adapter aux besoins d'étudiants qui ne se destinent pas à la recherche et souhaitent se voir proposer des parcours qui ne soient pas mono-disciplinaires.

La mise en place des PPPE a poussé les universités à répondre à l'exigence de polyvalence des enseignants du premier degré par l'offre de formation universitaire qui pourrait lui correspondre. C'est dans ce cadre que se sont développées les licences pluridisciplinaires comme licences d'adossement des parcours.

### **1.2.4. Des universités investies dans le pilotage des dispositifs**

La mission a constaté l'engagement de certaines universités dans le pilotage du dispositif. Ainsi l'une d'entre elles a désigné un chargé de mission pour le portage du dispositif dont elle a déterminé dès le début la construction : c'est elle qui a proposé à la rectrice d'académie la mention de la licence d'adossement et qui lui a suggéré le lycée qui pourrait être le partenaire. Une autre université se distingue par le solide portage politique qu'elle apporte au parcours dont elle mesure l'intérêt et la complémentarité par rapport à deux

---

18 Cycle pluridisciplinaire d'études supérieures, cursus également sur trois années.

19 Rapport IGÉSR 2022-150 sur la formation des professeurs des écoles : comparaison avec cinq pays européens.

20 La mission renvoie sur ce sujet aux précédents rapports de l'IGÉSR 2021-234 et 2022-121.



dispositifs qu'elle propose. Forte d'une réflexion sur le manque d'attractivité des formations scientifiques, elle se présente comme force de proposition dans le cas où un second PPPE serait ouvert dans la région académique. Enfin, la « licence de territoire » de sciences de l'éducation en parcours bilingue, à laquelle s'adosse un PPPE, est à l'initiative d'une université, avec un fort soutien des élus locaux.

### **1.3. Des INSPÉ qui cherchent leur place pour devenir un acteur à part entière des PPPE**

#### **1.3.1. Des directeurs d'INSPÉ qui ont pu accueillir avec réserve la création des PPPE**

La mise en place des PPPE, fût-elle limitée, témoigne d'une vision qui bouscule beaucoup le modèle de formation des enseignants du premier degré qui repose sur deux années de master MEEF (métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation). Elle contrarie l'esprit qui a présidé à la création des IUFM<sup>21</sup>, à leur transformation en ESPÉ puis en INSPÉ. C'est la raison pour laquelle des directeurs de ces instituts accueillent avec réserve le nouveau dispositif et peuvent craindre son élargissement.

C'est dans des termes explicites qu'un directeur d'INSPÉ fait part à la mission de ses réticences. Le PPPE n'est pas, à ses yeux, un bon modèle, pour différentes raisons. Sauf dans les cas où le PPPE est porté par l'INSPÉ, la congruence entre la licence et l'accès au métier est faible et il s'interroge sur le nombre d'étudiants qui vont rester dans le parcours à l'issue de la L3. Par ailleurs, la question se pose de l'adéquation entre la licence suivie et la préparation au métier, entre les contenus d'enseignement, le volume d'heures, et la capacité à poursuivre des études hors parcours d'accès à l'enseignement (en master de mathématiques ou de lettres, par exemple). Pour lui, le modèle économique est bancal, avec une enveloppe importante d'heures supplémentaires nécessaires pour assurer les enseignements. Enfin, toujours selon lui, le partage horaire évolutif sur les trois années avec un volume de cours assuré par l'université croissant (de 25 à 75 %) aurait dû être inversé pour permettre une poursuite d'étude dans la licence à 100 %. Ce directeur rappelle la proposition alternative qui a été portée par le réseau des INSPÉ, entièrement en université, pour permettre aux étudiants d'avoir la culture universitaire et les apports de la recherche essentiels à l'exercice du métier de professeurs des écoles.

#### **1.3.2. Des INSPÉ dont le rôle se limite souvent au suivi des stages**

Dans la majorité des configurations, l'INSPÉ est peu impliqué dans la mise en œuvre des PPPE. Dans certaines situations extrêmes, il n'est même pas sollicité pour le suivi des stages. Telle est la situation que déplore une directrice adjointe d'INSPÉ qui voit son institut totalement exclu du dispositif. Sans doute au moment où le parcours a été ouvert, l'institut n'avait-il pas les forces pour s'investir, bien qu'il aspirât à une collaboration. Le résultat est que le PPPE reste quasi inconnu au sein de l'INSPÉ, le dispositif et le profil des étudiants étant méconnus de la plupart de ses collègues. Il y a, selon elle, un besoin urgent d'information pour préparer l'accueil dès l'année prochaine des étudiants de PPPE qui intégreront le master MEEF. La mission considère cependant que, si une connaissance des contenus de formation des PPPE et de leurs enjeux constitue un préalable à la qualité de l'accueil en master MEEF des étudiants qui en seront issus, l'implication active des INSPÉ dès la L1 n'en est pas non plus une condition absolue.

Quand l'INSPÉ contribue au déploiement du parcours, son rôle est souvent limité au suivi des stages<sup>22</sup>, dans un rapport qui n'est pas toujours aisé avec la DSDEN<sup>23</sup> qui souvent se charge d'identifier les professeurs des écoles pouvant accueillir des étudiants. Dans certains cas néanmoins, l'intervention directe de l'INSPÉ dans la formation des étudiants renforce la dimension préprofessionnalisante du parcours et est particulièrement bien accueillie par les étudiants<sup>24</sup>.

On peut toutefois relever une situation où l'INSPÉ est un acteur majeur du PPPE, quand il porte la licence d'adossement. La mission a en outre été confrontée à une situation originale : dans une université, c'est la composante formée par les enseignants-chercheurs issus de l'ancien IUFM qui délivre la licence support du PPPE.

---

21 Instituts universitaires de formation des maîtres.

22 Les stages font l'objet de la partie 2.4 de ce rapport.

23 Direction des services départementaux de l'éducation nationale.

24 Cf. ci-dessous 2.3.3.3.

La mission considère que l'INSPÉ mérite d'être davantage associé au dispositif, notamment sur un point majeur de la formation qu'est l'analyse réflexive sur les observations et les pratiques développées par les étudiants lors des stages, mais aussi pour envisager des modalités d'accueil différenciées en master MEEF des étudiants issus des PPPE.

Dans les académies où des PPPE sont proposés dans plusieurs universités, l'INSPÉ pourrait être en situation de pivot pour mutualiser ce qui peut l'être, concernant les stages des étudiants mais sans doute aussi le développement d'une offre de formation des enseignants en PPPE.

Ces points ont déjà constitué des recommandations des rapports 2022-121 et 22-23 214B de suivi des PPPE par l'IGÉSR.

**Recommandation n° 4 :** concevoir dans les INSPÉ des parcours spécifiques ou différenciés pour les étudiants titulaires d'une licence préprofessionnalisante.

**Recommandation n° 5 :** permettre aux enseignants de PPPE qui le souhaitent de développer leur connaissance du premier degré par une offre de formation en INSPE portant sur la didactique des disciplines.

## 2. La mise en œuvre des PPPE après trois rentrées universitaires témoigne d'un engagement encore entier des acteurs malgré quelques signaux d'alerte

### 2.1. Les moyens alloués aux PPPE

Ce bilan a été établi à partir des comptes rendus des échanges menés par la mission lors de ses visites, des réponses à trois questionnaires transmis par la mission à tous les rectorats, lycées et universités<sup>25</sup> impliqués dans les 48 PPPE<sup>26</sup> ouverts à la rentrée scolaire 2022 et des informations transmises à la mission par la DGESCO et la DGESIP.

#### 2.1.1. Moyens attribués aux rectorats par la DGESCO

Le principe retenu par la DGESCO concernant l'attribution de moyens pour les PPPE a été de déléguer aux rectorats un équivalent temps plein (ETP) à l'ouverture de chaque PPPE. Les différents documents de cadrage du PPPE précisaient que cette dotation complémentaire sur le BOP<sup>27</sup> 141 devait permettre aux professeurs de français et de mathématiques d'intégrer les enseignements en PPPE dans leur ORS<sup>28</sup>, s'ils le souhaitaient. Pour financer les enseignements autres que français et mathématiques, et pour les autres niveaux (deuxième et troisième année de PPPE), les directions générales suggéraient de recourir aux heures supplémentaires<sup>29</sup>. Dans un document transmis aux recteurs et décrivant le cadre réglementaire du PPPE, la DGRH précisait ainsi que « *pour constituer l'emploi du temps des professeurs qui participeront à ce dispositif, il est possible d'utiliser les HSA (heures supplémentaires à l'année) qui peuvent être rémunérées de manière fractionnée* », ajoutant que « *de manière ponctuelle, des HSE (heures supplémentaires effectives) peuvent être mobilisées* ».

Interrogée par la mission, la DGESCO lui a indiqué qu'il a ensuite été tenu compte des montées pédagogiques en deuxième puis en troisième année dans le modèle de répartition des moyens dans le cadre de la préparation de rentrée, mais que les moyens supplémentaires attribués ainsi aux académies au titre des PPPE ne leur ont pas été notifiés.

---

25 Les trois questionnaires figurent en annexe 4.

26 Le taux de réponses aux questionnaires des rectorats est de 21,2 % (10 réponses), celui des lycées est de 70,2 % (33 réponses) et celui des universités de 48,9 % (23 réponses).

27 Budget opérationnel de programme.

28 Obligations réglementaires de service. Cette dotation d'un ETP est conforme à celle prévue par la note conjointe DGESCO-DGESIP-DGRH du 12 février 2021 : « *une dotation complémentaire en emplois sera accordée couvrant ces deux disciplines [NB : mathématiques et français] sur le programme 141 pour la rentrée 2021* ». Elle couvre effectivement les enseignements de français et mathématiques (6 heures hebdomadaires pour chaque discipline) en première année de PPPE : (2 x 6 heures x 1,5 (pondération) = 18 heures hebdomadaires, soit un ETP.

29 Note conjointe DGESCO-DGESIP-DGRH du 12 février 2021 : « *l'organisation des enseignements en lycée n'occupant qu'une partie de l'année scolaire (de 7 à 21 semaines selon le niveau), la rémunération des enseignants peut s'envisager sous forme d'heures supplémentaires, en particulier pour les autres disciplines [NDLR : hors mathématiques et français]* ».

Le tableau figurant en annexe 5 donne le nombre d'ETP délégués au titre du PPPE à chaque académie lors des rentrées scolaires 2022 et 2023. À la rentrée 2023, ce sont au total 48 ETP qui ont été délégués aux 31 académies pour les PPPE sur ces deux années.

### 2.1.2. Les moyens consacrés par les rectorats aux PPPE

#### 2.1.2.1 Les rectorats ont attribué aux PPPE davantage que les moyens DGESCO dès la première année de PPPE (L1)

En réponse au questionnaire qui leur a été transmis par la mission, presque tous les rectorats confirment la délégation d'un ETP à l'ouverture de chaque PPPE (L1). Seul un rectorat semble avoir eu des difficultés à tracer cette dotation, indiquant « *ne pas avoir reçu de financement spécifique du MENJ* ».

Beaucoup de rectorats ont considéré que cette dotation de la DGESCO (18 heures par semaine) n'était pas suffisante pour assurer le fonctionnement du PPPE en L1 à hauteur de ce que prévoit le cahier des charges (27 heures par semaine et pondération de 1,5 des heures d'enseignement). Ils indiquent donc, en réponse au questionnaire, avoir abondé la dotation horaire globale (DHG) des lycées en donnant des moyens supplémentaires, sans systématiquement préciser le calcul qui a abouti à la DHG qu'ils ont attribuée. L'analyse des réponses des rectorats au questionnaire montre que les DHG attribuées aux lycées sont, en moyenne, de l'ordre de 1,5 ETP pour la L1, soit 27 heures par semaine sur l'ensemble de l'année.

Plusieurs rectorats précisent le calcul sur lequel ils se sont appuyés pour déterminer la DHG : ils indiquent avoir tenu compte de la pondération de 1,5 et du fait que les enseignements de L1 étaient dispensés sur 21 semaines et non sur l'année entière pour attribuer une DHG de 1,3 ETP<sup>30</sup> aux lycées, soit environ 24 heures par semaine (tous les rectorats qui déclarent s'être appuyés sur ce principe parviennent à la même DHG).

En complément de la DHG et en réponse à des demandes d'établissements, certains rectorats indiquent avoir accordé aux lycées quelques HSE ou une à deux indemnités pour mission particulière (IMP), notamment pour gratifier la coordination du dispositif, au sein du lycée et avec l'université partenaire.

#### 2.1.2.2 Certains rectorats ont le sentiment d'apporter la majorité du financement des PPPE après montée pédagogique (L2 et L3)

En l'absence de moyens identifiés par le MENJ<sup>31</sup> pour les montées pédagogiques (L2 et L3), les rectorats ont eu le sentiment de financer ces montées ; ainsi, un rectorat déclare : « *afin de respecter le cahier des charges et en l'absence de nouveaux financements spécifiques correspondant à la montée pédagogique des dispositifs (2 en PPPE2 et 1 en PPPE3), l'académie a dû abonder sur budget propre les moyens destinés à ces parcours* », même si un autre rectorat module cette impression en affirmant que « *le financement ministériel pour la rentrée 2023 n'est pas explicitement inscrit dans le BOP 141. Toutefois, le ministère précise que le financement des PPPE (deuxième année) est intégré dans le cadre des mesures de rentrée* ».

Les rectorats qui ont répondu au questionnaire assurent avoir délégué les moyens nécessaires à la formation en PPPE, y compris pour les montées pédagogiques (le plus souvent sans préciser dans leur réponse le calcul qui aboutit à la DHG notifiée<sup>32</sup>). Un rectorat s'inquiète de la part du financement qu'il doit assurer sur son budget propre : « *à la rentrée 2023, les trois dispositifs [NDLR : PPPE] ont été financés à hauteur de 8,4 ETP dont 3 issus de financements spécifiques DGESCO des rentrées 2021 et 2022. Le co-financement s'établit par conséquent à 36 % DGESCO / 64 % académie. La projection pour la rentrée 2024 accentue encore ce déséquilibre de financement avec un coût de 9,5 ETP qui, sans abondement spécifique, placerait le co-financement à 32 % DGESCO / 68 % académie* ».

Il semblerait donc nécessaire que la DGESCO soit plus claire sur les moyens délégués aux académies pour les montées pédagogiques, les rectorats pouvant aujourd'hui avoir le sentiment qu'ils assurent sur leur budget propre l'essentiel du financement des PPPE qu'ils portent. Cette situation pourrait être une source de tension certaine si le nombre de PPPE devait augmenter significativement.

---

30 [(27 heures x 21 semaines) / 36 semaines] x 1,5 (pondération) = 23,625 heures soit environ 1,3 ETP.

31 Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.

32 Il existe des exceptions. Un rectorat explicite ainsi la DHG attribuée : « *1<sup>ère</sup> année : (27 heures x 21 semaines) / 36 semaines \* 1,5 (pondération) = 23,625 heures + 2<sup>e</sup> année (27 heures x 14 semaines) / 36 semaines \* 1,5 (pondération) = 15,75 heures + 3<sup>e</sup> année (27 heures x 7 semaines) / 36 semaines \* 1,5 (pondération) = 7,875 heures TOTAL : 47,25 heures soit 2,6 ETP* ».

Enfin, en réponse au questionnaire, les rectorats indiquent que tous les lycées ont consommé la totalité de leur dotation.

### 2.1.3. Les moyens consacrés par les lycées aux PPPE

#### 2.1.3.1 *Un financement très majoritairement sous forme de dotation horaire globale (DHG)*

En réponse au questionnaire, les proviseurs des lycées confirment que les moyens attribués par les rectorats au titre du PPPE sont, dans la grande majorité des cas, intégrés dans la DHG de leur établissement, sous forme d'heures postes ou d'HSA. Ils confirment aussi avoir parfois reçu quelques HSE, plus rarement une ou deux IMP pour gratifier la coordination du dispositif, au sein du lycée et avec l'université partenaire.

L'analyse des réponses au questionnaire adressé aux lycées confirme également que, dans la DHG des établissements, le volume d'heures versé au titre de la L1 des PPPE est variable d'une académie à l'autre. Ainsi, les proviseurs qui ont répondu au questionnaire indiquent avoir reçu, pour 2022-2023 (PPPE qui ont ouvert à la rentrée 2022), une DHG moyenne de 1,54 ETP, soit 27,8 heures par semaine (DHG la plus basse : 10,5 heures ; DHG la plus élevée : 57,75 heures). Pour 2023-2024 (pour les seuls PPPE ouverts à la rentrée 2023), cette DHG moyenne est de 1,36 ETP, soit 24,5 heures par semaine (DHG la plus basse : 15,75 heures ; DHG la plus élevée : 30,75 heures), et ce toujours pour les proviseurs ayant répondu au questionnaire. Ces chiffres sont un peu différents de ceux fournis par les rectorats en réponse au questionnaire (section précédente du rapport), même s'ils sont cohérents ; cette situation n'est pas surprenante car seuls 10 rectorats ont répondu au questionnaire, alors que 33 lycées l'ont fait.

Beaucoup de proviseurs indiquent que la DHG qu'ils ont reçue a permis de couvrir le volume horaire prévu par le cahier des charges et la pondération de 1,5 des heures d'enseignement, notamment ceux qui avaient reçu une DHG supérieure à 1,3 ETP. Le fait que les cours de PPPE ne soient pas dispensés sur 36 semaines mais, par exemple en L1, sur 21 semaines, leur a donné une marge de manœuvre, notamment pour financer la pondération. Pour les DHG les plus basses, les proviseurs ont indiqué avoir dû mobiliser leurs ressources propres pour financer la pondération (voir infra).

Lorsque plusieurs niveaux PPPE (L1, L2 voire L3) coexistent au sein des lycées, ce qui deviendra la norme en « régime de croisière », des proviseurs indiquent soit avoir reçu une DHG globale qu'ils ont ventilée par promotion en tenant compte du référentiel donné par le cahier des charges, soit au contraire avoir reçu une DHG ciblée par promotion. Dans ce dernier cas, certains respectent le ciblage ou au contraire mutualisent les moyens entre les différentes promotions de PPPE voire avec la DHG globale de l'établissement.

Au lycée, contrairement à l'université, les étudiants de PPPE sont dans un groupe bien identifié, et il est possible aux proviseurs de « tracer » la consommation des moyens par le dispositif. La grande majorité des proviseurs déclarent avoir consommé la totalité de la DHG attribuée au titre du PPPE en fin d'année scolaire, quitte pour certains d'entre eux à avoir dédoublé des enseignements, comme ceux de langue vivante ou de sciences expérimentales, lorsque le volume d'heures hebdomadaire le permettait.

#### 2.1.3.2 *Un recours presque généralisé aux ressources propres des lycées*

La plupart des proviseurs, lors des visites ou en réponse au questionnaire, indiquent devoir mobiliser leurs ressources propres pour le fonctionnement du PPPE, en complément de la dotation. Les postes de dépense sont variés, on peut citer quelques exemples.

- le financement de la pondération de 1,5 des heures d'enseignement prévue par le cahier des charges, lorsque la DHG attribuée au titre du PPPE ne le permet pas. Cette pondération est jugée « très consommatrice d'heures » par plusieurs proviseurs concernés. L'un d'entre eux indique que la DHG attribuée la première année, à l'ouverture du L1 PPPE, a permis de financer cette pondération, mais que la DHG attribuée l'année suivante n'était plus suffisante pour financer la pondération des deux années, L1 et L2 ;
- le dédoublement des séances d'activités expérimentales en physique-chimie et sciences de la vie et de la Terre, jugé indispensable mais pas plus anticipé dans le cahier des charges que dans la DHG attribuée par le rectorat ;
- les cours de langues étrangères (allemand, espagnol) ou régionales, en plus de l'enseignement de l'anglais, langue vivante retenue dans la plupart des PPPE. Dans un lycée, un professeur

d'allemand en CPGE assure une heure d'allemand pour chaque niveau de PPPE, il est rémunéré par une HSA en mobilisant la DHG de l'établissement. Tous les lycées ne peuvent cependant pas enrichir leur offre de formation autant qu'ils le voudraient (voir encadré n° 1 ci-dessous) ;

**Encadré n° 1 : le cas de l'enseignement de l'anglais dans le PPPE de Strasbourg  
(Unistra – lycée des Pontonniers)**

Ce PPPE ne propose qu'un enseignement de langue vivante en allemand, pour des raisons spécifiques à l'académie de Strasbourg qui est face à un enjeu et un défi d'enseignement en voie bilingue.

La proviseure aimerait proposer aux étudiants un enseignement de langue vivante en anglais, et notamment en anglais scientifique au regard de la licence d'adossement, scientifique, compte tenu des ressources du lycée qui hébergent des sections internationales en mesure d'assurer une offre de qualité. Actuellement, la proviseure du lycée regrette de ne pouvoir, faute de moyens, installer un tel enseignement. Or la maîtrise de l'anglais, qui peut être utile à un futur professeur des écoles dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante étrangère, pourrait aussi être essentielle à un étudiant du PPPE qui souhaiterait, lors du stage de L3, effectuer une mobilité de quatre semaines en Suède ou Norvège, pays avec lesquels l'université de Strasbourg a des partenariats. Selon la proviseure, une enveloppe de 3 à 5 HSA permettrait de proposer une offre en anglais aux côtés de l'allemand.

- des heures d'accompagnement individualisé supplémentaires. Le cahier des charges en prévoit trois par semaine, mais certaines équipes estiment qu'il en faudrait davantage ;
- la rémunération de conférenciers extérieurs, alors même que le cahier des charges précise que « *en plus des enseignements seront organisés des temps d'échanges avec des professionnels et des conférences* » ;
- du matériel pédagogique : quelques lycées indiquent avoir dépensé quelques centaines à quelques milliers d'euros sur les fonds propres en fournitures pédagogiques, en achat de livres et de documentation spécifiques, l'un d'entre eux a même aménagé une salle de cours dédiée aux arts plastiques ;
- des visites d'établissements scolaires en complément d'interventions sur la structure du système éducatif, ainsi que des visites culturelles ;
- des cours de natation, alors même que le cadrage national des enseignements disciplinaires au lycée indique qu'il « *est fortement recommandé de proposer en L1 et en L2 aux étudiants un cycle natation afin de vérifier leurs compétences aquatiques et de les sensibiliser, au travers de la pratique, aux différents aspects à prendre en compte pour améliorer son aisance motrice mais aussi contribuer à développer celle des autres* » (en éducation physique et sportive).

Les proviseurs des lycées rencontrés par la mission ont souvent insisté sur le fait qu'ils avaient dû financer sur ressources propres des actions pourtant prévues dans le cahier des charges mais non anticipées dans le volume horaire qui figure au cahier des charges (ou dans la note conjointe DGESCO - DGRH - DGESIP du 12 février 2021) et donc dans la DHG attribuée aux lycées. Suivant le volume d'heures qu'ils ont dû mobiliser sur leurs moyens propres, certains proviseurs considèrent que le surcoût du PPPE est marginal et que l'établissement l'assumera, notamment au regard des enjeux, tandis que d'autres s'inquiètent de la soutenabilité du PPPE sur le long terme et affirment que « *les moyens fléchés par le rectorat sont insuffisants* ». Beaucoup estiment que la situation actuelle n'est pas tenable sur le long terme et qu'il est nécessaire que leur soit attribuée une DHG à la hauteur des besoins réels.

Des proviseurs ont enfin regretté de ne pas disposer de davantage de marges de manœuvres pour rémunérer le travail de concertation des professeurs de leur établissement ou le travail parfois considérable de coordination avec l'université partenaire, la DSDEN et – le cas échéant – l'INSPÉ.

#### *2.1.3.3 D'autres sources de financement recherchées, avec un succès modeste pour le moment*

Des proviseurs ont indiqué avoir recherché des financements supplémentaires. Certains se sont tournés vers le rectorat, et rares sont ceux qui indiquent avoir obtenu des HSE ou des crédits pédagogiques. Des établissements ont également cherché à diversifier les sources de financement :

- un établissement indique avoir mobilisé un financement obtenu par l'université partenaire pour la prise en charge des frais de déplacement (800 €) lors d'une sortie culturelle ;

- un établissement précise avoir déposé un projet « Notre école, faisons-la ensemble » (NEFLE) pour financer des projets dans le cadre du PPPE ;
- un autre mentionne avoir mobilisé le Pacte ;
- deux établissements déclarent s'être tournés vers la région, et avoir obtenu des crédits de fonctionnement (DAFC) ou des crédits éducatifs d'autonomie.

Là encore, les diverses tentatives n'ont pas toujours été couronnées de succès, un proviseur déclare ainsi : « aucune demande de financement antérieure n'ayant jamais abouti, nous ne comptons que sur les fonds propres de l'établissement ».

#### 2.1.4. Les moyens consacrés par les universités aux PPPE

##### 2.1.4.1 La DGESIP a attribué aux universités les financements prévus par le cahier des charges PPPE et par la note conjointe DGESCO - DGESIP - DGRH du 12 février 2021

La mission a pu vérifier auprès de la DGESIP que les subventions versées par le MESR<sup>33</sup> aux universités au titre des PPPE en 2021 et 2022 étaient bien celles prévues par la note conjointe DGESCO - DGESIP - DGRH du 12 février 2021 et déjà annoncées dans le cahier des charges. Ainsi, dans chaque université, les places en PPPE ont été financées en action spécifique de masse salariale sur la base des places ouvertes dans Parcoursup, le coût d'une place différant selon le niveau (1 000 € en L1, 1 500 € en L2 et 2 200 € en L3). À ce coût fixe s'est ajoutée une part non pérenne de 400 € par place, versée en totalité la première année de mise en place du dispositif, pour la première, la deuxième et la troisième année. Ces crédits versés au titre du PPPE étaient bien identifiés dans les notifications de SCSP<sup>34</sup> aux établissements (notifications initiales, courriers de notification et notifications définitives), comme la mission a pu le vérifier là encore auprès de la DGESIP. Côté MESR, le coût total des PPPE sur les trois années 2021-2023 s'élève à près de 7 M€.

Du côté des établissements, le ressenti a pu être différent : si la moitié des répondants au questionnaire indiquent que la subvention reçue est bien conforme au prévisionnel du cahier des charges, près d'un quart indiquent qu'elle est inférieure, un seul établissement qu'elle est supérieure. Un quart des établissements n'a pas répondu à cette question. L'une des universités regrette, toujours en réponse au questionnaire, ne pas avoir reçu la part non pérenne de 400 € par place créée, versée uniquement l'année de mise en place des L1, L2 et L3, prévue par le cahier des charges. Après vérification par la mission lors de son déplacement, il est apparu que l'université avait bien reçu cette part non pérenne mais qu'il y avait eu confusion entre la subvention attribuée au titre du PPPE par année civile versus par année universitaire (cf. tableaux n° 1 et n° 2 de l'annexe 6).

Lors des entretiens menés par la mission, plusieurs universités ont indiqué avoir du mal à identifier, dans la subvention globale reçue par l'université, la part de la SCSP versée au titre du PPPE ou avoir eu des difficultés à décoder le montant de cette part, notamment car la subvention serait parfois arrivée « en plusieurs fois » ou que le nombre d'étudiants concernés n'était jamais mentionné dans les notifications de la DGESIP. Les universités ont ainsi parfois supposé que la subvention pré-notifiée en fin d'année civile était calculée sur la base des capacités d'accueil et que la subvention définitive tenait compte du nombre réel d'inscrits (ce qui, d'après la DGESIP, interrogée par la mission, n'est pas le cas). Des universités indiquent être désireuses de davantage d'explications, ne serait-ce que « pour éviter en interne des tensions sur la question des moyens », comme l'indique l'une d'elles.

##### 2.1.4.2 Une estimation difficile du coût de la formation PPPE dans chaque université

L'estimation du coût de la formation PPPE dans une université n'est pas une tâche simple, et ce pour plusieurs raisons, qui relèvent aussi bien des charges d'enseignement que des charges administratives.

33 Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

34 Subvention pour charge de service public.

En ce qui concerne les charges d'enseignement, le coût de la formation peut être très différent selon les choix retenus :

- les interventions des enseignants en PPPE peuvent être rémunérées en heures complémentaires (c'est souvent le cas) ou sont incluses dans leur service, ce qui représente des coûts différents pour l'université<sup>35</sup>. Certaines universités indiquent même avoir recruté des enseignants spécifiquement pour le PPPE : vacataires, contractuels, l'une d'entre elles indiquant avoir recruté un maître de conférences en sciences de l'éducation spécifiquement pour le parcours, un autre un professeur associé en service temporaire (PAST). Une université signale, en réponse au questionnaire, avoir mis en place un tutorat, ce qui augmente la charge d'enseignement liée au parcours ;
- dans certains PPPE, les enseignements sont en très grande partie mutualisés avec les enseignements de la licence d'adossment, notamment les cours magistraux. Parfois un groupe de travaux dirigés supplémentaire rassemble les étudiants de PPPE, mais cette situation n'est pas systématique, notamment à partir de la L2 lorsque les effectifs (plus faibles) ne le justifient plus. Lorsque les étudiants inscrits en PPPE suivent des enseignements mutualisés ou sont inclus dans des groupes de travaux dirigés préexistants, le coût du PPPE devient marginal pour l'université, d'autant plus si les effectifs de la licence d'adossment ont été réduits à la suite de l'ouverture du PPPE (transfert d'étudiants de la licence d'adossment vers le PPPE), situation signalée à plusieurs reprises à la mission ;
- des frais de fonctionnement sont parfois signalés (achats d'ouvrages par exemple) tout comme des dépenses liées aux stages, variables d'une université à l'autre.

La charge administrative est également difficile à évaluer et dépend beaucoup du nombre d'étudiants en PPPE (certains PPPE perdent notamment beaucoup d'étudiants lors du passage de L1 à L2). Une université indique avoir dû recruter un contractuel BIATSS<sup>36</sup> (un ETP) pour gérer les trois promotions d'étudiants PPPE, d'autres soulignent la « *difficulté à isoler le coût des personnels administratifs pour la seule part dédiée au PPPE* », en réponse à une interrogation du questionnaire. La charge administrative des enseignants n'est pas négligeable, notamment pour ce qui relève de l'organisation des stages, et peut être reconnue par une décharge d'enseignement ; une université indique ainsi qu'« *un personnel en délégation rectorale est passé de temps partagé à temps plein pour l'enseignement, la mise en œuvre des stages du PPPE et la coordination avec le lycée partenaire* ».

Pour assumer ces différentes charges, beaucoup d'universités indiquent cependant avoir mobilisé d'autres moyens que ceux versés au titre du PPPE, qu'il s'agisse de rémunérer des intervenants ou d'assumer des coûts de fonctionnement, et concluent qu'elles le font pour le PPPE « *comme pour tous les autres parcours* ». Très peu des responsables universitaires du PPPE indiquent avoir été limités par les moyens attribués par l'université au PPPE : les universités ont « *joué le jeu* ». Cependant, le financement des stages de L3 est une source d'inquiétude récurrente pour les universités, autant lors des entretiens que dans les réponses au questionnaire, plusieurs universités se déclarant incapables de financer de tels stages pour tous les étudiants de PPPE.

Questionnées sur le coût de la formation, la plupart des universités indiquent ne pas avoir effectué le calcul, notamment en coût complet. Certaines cependant se sont pliées à l'exercice et, en réponse aux interrogations du questionnaire, estiment que le coût d'une année de L1 PPPE (charges d'enseignement et charges administratives) est compris entre 30 K€ et 70 K€. Ces mêmes universités estiment que le coût d'une cohorte PPPE (trois années) est compris entre 150 K€ et 300 K€, certaines indiquant que le recours massif aux heures complémentaires pour rémunérer les enseignants et la mutualisation des enseignements conduisent à des coûts plus bas. La mission ne peut confirmer ces évaluations, n'ayant pas conduit de travaux spécifiques avec les établissements lors de ses déplacements<sup>37</sup>. La fourchette basse de ces estimations

---

35 Le coût d'une heure complémentaire est notablement inférieur à celui d'une heure de cours incluse dans le service d'un enseignant ou d'un enseignant-chercheur, coût qui dépend lui-même du salaire de l'intervenant et donc de son statut.

36 Personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques et sociaux et de santé.

37 On peut rappeler que l'IGAENR a publié un *Guide méthodologique en vue de la réalisation d'une cartographie économique et d'une analyse stratégique des activités des universités* (rapport n° 2013-079, juillet 2013) qui pourrait être utile aux universités souhaitant estimer le coût du PPPE qu'elles portent.

coïncide avec le montant de la part de la SCSP versée au titre du PPPE par le MESR aux universités pour chaque parcours (voir annexe 6 pour une estimation de ce montant par année universitaire et par année civile sur les quatre premières années de l'expérimentation), auxquelles il convient d'ajouter les frais d'inscription des étudiants pour faire le bilan des ressources des établissements concernant ces parcours. Plusieurs universités ont indiqué à la mission qu'elles allaient établir des bilans financiers à l'issue de la première cohorte d'étudiants, soulignant que, pour elles, la soutenabilité de la formation sera facilitée par la mutualisation des enseignements en L3 avec les autres parcours de la mention de licence à laquelle est adossé leur PPPE.

#### 2.1.4.3 Pour les universités, la soutenabilité financière du modèle PPPE doit être mise en regard des enjeux

L'incertitude sur la capacité de la subvention du MESR à financer entièrement le PPPE tout comme le manque de ressources enseignantes et administratives ont pu faire hésiter certaines présidences d'université à accepter de mettre en place le dispositif. Aujourd'hui, comme l'indique l'un des directeurs de composante interrogé par la mission, le PPPE « *n'est plus considéré comme un poids. Ce parcours constitue une passerelle pour les étudiants et il contribue à renforcer la formation scientifique des futurs professeurs des écoles* ». Un autre établissement souligne que le PPPE est « *un dispositif qui rentre dans notre mission de préparation à la formation des futurs enseignants* ». De ce point de vue, l'enjeu d'un PPPE est tel qu'il peut être envisagé de le maintenir, même si son coût n'est pas couvert par la part de la SCSP versée au titre du PPPE et les frais d'inscription (ce qui reste à démontrer). La question serait cependant à nouveau posée si le nombre de PPPE devait augmenter : comme le résume un président d'université « *une université ne peut multiplier les initiatives de ce type* ».

#### 2.1.5. La pérennisation voire l'extension des PPPE nécessite l'allocation de moyens humains et financiers suffisants

Comme la mission l'a déjà indiqué dans sa note d'étape<sup>38</sup>, l'attribution à chaque PPPE d'un poste de coordonnateur à temps complet permettrait de soulager les proviseurs (ou leurs adjoints) et les directeurs d'UFR (ou responsables de licence) qui portent les PPPE sans moyens administratifs complémentaires. Ce coordonnateur serait chargé du fonctionnement pratique du parcours (emplois du temps, organisation des stages, recherches de financements, aide à la mise en œuvre de projets, etc.) mais aussi de la coordination entre acteurs du partenariat, notamment en organisant voire en pilotant le comité de pilotage. Ce coordonnateur profiterait aussi aux étudiants, en veillant à une bonne communication autour de l'organisation pédagogique et administrative de la formation, parfois éclatée dans deux voire trois lieux, et jouerait le rôle de médiateur entre deux cultures très différentes, celle plutôt « cadrante » du lycée et celle de l'université dont l'organisation s'appuie sur la capacité des étudiants à être autonomes. Créer un tel poste pour chaque PPPE témoignerait de l'importance accordée à une offre consolidée de formation dédiée au professorat des écoles dès la première année de licence si elle quittait le statut d'expérimentation.

**Recommandation n° 6 :** prévoir et financer une mission de coordonnateur du PPPE à temps plein, rattaché à l'université.

Si le dispositif PPPE devait être pérennisé voire étendu, la mission insiste sur la condition nécessaire consistant à assurer aussi bien aux lycées qu'aux universités les moyens nécessaires au bon fonctionnement de la formation sur ses trois niveaux. De nombreux lycées et de nombreuses universités déclarent aujourd'hui financer leur PPPE sur ressources propres, assumant par conviction certains coûts jugés indispensables (dédoublés, frais de déplacement, etc.) et ce alors même que le dispositif n'est pas encore déployé partout sur les trois années de la licence. Cette recommandation suppose qu'une estimation du coût réel de la formation soit conduite, côté lycée comme côté université. Le financement côté enseignement scolaire pourrait s'appuyer sur les moyens des régions académiques, en mobilisant les conseils régionaux pour qu'ils reconnaissent les PPPE comme une formation dispensée en partie dans les lycées.

**Recommandation n° 7 :** assurer aux lycées et aux universités les moyens nécessaires à la mise en œuvre des PPPE après en avoir estimé précisément le coût réel sur les trois niveaux de formation.

---

38 Cf. note d'étape 22-23 214B, *op. cit.*



**Recommandation n° 8 :** mobiliser les conseils régionaux pour qu'ils tiennent compte des PPPE dans l'attribution des moyens alloués aux lycées concernés.

## 2.2. Un vivier d'étudiants bien présent et une attractivité qui dépend de la licence d'adossement

Entre 2021, année de création du PPPE, et 2023, le nombre de parcours ouverts en France a doublé. À la rentrée 2023, cinquante PPPE affichaient 1 614 places disponibles<sup>39</sup>.

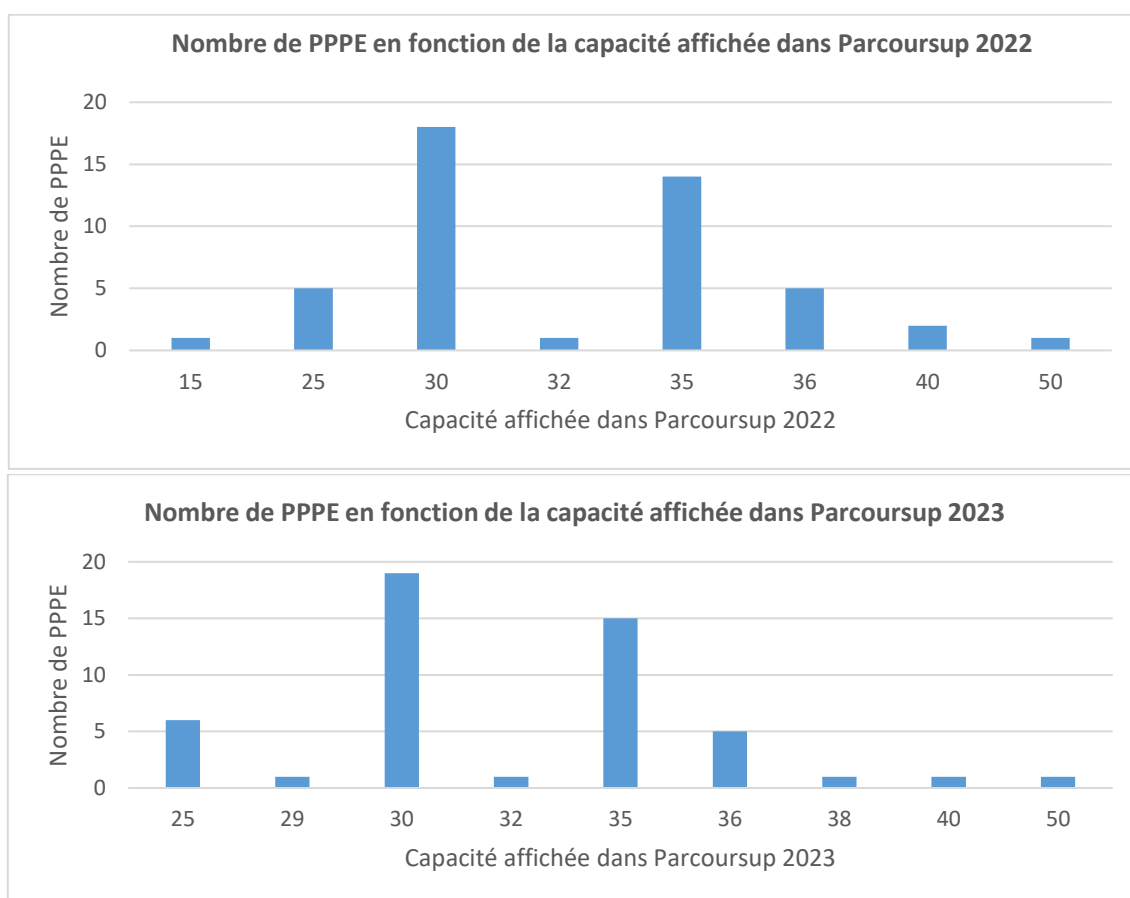
Pour la rédaction de ce rapport, la mission disposait des données complètes de Parcoursup 2021, 2022 et 2023<sup>40</sup> issues de l'*Open Data* du MESR. Ce rapport propose une analyse du recrutement 2022 dans les 48 PPPE ouverts à la rentrée 2022 en complément de quelques comparaisons plus globales sur les trois années.

### 2.2.1. Entre 2021 et 2023, le doublement du nombre de places en PPPE s'accompagne d'un maintien de l'attractivité de cette formation

De 815 places ouvertes dans les 25 PPPE à la rentrée 2021 (de 25 à 40 places par PPPE avec une moyenne de 33 places), on est passé à 1 614 places dans 50 PPPE à la rentrée 2023, soit une moyenne de 32 places par PPPE.

Les disparités restent importantes mais plus aucun parcours n'offre moins de 15 places désormais (c'était le cas à Mulhouse pour la première année de recrutement en 2022), et un parcours offre 50 places depuis la rentrée 2022 (Limoges – sciences et technologie).

Figure n° 2



Source : Parcoursup

39 2021 : 25 PPPE – 2022 : 48 PPPE – 2023 : 50 PPPE.

40 <https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/parcoursupdata/?disjunctive.fili>

En 2022, 18 990 candidatures ont été exprimées sur Parcoursup dont à peine 99 % en phase principale (contre 99,25 % en 2021). Sur l'ensemble de ces vœux, 82 % sont émis par des candidates, comme en 2021.

La comparaison sur trois années indique que l'attractivité de la formation se confirme sur les trois années, avec un nombre moyen de 12 candidats par place.

Figure n° 3

Rentrée universitaire	Nombre de PPPE	Nombre de places affichées	Nombre total de candidats	Nombre total de vœux confirmés en phase principale	Nombre moyen de vœux confirmés par place en phase principale	Nombre moyen de candidats par place (toutes phases)
2021	25	815	10 795	10 555	13	13
2022	48	1 542	18 990	18 800	12	12
2023	50	1 614	22 703	20 120	12	14

Source : Parcoursup

### 2.2.2. La proportion de vœux émis par des candidats non néo-bacheliers a légèrement augmenté depuis 2021

On constate sur la phase principale une proportion légèrement décroissante (baisse de presque 4 points) des vœux classés émis par les candidats néo-bacheliers (voir figure n° 4 ci-après ; un candidat peut émettre plusieurs vœux). Le PPPE attire ainsi des candidats qui ont déjà travaillé ou tenté d'autres formations, y compris à l'étranger, et finalement se tournent vers le professorat des écoles. La mission a pu rencontrer quelques-uns de ces candidats qui sont apparus très motivés.

Figure n° 4

Rentrée universitaire Phase principale	Proportion de vœux CLASSÉS émis par des néo-bacheliers	Proportion de vœux de néo-bacheliers généraux parmi les vœux CLASSÉS des néo-bacheliers candidats	Proportion de vœux de néo-bacheliers technologiques parmi les vœux CLASSÉS des néo-bacheliers candidats	Proportion de vœux de néo-bacheliers professionnels parmi les vœux CLASSÉS des néo-bacheliers candidats
2021	74,4 %	81,6 %	14,3 %	4,1 %
2022	67,8 %	84 %	12,2 %	3,8 %
2023	70,7 %	82,8 %	13,5 %	3,7 %

Source : Parcoursup

Les vœux des candidats néo-bacheliers professionnels sont de moins en moins nombreux.

En 2022, sur les 15 737 vœux de la phase principale émis par des élèves de terminale, 84 % le sont par des élèves de terminale du baccalauréat général, 12,2 % par des élèves de terminale d'un baccalauréat technologique et 3,8 % par des élèves de terminale d'un baccalauréat professionnel. Le quart (25,7 %) de ces vœux sont émis par des élèves boursiers (+ 1 point de plus par rapport à 2021).

### 2.2.3. Le taux de remplissage reste proche des 90 % mais le taux d'accès moyen affiche une évolution positive

Sur l'ensemble des PPPE, en moyenne, on constate un taux de remplissage élevé qui témoigne d'un choix convaincu de la part des candidats, même si la hausse observée entre 2021 et 2022 n'est pas confirmée en 2023. Le ratio entre le rang du dernier appelé et le nombre total de candidats a augmenté entre 2021 et 2022. On observe cependant une baisse significative pour le recrutement 2023, ce qui est en cohérence avec

les commentaires positifs des responsables rencontrés sur l'attention qu'ils portent à la motivation exprimée dans les dossiers de candidature, visant à une sélectivité affinée. Ces chiffres sont rassemblés dans la figure n° 5 ci-dessous.

Figure n° 5

Rentrée universitaire toutes phases	Nombre de candidats ayant accepté une proposition	Taux de remplissage	Taux d'accès moyen (ratio entre le rang du dernier appelé et le nombre total de candidats)
2021	744	91,3 %	55,6 %
2022	1 477	95,8 %	64,1 %
2023	1 523	94,4 %	59,8 %

Source : Parcoursup

Les néo-bacheliers représentent 70 % des candidats en 2023 (figure n° 4) mais 75 % des admis. Les candidats néo-bacheliers technologiques et professionnels sont de moins en moins nombreux et leur proportion parmi les admis faiblit aussi (voir figure n° 6 ci-dessous).

Figure n° 6

Rentrée universitaire toutes phases	Pourcentage de néo-bacheliers parmi les admis	Pourcentage de néo-bacheliers généraux parmi les néo-bacheliers admis	Pourcentage de néo-bacheliers technologiques parmi les néo-bacheliers admis	Pourcentage de néo-bacheliers professionnels parmi les néo-bacheliers admis
2021	78,4 %	85,6 %	9,9 %	4,4 %
2022	71 %	89 %	8,1 %	2,9 %
2023	75,8 %	88,5 %	8,1 %	3,4 %

Source : Parcoursup

#### 2.2.4. La licence d'adossement semble un facteur d'attractivité et influencer le taux d'accès

L'analyse des ratios et différences entre le nombre de places affichées, le nombre de candidats, le nombre d'admis, le rang du dernier admis est réalisée sur les données Parcoursup 2022.

Les PPPE adossés à des licences « sciences de l'éducation » sont ceux qui attirent le plus grand nombre de candidatures (figure n° 7), sans doute parce que l'intitulé correspond le plus, dans la représentation des candidats, à l'orientation vers l'enseignement qu'ils recherchent. Les PPPE présentant moins de 100 candidats sont des parcours adossés à des licences de mathématiques et offerts dans des territoires isolés ou insulaires (Guadeloupe, Guyane, Martinique). Pour treize parcours, dont les licences d'adossement, les territoires d'implantation et les capacités d'accueil sont variés, le nombre de candidats est compris entre 300 et 500. La presque totalité des parcours adossés à une licence de mathématiques ont eu moins de 300 candidats en 2022.

Figure n° 7 : PPPE ordonnés par nombre décroissant de candidats sur Parcoursup 2022

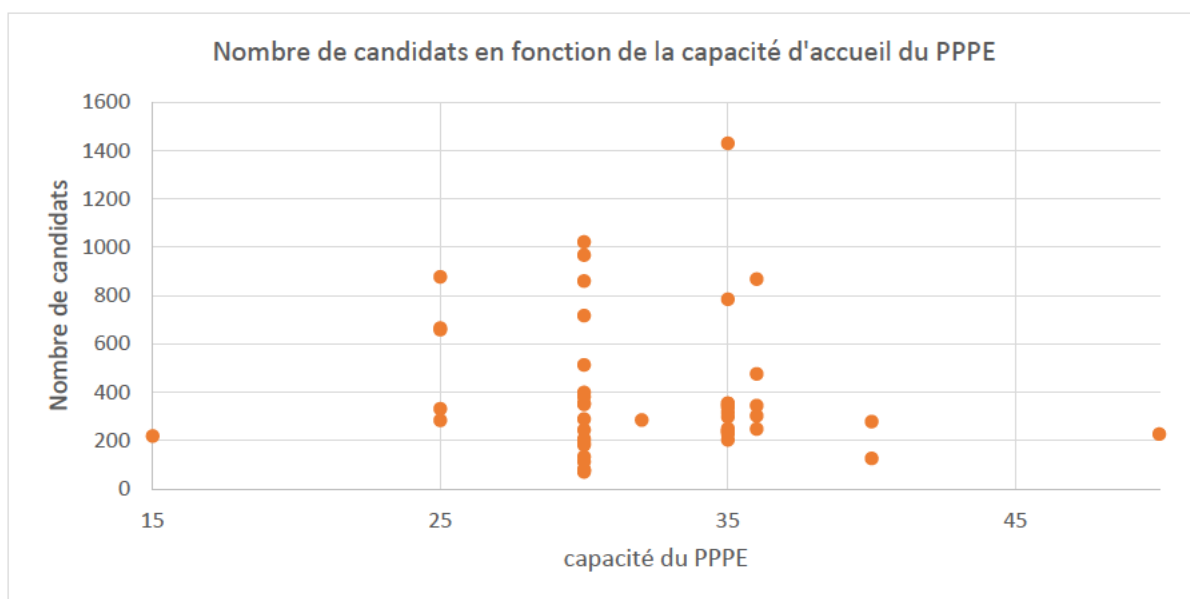
Université et ville	Licence d'adossement	Nombre de candidats en 2022	Remarque
Université Montpellier 3-Paul Valéry	Sciences de l'éducation	1 431	à comparer aux 303 candidats pour le PPPE mathématiques dans la même ville
Université Grenoble Alpes	Sciences de l'éducation	1 022	
Université Paris-Est-Créteil Val-de-Marne - UPEC (Paris 12)	Sciences de l'éducation	968	
Université Paris 1 Panthéon Sorbonne	Arts plastiques	878	offre unique en France ; perspective d'enseignement dans le second degré pour certains candidats
Université de Rouen Normandie - campus Mont-Saint-Aignan	Sciences de l'éducation et de la formation	869	
CY Cergy Paris université - INSPÉ de Versailles	Sciences de l'éducation	861	
Université Clermont Auvergne - INSPÉ de Moulins	Sciences de l'éducation	785	
Nantes Université	Lettres	717	
Université de Brest	Sciences de l'éducation	666	
INSPÉ de Reims - antenne de Chaumont	Sciences de l'éducation	660	
Université de La Réunion - Saint Denis	Administration économique et sociale	513	offre unique sur l'île de La Réunion
Université Toulouse 3-Paul Sabatier	Mathématiques	477	
Sorbonne Université	Anglais	400	offre unique en France
Université Paris Nanterre	Lettres	383	
Université d'Amiens - Beauvais	Humanités	355	
Université de Poitiers	Sciences du langage	355	
Université de Pau et des Pays de l'Adour	Lettres	354	à comparer aux 250 candidats pour le PPPE mathématiques dans le même lycée et la même université
Université Paris-Est-Créteil Val-de-Marne - UPEC (Paris 12)	Administration et échanges internationaux	350	
Université d'Artois - Lens	Sciences de la vie	346	
Université Côte d'Azur	Lettres	344	
Avignon Université	Lettres	339	
Université d'Amiens - Soissons	STAPS	332	
Université d'Orléans	Sciences de la vie	317	

Université de Montpellier	Sciences et technologie	303	
Université de Lorraine - Metz	Mathématiques	299	
CUFR - Mayotte	Sciences et technologie	290	
Université de Saint-Étienne-Jean Monnet	Mathématiques	286	
Université de Strasbourg	Sciences et société	284	
Université de Franche-Comté - Belfort	Administration économique et sociale	279	
Université de Pau et des Pays de l'Adour	MIASHS	250	
Université du littoral - Dunkerque	Mathématiques	248	
Université de Guyane	Lettres	244	
Université d'Angers	Mathématiques	243	
Université Côte d'Azur	Sciences et technologie	240	
Université de Perpignan Via Domitia	Mathématiques	238	
UPEC - Fontainebleau	Science politique	228	
Université de Limoges	Sciences et technologie	227	
Université de Mulhouse	Histoire	220	
Université Savoie Mont Blanc - Chambéry	Lettres	208	
Université de Polynésie française	LLCER	204	
Université d'Amiens	Mathématiques	191	
Université de Cergy-Pontoise - CY SUP	Lettres	182	
Université de Corte	Lettres	134	
Université de Caen Normandie	MIASHS	127	
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines	Sciences et technologie	113	
Université des Antilles - Guadeloupe	Mathématiques	81	
Université des Antilles - Martinique	Mathématiques	78	
Université de Guyane	Mathématiques	71	

Source : Parcoursup 2022

La capacité d'accueil ne semble pas avoir d'incidence sur le nombre de candidats (figure n° 8).

Figure n° 8



Source : Parcoursup – chaque point représente un PPPE

Lorsque l'on classe les PPPE selon la plage d'admission au regard du nombre de candidats (c'est-à-dire en calculant en pourcentage la proportion de la liste de candidats dans laquelle on recrute, à partir du rapport rang du dernier admis / nombre de candidats), on observe que 17 parcours recrutent dans la première moitié de la liste de candidats classés ; 20 recrutent dans le dernier quart, comme permettent de le visualiser les deux lignes en gras dans le tableau de la figure n° 9. Les PPPE adossés à des licences mathématiques apparaissent comme les moins sélectifs. Les PPPE adossés à des licences sciences de l'éducation, sauf deux, sont de ceux qui apparaissent comme les plus sélectifs, ne recrutant pas au-delà du milieu de la liste de candidats tout en présentant le plus de candidats.

Les PPPE adossés à une licence de mathématiques (ou MIASHS) recrutent jusqu'au dernier quart. Pour autant, ces chiffres seraient à compléter, au sein de chaque PPPE, pour analyser les profils des candidats admis, avec la répartition des rangs de l'ensemble des admis.

On peut cependant comparer la sélectivité et l'attractivité de PPPE situés dans les mêmes territoires, voire la même université. Ainsi de l'offre double du lycée Barthou et de l'université de Pau et des pays de l'Adour, dont le PPPE adossé à la licence de lettres reçoit 354 candidatures avec une sélectivité (plage d'admission) de 34,2 % contre 250 candidatures pour le PPPE adossé à la licence MIASHS, dont la sélectivité n'est que de 97,2 %. Les PPPE proposés en Île-de-France présentent des attractivités (Figure n° 7) et sélectivités (Figure n° 9) très diverses, selon la licence d'adossement (en particulier, anglais et arts plastiques qui sont uniques en France) ou le lieu d'implantation, sans qu'on puisse établir d'analyse explicative.

Figure n° 9 : PPPE ordonnés par sélectivité décroissante sur Parcoursup 2022

	Licence d'adossement	Rang dernier admis	Plage d'admission (% que représente la zone d'admission au regard du nombre de candidats, soit rang du dernier admis/nb de candidats)	Différence entre nombre d'admis et capacité affichée
Université Montpellier 3-Paul Valéry	Sciences de l'éducation	249	17,4	6
Nantes Université	Lettres	131	18,3	5
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne	Arts plastiques	164	18,7	1
INSPÉ de Reims - antenne de Chaumont	Sciences de l'éducation	137	20,8	5
Université de Rouen Normandie - campus Mont-Saint-Aignan	Sciences de l'éducation et de la formation	214	24,6	0
Université d'Amiens - Beauvais	Humanités	90	25,4	- 1
Université Paris- Est-Créteil Val-de-Marne - UPEC (Paris 12)	Sciences de l'éducation	256	26,4	0
Université de Pau et des Pays de l'Adour	Lettres	121	34,2	1
Université Clermont Auvergne - INSPÉ de Moulins	Sciences de l'éducation	278	35,4	0
CUFR Mayotte	Sciences et technologie	106	36,6	1
Université de Brest	Sciences de l'éducation	245	36,8	0
Université Côte d'Azur	Lettres	129	37,5	- 1
Université de Cergy-Pontoise – CY SUP	Lettres	179	38,4	- 2
Université de La Réunion - Saint Denis	Administration économique et sociale	204	39,8	2
Université d'Amiens - Soissons	STAPS	137	41,3	0
Université Paris-Est-Créteil Val-de-Marne - UPEC (Paris 12)	Administration et Échanges internationaux	154	44	- 1
Université de Strasbourg	Sciences et société	140	49,3	0
Sorbonne université	Anglais	208	52	0
Université Paris Nanterre	Lettres	199	52	- 1

Université de Mulhouse	Histoire	121	55	0
Université de Poitiers	Sciences du langage	209	58,9	0
Avignon Université	Lettres	204	60,2	0
CY Cergy Paris Université - INSPÉ Versailles	Sciences de l'éducation	534	62	0
Université d'Artois - Lens	Sciences de la vie	216	62,4	0
Université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines	Sciences et technologie	71	62,8	-4
Université Grenoble Alpes	Sciences de l'éducation	658	64,4	-2
Université de Guyane	Lettres	178	73	-2
Université Toulouse 3-Paul Sabatier	Mathématiques	355	74,4	-1
Université d'Orléans	Sciences de la vie	239	75,4	0
Université de Franche-Comté - Belfort	Administration économique et sociale	211	75,6	0
Université des Antilles - Guadeloupe	Mathématiques	66	81,5	0
Université de Caen Normandie	MIASHS	107	84,3	-14
Université de Guyane	Mathématiques	60	84,5	-5
Université de Montpellier	Sciences et technologie	260	85,8	-1
Université de Polynésie française	LLCR	178	87,3	5
Université des Antilles - Martinique	Mathématiques	69	88,5	-17
Université de Perpignan Via Domitia	Mathématiques	213	89,5	-13
UPEC - Fontainebleau	Science politique	206	90,4	-1
Université Savoie Mont Blanc - Chambéry	Lettres	188	90,4	-3
Université d'Amiens	Mathématiques	175	91,6	-2
Université de Lorraine - Metz	Mathématiques	282	94,3	-7
Université Côte d'Azur	Sciences et technologie	227	94,6	0
Université d'Angers	Mathématiques	230	94,7	-1
Université de Limoges	Sciences et technologie	219	96,5	-2
Université de Corte	Lettres	130	97	-2



Université Jean Monnet - Saint-Étienne	Mathématiques	278	97,2	0
Université de Pau et des Pays de l'Adour	MIASHS	243	97,2	-7
Université du littoral - Dunkerque	Mathématiques	245	98,8	0

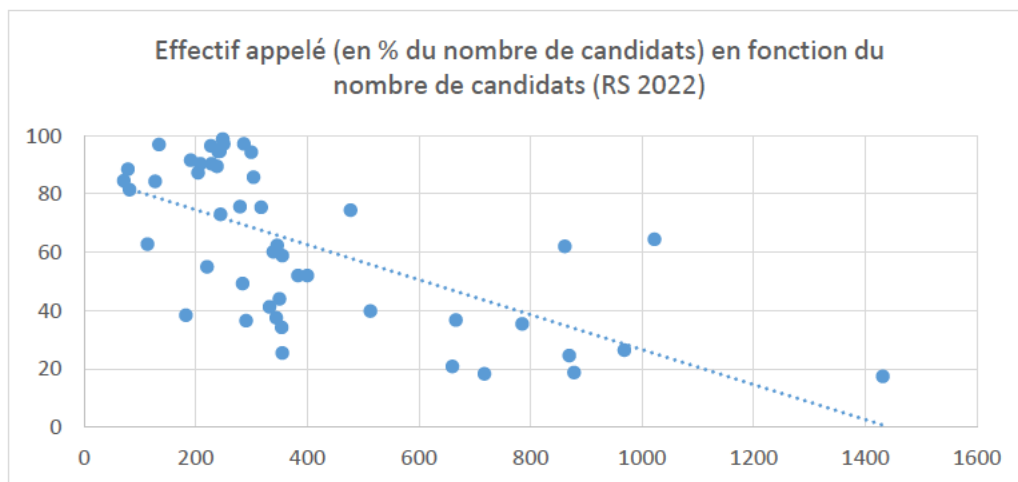
Source : Parcoursup 2022

La dernière colonne de la figure n° 9 indique l'écart entre le nombre d'admis et le nombre de places. Huit PPPE ont admis plus d'étudiants que la capacité affichée, dix-huit en ont admis autant. Quinze parcours ont admis de un à quatre étudiants de moins qu'affiché. Les six parcours qui ont accueillis de 5 à 17 étudiants de moins qu'affiché sont tous adossés à des licences de mathématiques ou MIASHS (Guyane, Saint-Étienne, Metz, Perpignan, Caen, Martinique).

La plage d'admission a tendance à être d'autant plus grande que la capacité est faible (points nombreux dans la partie gauche et haute du graphe de la figure n° 10), et le rang du dernier appelé presque égal au nombre de candidats pour les PPPE les moins attractifs (points sur la droite ou proches de la droite, figure n° 11), mais la corrélation est faible et la dispersion importante pour ces deux graphiques.

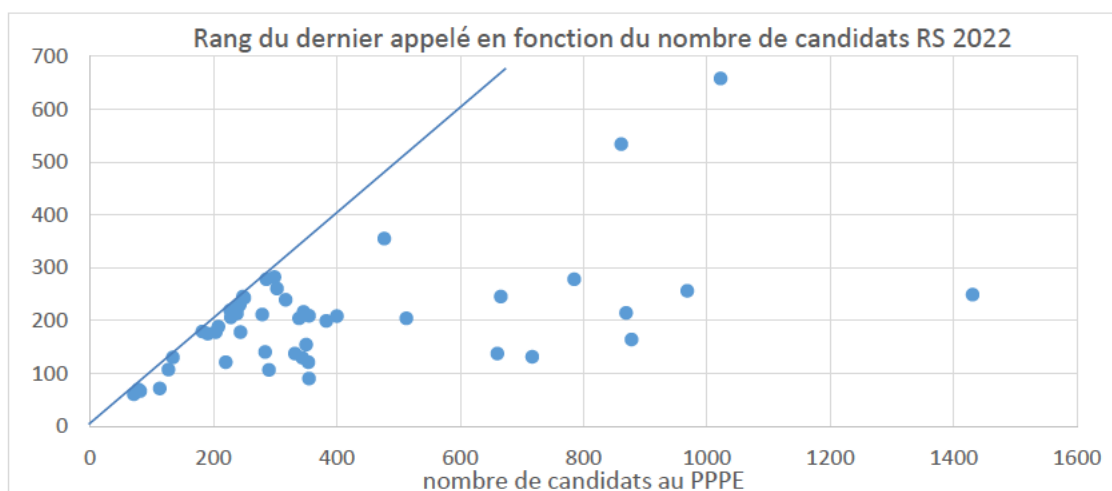
En conclusion, la licence d'adossement joue un rôle très important en termes d'attractivité, mais le taux d'accès est une bonne mesure de l'attractivité et peut constituer un indicateur pour déterminer si dans un bassin donné, il y a matière à augmenter le nombre de PPPE : avec un taux d'accès inférieur à 50 %, on peut estimer qu'il est pertinent de créer un nouveau PPPE.

Figure n° 10



Source : Parcoursup2022

Figure n° 11



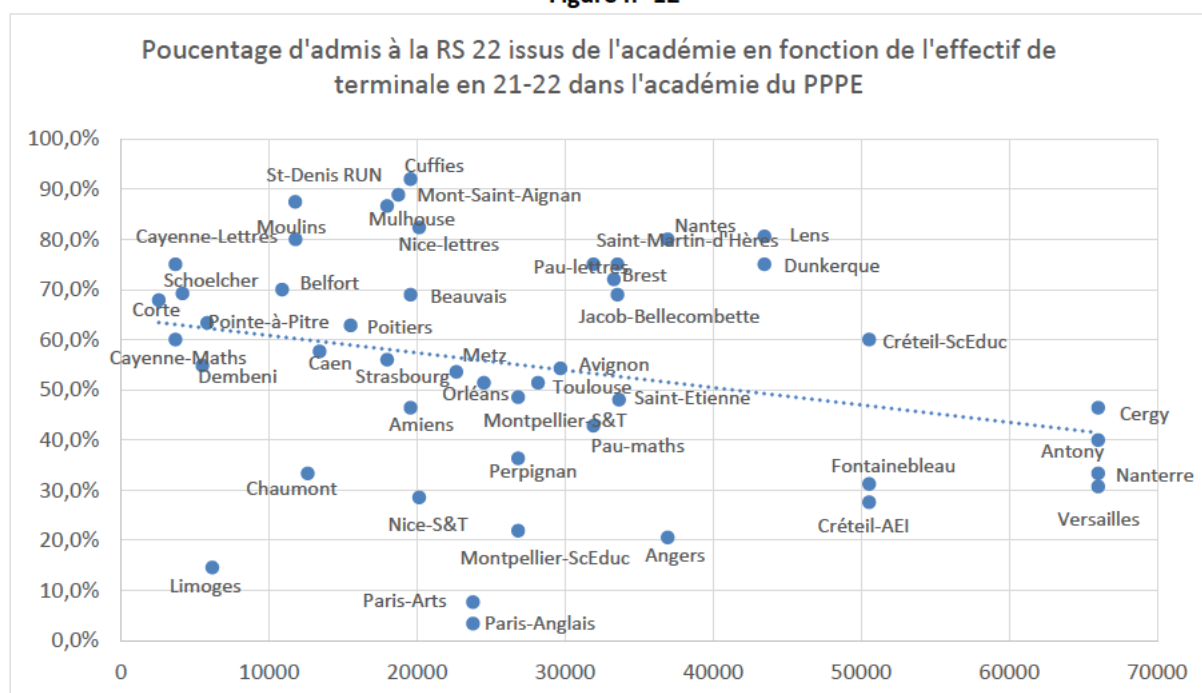
Source : Parcoursup2022

### 2.2.5. L'origine géographique des candidats n'est pas particulièrement locale sauf pour certains territoires

Le graphique mettant en regard le pourcentage d'admis venant de l'académie où se trouve le PPPE et le nombre d'élèves en terminale l'année scolaire précédente, pour la cohorte de bacheliers 2022, est présenté figure n° 12. La ville d'implantation du PPPE est indiquée à côté du point correspondant. Ce graphique ne fait pas vraiment apparaître de corrélation particulière. Il met en évidence le caractère plus ou moins local du recrutement, que la mission n'a pas les capacités d'analyser de manière complète au regard du caractère multifactoriel du phénomène.

Dans 18 PPPE en 2022, la promotion recrutée en L1 comporte moins de la moitié de candidats de l'académie. Les académies d'outre-mer et/ou insulaires (ce qui inclut la Corse) ne recrutent pas particulièrement localement, sauf à la Réunion, où le PPPE, par ailleurs assez sélectif, est adossé à une licence d'administration économique et sociale qui paraît pourtant éloignée du professorat des écoles.

Figure n° 12



Source : Parcoursup 2022 et DEPP (banque centrale de pilotage)

La comparaison de PPPE situés dans une même ville peut conduire à revenir sur l'attractivité en fonction de la licence d'adossé. Ainsi, à Pau, le PPPE MIASHS recrute beaucoup moins localement que le PPPE de lettres ; à Nice, le PPPE de Lettres recrute aussi beaucoup plus localement que le PPPE de sciences et technologie. Il y a peu de différence entre les PPPE de Guyane (le PPPE de lettres recrute un peu plus localement que le PPPE de mathématiques), sans doute à cause de la faible mobilité dans cette académie ultra-marine de fait isolée. S'agissant des PPPE de Paris, c'est sans doute l'offre unique en France en arts plastiques et anglais qui explique au moins partiellement le fait de recruter très peu dans l'académie.

L'analyse des données Parcoursup tend à interroger de nouveau la question de la licence d'adossé, qui a conduit la mission à écrire dans la note de juillet 2023 : « *Les étudiants pointent régulièrement les exigences de certaines licences disciplinaires qu'ils estiment décalées par rapport au niveau d'enseignement qu'ils auront à assurer en tant que professeurs des écoles. Ce ressenti concerne surtout les licences de mathématiques* ». L'attractivité des PPPE adossés à une licence « spécialiste » semble en effet plus faible au regard des données présentées précédemment. Pour autant, les équipes enseignantes et les responsables des PPPE rencontrés pour la note d'étape précédemment citée comme pour le présent rapport témoignent, à une exception près, d'une réelle volonté d'accompagner les étudiants dans le parcours choisi vers le professorat des écoles, quelle que soit la licence support, parfois choisie par les candidats pour sa situation géographique. Directement destinataire par courriel d'un témoignage concernant la mobilisation d'une équipe de PPPE adossé à une licence MIASHS, la mission souhaite en faire un encadré comme transition vers la partie suivante du rapport sur les organisations et contenus des enseignements et pour mettre en évidence la mobilisation des équipes, de manière générale, autour de la réussite du dispositif PPPE.

#### **Encadré n° 2 : innovations pédagogiques autour des mathématiques et de leur enseignement PPPE adossé à une licence MIASHS**

Dans le cadre d'un appel à manifestation d'intérêt interne à l'université, l'équipe enseignante de mathématiques du PPPE a pu mettre en place :

- une unité d'enseignement (UE) « Tutorat et aide aux devoirs » obligatoire pour les étudiants de L3 PPPE, d'1h30 par semaine, créditée de 3 ECTS<sup>41</sup>, au cours de laquelle ils assurent un tutorat à destination des étudiants de L1 PPPE et une aide aux devoirs à destination des élèves de seconde du lycée. Environ 15 étudiants de L1 sont présents à chaque séance sur la base du volontariat et sont aidés par 3 étudiants de L3 pendant qu'entre 25 et 30 élèves de seconde (inscrits en lien avec leur enseignant de mathématiques) sont aidés par les autres étudiants de L3 dont cette UE leur permet d'affirmer et d'affiner leurs gestes professionnels tout au long de l'année de licence, les prépare au CRPE (le niveau seconde en mathématiques étant celui évalué lors du concours) et les aide mathématiquement pour leur troisième année de licence ;
- une UE « Initiation à la didactique des mathématiques », créditée de quatre ECTS, exploitant des questions didactiques naïves mais cruciales. Des cas concrets sont examinés, suivis d'éclairages théoriques. Les étudiants sont sollicités pour analyser des séances d'enseignement et des procédures d'élèves, mais aussi pour construire, à partir du large corpus existant, des situations d'apprentissage mathématique pertinentes.

Cela vient compléter deux UE déjà existantes autour des gestes professionnels et de la posture d'enseignant :

- une UE de sensibilisation aux gestes professionnels fondamentaux pour le premier degré ou le second degré, qui, entre autres, objective et institutionnalise des observations menées lors des stages de L1 et L2 (Semestre 5 : 18h cours magistral (CM) et 18h TD – 5 ECTS) ;
- une UE « [Partenaires scientifiques pour la classe](#) » (dispositif porté par La main à la pâte) encadrée par un universitaire et un enseignant du primaire, UE dans laquelle les étudiants créent et font vivre en classe une séquence pédagogique en sciences, situation construite autour de la démarche scientifique (Semestre 6 : 18h CM et 18h TD – 5 ECTS).

L'équipe souhaite aussi pérenniser et élargir une expérimentation dans le cadre d'un AMI « Mathématiques pour la jeunesse ». Après avoir été confrontés à des contes destinés à un jeune voire très jeune public et dans lesquels les mathématiques sont présentes, les étudiants s'essaient à proposer leur propre création en donnant à voir les premiers éléments d'un objet, d'un concept mathématique. La création n'a pas vocation à être didactique : elle doit avant tout participer à aider à la conception d'une image, d'une intuition de l'objet mathématique. L'idée

41 Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

est de montrer les objets mathématiques sans le pathos (du côté enseignant autant que du côté élève) qui parfois les accompagne dès le primaire.

## 2.3. L'organisation et les contenus des enseignements

La note d'étape n° 22-23 214B de juillet 2023 dans le point de vigilance n° 2 (articulation entre enseignements académiques et professionnalisation progressive) posait la question de la tension à l'œuvre entre l'exigence académique du parcours et son objectif de professionnalisation progressive. Les échanges de la mission avec l'ensemble des acteurs et en particulier les quelque 250 étudiants ont permis de recueillir sur ce sujet des perceptions variées, offrant ainsi une vision holistique de la situation au sein des PPPE. Par ailleurs, la mission s'est appuyée sur les 919 réponses reçues au questionnaire destiné au « suivi des usagers 2023 », élaboré par la DGESIP.

### 2.3.1. La lettre et l'esprit des parcours préparatoires au professorat des écoles, en termes d'organisation et d'objectifs de formation

Le cahier des charges du parcours préparatoire au professorat des écoles établit « *un cadrage national pour la partie des enseignements assurés par les lycées* », avec pour objectif essentiel la préparation à la polyvalence du métier de professeur des écoles au travers de huit enseignements dispensés au lycée, répartis sur trois années marquées par une universitarisation progressive :

- L1 : 75 % au lycée, 25 % à l'université, approfondissement des fondamentaux, essentiellement en lycée ;
- L2 : 50 % au lycée, 50 % à l'université, poursuite de cet approfondissement en lycée et ouverture progressive sur la majeure choisie en université ;
- L3 : 25 % au lycée, 75 % à l'université, renforcement de la partie universitaire, toujours en lien avec les enseignements en lycée.

Le cadrage national insiste sur l'importance de l'acquisition des connaissances, notions et concepts fondamentaux dans le cadre de chaque enseignement (de la maîtrise de la langue aux connaissances scientifiques et artistiques) pour garantir une formation optimale des étudiants.

Cette approche pluridisciplinaire vise à doter les étudiants d'un bagage académique nécessaire, contribuant ainsi à « *compléter leur formation intellectuelle et civique* » et à l'acquisition d'une solide et large culture générale.

S'agissant de la didactique des disciplines enseignées, la note d'étape n° 22-23 214B précédemment citée souligne que « *le cadrage national des enseignements disciplinaires au lycée prévoit un ensemble conséquent de savoirs et savoir-faire dispensés dans l'ensemble des disciplines. La part didactique ou professionnalisante y est mentionnée, par exemple en L2 en français (approche didactique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture) puis en L3 (éléments didactiques de l'enseignement de la grammaire aux cycles 2 et 3)* ».

En histoire-géographie, « *le cadrage sensibilise les étudiants à la didactique de l'histoire et de la géographie, mettant particulièrement l'accent sur la transmission des savoirs acquis* ». À la fin de chaque thématique, un exemple de transposition didactique et pratique est proposé sur les trois années.

Quant à l'enseignement de sciences et technologie, des « *exemples d'éléments culturels, historiques ou didactiques* » sont mentionnés.

Pour l'enseignement de langue vivante, le programme encourage la mise en œuvre d'une sensibilisation aux questions pédagogiques et didactiques propres aux langues vivantes.

Par le principe même du PPPE, les responsables sont confrontés à l'exercice délicat visant à allier un cahier des charges pluridisciplinaire pour la partie lycée, des objectifs de formation inhérents à la licence d'adossement parfois très spécifique et une dimension préprofessionnalisante qui est la motivation première des étudiants, le tout dans une organisation horaire contrainte.

### 2.3.2. Une approche utilitaire des enseignements par les étudiants qui met en tension l'exigence académique du futur métier et l'objectif de préprofessionnalisation du parcours

Les éléments du questionnaire 2023 de suivi des usagers réalisé par la DGESIP confirment les constats de la mission à la suite des échanges avec les étudiants : 98,7 % des répondants déclarent avoir opté pour ce dispositif en raison du lien avec le professorat des écoles, et 93,9 % ont été motivés par les stages dans les écoles.

La dimension professionnalisante est définitivement identifiée comme la principale motivation des étudiants dans ce choix de formation, ce qui confirme d'une part l'existence d'un vivier pour le recrutement des professeurs des écoles dont la nation a besoin, et d'autre part l'obligation ainsi faite à la nation de développer une offre de qualité répondant à ce besoin, à l'instar de ce que proposent les pays européens voisins<sup>42</sup>.

#### 2.3.2.1 Des interrogations de la part des étudiants sur la pertinence et le sens de certains enseignements délivrés au lycée

Si la mission a relevé que dans plusieurs PPPE les étudiants estiment bénéficier d'une remise à niveau générale, notamment dans les enseignements qui n'ont pas été suivis en cycle terminal au lycée, nombreux sont ceux qui expriment des interrogations quant à la pertinence de certains enseignements qui ne seraient pas en adéquation avec les programmes scolaires du premier degré.

À cet égard, la mission renvoie à la note d'étape n° 22-23 214B<sup>43</sup> qui fait état des réserves de certains étudiants confrontés à l'enseignement de la philosophie, par exemple, dont ils perçoivent peu la pertinence pour un futur professeur des écoles. Les mêmes constats ont été faits lors de cette deuxième phase de la mission, des étudiants interrogeant la pertinence à étudier « l'architecture de la matière » en physique-chimie. La mission rappelle que l'approche pluridisciplinaire doit faciliter l'acquisition des contenus scientifiques indispensables pour un étudiant se destinant à devenir professeur des écoles.

Toutefois, au regard des objectifs du concours de recrutement des professeurs des écoles qui constitue la référence de ces étudiants dès la licence, les contenus sont souvent jugés comme trop difficiles, inutiles, voire futiles. Les étudiants expriment leurs réserves en indiquant qu'on leur « demande d'apprendre par cœur des contenus qui ne sont pas utiles à de futurs professeurs des écoles », avec le « sentiment que l'on s'éloigne de l'objectif de la préparation au concours ». Certains étudiants s'épuisent et se démotivent à apprendre des contenus qui ne les intéressent pas et qui sont inutiles pour leur futur métier. Il convient sans doute de veiller à faire apparaître au mieux lorsqu'ils sont enseignés les enjeux de certains contenus du cadrage national au regard de la formation de futurs professeurs des écoles.

La mission rappelle le point de vigilance émis dans son rapport précédent, n° 22-23 241B, reprenant le rapport IGÉSR n° 2022-121, qui recommande la mise en place « d'un enseignement spécifique "connaissance du système éducatif et du premier degré et accompagnement des stages" avec un cadrage explicite et un horaire dédié afin de renforcer le caractère pré-professionnalisant du PPPE. Cet ajout d'un enseignement doit se faire à horaire global constant et peut offrir l'opportunité d'envisager certains ajustements supplémentaires ». La mission renvoie au tableau de nouvelle répartition horaire proposé dans le cadre de cette recommandation dans les rapports susmentionnés.

**Recommandation n° 9** : mettre en place un enseignement spécifique « connaissance du système éducatif et du premier degré et accompagnement des stages » avec un cadrage explicite, un horaire dédié et un renforcement des interventions d'experts du premier degré afin de renforcer le caractère pré-professionnalisant du PPPE. Cet ajout d'un enseignement doit se faire à horaire global constant et peut offrir l'opportunité d'envisager certains ajustements supplémentaires dans d'autres disciplines.

#### 2.3.2.2 Le concours de recrutement des professeurs des écoles, centre de l'attention des étudiants

La préparation au CRPE<sup>44</sup> est clairement perçue par de nombreux étudiants comme l'une des missions primordiales du PPPE, alors même qu'ils ont commencé leur licence dans un modèle où le concours est placé

---

42 Rapport IGÉSR 2022-150, septembre 2022, <https://www.education.gouv.fr/la-formation-initiale-des-professeurs-des-ecoles-en-france-une-evolution-necessaire-l-aune-des-380187>

43 Chapitre 1.2.1., page 7.

44 Concours de recrutement des professeurs des écoles.

en fin de M2. Ils considèrent que l'approche pluridisciplinaire au lycée constitue une préparation efficace au concours de professeur des écoles, et ce indépendamment de la licence d'adossement : lettres ; MIASHS ; sciences de l'éducation ; administration et échanges internationaux ; sciences et technologie (avec ou sans mention « pluri-sciences, école et médiation »).

Les enseignants contribuent de leur côté à faire du CRPE une forme de repère. Les exemples ci-dessous illustrent la diversité des approches dans « la préparation au concours », avec des évaluations et des exercices spécifiquement conçus pour aider les étudiants à se familiariser avec les attentes du CRPE.

À Caen, l'objectif de la préparation au concours est présent dès la L1. L'enseignant de français au lycée prévoit des évaluations de type concours, mais aussi un travail sur l'oral et des activités en école, telles que la lecture en CP. Les autres professeurs mettent en œuvre des enseignements qui font le lien entre la discipline et un futur exercice en école. À Chambéry, les enseignants de mathématiques et de physique-chimie proposent des sujets de concours, pour faire comprendre aux étudiants les exigences de ces épreuves. À Clermont-Ferrand, bien que le proviseur et son équipe pédagogique assurent ne pas préparer au concours, laissant cette mission au niveau du master, les étudiants rapportent que plusieurs enseignants utilisent des exercices qui sont des sujets du CRPE. À Versailles, le proviseur précise que « *les étudiants de L1 ont réussi le concours blanc de CRPE* ». Le responsable universitaire du PPPE de Nice indique s'être « *inspiré de la conception des mathématiques qui se dégage du CRPE* » lors de l'élaboration de la maquette.

On ne peut occulter l'enjeu local de préservation ou reconstitution d'un vivier de candidats au concours de recrutement des professeurs des écoles, que ce soit sur les académies de Créteil et Versailles qui à elles deux proposent sept PPPE, mais aussi pour soutenir une identité locale. Cela a été évoqué pour le PPPE de Strasbourg et l'enseignement de l'allemand, et à Brest s'agissant du breton.

### **Encadré n° 3 : enseignement linguistique et préprofessionnalisation dans le PPPE de Brest**

Le PPPE du lycée de l'Iroise de Brest est adossé à la licence sciences de l'éducation en parcours bilingue français-breton. Il s'adresse à tous les étudiants monolingues ou bilingues et se fixe trois objectifs principaux : préparer des étudiants à devenir des professeurs des écoles en classe monolingue et en classe bilingue français-breton, délivrer une licence sciences de l'éducation et permettre une poursuite d'étude en master MEEF mention premier degré bilingue français-breton en vue de finaliser leur formation et présenter le concours.

Ce PPPE soutenu par le conseil régional et l'académie de Rennes est qualifié par les différents acteurs comme un « parcours de territoire ». Bien que le nombre de candidats au concours en Bretagne en monolingue permette de pourvoir l'ensemble des places, des difficultés de recrutement au CRPE option langue régionale subsistent, à la fois quantitatives et qualitatives.

À partir de la L2, la pratique du breton s'intensifie. Au lycée, les enseignements de mathématiques, d'histoire, de géographie et d'arts plastiques sont dispensés dans la langue régionale. Des cours de plurilinguisme sont également délivrés en breton à l'université.

Sur les trois années, le breton occupe une place essentielle. En L1 et L2, le stage est réalisé dans une classe bilingue. Pour la L3, la mobilité est envisagée en France ou à l'étranger pour découvrir l'enseignement d'une autre langue régionale. En fin d'année de L3, le niveau B2 est attendu en breton.

Ce PPPE témoigne de l'importance accordée à la promotion du breton qui constitue, certes, un élément de préprofessionnalisation pour certains étudiants, mais favorise aussi une approche pragmatique du concours : ce PPPE permet en effet de préparer un concours dont le ratio est plus favorable tout en ouvrant la possibilité de rester dans l'académie.

### **2.3.3. Les responsables s'efforcent de répondre à la fois au cahier des charges et aux demandes de formation pratique formulées par les étudiants**

Au cours des échanges avec la mission, les étudiants, ont fréquemment employé les termes « pédagogie », « didactique » et « cours ». Bien que ces mots soient souvent utilisés de manière interchangeable, ils reflètent une forte attente quant à une articulation entre les enseignements théoriques et leur application concrète. Ils témoignent collectivement d'une demande marquée pour une formation pratique, notamment dans la construction de cours en situation réelle, pour préparer leur futur métier d'enseignant.

La mission relève que les étudiants souhaitent « *apprendre à faire la classe* », « *comprendre ce qu'est enseigner* » et « *savoir comment enseigner* ». Ils expriment un fort désir de mise en pratique, réclamant des « *exemples concrets* » et manifestant parfois leur déception face à l'absence d'opportunité de mettre en œuvre des « *démarches pédagogiques* ». Le questionnaire de la DGESIP confirme l'aspiration de ces étudiants à acquérir des compétences pédagogiques, mettant en avant l'importance de lier les apports cognitifs à la pratique en classe.

### 2.3.3.1 Une connaissance des programmes scolaires par les étudiants variable selon les PPPE

Le cadrage national des enseignements au lycée, dans la partie consacrée à l'enseignement des langues vivantes, incite à une analyse des ressources utiles pour une connaissance du premier degré. Cela inclut des documents tels que ceux provenant d'Éduscol, de manuels, etc. Deux ressources pédagogiques du site Éduscol sont particulièrement recommandées, à savoir, les « *recommandations pédagogiques pour l'école primaire* » et les « *ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4* ».

La mission a observé une variabilité dans la connaissance des programmes scolaires par les étudiants. Cette découverte des programmes scolaires dès la L1 se fait souvent par le biais de la consultation du site Éduscol et/ou des présentations formelles lors des enseignements au lycée, dispensés par des enseignants qui considèrent cet aspect important. Dans un PPPE, ce sont les professeurs des écoles maîtres d'accueil des étudiants pour les stages qui ont présenté les programmes scolaires. Dans un autre, la présentation des programmes scolaires a été réalisée par l'université en L2, dans le cadre d'une unité d'enseignement dédiée à la découverte du métier de professeur des écoles. Lorsque l'INSPÉ est intégré dans le dispositif, cette présentation peut parfois lui incomber.

La connaissance *stricto sensu* des programmes de l'école primaire n'est pas requise pour valider une licence PPPE, mais les enseignants du PPPE peuvent prendre appui sur ces programmes pour expliciter les enjeux de la discipline qu'ils enseignent et les motivations à avoir inscrit tels contenus dans le cadrage national d'une formation pour de futurs professeurs des écoles. Dans le cadre des stages, l'étudiant peut aussi mieux comprendre ce qu'il observe s'il se réfère aux programmes ou lit quelque ressource de référence, ce qui en soi est une habitude professionnelle à installer très tôt.

### 2.3.3.2 Les apports didactiques et pédagogiques dans le parcours de l'étudiant sont surtout assumés par le lycée

Plusieurs interlocuteurs, dont les proviseurs et les étudiants rencontrés par la mission, ont fait part de leurs observations sur les modalités d'apports didactiques et pédagogiques partagées entre le lycée, l'université et l'INSPÉ.

De nombreux étudiants estiment que les enseignements au lycée mettent davantage l'accent sur la pratique de l'enseignement, tandis que l'université se concentrerait davantage sur des contenus universitaires, parfois jugés moins utiles en raison de la faible place accordée à la didactique. Un proviseur souligne que l'absence totale de didactique des mathématiques à l'université contribue à créer une rupture, qualifiée d'« *écart violent* », entre les deux lieux de formation.

Une responsable universitaire de PPPE assume le choix fait par l'université de ne pas se positionner sur la didactique, arguant que les étudiants arrivent dans le PPPE dans une situation d'« *insécurité linguistique* » qui concerne aussi bien l'écrit que l'oral ; cette fragilité des compétences de base exige que les trois années de formation leur soient consacrées. Elle estime que la didactique des disciplines peut ensuite être abordée en master MEEF, une fois les acquis disciplinaires suffisamment solides.

Les témoignages des étudiants confirment cette partition fréquente, entre des pratiques enseignantes au lycée qui intègrent la pédagogie et la didactique des disciplines enseignées à l'école primaire et une posture plus stricte de l'université où les contenus des licences disciplinaires ne sont pas particulièrement modifiés au titre d'une adaptation au public se destinant au professorat des écoles. Il s'agit dans doute de sécuriser l'attribution du grade de licence avec une mention donnée à l'issue des trois années. Au lycée, la consolidation disciplinaire s'accompagne d'une réflexion sur le geste pédagogique ; des enseignants du lycée utilisent leur liberté pédagogique pour aborder les contenus enseignés à l'école primaire, mêlant connaissances disciplinaires et éléments de didactique dans des matières telles que mathématiques, français, histoire-géographie, EPS, langues vivantes. On relève quelques exemples :

- certains cours suivent une démarche didactique, utilisant des domaines fondateurs (par exemple, l'addition en mathématiques, les procédures de calcul mental) comme objet d'apprentissage pour réfléchir à la pédagogie en classe ;
- en histoire, les étudiants de L2 apprennent à créer des séances pédagogiques ;
- des projets concrets en français sont construits autour de la lecture expressive, de la découverte des albums jeunesse (un en maternelle, un en élémentaire), en L1 comme en L2. Dans un PPPE, en L2, est proposé un travail autour du lien entre l'école et la nature avec une proposition d'activités pédagogiques dans un environnement naturel qui se manifeste par un atelier d'écriture qui permet de développer le lexique de la sensibilité ;
- la collaboration avec le Louvre-Lens montre comment construire une séance en arts plastiques à l'école primaire en partenariat avec un musée.

Les supports pédagogiques sont aussi mentionnés comme régulièrement utilisés dans les enseignements au lycée. Ainsi, l'analyse d'une double page de manuel scolaire en histoire favorise une réflexion sur la diversité des documents utilisés dans la construction d'un raisonnement historique. Le travail sur des copies d'élèves permet une recension des progrès réalisés dans la maîtrise de la langue, la compréhension des concepts enseignés, mais aussi des erreurs récurrentes. La mise en œuvre d'une géographie de terrain concrétise la notion d'espace en même temps qu'elle expose aux étudiants la manière d'appréhender la problématique de l'environnement proche avec les élèves.

Des activités pédagogiques peuvent aussi explorer un sujet plébiscité par les étudiants mais assez peu traité, à savoir la psychologie et le développement de l'enfant, ainsi que les thématiques liées à l'éducation des enfants.

### *2.3.3.3. L'université et l'INSPÉ proposent aussi dans quelques PPPE des apports didactiques et pédagogiques*

Plus rarement, mais de manière très appréciée des étudiants, notamment quand la licence d'adossement est en lien avec le métier de professeur des écoles (sciences de l'éducation notamment), les maquettes de formation comportent une dimension didactique. Ainsi, en parcours « pluri-sciences, école et médiation », une UE est dédiée à la transposition didactique à l'école élémentaire. Cette dimension peut aussi apparaître dans le cadre d'une licence de lettres, lors de travaux dirigés sur l'analyse du récit. En arts plastiques, un cours spécifique aux étudiants de PPPE, « enseigner l'art, apprendre par l'œuvre », est composé de séances qui mêlent des apports théoriques et pratiques.

Les parcours dans lesquels l'INSPÉ est impliqué, même si l'on a constaté supra qu'ils n'étaient pas les plus nombreux, proposent des apports didactiques et pédagogiques, parfois dans tous les champs disciplinaires. À Cergy-Pontoise (lettres), les interventions de deux enseignants de l'INSPÉ (français et mathématiques) apparaissent dans les emplois du temps « lycée » ; à Poitiers (sciences du langage), un module de préprofessionnalisation au métier de professeur des écoles est proposé ; à Nice (sciences et technologie), un parcours de didactique est inspiré de l'offre de l'INSPÉ ; à Paris (langues, littérature et civilisations étrangères et régionales - anglais), un cours de didactique des langues vivantes est proposé pour étendre les compétences des étudiants de PPPE à d'autres langues que l'anglais et une enseignante qui a travaillé sur la continuité au cycle 3 de l'enseignement des langues vivantes assure le cours de pratique de la langue orale ; à Lens (sciences de la vie), des éléments de formation sur le métier d'enseignant sont introduits dès la L1 et des UE « pédagogie des sciences », « didactique des sciences » sont introduites en L2, ainsi que des UE « neurosciences cognitives », « histoire de l'enfance », « histoire de l'enseignement » mais aussi « éducation artistique à l'école », « histoire-géographie à l'école », etc., le responsable universitaire du PPPE soulignant que la dimension professionnalisante est délibérément croissante et conduit à s'éloigner de la licence support.

Les étudiants apprécient ces complémentarités qui leur permettent de percevoir une cohérence dans l'ensemble de leur parcours de formation, enrichissant ainsi leur compréhension globale du métier d'enseignant tout en renforçant les fondamentaux.



### 2.3.4. Une organisation spécifique inhérente tant au principe du partenariat lycée - université qu'à la dimension préprofessionnalisante

Deux dimensions sont ici à aborder : les modalités du partage des enseignements entre lycée et université reposant dans le cahier des charges sur le principe d'une universitarisation progressive, et la distance plus ou moins grande prise avec la licence d'adossement dans la conception du parcours.

Sur le premier sujet, plusieurs étudiants partagent le sentiment d'être davantage préparés au métier voire précisément au concours par le lycée et expriment des inquiétudes quant à la diminution des horaires d'enseignement au lycée entre la L1 et la L3. Ils craignent de se « *déprofessionnaliser* » et de perdre leurs acquis d'ici au concours, qu'ils passeront en fin de M2<sup>45</sup>. Sans reprendre la question du sentiment de ne pas être considéré comme étudiant au lycée mais sous la contrainte d'un règlement intérieur « *pour lycéens* », sur laquelle les avis sont partagés d'un PPPE à l'autre voire d'un étudiant à l'autre, cela conduit à interroger l'organisation de ce partage sur les trois années de licence. Certains appellent donc de leurs vœux une répartition des enseignements équitablement partagée chaque année de licence entre lycée et université (50/50) ou une inversion de la progressivité entre lycée et université : une L3 à 75 % en lycée et à 25 % à l'université.

Un recteur délégué à l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation suggère que, même au-delà du PPPE, on pourrait réfléchir à des licences qui se dérouleraient dans un lycée pour les deux premières années puis à l'université pour la L3, à la fois pour éviter les ruptures difficiles pour certains étudiants, pour créer des occasions de services partagés entre lycée et enseignement supérieur pour les enseignants, et pour déployer une offre universitaire dans des territoires éloignés des grands centres, à l'instar de ce que visent les campus connectés, mais en assurant un enseignement physique par des intervenants se déplaçant au lycée. Cette dernière condition est importante, comme le soulignent les étudiants du PPPE de Chaumont, dont certains intervenants universitaires n'apparaissent qu'en visioconférence.

Dans un tiers des PPPE visités par la mission, les étudiants de PPPE forment un groupe spécifique qui partage très peu de cours avec les étudiants de la licence support. Cette situation s'explique par les contraintes d'emploi du temps liées d'une part à la quotité horaire dévolue au lycée, d'autre part à la réduction nécessaire du volume des cours de licence. La mission souligne l'intérêt de la plasticité de ces organisations qui savent s'adapter à l'orientation choisie par ces étudiants, même si certaines spécialités de licence (sciences politiques, MIASHS, mathématiques, etc.) peinent, dans ce contexte, à atteindre leurs objectifs d'enseignement dans l'absolu pour délivrer une licence qui permettrait d'envisager une poursuite en master dans la spécialité plutôt qu'un master MEEF.

Au regard de la mobilisation des équipes et de l'enjeu de réussite des étudiants dans la voie qu'ils ont choisie, la mission recommande d'accorder une plus grande souplesse dans l'organisation des enseignements entre le lycée et l'université.

**Recommandation n° 10** : accorder aux responsables des PPPE la liberté complète de répartir sur l'ensemble des trois années du PPPE les enseignements délivrés par le lycée et par l'université, dans le respect d'un partage équitable global.

## 2.4. Les stages, atouts du PPPE, nécessitent une organisation plus systématisée et des moyens identifiés

### 2.4.1. Les stages restent un élément déterminant de l'attractivité du PPPE et de la motivation des étudiants

Les recteurs entendus par la mission mettent en avant l'intérêt de cette spécificité des parcours de préprofessionnalisation au métier d'enseignant : dans le PPPE, les stages ont lieu dès la première année et jouent un rôle essentiel dans la détermination des étudiants – néo-bacheliers – à poursuivre la formation et surtout à s'engager dans l'enseignement.

Les responsables de formation soulignent le caractère « *vertueux* » des stages et les effets « *spectaculaires* » qu'ils produisent sur la motivation des étudiants dès le second semestre de la première année.

---

45 Propos recueillis dans un contexte de positionnement du CRPE en fin de M2.

Pour les étudiants auditionnés par la mission, les stages de L1 et L2, dont ils ont déjà fait l'expérience, contrairement au stage de L3 vers lequel les étudiants de L2 se projettent actuellement, sont déterminants dans le processus de préprofessionnalisation. À l'issue du stage de L1 – majoritairement positionné en janvier de l'année universitaire, parfois sur deux temps, janvier et mai –, ces étudiants se sentent confortés dans leur choix de formation. Quelques réorientations se produisent à ce moment-là mais en nombre limité. Leur préférence, sans être unanime, se porte sur des stages en binôme<sup>46</sup> en L1, lorsque l'effet découverte est encore fort, alors qu'en deuxième année, pour la pratique accompagnée, ils préfèrent être seuls.

Le premier stage suscite chez les étudiants l'envie de passer encore plus de temps dans les écoles et de laisser le plus vite possible derrière eux la phase d'observation. Ce souhait est parfois tempéré par les enseignants qui les reçoivent et qui perçoivent bien la distance qu'il reste à parcourir pour faire évoluer les représentations des étudiants – héritées de leur propre rapport à l'école – et dissiper les confusions qui peuvent exister entre les métiers d'animation ou de la petite enfance et les métiers de l'enseignement, même s'ils sont nombreux à souligner la motivation et la finesse d'observation de beaucoup d'étudiants.

Les conseillers pédagogiques de circonscription ou départementaux (CPC ou CPD) qui rencontrent les étudiants – le plus souvent avant le premier stage pour des cours d'introduction au contexte scolaire et après le stage pour la phase de restitution – confirment le besoin de formation sur les savoirs fondamentaux, sur le positionnement et sur la déontologie de l'enseignant.

Professeurs des écoles et étudiants de L1 se rejoignent sur la question de l'observation, qui conduit rapidement à l'ennui, voire au désintérêt, au fond de la classe : certains enseignants s'autorisent donc à confier aux étudiants des tâches d'accompagnement auprès des élèves, travaux de groupe, dictée, lecture, par exemple. L'un des dispositifs observés prévoit une part de pratique accompagnée dès la L1 ; les stages y sont organisés en trois temps : observation la première semaine, participation aux rituels de classe la deuxième semaine et pratique accompagnée pour la dernière semaine passée dans une classe. La mission est favorable à une souplesse dans les modalités et contenus des stages, compte tenu des attentes des étudiants, d'une part, et de l'intérêt de faire de ces six semaines sur deux ans un apport construit et réfléchi à leur formation.

**Recommandation n° 11 :** introduire dans le cahier des charges une part de pratique accompagnée progressive dans le stage de L1 et une évaluation de ce premier stage.

#### **2.4.2. Certaines difficultés, déjà signalées, persistent dans l'organisation des stages**

Si l'enthousiasme l'emporte lorsque la question des stages est abordée, il n'en demeure pas moins que leur préparation et leur exploitation pourraient être améliorées. Le circuit de signature des conventions, par exemple, est long et difficile à organiser, compte tenu du nombre de structures et de signataires impliqués.

Le schéma idéal en matière d'organisation des stages – si la mission résume les observations des responsables de formation et des étudiants – est celui-ci :

- un stage dont le lieu est connu suffisamment à l'avance pour que toutes les parties prenantes, professeur des écoles et directeur d'école concernés notamment, aient le temps de prendre connaissance des spécificités du PPPE (l'envoi des documents utiles la veille du premier jour de stage, voire après le début du stage, nuit à la qualité de l'accueil) et que la convention puisse être signée ;
- un temps de rencontre en amont des stages entre les professeurs des écoles et la formation (lycée et/ou université) ;
- un maximum de deux stagiaires par classe avec le même enseignant ;

---

<sup>46</sup> La mise en stage de plusieurs étudiants (jusqu'à trois pour un PPPE) en même temps dans la même classe a aussi été présenté comme une solution permettant de rétribuer ou de rétribuer mieux les enseignants accueillants les étudiants (150 € par étudiant pour 6 semaines d'observation ou pratique accompagnée, soit ici pour le PPPE 75 € si l'étudiant fait les trois semaines de stages dans la même classe, ce qui est rarement le cas en PPPE). La question de la rétribution des enseignants d'accueil est abordée plus loin.

- quelques séances dédiées à la préparation des étudiants au contexte scolaire et aux spécificités de l'école primaire (assurés, selon les cas, par des conseillers pédagogiques désignés par la DSDEN ou par des enseignants de l'INSPÉ) ;
- des grilles d'observables qui, présentées aux étudiants en amont des stages ou élaborées avec eux, orientent le regard porté sur la classe, les élèves et la pratique de l'enseignant pendant les périodes de présence dans la classe ;
- une grille d'évaluation du stage – à remplir par les enseignants d'accueil – comprenant des items qui correspondent bien à la situation du stagiaire PPPE ;
- des indications précises (à destination des enseignants d'accueil et des étudiants) sur les modalités de restitution et d'évaluation des stages ;
- pour les étudiants, un temps de retour d'expérience animé par des professionnels du premier degré (INSPÉ ou CPC selon les situations) qui puissent répondre aux questions qu'ils se posent inmanquablement après le stage en école.

La mission constate que beaucoup de professeurs des écoles ont découvert l'existence du dispositif PPPE au moment où ils ont été sollicités pour accueillir un étudiant, et qu'ils sont assez rarement accompagnés pour comprendre leur rôle et leur apport dans le cadre du stage. Beaucoup d'académies ne rétribuent pas ces temps d'accueil. Ces deux failles semblent paradoxales au regard de l'importance que la nation semble vouloir accorder à la formation des futurs professeurs des écoles et à la contribution des immersions en école dans cette formation.

#### **2.4.3. Le caractère pré-professionnalisant du dispositif, parfois incarné par un contrat d'AED en préprofessionnalisation, se renforce en L2**

Des étudiants de deuxième année optent pour un contrat d'AED en préprofessionnalisation<sup>47</sup> lorsque la possibilité leur en est donnée, et ceux qui ne peuvent y avoir accès le regrettent. Pour les boursiers, nombreux en PPPE, c'est une solution qui associe soutien financier et fréquentation régulière de la salle de classe, un jour par semaine. Dans le PPPE de l'université de Cergy et du lycée Descartes d'Antony, adossé à l'INSPÉ, 75 % des étudiants de L2 sont AED ; ils représentent 100 % de la promotion du lycée Gérard de Nerval / UPJV à Soissons. Certains PPPE n'encouragent pas à l'engagement dans un contrat d'AED, compte tenu de la charge de travail, d'une part, et d'autre part des contraintes que cela peut générer en termes d'organisation des emplois du temps.

Pour les étudiants qui ne bénéficient pas du statut d'AED en préprofessionnalisation, les stages de L2 sont organisés de façon massée, souvent entre les deux semestres, pour tenir compte des contraintes du calendrier universitaire. Les tensions sont nombreuses autour de l'élaboration du calendrier ; parmi les difficultés portées à la connaissance de la mission : des stages placés sur les semaines de révision des partiels (au détriment des étudiants de PPPE) ou écourtés au mois de mai à cause des jours fériés, l'université choisissant ces semaines pour perdre le moins de journées de cours possible.

#### **2.4.4. L'INSPÉ peut avoir un rôle facilitateur...**

L'INSPÉ, bien qu'inégalement impliqué dans le dispositif, apporte beaucoup à l'organisation des stages et la mise à disposition de la documentation utile (grille d'observables, livret de suivi du stage)<sup>48</sup>. Un proviseur regrette que le PPPE installé dans son établissement ne bénéficie pas de l'expertise de l'INSPÉ en matière d'ingénierie pédagogique des stages : il a fallu, par conséquent, tout « réinventer », qu'il s'agisse de la définition des attentes selon les années (observation ou pratique accompagnée), de la communication avec les encadrants, du suivi des stages ou de leur évaluation.

La mission observe en effet un certain nombre de situations révélatrices de la plus-value apportée par l'expertise de l'INSPÉ. Dans l'académie de Versailles, qui a ouvert quatre PPPE, l'un des quatre n'est pas en contact avec l'INSPÉ, deux y sont associés et le quatrième est adossé à une licence des sciences de l'éducation portée par l'INSPÉ dans une antenne de l'université de Cergy (CY) à Antony. La plus-value de l'INSPÉ dans ce

<sup>47</sup> Assistant d'éducation en contrat de préprofessionnalisation : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/apres-une-licence-1-la-preprofessionnalisation-79>

<sup>48</sup> L'INSPÉ est, pour certains PPPE, perçue également comme une ressource utile dans l'organisation des stages de L3 à l'étranger.

dernier cas, telle qu'elle est présentée par les responsables de formation, est la bonne connaissance de l'ensemble du parcours de professionnalisation et des différents partenaires (rectorat, DSDEN, circonscriptions).

À Paris, le premier PPPE ouvert à la rentrée 2021 à l'université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne (écoles des arts de la Sorbonne) avec le lycée Claude Bernard ne bénéficie pas de l'implication de l'INSPÉ, qui est partie prenante du PPPE ouvert par Sorbonne Université et le lycée Edgar Quinet, Sorbonne Université étant l'université intégratrice de l'INSPÉ. L'organisation et le travail de préparation et d'exploitation des stages sont donc très différents d'un PPPE à l'autre.

Dans l'académie de Strasbourg, le PPPE de l'Unistra, université intégratrice de l'INSPÉ, bénéficie de son expérience et de l'implication du responsable de la formation premier degré, alors que le PPPE de l'université de Haute Alsace à Mulhouse n'a aucun lien avec l'INSPÉ. Ceci conduit à une différence d'implication des DSDEN, l'absence d'implication de l'INSPÉ ayant conduit le DASEN du département du Haut-Rhin à charger une IEN et une CPD à piloter – remarquablement par ailleurs – le dossier des stages. À l'inverse, les lieux de stages sont librement identifiés par les étudiants de Strasbourg, avec un regard présent mais seulement *a posteriori* du responsable PPPE de l'INSPÉ, et sans implication particulière de la DSDEN.

Notons que cette liberté de choix des étudiants existe aussi dans le PPPE de l'université d'Artois, dont le responsable des stages, relevant de l'INSPÉ, affirme être particulièrement vigilant au choix des écoles voire des classes au regard de la fine connaissance du territoire local. La mission attire ici l'attention sur l'importance du caractère le plus modélisant possible des stages pour les futurs enseignants.

Les tensions, parfois historiques, à l'œuvre dans certains territoires peuvent nuire à une meilleure qualité de l'offre ou de l'organisation qui pourtant bénéficieraient de la mise en commun des intelligences, ce qui soulagerait certains acteurs et profiterait aux étudiants.

#### **2.4.5. ... mais le choix des berceaux de stage, question sensible, doit être travaillé avec soin par l'ensemble des acteurs concernés**

En première comme en deuxième année, le choix des berceaux de stage reste en effet une question sensible : la décision la plus répandue, pour simplifier l'organisation, est de s'en tenir au périmètre du département d'implantation du PPPE et de la DSDEN associée au dispositif. Les étudiants, de leur côté, préféreraient que soient pris en compte leurs lieux de résidence, pour faciliter leurs trajets. Trouver les berceaux de stage est souvent du ressort de la DSDEN, plus précisément de l'adjoint au DASEN en charge du premier degré (A-DASEN), ou d'un IEN et/ou d'un conseiller départemental chargé de mission, en capacité de désigner des maîtres d'accueil temporaires déjà identifiés ou de repérer des professeurs des écoles dont la pratique présente un bon exemple pour les stagiaires. Lorsque les étudiants trouvent eux-mêmes leurs stages, ce qui est le cas dans seulement deux des dispositifs observés par la mission comme mentionné plus haut, ce critère – très important – n'est pas pris en compte. Des étudiants concernés précisent aussi que cette recherche est anxiogène et indiquent être fréquemment confrontés à des refus de la part des interlocuteurs sollicités : *« l'accueil a souvent été froid, la plupart des directeurs n'ayant jamais entendu parler du PPPE. Beaucoup de mails sont restés sans réponse »*.

Les DASEN auditionnés soulignent la complexité de la recherche de stage pour affecter des stagiaires de différents statuts et niveaux d'étude (*« c'est de la dentelle »*), ainsi que l'investissement demandé aux professeurs des écoles, qui accueillent souvent aussi des stagiaires de M1 et M2 MEEF. Affecter dans la même classe un étudiant de premier cycle et un étudiant de master, lorsque c'est possible, est un des moyens trouvés par les DSDEN pour rémunérer les enseignants sollicités au titre du PPPE (qui ne prévoit pas de rémunération). Former des trinômes de stagiaires a pu en être un autre, ce qui n'est pas satisfaisant pour l'enseignant ni pour les étudiants.

Si le dispositif PPPE est pérennisé voire généralisé, la question de la rémunération des professeurs des écoles accueillant des étudiants doit être posée, de même que celle du protocole d'accueil, actuellement très inégal selon les lieux. Il est quasi-inexistant dans certains dispositifs, où le professeur est prévenu très tardivement, sans communication adressée au directeur d'école, sans présentation du PPPE et de ses enjeux ni documents de suivi de stage adaptés au statut des étudiants (de premier cycle universitaire, par rapport aux étudiants de M1 ou M2 MEEF habituellement affectés dans les écoles). Dans l'un des dispositifs visités, certains

étudiants se montrent sévères à l'égard du suivi des stages dont la restitution, qui repose sur la même fiche en L1, L2 et L3, n'est « *pas plus riche que pour un stage de troisième* ». À l'inverse, sous l'impulsion de certains DASEN ou de responsables internes au PPPE, des protocoles qui incluent toutes les parties prenantes sont mis en place afin d'assurer la qualité de la communication et de la mise en stage. Comme l'indique l'un des directeurs académiques auditionnés, il s'agit pour la DSDEN de jouer son rôle d'interface entre les différentes structures : prendre en charge une part de la charge administrative et aplanir les difficultés.

Compte tenu de l'importance des stages à la fois pour la motivation des étudiants et la qualité de leur formation en PPPE, la mission émet plusieurs recommandations, qui pourront être plus facilement mises en œuvre si celle qui préconise la désignation d'un coordonnateur du PPPE à temps plein est appliquée.

**Recommandation n° 12** : rétribuer les professeurs des écoles accueillant des étudiants de PPPE

**Recommandation n° 13** : désigner dans chaque PPPE un responsable des stages expert du sujet et travaillant en lien avec la DSDEN, l'INSPÉ et l'ensemble des acteurs concernés pour :

- informer largement les IEN puis les directeurs d'école du PPPE, de son format et de ses enjeux ;
- concevoir et organiser la préparation, le suivi et l'évaluation des stages ;
- organiser un temps de rencontre préparatoire avec les directeurs d'école et les professeurs des écoles accueillant les étudiants ;
- inviter les professeurs accueillants et les directeurs d'école qui le souhaiteraient à participer au jury de soutenances orales des étudiants.

**Recommandation n° 14** : simplifier le circuit de signature des conventions de stage en limitant la signature à l'université et à l'IEN de circonscription, une fois l'école identifiée et le principe du stage validé avec le directeur d'école, avec envoi pour information au proviseur du lycée, le tout étant anticipé, piloté et suivi par le responsable des stages en lien avec le coordonnateur à temps plein du PPPE.

**Recommandation n° 15** : organiser un séminaire national des responsables des stages de L1 et L2 en PPPE à des fins de partage des pratiques en termes d'organisation, de préparation et d'évaluation des stages.

#### 2.4.6. Des solutions se dessinent pour les stages de L3

Le niveau d'anxiété élevé constaté par la mission au printemps 2023 diminue quelque peu à mesure que des solutions apparaissent. Pour certains PPPE, cependant, la mobilité à l'étranger reste insurmontable, pour des raisons financières.

Dans la plupart des académies visitées par la mission à l'automne 2023, les responsables du PPPE et les étudiants ont entamé la préparation du stage de L3. Il y a toutefois des exceptions : quelques établissements, qui ne voient pas de solution, ont écarté le séjour à l'étranger au profit d'un stage adapté en milieu scolaire (école ou collège) ou dans une autre structure. Il s'agit de dispositifs implantés en secteur défavorisé, sans lien avec l'international, sans programme ERASMUS+ sur lequel s'appuyer pour le financement.

Pour les PPPE en secteur frontalier, le stage de L3 se fera, sans hésitation, dans le pays voisin, parce qu'il est aisé d'y établir des contacts ou parce que des échanges avec des partenaires transfrontaliers, déjà engagés pour d'autres formations, facilitent l'organisation de stages pour les étudiants de PPPE.

Dans les autres situations, les responsables du PPPE et les étudiants font feu de tout bois : ils utilisent leurs contacts professionnels ou personnels pour trouver des stages à l'étranger ou se reportent sur les adaptations proposées pour élargir leur expérience en milieu scolaire ou dans d'autres secteurs d'activité. Lorsque la recherche de partenaire international est portée par l'université, l'INSPÉ ou le lycée, la priorité est donnée à une mobilité réciproque, qui permettra d'installer l'échange dans la durée, au profit des cohortes suivantes. Certains dispositifs ont déjà trouvé un partenaire avec qui développer ce projet ; d'autres laissent les étudiants chercher leurs stages tout en les accompagnant pour le financement :

- un PPPE enverra ses étudiants de L3 en stage dans des écoles primaires en Italie ;
- dans un autre, les étudiants du PPPE vont bénéficier par l'université d'un traitement prioritaire pour les stages car cette modalité est obligatoire dans leur parcours de formation ; la proximité

de l'Allemagne est un élément facilitateur, même si la question de la maîtrise de la langue se pose pour les étudiants qui ne sont pas germanistes ;

- en Île-de-France, un dispositif explore trois pistes : la mobilisation de toutes les possibilités offertes par le programme Erasmus+, pour laquelle la question du portage (par le lycée ? par l'université ?) n'est pas encore tranchée ; un accord de mobilité réciproque entre Dublin et Paris, pour lequel contact a été pris avec le conseiller de coopération et d'action culturelle (COCAC) de l'ambassade de France en République d'Irlande ; la réactivation d'un échange historique de l'INSPÉ avec le Canada ;
- dans un autre encore, ouvert en 2021, les étudiants de L3 ont trouvé par eux-mêmes six lieux de stage à l'étranger pour les accueillir en binômes et sont en quête de financement pour leurs billets d'avion ; certains d'entre eux ne partiront qu'une semaine, avec hybridation en distanciel pour respecter le cahier des charges ; ce mode hybride implique que les lieux d'accueil conduisent une réflexion sur les modalités de leur participation à distance.

Qu'ils aient trouvé une solution ou renoncé, les responsables de formation estiment majoritairement que le stage à l'étranger devrait pouvoir se dérouler, notamment pour les publics les plus éloignés de l'expérience internationale, afin de leur donner la possibilité de vivre cette expérience de la mobilité et de l'interculturalité. Pour tous les étudiants, le stage à l'étranger permet de découvrir d'autres pratiques pédagogiques et de conforter leur pratique d'une langue vivante étrangère. Les étudiants rencontrés font de ce stage une « *promesse de la formation* » qui ne serait pas tenue si les obstacles à la mobilité, financiers principalement, les obligeaient à y renoncer. Pour les étudiants sous contrat de préprofessionnalisation (AED) qui envisagent un stage à l'étranger, la question se pose de l'aménagement qui pourra être apporté à leur contrat pour leur permettre de partir quatre semaines en mobilité. L'encadré n° 4 témoigne des efforts des acteurs comme des exigences du modèle.

**Encadré n° 4 – la réflexion au sein du PPPE de l'université de Clermont-Auvergne  
lycée Jean Monnet d'Yzeure**

Un stage de quatre semaines, qui sera exploité au semestre 6, est prévu au semestre 5 suivant une organisation en trois temps structurants de préparation, de déroulement et d'exploitation. L'INSPÉ essaie d'amoinrir la pression financière (bourse de la région Rhône-Alpes, bourse de mobilité hybride, etc.), de mettre en place un socle financier. Les partenaires européens sont nombreux, mais jusque-là, le travail portait exclusivement sur le master, il faut donc trouver de nouveaux partenaires. En l'état actuel, 22 pays étrangers sont susceptibles d'accueillir les étudiants. Un module destiné à préparer les étudiants est en cours d'élaboration ; il comprend des considérations sur l'éducation comparée (enquêtes internationales, par exemple), le contexte international, le plurilinguisme, ainsi que des éléments sur l'exploitation des stages et sur le renforcement linguistique des étudiants (cours en présentiel avec risque d'une grande hétérogénéité ou cours scénarisés adaptés au parcours des étudiants).

La possibilité de transformer le stage à l'étranger en stage de quatre semaines dans une école, un collège ou une autre structure (enseignement adapté, accueil des élèves en situation de handicap) est envisagée par la plupart des formations comme un pis-aller. Les responsables s'interrogent sur les objectifs d'un tel stage, dont l'organisation, dans des contextes potentiellement très divers, ne serait pas sans poser problème. L'un des DASEN auditionnés souligne cependant qu'il serait bon, à l'occasion de ce stage de troisième année, que les étudiants de PPPE, tôt engagés dans la préparation au métier d'enseignant, découvrent d'autres contextes professionnels ou éducatifs que l'école. Quelques alternatives sont évoquées devant la mission par les équipes rencontrées :

- une mobilité intra-région académique : stage dans une école d'une autre académie de la région académique, pour faire découvrir aux stagiaires la grande variété qu'offrent les écoles selon leur localisation (centre-ville, ruralité), le nombre de niveaux par classe, les formations reçues, etc. ;
- une mobilité thématique sur son propre territoire : stage auprès d'un PE sur d'autres missions que la conduite de classe (PEMF) ;
- un stage dans un organisme de formation autre qu'une école, en France ou à l'étranger ;

- un stage sur un projet « Notre école, faisons-la ensemble » ; dans le même ordre d'idée, un stage sur le domaine de l'accompagnement des élèves en situation de handicap ou en école innovante ;
- un stage consistant à monter un projet éducatif et pédagogique, soit avec un médiateur de musée, soit avec des enseignants du premier degré, soit avec des enseignants du second degré, et à prendre en charge, dans ce cadre, une séquence pédagogique (dans le premier ou le second degré, en UPE2A<sup>49</sup>, en SEGPA<sup>50</sup> ou en ULIS<sup>51</sup>).

Les professeurs des écoles interrogés sur ces alternatives à la mobilité internationale soulignent l'importance de la préparation en amont et du cadrage (documents de suivi, modalités d'évaluation) si des stages de quatre semaines devaient être organisés dans une école, ceci afin d'éviter que les difficultés déjà signalées en la matière ne prennent un caractère plus aigu compte tenu de la durée de ce stage. Passer quatre semaines dans une école pourrait être intéressant, notamment en découvrant successivement plusieurs niveaux / cycles.

La mission constate par ailleurs que l'élargissement des lieux de stage possibles en L3 rend les conditions de stages très diverses d'un PPPE à l'autre. Certains interlocuteurs soulignent le fait que ce sont les étudiants qui auraient le plus besoin de faire l'expérience de la mobilité internationale qui risquent d'en être privés et insistent sur le fait de préserver « l'égalité » des stages, la mobilité à l'étranger n'étant qu'une possibilité de « décentrage » parmi d'autres pour les étudiants, même si elle constitue une expérience unique et plébiscitée. La mission n'a pas visité de PPPE des académies d'outre-mer mais renvoie à ce sujet au premier rapport 2021-234 de suivi des PPPE :

*« Une souplesse est souhaitée de certains territoires ultramarins, avec des interlocuteurs qui pensent sans doute à juste titre qu'il pourrait être intéressant pour leurs étudiants, qui ne sont pour certains jamais venus dans l'hexagone, d'effectuer leur stage en métropole, pour découvrir un autre cadre d'école primaire que celui qu'ils ont connu comme élève et auront connu comme étudiant lors de leurs stages des deux premières années de licence. Réciproquement, il pourrait sans doute être intéressant de proposer aux étudiants de l'hexagone qui le souhaitent de découvrir, dans le cadre du stage de troisième année, un territoire outre-mer, en particulier les académies de Guyane et de Mayotte pour lesquelles l'institution rencontre des difficultés de recrutement. »*

Dans la perspective de la réforme du recrutement, les interlocuteurs de la mission, étudiants comme responsables, s'interrogent sur l'incidence sur les stages qu'aura l'organisation du concours en fin d'année de L3 ; une possibilité évoquée par l'un d'entre eux (et par la mission dans la note de juillet 2023) serait de déplacer le stage à l'international en M1 et de bénéficier ainsi de l'expertise des INSPÉ en matière de mobilité internationale.

## Conclusion

En guise de conclusion, et dans un contexte de réflexion nationale demandée par le Président de la République sur une révision de la formation initiale des professeurs des écoles, la mission attire l'attention sur la nécessité d'identifier les conditions nécessaires à une pérennisation voire à une extension du modèle PPPE dans le nouveau paysage visant à construire en France une véritable formation des professeurs des écoles dès le premier cycle universitaire.

Les PPPE ont montré qu'il existe une véritable motivation chez les jeunes pour ce métier et donc un vivier assuré pour cette offre et plus largement pour le professorat des écoles. Les PPPE ont affirmé la nécessité d'une formation académique solide, qui ne néglige pas pour autant une première immersion professionnelle, forme de « test », même si l'objectif professionnalisant est mineur. Pour répondre à ces objectifs, l'intervention de professionnels du premier degré (acteurs de terrain), celle d'enseignants du second degré et les apports des enseignants-chercheurs sont à préserver et à articuler dans leurs complémentarités. La généralisation éventuelle du modèle peut prendre plusieurs formes, y compris purement universitaires, à

49 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

50 Section d'enseignement général et professionnel adapté.

51 Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

partir du moment où les savoirs académiques s'articulent à une consolidation des fondamentaux nécessaires à la polyvalence des professeurs des écoles, selon le modèle expérimenté en PPPE.

Le succès des cinquante PPPE désormais ouverts est le résultat d'une mobilisation des acteurs au-delà de toutes les difficultés ou obstacles à surmonter mentionnés dans ce rapport, tous convaincus de l'importance de l'enjeu et de son urgence pour la nation. Mais pour qu'une telle offre tienne sur le long terme, il convient que la charge qui en découle ne s'ajoute pas pour tous à toutes les autres missions de fonctionnement de leur établissement, unité ou service, et que les administrations centrales affichent leur soutien par une attribution de moyens à la hauteur des besoins.

Cela passe en particulier par un encouragement et un appui à la structuration locale du dispositif qui nécessite de mettre autour de la table des acteurs multiples. Cette coordination, souhaitée par la mission, fluidifierait la partie très concrète et organisationnelle de la formation et, en mettant en synergie les forces et les intelligences, permettrait d'affirmer des stratégies au bénéfice des étudiants.

C'est dans ce sens que la mission formule les recommandations de ce rapport, qui complètent l'ensemble des recommandations ou points de vigilance formulés dans les rapports antérieurs de suivi déjà cités (n° 2022-121 et 22-23 214B).

La mission ne se prononce pas sur l'alternative entre la pérennisation des PPPE ou leur extinction. Cependant, elle a noté qu'une fois de plus la complexité de l'offre pour s'orienter vers un métier qu'on a déjà identifié nuit à la lisibilité et à la bonne connaissance par tous du paysage. L'appellation « PPPE » spécifique au modèle n'est pas toujours identifiable sur Parcoursup, et elle est même utilisée par d'autres licences. Une exclusivité d'usage serait bienvenue.

Une simplification de l'offre de formation pour les bacheliers voulant devenir professeurs des écoles serait aussi bienvenue. Elle pourrait être double. D'une part, une offre nouvelle de licence « professorat des écoles », comme le recommande l'IGÉSR dans son rapport 2022-150 déjà cité, comblerait un déficit national d'offre de formation initiale des professeurs des écoles. D'autre part, une offre unifiée de parcours adossés à une licence permettrait de préserver et valoriser des dynamiques universitaires déjà à l'œuvre au service de cet enjeu national de formation des enseignants du premier degré. Ce parcours peut être, si la nation s'en donne les moyens, le PPPE, coûteux mais intéressant dans son caractère labellisé et partagé entre lycée et université (INSPÉ inclus ou à inclure) ; la mise en œuvre des recommandations formulées dans les trois rapports de suivi devrait alors être instruite pour apporter les évolutions nécessaires.

S'agissant de parcours « professorat des écoles » qui ne seraient pas des PPPE, il conviendrait que les licences d'adossement correspondent au mieux aux disciplines enseignées à l'école primaire, mais aussi que ces parcours respectent un cahier des charges national suffisamment strict compte tenu de l'enjeu, pour assurer une solide formation polyvalente nécessaire aux futurs professeurs des écoles et à une meilleure réussite des élèves.

*Pour la mission,*

Catherine MOTTET

Anne SZYMCZAK



## Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine et de désignation.....	47
Annexe 2 :	Liste des PPPE visités.....	50
Annexe 3 :	Liste des personnes rencontrées.....	52
Annexe 4 :	Questionnaires transmis aux universités, aux rectorats et aux lycées .....	66
Annexe 5 :	Moyens attribués par le MENJ (DGESCO) aux PPPE à leur ouverture.....	71
Annexe 6 :	Moyens attribués par le MESR (DGESIP) aux PPPE .....	72





**MINISTÈRES  
ÉDUCATION  
JEUNESSE  
ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
RECHERCHE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Les directeurs de cabinet

Paris, le 24 AVR. 2023

**Note**

**A**

**Caroline Pascal**

**Cheffe de l'inspection générale, de l'éducation, du sport et de la recherche**

Objet : saisine de l'inspection générale relative à la mise en œuvre des parcours préparatoire au professorat des écoles (PPPE)

Le parcours préparatoire au professorat des écoles (PPPE) a fait l'objet de deux appels à manifestation d'intérêt en 2020 et 2021 qui ont permis l'ouverture de 48 nouvelles licences sur deux rentrées universitaires. Opéré à part égale entre le lycée et l'université, il débouche de façon naturelle sur le Master MEEF 1<sup>er</sup> degré, garantissant à ce titre un continuum de formation de cinq ans préparant au concours de professeur des écoles.

Le parcours comporte notamment une dimension **fortement pluridisciplinaire**, une **partie professionnelle**, une **dimension de formation à et par la recherche** et prévoit une **mobilité à l'étranger** en troisième année.

Dans le cadre du suivi de la mise en œuvre de ces nouveaux parcours de licence, deux rapports ont été rédigés par l'IGÉSR :

- La mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) à la rentrée 2021, référence 2021-234 de janvier 2022 rédigé par Ollivier HUNAUT, Marie-Hélène LELOUP
- La première année de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), référence 2022-121 de juillet 2022, rédigé par Ollivier HUNAUT, Marie-Hélène LELOUP

.../...

Ce dernier propose de créer des indicateurs de suivi et de réaliser un bilan des réussites et points d'amélioration avant de développer un maillage plus couvrant de ce dispositif sur le territoire.

Dans cette perspective, le comité de pilotage de ce dispositif, constitué de représentants de la DGRH, la DGESCO et la DGESIP, a défini deux typologies d'indicateurs : qualitatifs et quantitatifs.

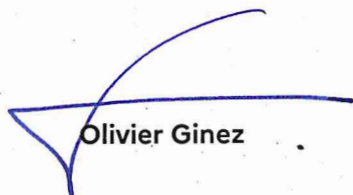
Si les trois directions sont en mesure de réaliser une grande partie d'une étude quantitative de ces parcours, les questions qualitatives nécessitent une investigation de terrain avec la possibilité d'interroger de vive voix les étudiants inscrits et les équipes pédagogiques.

Dans ce contexte, nous souhaitons vous confier une mission d'audit des PPPE permettant de faire un état des lieux de la situation et de proposer des pistes d'amélioration dans la perspective du déploiement de nouveaux parcours à l'horizon 2024.

La mission s'attachera plus particulièrement à :

- identifier les points de satisfaction et les points de blocage concernant le partenariat lycée-université ;
- évaluer le ressenti des étudiants, identifier notamment les motivations de ceux qui se sont réorientés au cours des deux années de licence et évaluer la proportion d'étudiants souhaitant postuler en Master MEEF 1<sup>ère</sup> année ;
- examiner les leviers possibles pour la filière en matière d'attractivité, d'implication des étudiants et de motivation à s'engager dans le métier ;
- analyser la dynamique recherche mise en œuvre dans ces parcours ;
- apprécier l'intégration de l'obligation de mobilité internationale en troisième année de Licence dans le projet pédagogique pour les étudiants et les enseignants.

Vous pourrez vous appuyer sur la DGESCO, la DGRH et la DGESIP pour cette mission. Afin de disposer d'éléments utiles à l'actualisation des PPPE, nous vous demandons de bien vouloir nous transmettre une première note étape début juillet 2023.



Olivier Ginez



Jean-Marc Huart

**Section des rapports**

N°22-23 214

Affaire suivie par :  
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88  
Mél : [manuele.richard@igesr.gouv.fr](mailto:manuele.richard@igesr.gouv.fr)

Site Descartes  
110 rue de Grenelle  
75357 Paris SP 07

Paris, le 18 septembre 2023

La cheffe de l'inspection générale  
de l'éducation, du sport et de la recherche

à

Madame la directrice de cabinet  
du ministre de l'éducation nationale  
et de la jeunesse

Madame la directrice de cabinet  
de la ministre de l'enseignement supérieur  
et de la recherche

**Objet :** Mission n° 22-23 214 Suivi des PPPE.

**Référence :** Votre courrier en date du 24 avril 2023.

Par lettre visée en référence, vous avez souhaité que l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche effectue une mission portant sur la mise en œuvre des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE).

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer la deuxième phase de cette mission :

Mme Catherine Mottet, pilote  
Mme Anne Szymczak, pilote  
Mme Souâd Ayada  
M. Rachid Azzouz  
M. Pierre Desbiolles  
Mme Isabelle Leguy



Caroline PASCAL

CPI : Mme Catherine Mottet, IGÉSR  
Mme Souâd Ayada, IGÉSR  
M. Rachid Azzouz, IGÉSR  
M. Pierre Desbiolles, IGÉSR  
Mme Isabelle Leguy, IGÉSR  
Mme Anne Szymczak, responsable de la MEP  
M. Marc Foucault, responsable du collège ESRI  
M. Guy Waïss, responsable du collège EAE  
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP

## Liste des PPPE visités

<b>Académies</b>	<b>Structuration partenariat</b>	<b>Ville d'implantation du lycée</b>	<b>Mention de licence</b>
<b>Aix-Marseille</b>	Partenariat entre l'université d'Avignon et le lycée Théodore Aubanel d'Avignon	Avignon	Lettres
<b>Amiens</b>	Partenariat entre l'université d'Amiens et le lycée Edouard Gand d'Amiens	Amiens	Mathématiques
<b>Amiens</b>	Partenariat entre l'université d'Amiens et le lycée Gérard de Nerval de Soissons en lien avec le centre INSPÉ de Laon	Soissons	STAPS mention éducation motricité
<b>Clermont-Ferrand</b>	Partenariat entre l'université Clermont Auvergne, le lycée Jean Monnet d'Yzeure et l'INSPÉ Clermont Auvergne	Yzeure	Sciences de l'éducation
<b>Créteil</b>	Partenariat entre l'UPEC, UFR école internationale d'études politiques (EEP) et lycée international François 1 <sup>er</sup> de Fontainebleau	Fontainebleau	Science politique
<b>Créteil</b>	Partenariat entre l'UPEC et le lycée Eugène Delacroix de Maisons-Alfort	Maisons-Alfort	Administration et échanges internationaux
<b>Grenoble</b>	Partenariat entre l'université de Chambéry et le lycée Louis Armand à Chambéry	Chambéry	Lettres
<b>Lille</b>	Partenariat entre l'université d'Artois, site de Lens, le lycée Voltaire de Wingles et l'INSPÉ Lille - Hauts-de-France	Wingles	Sciences de la vie
<b>Montpellier</b>	Partenariat entre l'université Montpellier 3 et le lycée Georges Clémenceau de Montpellier	Montpellier	Sciences de l'éducation
<b>Montpellier</b>	Partenariat entre l'université de Montpellier (faculté d'éducation) et le lycée Jean Monnet de Montpellier	Montpellier	Sciences et technologie
<b>Nantes</b>	Partenariat entre l'université de Nantes et le lycée Carcouët de Nantes	Nantes	Adossé à deux licences : lettres et sciences de l'éducation
<b>Nice</b>	Partenariat entre l'université Côte d'Azur et le lycée du Parc Impérial de Nice	Nice	Sciences et technologies
<b>Normandie</b>	Partenariat entre l'université de Caen et le lycée Victor Hugo de Caen	Caen	Mathématiques, informatique, et applications aux sciences humaines et sociales (MIASHS)

<b>Paris</b>	Partenariat entre Sorbonne université, l'INSPÉ de l'académie de Paris et le lycée Edgar Quinet	Paris	Anglais (LLCER)
<b>Paris</b>	Université Paris 1 Panthéon Sorbonne et le lycée Claude Bernard de Paris	Paris	Arts plastiques
<b>Poitiers</b>	Partenariat entre l'université de Poitiers et le lycée Camille Guérin	Poitiers	Sciences du langage
<b>Reims</b>	Partenariat entre l'université de Reims, le lycée Edme Bouchardon et le lycée Charles de Gaulle (Chaumont)	Chaumont	Sciences de l'éducation parcours pluridisciplinaire
<b>Rennes</b>	Partenariat entre l'université de Brest et le lycée d'Iroise à Brest	Brest	Sciences de l'éducation
<b>Strasbourg</b>	Partenariat entre l'université de Strasbourg et le lycée des Pontonniers à Strasbourg	Strasbourg	Sciences et société
<b>Strasbourg</b>	Partenariat entre l'université de Mulhouse et le lycée Michel de Montaigne (Mulhouse)	Mulhouse	Histoire
<b>Versailles</b>	Partenariat entre l'UVSQ et le lycée Jules Ferry (Versailles)	Versailles	Sciences et technologie - parcours plurisciences, école et médiation
<b>Versailles</b>	Partenariat entre CY Cergy Paris Université, le lycée Descartes à Antony et l'INSPÉ de Versailles	Antony	Sciences de l'éducation - option sciences et médiation scientifique
<b>Versailles</b>	Université CY Cergy Paris et lycée Alfred Kastler de Cergy-Pontoise	Cergy-Pontoise	Lettres modernes

## Liste des personnes entendues

### Académie d'Aix-Marseille

- Mme Fabienne Blaise, rectrice délégué ESRI de la région académique PACA
- Université d'Avignon et lycée Théodore Aubanel d'Avignon
  - M. Philippe Ellerkamp, président de l'université d'Avignon
  - M. Ange Polidori, vice-président CFVUM
  - Mme Chantal Wionet, responsable universitaire PPPE
  - Mme Sophie Gaillard, maître de conférences en lettres modernes et arts du spectacle
  - Mme Hélène Basso maître de conférences en langues et littératures du Moyen-Âge
  - Mme Catherine De Sousa, secrétaire pédagogique
  - M. Christophe Michel, proviseur du lycée Théodore Aubanel
  - Mme Valérie Pierson, proviseure adjointe
  - Mme Céline Cassanas, enseignante en mathématiques
  - Mme Malika Ancelet, enseignante en français
  - Mme Aurélia Dessale, enseignante en anglais
  - M. Éric Zanchetta, enseignant en physique-chimie
  - Mme Rachel Naud, enseignante en histoire-géographie
  - Mme Marie-Christine Eybert, ADASEN du Vaucluse
  - Mme Vanessa Alibert, conseillère pédagogique de circonscription
  - Mme Caroline Bernhardt, professeure des écoles, directrice de l'école Pagnol à Morières-lès-Avignon
  - Mme Kelly Crisofo, étudiante en L1
  - Mme Inès Amaoui, étudiante en L1
  - Mme Léna Gauthier, étudiante en L1
  - Mme Naïs Amate, étudiante en L1
  - Mme Marie Massot, étudiante en L2
  - Mme Emma Frichet, étudiante en L2
  - Mme Myriam El Mezroui, étudiante en L2
  - Mme Yaëlle Le Guern, étudiante en L2
  - Mme Julie Michel, étudiante en L2
  - Mme Souany Ruel Ait Fana, étudiante en L2
  - Mme Sania Azehaf, étudiante en L1 Lettres après une année de L1 PPPE
  - Mme Gihen El Kamel, étudiante en L1 Lettres après une année de L1 PPPE

### Académie d'Amiens

- Université de Picardie Jules Verne (UPJV) et lycée Édouard Gand d'Amiens
  - Mme Sabine Évrard, vice-présidente de l'université de Picardie-Jules Verne en charge des formations et de l'orientation
  - M. Radu Stancu, directeur du département de mathématiques, UFR des sciences, coordonnateur du parcours PPPE



- M. Stéphane Charvet, directeur adjoint de l’UFR des sciences, coordonnateur adjoint du parcours PPPE
- M. Olivier Lhermitte, proviseur du lycée E. Gand
- Mme Marianne Relave, professeure agrégée de lettres, coordonnatrice du parcours PPPE au lycée
- M. Guillaume Miannay, professeur agrégé de mathématiques, coordonnateur du parcours PPPE au lycée
  
- Mme Élisabeth Lameynardie, ADASEN de la Somme
- Mme Marianne Fabre, professeure certifiée de mathématiques, responsable du module « enseigner le français et les mathématiques à l’école » à l’INSPÉ d’Amiens
- Mme Annabelle Binoist, professeure des écoles-maître formateur, école Schweitzer, Amiens
- M. Franck Cardon, professeur des écoles-maître formateur, école Bords de Somme, Amiens
- Mme Nathalie Caron, professeure des écoles, école Réaumur, Amiens
- Mme Marjorie Dufossé, professeure des écoles-maître formateur, école Pigeonnier, Amiens
- M. Yanis Carré, étudiant en L1
- M. Hugo Chevallier, étudiant en L1
- Mme Noémie Lemoine, étudiante en L1
- Mme Marion Aimé, étudiante en L2
- Mme Maëlle Carrier, étudiante en L2
- M. Colas Mazepa, étudiant en L2
- M. Christophe Theyss, étudiant en L2
  
- Université de Picardie Jules Verne (UPJV) et lycée Gérard de Nerval de Soissons
  - Mme Sabine Évrard, vice-présidente en charge des formations et de l’orientation
  - M. Christophe Remy, responsable de l’antenne STAPS de Cuffies-Soissons
  - M. Cyril Tesseron, directeur de l’UFR STAPS
  - M. Patrick Dubrigny, proviseur du lycée Gérard de Nerval de Soissons
  - Mme Laurence Brioux, proviseure adjointe
  - Mme Aude Cersosimo, professeure de lettres, coordinatrice du parcours PPPE
  - Mme Fatima Esteven, professeure de mathématiques, coordinatrice du parcours PPPE
  
  - M. Laurent Pinel, ADASEN de l’Aisne
  - M. Jean-Christian Leon, CPD en charge de la formation initiale et continue
  - Mme Aurélie Brami, professeure des écoles
  - Mme Isabelle Chatelain, professeure des écoles
  - M. Samuel Dufour, professeur des écoles
  - Mme Laetitia Froment, professeure des écoles
  - Mme Hélène Fustellini, professeure des écoles
  - M. Yoan Gaussuin, professeur des écoles
  - Mme Charlotte Gilabert, professeure des écoles
  - Mme Anne-Claire Glatiny-Zelco, professeure des écoles
  - Mme Mélanie Laporte, professeure des écoles
  - Mme Christelle Straczek, professeure des écoles
  - Mme Florence Vandaele, professeure des écoles

- M. Marc Vatel, professeur des écoles
- Mme Manon Denizot, étudiante en L1
- Mme Iris Genest, étudiante en L1
- M. Flavien Rogge, étudiante en L1
- M. Romain Tardif, étudiante en L1
- Mme Manon Boquet, étudiante en L2
- M. Victor Philipson, étudiant en L2
- Mme Emilie Valdegamberi, étudiante en L1
- Mme Juliette Wimart, étudiante en L1

### **Académie de Clermont-Ferrand**

- Université Clermont Auvergne et lycée Jean Monnet d'Yzeure
  - M. Mathias Bernard, président de l'université Clermont Auvergne
  - Mme Dyanne Escorcia, professeure en sciences de l'éducation, responsable de la licence de sciences de l'éducation et du PPPE
  - M. Ludovic Morge, directeur de l'INSPÉ
  - M. Raphaël Coudert, directeur adjoint de l'INSPÉ
  - M. Frédéric Dana, directeur adjoint de l'INSPÉ
  - M. Michaël Bellec, directeur délégué de l'INSPÉ, site de Moulins
  - M. Eric Valiere, responsable du PPPE à l'INSPÉ
  - M. Thierry Mathon, proviseur du lycée Jean Monnet
  - Mme Sylvie Delmas, proviseure adjointe
  - M. Fabien Parenton, professeur de mathématiques
  - M. Vincent Robert, professeur de philosophie
  - Mme Marie-Sophie Vedrenne, professeur d'histoire-géographie
  - M. Jean Douchet, A-DASEN de l'Allier
  - Mme Annabelle Restoy, IA-IPR de SVT
  - M. Jean-Jacques Seitz, IA-IPR de maths
  - Mme Muriel Janvier, IA-IPR design et métiers d'arts
  - M. Henri Durand, IA-IPR d'anglais
  - Mme Sandrine Rodde, professeure des écoles
  - Mme Delphine Blanchard, professeure des écoles
  - M. Lilian Delpuech, professeure des écoles
  - Mme Manon Guette, étudiante de L1
  - Mme Amandine Coudert, étudiante de L1
  - Mme Emilie Maiffredy, étudiante de L1
  - M. Maxime Rongère, étudiant de L1
  - M. Robin Tissot, étudiante de L1
  - Mme Marion Feuillâtre, étudiante de L2
  - Mme Éléonore Parisot, étudiante de L2
  - M. Nathan Dumas-Delage, étudiante de L2
  - Mme Sarah Bromboszcz, étudiante de L2
  - Mme Amély Queyron, étudiante de L2

## Académie de Créteil

- Université Paris-Est Créteil et lycée Delacroix de Maisons-Alfort
  - M. Robin Bosdeveix, directeur de l'INSPÉ de Créteil
  - M. Philippe Frouté, directeur de la faculté administration et échanges internationaux (AEI)
  - M. Bruno Petey-Girard, adjoint du directeur de l'AEI
  
  - Mme Valérie Lenoble, proviseure du lycée Delacroix
  - M. Pierre Roselier, coordonnateur du PPPE
  - Mme Elisabeth Lorin, ADASEN du Val-de-Marne
  - Mme Céline Touzain, conseillère pédagogique départementale
  - M. Wissam Bouafia, professeur des écoles
  - Mme Sophie Lebreton, professeure des écoles
  - Mme Malika Khadir, professeure des écoles
  - Mme Axelle Girard, étudiante en L1
  - M. Renan Langlois, étudiant en L1
  - Mme Morgane Benghanem, étudiante en L1
  - M. Victor Pommereau, étudiant en L1
  - Mme Ophélie Puche, étudiante en L1
  - M. Rihan Bouamar, étudiant en L1
  - Mme Clara Goeta, étudiante en L2
  - Mme Marie Guimard, étudiante en L2
  - Mme Megan Maholida, étudiante en L2
  
- Université Paris-Est Créteil (institut d'études politiques - IEP) et lycée François 1<sup>er</sup> de Fontainebleau
  - M. Yves Palau, directeur de l'IEP
  - M. Fabrice Hamelin, directeur-adjoint de l'IEP et directeur des études
  - Mme Lapeyre, directrice adjointe de l'INSPÉ en charge du professorat des écoles
  - M. Carton, proviseur du lycée François 1<sup>er</sup>
  - Mme Valérie Debuchy, DASEN de Seine-et-Marne
  - M. Patrick Bizouard, conseiller technique de la DASEN
  - Mme Anne Rhodes, professeur des écoles maître formateur
  - Mme Cherruau, directrice d'école
  - M. Nicolas Laroux, professeur des écoles
  - Mme Élise Mauvrin, étudiante en L1
  - Mme Alicia Ferreira, étudiante en L1
  - Mme Clara Sellier, étudiante en L1
  - M. Mathéo Verdán-Ruz, étudiant en L1
  - Mme Lou Beneteau, étudiante en L2
  - Mme Maïssane Baaziz, étudiante en L2
  - Mme Audrey Bengono, étudiants en L2

## **Académie de Grenoble**

- Mme Hélène Insel, rectrice de l'académie de Grenoble
- Université Savoie-Mont blanc et lycée Louis Armand de Chambéry
  - M. Philippe Galez, président de l'université Savoie-Mont Blanc
  - M. Jean-François Dreuille, vice-président chargé de la formation
  - Anaïs Guilet, directrice des études de la licence de lettres PPPE
  - M. Dominique Pety, responsable de la licence de lettres PPPE
  - Mme Céline Mulet-Marquis, directrice adjointe de l'INSPÉ
  - M. Philippe Beylier, proviseur du lycée Louis Armand
  - Mme Bonnet-Eymard, professeure de lettres modernes
  - Mme Tessanne, professeure de SVT
  - Mme Canat, professeure de mathématiques
  - M. Jean-Christophe Larbaud, IA-IPR, directeur de l'E AFC, coordonnateur des PPPE à l'échelle académique
  - Marianne Pujol, IEN adjointe au DASEN de Savoie
  - Mme Stéphanie Vairetto, professeure des écoles
  - Mme Pauline Ducrettet, professeure des écoles
  - Mme Vanessa Sinani, étudiante en L1
  - Mme Ella Million-Rousseau, étudiante en L1
  - Mme Flavie Rousseau, étudiante en L1
  - Mme Zoé Logan, étudiante en L1
  - Mme Lisa Mouchel, étudiante en L1
  - Mme Victorine Detraz, étudiante en L1
  - Mme Charline Coillard, étudiante en L2
  - Mme Maïwenn Ferrier, étudiante en L2

## **Académie de Lille**

- Université d'Artois - faculté des sciences de Lens et lycée Voltaire à Wingles
  - M. Pasquale Mammone, président de l'université d'Artois
  - M. Bertrand Mazure, directeur de l'UFR des sciences
  - M. Johann-Günther Egginger, responsable universitaire du PPPE
  - Mme Albine Courdent, référente PPPE de l'INSPÉ de l'académie de Lille
  - Mme Danièle Dubois, responsable des unités d'enseignement préprofessionnelles portées par l'INSPÉ
  - Mme Florence Blanchard, proviseure du lycée Voltaire de Wingles
  - Mme Angéline Moreaux, étudiante en L1
  - Mme Justine Pavard, étudiante en L1
  - Mme Chloé Martel, étudiante en L1
  - M. Steven Vasseur, étudiant en L1
  - Mme Zélie Vienne, étudiante en L1
  - Mme Victoria Biermans, étudiante en L2
  - Mme Émilie Michel, étudiante en L2
  - Mme Amandine Derick, étudiante en L2
  - M. Jean Delecour, étudiant en L2

- Mme Éva Looses, étudiante en L2

### **Académie de Montpellier**

- Mme Sophie Béjean, rectrice de la région académique Occitanie, rectrice de l'académie de Montpellier
- Université Paul Valéry et cité scolaire Georges Clemenceau
  - Mme Anne Fraisse, présidente de l'université Montpellier 3-Paul Valéry
  - Mme Sandra Bringay, directrice de la formation de l'UFR6
  - Mme Anne-Marie Rinaldi, enseignante en didactique co-responsable du parcours PPPE
  - Mme Carole Gauthié, enseignante en lettres, co-responsable du parcours PPPE
  - Mme Valérie Vauthier Desmaretz, proviseure de la cité scolaire Georges Clémenceau
  - Mme Emmanuelle Salvaing, professeure de lettres modernes
  - M. Cédric Escoute, enseignant de mathématiques et d'informatique
  - Mme Émilie Dimi-Six, professeure des écoles
  - Mme Valérie Siebert, professeure des écoles
  - M. Yves Guerin, professeur des écoles
  - Mme Navarro, professeure des écoles
  - M. Gino Bracco, étudiant de L1
  - Mme Nina Comet, étudiante de L1
  - Mme Fanny Bernal, étudiante de L1
  - Mme Imilla Blanchard, étudiante de L1
  - Mme Juliette Pouderoux, étudiante de L1
  - Mme Ambre Sahuc, étudiante de L1
  - Mme Margot Roulle, étudiante de L2
  - M. Julien Allo, étudiant de L2
  - Mme Charlotte Jacq, étudiante de L2
- Université de Montpellier et lycée Jean Monnet de Montpellier
  - M. Philippe Augé, président de l'université de Montpellier
  - Mme Agnès Fichard-Carroll, vice-présidente chargée de la formation et de la vie universitaire
  - Mme Agnès Perrin-Doucey, directrice de la faculté d'éducation, responsable du PPPE
  - Mme Sandrine De La Cruz, directrice adjointe de la faculté d'éducation, responsable du PPPE
  - M. Noël Cabrera, proviseur du lycée Jean Monnet
  - Mme Kelly Winterstan, étudiante de L2
  - M. Akemi Hergault, étudiant de L2
  - M. Maël Colin, étudiant de L2
  - M. Valentin Lopez, étudiant de L2

### **Académie de Nantes**

- Université de Nantes et Lycée Carcouët de Nantes
  - Mme Katia Béguin, rectrice de l'académie de Nantes
  - M. Philippe Diaz, secrétaire général de l'académie
  - Mme Christelle Durand, secrétaire générale adjointe,
  - Mme Véronique Bluteau-Davy, directrice de la pédagogie
  - M. Benoît Dechambre, DASEN du Maine-et-Loire

- M. Dominique Malroux, DASEN de Loire-Atlantique
- M. Yves Noël, proviseur
- M. Philippe Pages, proviseur adjoint
- M. Christophe Besson, professeur de mathématiques, coordonnateur
- Mme Périgord, professeur de lettres, coordonnatrice
- Mme Nathalie Ply, directrice d'école
- M. Kélio Bataille, étudiant de L1
- Mme Alice Bodin, étudiante de L1
- Mme Enora Choimet, étudiante de L1
- M. Titouan Blanchard, étudiant de L1
- Mme Inès Bonnemains, étudiante de L1
- Mme Floriane Auray, étudiante de L2
- Mme Lola Libouban, étudiante de L2
- Mme Audrey Mary-Jousseau, étudiante de L2
- Mme Clara Persouer, étudiante de L2
- Mme Louna Taverson, étudiante de L2

### **Académie de Nice**

- Mme Natacha Chicot, rectrice de l'académie de Nice
- M. Erwan Aubry, MCF à l'UCA, responsable de la formation universitaire
- Mme Isabelle Schoenhenz, responsable à l'INSPE du continuum licence enseignement
- M. Hervé Beauvais, proviseur du lycée du Parc impérial de Nice
- Mme Audoly, DDFPT du lycée chargée de la coordination du PPPE
- Mme Vincenti, professeure de lettres classiques
- Mme Gresse, professeure de mathématiques
- Mme Celeyrette, professeur de lettres classiques
- Mme Dupret-Vernet, professeure d'histoire-géographie
- M. Laurent Le Mercier, DASEN du département des Alpes-Maritimes
- Mme Frédérique Klein, ADASEN du département des Alpes-Maritimes
- Mme Graziella De Sousa Ponte, secrétaire générale de la DSDEN
- Mme Estelle Guinnebert, conseillère pédagogique de circonscription (Nice 5)
- M. Jérôme Pousset, conseiller pédagogique de circonscription (Nice 5)
- M. Pascal Seppecher, conseiller pédagogique de circonscription (Nice 5)
- M. Julien Alquier, professeur des écoles
- Mme Caroline Demarre, professeure des écoles
- Mme Frédérique Fattaccioli, professeure des écoles
- Mme Nathalie Jean-Pierre, professeure des écoles
- Mme Isabelle Mussard, professeure des écoles
- Mme Sana, professeure des écoles
- Mme Tortarolo, enseignante spécialisée
- Mme Poe-Iti Perolini, étudiante en L1
- M. Quentin Ovion, étudiant en L1
- Mme Mathilde Trouve, étudiante en L1
- Mme Tess Fournier-Daubord étudiante en L1,

- Mme Eve Turlin, étudiante en L2
- Mme Gabriella Allinei, étudiante en L2
- Mme Clarah Vixamar, étudiante en L2
- Mme Giulia Pisano, étudiante en L2
- M. Nicolas Blanc, étudiante en L2

### **Académie de Normandie**

- Mme Christine Gavini, rectrice de l'académie de Normandie
- M. Lamri Adoui, président de l'université de Caen-Normandie
- Mme Hélène Bouraïma-Lelong, vice-présidente CFVU de l'université de Caen-Normandie en charge des secteurs sciences et santé ainsi que de la vie étudiante
- M. Paolo Belingeri, directeur de l'INSPÉ Normandie-Caen
- M. André Sesboué, maître de conférences, responsable de la licence MIASH (mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines) et du parcours PPPE à l'université
- M. Laurent Macrel, proviseur du lycée Victor Hugo de Caen
- Mme Véronique Chesnel, proviseure adjointe en charge de la formation PPPE
- Mme Boblin, professeur agrégé de mathématiques, responsable du parcours PPPE L1
- Mme Fouénard, professeur de lettres, coordonnatrice des parcours PPPE L1 et L2
- Mme Armelle Fellahi, IA-DASEN du Calvados
- M. Bernard Fressignac, adjoint à la DASEN du Calvados
- M. Bansard, directeur de l'école primaire Les Vikings accueillant les étudiants stagiaires du PPPE de Caen
- Mme Martin, professeur des écoles, encadrante des étudiants stagiaires de PPPE L1
- Mme Juliette Durand, déléguée de la classe PPPE L1
- M. Matthys Eliard, délégué de la classe PPPE L1
- Mme Louann Lebourgeois, AED en école primaire et étudiante en PPPE L2
- Mme Lucie Legendre, déléguée suppléante de la classe PPPE L2
- Mme Adèle Martin, déléguée de la classe de PPPE L2
- M. Thibault Mauduit, délégué de la classe PPPE L1
- Mme Lola Turmel, étudiante en licence MIASH (mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines) à l'université de Caen-Normandie, ancienne étudiante de PPPE L1

### **Académie de Paris**

- M. Olivier Ginez, recteur délégué pour l'enseignement supérieur et la recherche de la région académique Île-de-France
  - Mme Florence Mary, adjointe à la DASEN en charge des écoles et collèges
  - Mme Nathalie Mahaut, professeur des écoles, maîtresse d'accueil d'étudiants de PPPE
  - Mme Émilie Belouet, professeur des écoles, maîtresse d'accueil d'étudiants de PPPE
- Sorbonne Université et lycée Edgar Quinet, Paris
    - Mme Stéphanie Bonneau, vice-présidente de la formation et de la vie étudiante de Sorbonne Université
    - M. Frédéric Bouvier, directeur adjoint de l'INSPÉ de Paris
    - Mme Julia Pineau, professeur agrégé d'anglais, PRAG à Sorbonne Université, chargée des relations pédagogiques avec les étudiants et de la liaison lycée - université
    - Mme Benjamine Toussaint, maîtresse de conférences en littérature britannique à Sorbonne Université, responsable universitaire du PPPE

- M. Éric Lathiere, proviseur du lycée polyvalent Edgar Quinet
  - Mme Claire Delnatte, professeure de philosophie, coordinatrice du PPPE L2
  - Mme Charlotte Duharcourt, professeure de français, co-coordinatrice du PPPE L1
  - Mme Anne Schindler, professeure de mathématiques, co-coordinatrice du PPPE L1
  - Mme Luna Azoulay, étudiante en L1
  - Mme Emma Beleard, étudiante en L1
  - Mme Maylis Fievet, étudiante en L1
  - M. Yann Hancelin, étudiant en L1
  - M. Matteo di Mascio, étudiant en L1
  - Mme Betul Sollar, étudiante en L1
  - Mme Janis Dellisse-Mesaud, étudiante en L2, AED
  - M. Romain Hudomme, étudiant en L2
  - Mme Eden Lecour, étudiante en L2, AED
  - Mme Coralie Raffali-Eymeric, étudiante en L2
- Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne et lycée Claude Bernard
    - Mme Christine Neau-Leduc, présidente de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
    - Mme Antonella Tufano, directrice de l'école d'arts de la Sorbonne
    - Mme Céline Hervé, coordinatrice du PPPE pour l'université
  - Mme Véronique Delandre, proviseure du lycée Claude Bernard
  - Monsieur Boyé, CPE au lycée Claude Bernard
  - M. Mathieu Baty, étudiant en L3
  - Mme Louise Laurent, étudiante en L3
  - Mme Manon Legall, étudiante en L3
  - Mme Alison Legentil, étudiante en L3
  - Mme Emilie Da Costa, étudiante en L2
  - Mme Myriam Liman, étudiante en L2
  - M. Lucas Pomarat, étudiant en L2
  - Mme Éloïse Rodde, étudiante en L1
  - Mme Clélia Savastano, étudiante en L1

### **Académie de Poitiers**

- Université de Poitiers et lycée Camille Guérin de Poitiers
  - Mme Bénédicte Robert, rectrice de l'académie de Poitiers
  - Mme Noëlle Duport, vice-présidente formation
  - M. Nicolas Boistay, DGSA ressources et environnement juridique
  - M. Grégory Mousseron, directeur de la direction du pilotage et de la formation
  - Mme Catherine Machard, directrice de la direction des affaires financières
  - M. Denis Alamargot, directeur de l'INSPÉ
  - M. Fabrice Vigier, chargé de mission PPPE de l'université
  - Mme Effrosyni Lamprou, responsable pédagogique du parcours PPPE au sein de la mention « Sciences du langage » de l'université
- Mme Sabine Dubernard, proviseure du lycée Camille Guérin



- M. Frédéric Artaud, adjoint au DASEN de la Vienne, chargé du premier degré
- Mme Émilie Léauté, CPD auprès de l'adjoint du DASEN chargée de la mise en stage
- M. Adrien Rasoloarimanantsoa, conseiller pédagogique de circonscription
- Mme Sandrine Marie, professeur des écoles

### **Étudiants de PPPE L1**

Mme Camille Taulelle	Mme Charline Couasnon
Mme Lea LOUIS-Joseph	Mme Manon Leclerc
Mme Perrime Crocq	Mme Audrey Lampo
Mme Anna Roger	Mme Louise Airoldi
Mme Lola Vantard	Mme Clémence Nadeau
Mme Maëlys Dupont	Mme Clémence Damy
Mme Marie Frecon	Mme Océane Boudeau
Mme Pauline Riot	Mme Agathe Caetano-Ring
Mme Ilona Chabernaud	Mme Alexia Babin
Mme Lola Crebessegues	Mme Chloé Fortin
Mme Philippine Ayrault-Roy	Mme Emma Annonier
Mme Lou-Ann Barchet	Mme Clara Limau
Mme Anaïs Thomas	Mme Camille Lajujouze
Mme Manon Léger	M. Soan Lenormand
Mme Agathe Rodriguez	M. Victor Chevalier
Mme Juliette Pineau	M. Corentin Tissiore
Mme Anouk Boissonnot	

### **Étudiants de PPPE L2**

Mme Charlotte Saintoul	Mme Marie Montewis
Mme Avril Crélot	M. Simon Legrand
Mme Julie Gasnie	Mme Noémie Galeine
Mme Louisa Chaïeb	Mme Emma Martin
Mme Emma Gheysen	Mme Juliette Halka
Mme Charlotte Meirinhos	Mme Solenn Dardillac
Mme Margo Saintpierre	Mme Mélissa Félin
Mme Emma Laïch	M. Enzo Chaylat
Mme Loriane Levasseur	Mme Ninon Bonneau
Mme Lou Delhomme	Mme Maxie Boutin
Mme Lola Palierne	M. Titouan Peres

### **Académie de Reims**

- Université de Reims-Champagne-Ardenne et lycée Edmé Bouchardon de Chaumont
  - M. Vincent Stanek, recteur de l'académie de Reims
  - M. Thierry Bailly, proviseur du lycée Edmé Bouchardon de Chaumont
  - M. Pierquet, professeur de mathématiques et coordonnateur du PPPE
  - Mme Claire Mieusset, directrice adjointe formation & recherche à l'INSPÉ de Reims
  - Mme Suzane El Hage, directrice des études, INSPÉ
  - M. Yann Duceux, directeur des études, INSPÉ
  - M. Stéphane Mondon, professeur de mathématiques référent PPPE à l'INSPÉ
  - Mme Faucon, ADASEN de la Marne

- Mme Cheutin, IEN en charge de la circonscription de Chaumont
- M. Deparpe, conseiller pédagogique de circonscription
- Mme Audrey Duhoux, professeure des écoles
- Mme Julie Kimeneau, professeure des écoles
- Mme Laure Bouvard, professeure des écoles
- M. Xavier Douillot, professeur des écoles
- M. Tanguy Kouidri, étudiant de L1
- M. Jules Fuchs, étudiant de L1
- Mme Morgane Salmon, étudiante de L1
- M. Coleen Phulpin, étudiant de L1
- Mme Chloé Bellabas, étudiant de L2
- Mme Nyna Guillier, étudiant de L2, AED
- M. Simon George, étudiant de L2
- M. Lucie Tramaioni, étudiant de L2

### **Académie de Rennes**

- Université de Bretagne occidentale et lycée de l'Iroise à Brest
  - M. Jérôme Guérin, directeur de la faculté des sciences du sport et de l'éducation
  - M. Frédéric Pogent, responsable de la licence PPPE
  - M. Jérôme Palud, enseignant coordonnateur du PPPE pour l'université
  - Mme Gwenole Larvor, enseignante en PPPE
  - M. Nicolas Tocquer directeur INSPÉ de Bretagne
  - M. Jean-Luc Ménessier, proviseur de la cité scolaire de l'Iroise
  - M. Jérôme Sénac, IEN maternelle A-DASEN du Finistère par intérim
  - Mme Catherine Le Gall, professeure des écoles
  - M. Erwan Sparfel, professeur des écoles
  
  - Mme Mathilde Bougro, étudiante L1
  - Mme Elia Gloagen, étudiante L1
  - Mme Emma Burlet, étudiante L2
  - M. Yanis Jamin, étudiant L2
  - Mme RICA Maeie, étudiante L2
  - Mme Juliette Regnard, étudiante L2
  - Mme Léna Simon, étudiante L2

### **Académie de Strasbourg**

- M. Olivier Faron, recteur de l'académie de Strasbourg
- M. Nicolas Feld-Groten, IA-DASEN du Haut-Rhin
- Mme Nathalie Burget, IEN chargée de la circonscription de Colmar, en charge du dossier PPPE à la DSDEN du Haut-Rhin
- Mme Marie-Véronique Marchegiani, conseillère pédagogique départementale
  
- Université de Haute-Alsace et lycée Montaigne, Mulhouse
  - M. Jean-Charles Fontaine, VP Formation UHA
  - M. Brice Martin, directeur du département d'histoire de l'UHA

- Mme Aude-Marie Certin, responsable du PPPE à l’UHA
- Mme Natacha Paprocki, proviseure du lycée Montaigne
- Mme Agnès Arnoux, professeure de lettres en CPGE et coordinatrice du parcours PPPE pour le lycée
- Mme Akila Zerkout, professeure des écoles, École élémentaire Paul Stintzi Mulhouse
- Mme Buse Akraz, étudiante en L1
- M. Maxime Kouadio, étudiant en L1
- Mme Laura Sey, étudiante en L1
- Mme Charlotte Poinot, étudiante en L1
- Mme Eléanore Grosshans, étudiante en L2
- Mme Caroline Bach, étudiante en L2
- Université de Strasbourg et lycée des Pontonniers de Strasbourg
  - M. Michel Deneken, président de l’université de Strasbourg
  - Mme Alexandra Knaebel, vice-présidente formation et parcours de réussite
  - Mme Clarisse Huguenard, maîtresse de conférence, responsable du parcours PPPE
  - Mme Rachel Schurhammer, co-responsable et directrice de la faculté de chimie
  - M. Etienne Schneider, responsable du parcours de préprofessionnalisation aux métiers de l’enseignement et responsable du master MEEF premier degré, INSPÉ de Strasbourg
  - Mme Véronique Rosay, proviseure du lycée des Pontonniers
  - Mme Sylvie Pastel, proviseur-adjoint du lycée des Pontonniers
  - M. Jean-Pierre Geneviève, IA-DASEN du Bas-Rhin
  - Mme Aurélie Doussau, professeure des écoles, école Jean-Baptiste Schwilgué, Strasbourg
  - Mme Colombe Renaud, étudiante
  - Mme Zoé Fischer, étudiante
  - M. Logan Fritz, étudiant
  - Mme Lucie Ehrhardt, étudiante
  - Mme Ambre Marx, étudiante
  - Mme Mélyna Melniciuc, étudiante
  - Mme Louise Gerber, étudiante
  - M. François Siegfrierd, étudiant
  - Mme Lou-Anne Fritsch, étudiante
  - Mme Amélie Arnaud, étudiante

#### **Académie De Versailles**

- Monsieur Étienne Champion, recteur de l’académie de Versailles
- M. Benoît Verschaeve, secrétaire-général de l’académie de Versailles
- M. Alain Ouvrard, secrétaire-général adjoint de l’académie de Versailles
- Mme Myriam Abitbol, conseillère technique premier degré et inter degrés du recteur
- Mme Sonja Denot-Ledunois, conseillère enseignement supérieur du recteur
- Université de Cergy et lycée Kastler de Cergy
  - M. Bruno Fiorio, vice-président de CY université en charge des formations de 1<sup>er</sup> cycle
  - Mme Hélène Manuélian, responsable du PPPE, enseignante et chercheuse à CY
  - Mme Bonnet, responsable des stages, enseignante et chercheuse à l’INSPÉ
  - M. Buatois, proviseur du lycée Kastler

- Mme Faye, coordinatrice du PPPE, enseignante au lycée Kastler
- Mme Fisset, professeure de mathématiques en PPPE, responsable des stages
- M. Olivier Wambecke, DASEN du Val-d'Oise
- M. Kulic, ADASEN du Val-d'Oise
- M. Daugé, DAASEN du Val-d'Oise
- Mme Lutreau, professeure des écoles
- Mme Delbarre, professeure des écoles
- Mme Stella Lombard, étudiante en L3
- Mme Joanna Josse, étudiante en L3
- Mme Lucie Pagis, ancienne étudiante du PPPE
- Mme Jil Costedoat, ancienne étudiante du PPPE
- Université de Cergy, INSPÉ de Versailles et lycée Descartes, Antony
  - M. Éric De Saint Léger, directeur de l'INSPÉ de l'académie de Versailles
  - M. Laurent Alexandre, responsable du PPPE pour l'INSPÉ
  - M. Cyril Riffault, proviseur du lycée Descartes
  - M. Frédéric Fulgence, DASEN des Hauts-de-Seine
  - M. Emmanuel Neil, ADASEN des Hauts-de-Seine
  - Mme Annie Coste, conseillère pédagogique auprès du ADASEN
  - Mme Lucie Charrière, étudiante en L1
  - Mme Meline Courtois, étudiante en L1
  - Mme Emma Morvant, étudiante en L1
  - Mme Marine Paul, étudiante en L1
  - Mme Asma El Omari, étudiante en L2
  - Mme Gabrielle Goupil, étudiante en L2
  - Mme Léa Jarossay, étudiante en L2
  - Mme Coline Lassalle, étudiante en L2
  - Mme Océane Maly, étudiante en L2
  - Mme Églantine Martin, étudiante en L2
  - Mme Noémie Nguyen, étudiante en L2
  - Mme Clotilde Senebier, étudiante en L2
  - Mme Safiya Wendling, étudiante en L2
  - Mme Héléna Zanelli, étudiante en L2
- Université Versailles Paris-Saclay (UVPS) et lycée Jules Ferry de Versailles
  - Mme Marie-Emma Boursier, vice-présidente formation UVPS
  - M. Laurent Dumas, directeur de l'UFR sciences UVPS
  - Mme Armelle Girard, maître de conférence en physique
  - Mme Isabelle Gerard, maître de conférence en chimie
  - M. Eric Allies De Gavini, proviseur du lycée Jules Ferry
  - Mme Sandrine Lair, DASEN des Yvelines
  - Mme Valérie Moussette, professeure des écoles
  - Mme Magali Archambault, professeure des écoles
  - Mme Cécile Monfort, professeure des écoles

- Mme Solveig Eliot, professeure des écoles
- Mme Agnès Tsychenko, professeure des écoles
- Mme Marie-Hélène Engrand, professeure des écoles
- M. Andgel Beaucorny, étudiant de L1
- Mme Estelle Bazoge, étudiante de L1
- Mme Valentine Vidarte-Perez, étudiante de L1
- M. Mathéo Grascoeur, étudiante de L1
- M. Thomas Rego, étudiante de L1
- Mme Avril Boleda, étudiante de L2
- Mme Anouk Hochereau, étudiante de L2
- Mme Hakim Saidoun, étudiante de L2
- M. Evandrosh Faure, étudiant de L2
- M. Lucas Bigorie, étudiant de L2

## Questionnaires transmis aux universités, aux rectorats et aux lycées

### Questionnaire transmis aux universités

#### Identité du dispositif

1. Quel est le nom de l'université qui héberge le PPPE ?
2. À quelle licence est adossé le PPPE ?
3. Dans quelle académie se situe l'université ?
4. Le PPPE a-t-il ouvert en septembre 2021 ?

OUI / NON

#### Si OUI à la question 4, Bilan financier pour l'année universitaire 2021-2022

5. Quel a été le montant de l'abondement de la SCSP ciblé PPPE pour l'année universitaire 2021-2022 ?
6. À quel moment cet abondement a-t-il pu être budgété (BR 21, BI 22...) ?
7. Par rapport au prévisionnel du cahier des charges, l'abondement de la SCSP pour l'année 2021-2022 par le MESR a-t-il été :
  - conforme à ce qu'indiquait le cahier des charges ?
  - supérieur ?
  - inférieur ?
8. D'autres moyens que ceux prévus par le cahier des charges ont-ils été attribués par le MESR à l'université pour le PPPE, pour l'année 2021-2022 ?

OUI/NON

9. Si oui, lesquels, pour quel montant et dans quel(s) objectif(s) ?
10. Une estimation du coût total de la formation a-t-elle été menée (charge d'enseignement, charge administrative...) ?

OUI/NON

11. Si oui, quelle est l'estimation obtenue ?
12. D'autres moyens ont-ils été mobilisés par l'université pour financer le parcours PPPE ?

OUI/NON

13. Si oui, lesquels et pourquoi ?
14. Commentaire libre sur le bilan financier du PPPE pour l'année 2021-2022

#### Bilan financier pour l'année universitaire 2022-2023

Si OUI à la question 4, les questions suivantes sont numérotées à partir de 15.

Si NON à la question 4, les questions suivantes sont numérotées à partir de 5.

15. Quel a été le montant de l'abondement de la SCSP ciblé PPPE pour l'année universitaire 2022-2023 ?
16. A quel moment cet abondement a-t-il pu être budgété (BR 22, BI 23...) ?
17. Par rapport au prévisionnel du cahier des charges, l'abondement de la SCSP pour l'année 2022-2023 par le MESR a-t-il été :
  - conforme à ce qu'indiquait le cahier des charges ?
  - supérieur ?
  - inférieur ?
18. D'autres moyens que ceux prévus par le cahier des charges ont-ils été attribués par le MESR à l'université pour le PPPE, pour l'année 2022-2023 ?

OUI/NON

19. Si oui, lesquels, pour quel montant et dans quel(s) objectif(s) ?

20. Une estimation du coût total de la formation a-t-elle été menée (charge d'enseignement, charge administrative...) ?

OUI/NON

21. Si oui, quelle est l'estimation obtenue ?

22. D'autres moyens ont-ils été mobilisés par l'université pour financer le parcours PPPE ?

OUI/NON

23. Si oui, lesquels et pourquoi ?

24. Commentaire libre sur le bilan financier du PPPE pour l'année 2022-2023

### **Bilan financier à la rentrée 2023**

25. Quel a été le montant de l'abondement de la SCSP pour la rentrée 2023 ?

26. A quel moment cet abondement a-t-il pu être budgété (BI 23...) ?

27. Par rapport au prévisionnel du cahier des charges, l'abondement de la SCSP est-il :

- conforme à ce qu'indiquait le cahier des charges ?

- supérieur ?

- inférieur ?

28. D'autres moyens que ceux prévus par le cahier des charges ont-ils été attribués par le MESR à l'université pour le PPPE à la rentrée 2023 ?

OUI/NON

29. Si oui, lesquels, pour quel montant et dans quel(s) objectif(s) ?

30. Prévoyez-vous de mobiliser d'autres moyens pour le parcours PPPE pour l'année 2023-2024 ?

OUI/NON

31. Si oui, lesquels et pourquoi ?

32. Commentaire libre sur les moyens alloués au PPPE à la rentrée 2023

## **Questionnaire transmis aux rectorats**

### **Identité du ou des dispositif(s)**

1. Quel est le nom du ou des lycée(s) qui accueille(nt) un PPPE ?

2. Quel est le nom de votre académie ?

3. Au moins un des PPPE de l'académie a ouvert à la rentrée 2021

OUI / NON

*Si OUI à la question 3, Bilan des financements PPPE pour l'année 2021-2022*

4. Quel a été le montant de l'abondement spécifique PPPE du MENJ pour l'année 2021-2022 en ETP ?

5. Quel a été le montant de l'abondement spécifique PPPE du MENJ pour l'année 2021-2022 en HS ?

6. Le MENJ a-t-il donné d'autres moyens (fonctionnement...) pour l'année 2021-2022 ?

OUI/NON

7. Si oui, quel a été le montant de ces moyens additionnels pour l'année 2021-2022 ? Ces moyens étaient-ils fléchés ?

8. Par rapport au prévisionnel du cahier des charges, l'abondement total du MENJ en 2021-2022 a été

- conforme à celui prévu par le cahier des charges

- inférieur

- supérieur

9. Le rectorat a-t-il dû fournir des moyens supplémentaires pour le/les PPPE ?

OUI/NON

10. Si oui, de quelle(s) nature(s), pour répondre à quels besoins et à l'initiative de qui ?

11. Un état de la consommation des financements spécifiques PPPE a-t-il été produit à la fin de l'année scolaire 2021-2022 ?

OUI/NON

12. Si oui, quel était l'état de la consommation ?

13. Commentaire libre sur le bilan des financements PPPE à l'issue de l'année 2021-2022

### **Bilan des financements PPPE pour l'année 2022-2023**

*Si OUI à la question 3, les questions suivantes sont numérotées à partir de 14.*

*Si NON à la question 3, les questions suivantes sont numérotées à partir de 4.*

14. Quel a été le montant de l'abondement spécifique PPPE du MENJ pour l'année 2022-2023 en ETP ?

15. Quel a été le montant de l'abondement spécifique PPPE du MENJ pour l'année 2022-2023 en HS ?

16. Le MENJ a-t-il donné d'autres moyens (fonctionnement...) pour l'année 2022-2023 ?

OUI/NON

17. Si oui, quel a été le montant de ces moyens additionnels pour l'année 2022-2023 ? Ces moyens étaient-ils fléchés ?

18. Par rapport au prévisionnel du cahier des charges, l'abondement total du MENJ en 2022-2023 a été

- conforme à celui prévu par le cahier des charges

- inférieur

- supérieur

19. Le rectorat a-t-il dû fournir des moyens supplémentaires pour le/les PPPE ?

OUI/NON

20. Si oui, de quelle(s) nature(s), pour répondre à quels besoins et à l'initiative de qui ?

21. Un état de la consommation des financements spécifiques PPPE a-t-il été produit à la fin de l'année scolaire 2022-2023 ?

OUI/NON

22. Si oui, quel était l'état de la consommation ?

23. Commentaire libre sur le bilan des financements PPPE à l'issue de l'année 2022-2023

### **État des financements PPPE à la rentrée 2023**

24. Quel est le montant de l'abondement spécifique du MENJ à la rentrée 2023 en ETP ?

25. Quel est le montant de l'abondement spécifique du MENJ à la rentrée 2023 en HS ?

26. Le MENJ a-t-il donné d'autres moyens (fonctionnement...) à la rentrée 2023 ?

OUI/NON

27. Si oui, quel a été le montant de ces moyens supplémentaires à la rentrée 2023 ? Ces moyens étaient-ils fléchés ?

28. Par rapport au prévisionnel du cahier des charges, l'abondement total du MENJ à la rentrée 2023 est

- conforme à celui prévu par le cahier des charges

- inférieur

- supérieur

29. Le rectorat a-t-il dû fournir ou prévoit-il de fournir des moyens additionnels pour le/les PPPE ?

OUI/NON

30. Si oui, de quelle(s) nature(s), pour répondre à quels besoins et à l'initiative de qui ?

31. Commentaire libre sur l'état des financements PPPE à la rentrée 2023

### **Questionnaire transmis aux lycées**

1. Indiquez le nom de votre lycée

2. Indiquez le nom de votre académie

3. Votre PPPE a-t-il ouvert en septembre 2021 ?

OUI / NON

*Si OUI à la question 3, Bilan financier au terme de l'année 2021-2022*



4. Une estimation du coût de la formation avait-elle été menée avant la rentrée 2021 ?

OUI/NON

5. Si oui, quels moyens avaient été demandés et sous quelle forme ?

– DHG

– HS

– Autre

6. Quel a été le montant de l'abondement de la DHG à la rentrée 2021 ?

7. De combien d'heures supplémentaires le dispositif PPPE a-t-il bénéficié à la rentrée 2021 ?

8. Votre établissement a-t-il obtenu d'autres financements pour le PPPE en 2021-2022 (crédits de fonctionnement...) ?

OUI/NON

9. Si oui, à l'initiative de qui, pour quel(s) montant(s) et avec quel(s) objectif(s) ?

10. Un bilan du coût de la formation a-t-il été mené à la fin de l'année 2021-2022 ?

OUI/NON

11. Comment a été géré un éventuel écart entre le coût de la formation et son financement ?

12. Commentaires libres sur le bilan financier du PPPE au terme de l'année scolaire 2021-2022

### **Bilan financier au terme de l'année 2022-2023**

*Si OUI à la question 3, les questions suivantes sont numérotées à partir de 13.*

*Si NON à la question 3, les questions suivantes sont numérotées à partir de 4.*

13. Une estimation du coût de la formation avait-elle été menée avant la rentrée 2022 ?

OUI/NON

14. Si oui, quels moyens avaient été demandés et sous quelle forme ?

– DHG

– HS

– Autre

15. Quel a été le montant de l'abondement de la DHG à la rentrée 2022 ?

16. De combien d'heures supplémentaires le dispositif PPPE a-t-il bénéficié à la rentrée 2022 ?

17. Votre établissement a-t-il obtenu d'autres financements pour le PPPE en 2022-2023 (crédits de fonctionnement...) ?

OUI/NON

18. Si oui, à l'initiative de qui, pour quel(s) montant(s) et avec quel(s) objectif(s) ?

19. Un bilan du coût de la formation a-t-il été mené à la fin de l'année 2022-2023 ?

OUI/NON

20. Comment a été géré un éventuel écart entre le coût de la formation et son financement ?

21. Commentaires libres sur le bilan financier du PPPE au terme de l'année scolaire 2022-2023

### **Bilan financier à la rentrée 2023**

22. Une estimation du coût de la formation a-t-elle été menée avant la rentrée 2023 ?

OUI/NON

23. Si oui, quels moyens avaient été demandés et sous quelle forme ?

– DHG

– HS

– Autre

24. Quel a été l'abondement de la DHG attribué pour la PPPE à la rentrée 2023 ?

25. Quel a été le volume d'heures supplémentaires attribué pour le PPPE pour la rentrée 2023 ?

26. Votre établissement a-t-il obtenu d'autres financements pour le PPPE pour la rentrée 2023 ?

OUI/NON

27. Si oui, à l'initiative de qui, pour quel(s) montant(s) et avec quel(s) objectif(s) ?

28. Avez-vous prévu de demander d'autres financements pour le PPPE dans l'année à venir ?

OUI/NON

29. Si oui, auprès de qui, pour quel(s) montant(s) et avec quel(s) objectif(s) ?

30. Comment pensez-vous gérer un éventuel écart entre le coût de la formation et son financement ?

31. Comment gérez-vous l'existence de plusieurs promotions ? Les moyens sont-ils distingués en termes d'attribution comme de bilan ?

32. Commentaires libres sur le bilan financier du PPPE à la rentrée 2023

**Moyens attribués par le MENJ (DGESCO) aux PPPE à leur ouverture  
en équivalents temps plein (ETP)**

<b>Académie</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>Total</b>
Aix-Marseille		+1	+1
Amiens	+1	+2	+3
Besançon	+1		+1
Bordeaux	+2		+2
Clermont-Ferrand		+1	+1
Corse	+1		+1
Créteil	+1	+2	+3
Dijon			
Grenoble	+1	+1	+2
Guadeloupe		+1	+1
Guyane	+2		+2
La Réunion	+1		+1
Lille	+1	+1	+2
Limoges	+1		+1
Lyon	+1		+1
Martinique	+1		+1
Mayotte	+1		+1
Montpellier	+1	+2	+3
Nancy-Metz	+1		+1
Nantes	+1	+1	+2
Nice	+1	+1	+2
Normandie	+1	+1	+2
Orléans-Tours	+1		+1
Paris	+1	+1	+2
Poitiers		+1	+1
Polynésie française		+1	+1
Reims		+1	+1
Rennes		+1	+1
Strasbourg		+2	+2
Toulouse	+1		+1
Versailles	+2	+2	+4
<b>Total général</b>	<b>+25</b>	<b>+23</b>	<b>+48</b>

## Moyens attribués par le MESR (DGESIP) aux PPPE

En faisant l'hypothèse d'un dispositif accueillant chaque année 35 étudiants, le cahier des charges permet de calculer le montant de la part de la SCSP versée à une université au titre du PPPE par année universitaire et par année civile (tableaux ci-dessous). Après les trois premières années d'amorçage, le financement en « régime de croisière » est de l'ordre de 164 k€ par parcours.

Tableau n° 1 : par année universitaire

ANNÉE UNIV.	Première année universitaire de l'expérimentation	Deuxième année universitaire de l'expérimentation	Troisième année universitaire de l'expérimentation	Quatrième année universitaire de l'expérimentation
L1	35 000 € +14 000 € (amorçage) = 49 000 €	35 000 €	35 000 €	35 000 €
L2		52 500 € +14 000 € (amorçage) = 66 500 €	52 500 €	52 500 €
L3			77 000 € +14 000 € (amorçage) = 91 000 €	77 000 €
<b>Total</b>	<b>49 000 €</b>	<b>101 500 €</b>	<b>178 500 €</b>	<b>164 500 €</b>

Tableau n° 2 : par année civile

ANNÉE CIVILE	Première année de l'expérimentation (ouverture L1 en septembre)	Deuxième année de l'expérimentation (ouverture L2 en septembre)	Troisième année de l'expérimentation (ouverture L3 en septembre)	Quatrième année de l'expérimentation (régime permanent)
L1	35 000/3 € (sept-déc) +14 000 € (amorçage) = 25 667 €	35 000 €	35 000	35 000 €
L2		52 500/3 € (sept-déc) + 14 000 € (amorçage)= 31 500 €	52 500 €	52 500 €
L3			77 000/3 € (sept-déc) + 14 000 € (amorçage) = 39 667 €	77 000 €
<b>Total</b>	<b>25 667 €</b>	<b>66 500 €</b>	<b>127 167 €</b>	<b>164 500 €</b>