

## **L'accompagnement personnalisé au lycée : La réforme à l'épreuve de la transgression et de l'incertitude**

**Bénédicte Durand**

Inspectrice générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche  
Professeur associée à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée<sup>1</sup>

La réforme du lycée initiée par le ministère de l'Education nationale en 2010 pour la voie générale et technologique après l'avoir été en 2009 pour la voie professionnelle, poursuit plusieurs objectifs en matière de politique éducative. Parmi ceux-ci, les plus clairs, dans un ordre qui ne préjuge pas de leur importance, sont : une plus grande réussite des élèves et le soutien de leur ambition, la construction d'un parcours d'orientation vers l'Enseignement supérieur, le rééquilibrage des séries dans l'enseignement général, une meilleure fluidité des parcours possibles entre les filières générale, technologique et professionnelle. Traversant l'alternance politique de 2012 sous le regard de l'Inspection générale en charge de son suivi, cette réforme du lycée s'ancre aujourd'hui dans le projet de loi pour la refondation de l'Ecole et celui pour l'Enseignement supérieur et la recherche qui ouvrent dans leur discussion le champ d'une cohérence et d'une continuité renforcées du continuum Bac-3/Bac+3<sup>2</sup>.

L'obligation de résultats supposant une obligation de moyens, un certain nombre de dispositifs se sont déployés, depuis quatre ans dans, les établissements, au service des objectifs visés : les enseignements d'exploration en seconde jusqu'aux enseignements de spécialité en terminale, la refonte des contenus d'enseignement

<sup>1</sup> L'analyse ici conduite s'inscrit dans le cadre de la formation de chefs d'établissement assurée par l'auteur au sein du Master GEDOS (gestion des organisations scolaires) de l'UPEMLV.

<sup>2</sup> Colloque AEF-ONISEP, *Les rendez-vous de l'éducation*, le continuum bac-3/ bac+3, quels enjeux ?, 11 janvier 2013.

des filières technologiques visant à faciliter la poursuite d'étude des bacheliers de cette filière, la création (Droit et enjeux du monde contemporain) ou la suppression d'enseignements visant à identifier plus clairement la filière littéraire en déshérence (Mathématiques), tandis qu'une meilleure prise en compte des besoins particuliers des élèves doit être servie par l'existence de stages de remise à niveau, de stages passerelles, de tutorat et donc de l'accompagnement personnalisé, qui retiendra plus particulièrement notre attention ici.

L'accompagnement personnalisé est sans doute le dispositif le plus original proposé aux lycéens dans le cadre de cette réforme. La lettre de ce dispositif a été fixée par voie de circulaire<sup>3</sup> mêlant prescription et autonomie, dans l'esprit d'une réforme dont l'intention affichée était d'élargir le champ de l'action pédagogique des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques. Ainsi l'accompagnement personnalisé « doit être » un « temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève » de soixante-douze heures (deux heures par semaine), consacré au soutien à l'approfondissement et à l'orientation. Il « peut être » modulé en fonction du projet pédagogique de l'établissement, donné lieu à un « suivi plus particulier » des élèves via les nouvelles technologies. Il « doit » susciter un projet d'équipe. Il « doit » être en cohérence avec le tutorat et les stages, participer à la construction du projet personnel en seconde, développer les compétences propres à chaque filière et engager le projet d'orientation post-bac en première, préparer à l'enseignement supérieur en terminale. Enfin, il « peut » mobiliser l'ensemble des professeurs du lycée quelle que soit leur discipline. Entre ce qu'il « doit » et ce qu'il « peut » être, l'accompagnement personnalisé ouvre en tout cas au lycée un champ d'enseignement nouveau qui, sur le volet orientation en particulier, se situe à la frontière de l'école puisqu'il projette l'équipe pédagogique du lycée vers le monde inconnu de l'Enseignement supérieur et celui peut-être plus lointain encore du projet personnel de l'élève, de ses goûts, de ses rêves et des soutiens psychologiques sociaux et affectifs dont il dispose pour la réalisation de ce projet.

Il semble que, même si la mise en œuvre de la réforme est encore récente, 2010 pour les élèves de seconde, 2011 pour les élèves de première, 2012 pour les élèves de terminale, l'accompagnement personnalisé peine à prendre une place claire dans le temps et dans l'espace des lycéens. Les premiers rapports de suivi de l'Inspection générale soulignent les difficultés de mise en œuvre<sup>4</sup>. Il est encore prématuré de tirer les leçons d'un dispositif qui a seulement trois ans d'antériorité pour les classes de seconde, deux pour les classes de première et une seule pour les classes de terminale, d'autant que les équipes de direction sont sans doute, pour quelques années encore, dans une démarche d'installation du dispositif mais aussi de régulation, année après année, et cela pour les trois niveaux, ce qui rend naturellement le dispositif encore instable (2010: mise en oeuvre de la réforme pour la classe de seconde, 2011: mise en oeuvre pour les classes de première, régulation pour la classe de seconde, 2012: mise en oeuvre pour la classe de terminale, régulation pour la classe de 1ère, voire de seconde etc.). Il n'est donc pas question de faire ici l'évaluation de l'accompagnement personnalisé. Néanmoins, trois ans après le lancement de la réforme du lycée, l'hétérogénéité du degré d'implantation de l'accompagnement personnalisé dans les trois niveaux de classe, la diversité et la

---

<sup>3</sup> BO n°1, 4 février 2010.

<sup>4</sup> CUISINIER JF, MOISAN C, Rapport de l'Inspection générale, n° 2011-010, Février 2011, et n°2012-003, Janvier 2012, *Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée général et technologique*

rareté d'une réponse cohérente des équipes à l'esprit du dispositif, dont témoignent les travaux de l'inspection générale, obligent à s'interroger sur la nature des blocages rencontrés, sur la capacité réelle des établissements à progresser et le cas échéant à quelles conditions.

Un ensemble de facteurs sont susceptibles d'expliquer cette difficulté d'implémentation du dispositif : sa nouveauté, son inscription dans un processus descendant et dans un cadre national. Mais nous faisons l'hypothèse que l'accompagnement personnalisé est également un espace de transgression beaucoup plus puissant qu'il n'apparaît au premier abord et que c'est sans doute, pour une part, dans cette identité que sont à trouver les causes de son échec relatif mais aussi les raisons d'espérer dans la capacité de notre système éducatif à construire de nouveaux instruments au service des élèves. Incontestablement, l'accompagnement personnalisé remet en cause la *forme scolaire* telle qu'elle a été définie par Olivier Maulini, Philippe Perrenoud et Guy Vincent (1994, 2005). Nous proposons d'explorer l'hypothèse d'une radicalité de cette remise en cause qui irait jusqu'à une transgression difficile à surmonter par chacun et par l'ensemble des acteurs engagés. L'accompagnement personnalisé a surgi dans le lycée comme un objet pédagogique non identifié, remettant fortement en question les pratiques, les identités et les relations professionnelles au sein de l'établissement scolaire. Il trouble ainsi en profondeur, par sa nature même, l'organisation scolaire traditionnelle française qui peine à répondre positivement aux attentes pédagogiques de cet accompagnement personnalisé.

#### *Irruption pédagogique du chef d'établissement ...*

Première transgression, avec l'accompagnement personnalisé, l'équipe de direction est invitée à s'impliquer fortement sur un espace traditionnellement réservé aux enseignants. Appuyé ou non sur un projet d'établissement, plus ou moins fondé sur un travail préparatoire du conseil pédagogique, avec ou non l'appui des professeurs, c'est en tout cas au chef d'établissement d'investir un champ dans lequel il n'est pas communément attendu : celui du face à face pédagogique ; qui plus est dans le cadre d'un enseignement non déterminé *a priori* par une discipline particulière, mais seulement par un objectif d'ordre pédagogique (soutien, approfondissement, développement de compétences, orientation)<sup>5</sup>, laissant ainsi ouverts tous les contenus et toutes les formes pédagogiques possibles. La grande nouveauté de la réforme du lycée est que, pour ce faire, le chef d'établissement dispose d'une enveloppe horaire globale à sa disposition, non fléchée par discipline, qui exige qu'une négociation sur les contenus d'enseignement soit menée entre les enseignants susceptibles d'en avoir la charge et l'équipe de direction. Une fois cette étape franchie, qui a emmené le chef d'établissement sur un terrain qu'il évite ordinairement, celui de la classe, c'est aussi à ce dernier d'organiser le temps de l'accompagnement personnalisé. La gestion de l'emploi du temps des classes est traditionnellement dévolue au chef d'établissement (de fait le plus souvent son adjoint dont c'est parfois la seule véritable prérogative) mais en matière d'accompagnement personnalisé l'inscription de ce nouvel horaire dans le temps de

---

<sup>5</sup> Cela, dans la parfaite continuité de ce type de dispositifs d'accompagnement qui sont apparus dans notre système d'éducation avec le collège unique et la loi Haby (soutien, modules, aide individualisée, PPRE, accompagnement éducatif) (WebConférence ESEN, janvier 2013).

l'élève prend une dimension tout à fait particulière puisque toutes les libertés avec le temps de la classe sont permises: voici que s'annonce une deuxième transgression.

Car l'aménagement de l'emploi du temps de l'élève est un levier majeur à la disposition du chef d'établissement pour donner du sens à l'accompagnement personnalisé. L'équipe de direction, grande ordonnatrice des emplois du temps des professeurs, se voit tout à coup mise face à l'emploi du temps de l'élève sans la médiation directe et systématique de celui de l'un de ses professeurs et cela pour deux heures par semaine. Quant on sait à quel point la constitution des emplois du temps des professeurs est pour les chefs d'établissement un instrument implicite de leur leadership, sur le principe du don –contre don (je te donne un « bon » emploi du temps, tu rallies sans coup férir mon projet pour l'établissement) (Alter, 2010), on mesure quelle perturbation peut entraîner la réservation dans l'établissement d'un espace-temps défini par le besoin d'accompagnement de l'élève et non plus par un enseignement disciplinaire, un espace-temps susceptible de s'affranchir à la fois de l'organisation par division et de la correspondance entre un enseignement et un groupe classe<sup>6</sup>. C'est un pas qui, de fait, a été franchi par une minorité de chefs d'établissement qui ont, dans leur grande majorité, choisi de préserver le contrat tacite qui les lie avec les enseignants : le plus souvent, l'accompagnement personnalisé est donc « souché » au groupe classe, c'est un temps ajouté à la vie de la classe, avec un attachement privilégié à l'une ou l'autre des disciplines enseignées (souvent les plus significatives dans la filière), en classe de seconde déjà, plus encore en classe de première et de manière quasi systématique en classe de terminale, souvent d'ailleurs à la plus grande satisfaction des élèves qui, le baccalauréat approchant, supportent de moins en moins le temps flou et partagé par plusieurs intervenants d'un enseignement indéfinissable.

### *...questionnement des pratiques enseignantes*

Pourtant, sur un niveau de classe, l'organisation de l'accompagnement personnalisé en « barrettes » - c'est-à-dire l'alignement des horaires par niveau de classe permettant la constitution de groupes de besoin ou de niveau autour d'objectifs pédagogiques partagés - rarement observée, ouvre aux enseignants un espace de liberté et de créativité pédagogique susceptible de répondre aux objectifs du dispositif : création de groupes dédiés, différenciation des enseignements et construction de projets personnels pour les élèves. Cette organisation n'est possible qu'avec le soutien des enseignants, tant la contrainte pour tous, provoque une série de bouleversements en cascade pour chacun d'entre eux. D'abord, dans ce cadre, les élèves de l'accompagnement personnalisé ne sont pas nécessairement des élèves que les professeurs ont en classe dans une histoire pédagogique installée sur le temps de l'année scolaire. Ensuite ces professeurs doivent proposer un enseignement au titre de leur discipline différent de ce qu'ils proposent ordinairement en configuration de classe. L'alignement horaire fait exploser à la fois le groupe classe et l'organisation disciplinaire, en faisant vivre hors du lieu de la salle de classe un nouvel espace d'apprentissage. L'unité de lieu et l'unité de temps de la tragédie scolaire, fondement premier et immuable de l'organisation pédagogique française, sont donc attaquées de front par les principes mêmes de ce nouvel enseignement. Les enseignants engagés dans l'accompagnement personnalisé doivent dans ce

---

<sup>6</sup> Démarche que l'on retrouve au lycée dans la constitution de groupes d'options ou de groupes par compétences dans l'enseignement des Langues.

cadre, construire une progression commune spécifique parallèle mais complémentaire à celle qu'ils conduisent dans leur classe. Une communauté de pratiques spécifique se crée alors autour de la mise en œuvre de ce nouvel enseignement, touchant par là aux fondements même de l'identité organisationnelle de l'établissement marquée traditionnellement par une relation sociale enseignants-élèves beaucoup bien davantage que par une relation entre enseignants (Draelants, 2007). Il s'agit d'une communauté d'autant plus forte qu'elle exige de la création, de l'imagination, des coopérations nouvelles (y compris avec des non-enseignants, assistants pédagogiques, conseillers d'orientation). Communauté forte par nécessité de bon fonctionnement d'un dispositif dont on a vu qu'il était lourd, mais aussi communauté probablement rendue plus floue par l'identité professionnelle qu'elle incarne : Qu'enseigne-t-on en accompagnement personnalisé ? Quels sont les membres de cette communauté ? Quelles sont les formes d'engagement attendues de l'élève ? Quel métier fait-on alors ? On a pu observer une certaine méfiance, voire un certain désarroi chez certains professeurs reconnus sérieux, parfois les plus anciens (mais pas systématiquement), attachés avant tout au bouclage de leurs programmes, face à cet espace pédagogique dont il peuvent craindre qu'il passe par pertes et profit l'enseignement disciplinaire. Il y a là, pour eux, un paradoxe difficile à résoudre entre la pesanteur matérielle d'une organisation et sa vacuité pédagogique. D'autant que l'individualisation de la relation à l'élève attendue, modifie profondément le geste professionnel de l'enseignant.

Lorsque les enseignants cherchent le sens et tâtonnent dans la démarche, les élèves se perdent. Il est alors tentant d'organiser le repli pédagogique sur le tryptique traditionnel : un professeur, une discipline, une classe, quitte à opérer quelques aménagements qui préservent quelques lettres du dispositif à défaut de son esprit (demi-groupe de temps en temps, invitation du conseiller d'orientation ici ou là...). Il arrive d'ailleurs que ce retour à des pratiques connues ne soit pas moins convaincant que des organisations raffinées, alignées dans les emplois du temps, en atelier, éventuellement ouvertes au bon vouloir des élèves, dans lesquelles, ni professeurs ni élèves ne savent définir exactement ce qui s'y passe.

### *...et malaise des élèves sur la qualité du service*

Le questionnement des professeurs nourrit inmanquablement celui de leurs élèves qui aujourd'hui portent, et c'est sans doute, ce qui est à la fois le plus intéressant et le plus inquiétant, un avis très largement réservé sur ce qui leur est proposé en accompagnement personnalisé. Plus l'accompagnement personnalisé est éloigné du contenu disciplinaire qui cristallise leur préoccupation la plus forte du moment (une difficulté particulière dans telle ou telle discipline, la proximité d'une épreuve du baccalauréat redoutée, la préparation à une entrée réussie en classe préparatoire), plus il est contesté par les élèves. Non seulement pour eux, le contrat pédagogique n'est pas clair (ni dans son contenu, ni dans la manière dont leurs activités sont évaluées), mais en plus, il semble illégitime pour la grande majorité d'entre eux. Les objectifs de cet enseignement, valoriser les compétences des élèves, répondre à leurs besoins personnels en termes d'orientation, de soutien, ou d'approfondissement, ne sont pas atteints. L'accompagnement personnalisé implique un effacement relatif du lien disciplinaire qui fonde le pacte pédagogique professeurs-élèves, mal compris donc mal admis. Car pour peu que l'accompagnement personnalisé soit fidèle au sens de la réforme, la cellule pédagogique de la classe

constitué d'un groupe classe stable, d'un professeur, d'une discipline, se diffracte : les professeurs doivent se retourner vers de nouveaux partenaires pédagogiques (conseillers d'orientation, assistants d'éducation, l'équipe administrative), laissant les usagers (les élèves et leurs familles) face à un nouveau service d'éducation dont la qualité n'est pas perçue.

*Pour un bilan très provisoire ...*

L'accompagnement personnalisé en particulier, est sans doute victime de la tiédeur consubstantielle du corps enseignant face aux réformes (Maroy, 2005) qu'ils subissent, ministre après ministre, sans jamais avoir le sentiment d'y avoir été associés. Cela d'autant que le dispositif s'inscrit dans le cadre d'une réforme en l'occurrence très lourde puisqu'elle touche à la fois aux contenus (rénovations parfois importantes des programmes) et les formes d'enseignement. L'accompagnement personnalisé n'est d'ailleurs pas le seul maillon faible du nouveau lycée puisque le tutorat n'a pas davantage prospéré, pas plus d'ailleurs que les stages passerelles par exemple qui visent à faciliter les réorientations des élèves. D'une certaine manière, ce dispositif incarne un syndrome assez classique du système éducatif français: la difficulté pour ses professeurs à se départir de leur seule identité disciplinaire et à assumer sereinement des tâches de type éducatif. Mais au delà, ce nouvel enseignement concentre une série de questions difficiles à résoudre pour l'ensemble des acteurs du lycée. L'accompagnement personnalisé ouvre en effet trois espaces inconnus qu'il convient sans doute d'explorer encore davantage si l'on continue de croire aux vertus pédagogiques de la personnalisation et de la différenciation pédagogique. Il questionne l'espace et le temps de la classe en transgressant le cadre spatio-temporel traditionnel : une heure, un professeur, une classe. Il questionne la légitimité disciplinaire du temps de la classe dans une transgression pédagogique particulièrement déstabilisante pour les professeurs. Enfin, il implique un pilotage du chef d'établissement et une interaction de type pédagogique entre les enseignants et l'équipe de direction à l'occasion d'une remise en cause de l'organisation scolaire traditionnelle. Autant de sources d'inquiétudes et de bouleversements qui touchent profondément aux pratiques professionnelles des enseignants et invitent à la création de nouvelles communautés de pratiques : entre conseillers principaux d'éducation, professeurs, étudiants et enseignants de l'enseignement supérieur, conseillers d'orientation et équipe de direction.

Si donc, comme on a tenté de le démontrer, l'accompagnement personnalisé est un espace de transgression, il est aussi et surtout un espace d'incertitudes et de questions non résolues, susceptibles de placer les enseignants dans une situation de risque professionnel. Sans formalisation des pratiques pédagogiques attendues, face à des élèves dont les besoins sont complexes à cerner et qui sont parfois de passage, sans disposer d'un accompagnement suffisant dans la mise en œuvre de cet accompagnement personnalisé, certains professeurs peuvent se sentir professionnellement fragilisés. « Une incertitude devient un problème lorsqu'elle est considérée comme un aspect du fonctionnement affectant significativement soit les résultats de cette action collective, soit les logiques d'actions qui le composent. » (Maroy, 1999). On peut légitimement faire l'hypothèse que l'accompagnement personnalisé est aujourd'hui au sein de l'organisation scolaire une incertitude qu'il faudrait lever pour qu'elle ne finisse pas par poser problème.

Jusqu'à ce jour, les inspections générales n'ont pas pu donner au ministre de l'Éducation nationale un bilan encourageant de la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, dont personne dans l'Institution ne songe cependant à remettre en question l'intérêt pour les élèves, comme d'ailleurs jamais les dispositifs de ce type, dont les bilans ont toujours été mitigés<sup>7</sup>. Deux visions contraires peuvent dès lors être portées sur ce constat d'échec et il dépendra aux ministres de choisir celle qu'ils feront leur. La vision pessimiste : le lycée français n'est pas prêt à cette transgression multiforme qui lui est proposée en engageant trop de bouleversements à la fois et, dans ce cas, l'accompagnement personnalisé rejoindra la liste des innovations imposées à notre école, y survivant parfois, mais toujours au prix de leur soumission aux tables de sa loi, la note, la classe, la discipline, le baccalauréat, mais sans les effets attendus. Mais on peut également défendre une vision optimiste qui fait le pari que l'accompagnement personnalisé ouvre un nouvel espace aux professeurs et aux équipes de directions qui parviendraient à construire un projet pédagogique partagé. Ceux-là, qui existent aussi, ont besoin du temps de l'expérimentation, du droit à l'erreur, de l'appropriation, de l'accompagnement par leurs corps d'inspection, dans une démarche qui devra alors être portée par la conviction partagée que l'établissement scolaire doit être d'abord et avant tout lieu de l'élève et que pour ce faire, il peut être le lieu d'une transgression collective douce, formalisée, partagée, pilotée et évaluée.

#### *...et des pistes d'amélioration*

Deux grandes pistes se dégagent. La première tient à la définition même de l'objet pédagogique considéré. Dans le respect du projet qui le porte, l'accompagnement personnalisé a sans doute vocation à être clarifié aux yeux des professeurs et des élèves qui le vivent au quotidien. C'est d'ailleurs le sens des recommandations formulées par le rapport des inspections générales en 2012. Mais au-delà de la dénonciation des dérives constatées (du prolongement pur et simple du cours jusqu'à la gestion du stress), au-delà de la demande d'une meilleure articulation entre méthodologie et discipline(s), au-delà de l'encouragement à l'évaluation par compétences, il y a sans doute à co-construire avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (cadres, enseignants et corps d'inspection pédagogique) les contours même de ce qui est un nouvel enseignement, à part entière. Les différences d'objectifs entre les grands temps de la vie du lycéen (sont-ils d'ailleurs nécessairement scandés par le passage d'une classe à l'autre quand on parle d'orientation, de soutien ou d'approfondissement ?), la construction de progressions et de systèmes d'évaluation propres aux objectifs retenus, le positionnement didactique de la ou des disciplines mobilisées dans la poursuite des objectifs de l'accompagnement personnalisé, sont autant de contours à dessiner par les membres d'une nouvelle communauté de pratiques, dont on a vu qu'elle ne peut se limiter au seul dialogue du chef d'établissement d'un côté avec les professeurs de l'autre. Les corps d'inspection territoriaux ont sans doute un rôle particulièrement important à jouer dans cette définition de l'accompagnement personnalisé à la fois en termes de contenus d'enseignement, mais aussi par leur capacité à définir et à expliciter avec les équipes pédagogiques les enjeux d'organisation de la vie scolaire que pose l'accompagnement personnalisé dans la marge qu'il occupe : les

---

<sup>7</sup> BOUYASSE V, DESBUISSON G, VOGLER J, Rapport de l'inspections générale, n°2010-144, Octobre 2010. *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée.*

souples d'organisation du temps et de l'espace qu'il permet (pourquoi ne pas profiter des latitudes offertes par la réforme du lycée pour oser des regroupements qui aillent du très petit groupe jusqu'à l'amphithéâtre en passant par la classe ?) la structuration d'une nouvelle communauté de pratiques, la légitimité pédagogique de l'équipe de direction, les conditions d'une association réussie des non –enseignants dans cet acte d'enseignement, la formalisation des processus pédagogiques en accompagnement personnalisé et ailleurs. Avec le cheminement vers une meilleure définition des contenus d'enseignement, la deuxième piste d'une meilleure et plus large acculturation des dispositifs atypiques de ce type dans les établissements est peut-être là : dans la maîtrise la plus large possible par les personnels d'encadrement en particulier des dynamiques sociologiques et d'organisation qui sous-tendent nos organisations scolaires.

Aujourd'hui les professeurs ne sont pas inspectés en accompagnement personnalisé ce qui contribue naturellement à le renvoyer à dernière place dans l'ordre symbolique des enseignements. Il sera certainement nécessaire d'y venir, mais il paraît raisonnable à ce stade de la réforme de ne pas engager de démarche d'évaluation professionnelle individuelle à l'occasion d'une pratique dans laquelle beaucoup de professeurs se sentent mal à l'aise. Le temps qui vient est un temps de formation des cadres et un temps d'accompagnement et de formation des professeurs. Les personnels d'encadrement, chefs d'établissement et inspecteurs territoriaux disciplinaires, qui ensemble, doivent assumer un pilotage pédagogique partagé dans le cadre de l'autonomie croissante des établissements (Pelage, 2010), incarnent les forces d'impulsion du changement. Pour que ces forces se déploient dans la compréhension de l'ensemble des acteurs de l'établissement, il est certainement utile de développer la formation des cadres de l'éducation nationale et la recherche autour des grandes dynamiques d'organisation qui animent les établissements scolaires.

L'accompagnement personnalisé aujourd'hui, comme ses nombreux cousins, les Parcours personnels de réussite éducative, ou plus récemment l'accompagnement éducatif, s'exprime à la frontière de l'école (Naves, 2013). Pour qu'il y prenne toute sa place, il est peut-être temps de formaliser la pratique professionnelle qu'il induit, sans pour autant la formater aux canons des fonctionnements traditionnels, ce qui ruinerait ses objectifs de personnalisation et de différenciation, mais peut-être en promouvant dans tous les champs d'enseignement, des formes pédagogiques variées et des espaces différenciés. La banalisation de la transgression par sa formalisation et son explicitation dans tous les espaces de l'apprentissage, est peut-être une des clés<sup>8</sup>. Lorsque l'accompagnement personnalisé sera mode d'enseignement comme les autres ; lorsqu'il ne sera plus extraordinaire d'enseigner à des élèves qu'on ne voit pas régulièrement, quand il sera banal de reconnaître au chef d'établissement son rôle pédagogique, quand celui-ci l'assumera totalement, quand les élèves sauront apprendre par les disciplines et non pas seulement des disciplines, alors, peut-être, quelques uns des objectifs de l'accompagnement personnalisé auront des chances d'être atteints.

---

<sup>8</sup> A ce sujet, voir ce qu'Edgard Morin dit de la réforme de l'hôpital : « Comme tout système rigidifié, le système hospitalier ne fonctionne bien que grâce à de multiples transgressions. », *La voie* (Pluriel, 2011), p.307.

## Références bibliographiques

ALTER N (2010), *Donner et prendre, la coopération en entreprise*, La découverte.

ANNOOT E, CHARLOT G, MOISAN C, ROBINE F, (janvier 2013) Conférence interactive : « L'individualisation des parcours scolaires, de la maternelle à l'université », ESEN.

DRAELANTS H, (mai 2007), « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel », *Organisations et communication*, n°30, p.188-213.

MAROY C (Novembre 1999), « Politiques scolaires et coordination de l'action », *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°4.

MAROY C (juillet 2005), « les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. », *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°42.

MAULINI O & PERRENOUD P (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions ». In Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre (dir.) *Les formes de l'éducation: Variété et variations*. Bruxelles : De BoeckSupérieur

NAVES M-C (janvier 2013) Quelle organisation pour le soutien scolaire ?, *Note d'analyse du Centre d'analyse stratégique*, n°315.

PELAGE A (2010) « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », in Didier Demazière et Charles Gadéa , *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte « Recherches », p. 40-50.

VINCENT G (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.