

Démocratie

L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ, L'IMPENSÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Iannis Roder, Pascal Zachary

17/09/2025

Dans cette nouvelle publication de l'Observatoire de l'éducation de la Fondation, Iannis Roder et Pascal Zachary, professeurs d'histoire-géographie, analysent l'« impensé » de notre système scolaire : l'accompagnement individualisé des élèves. Alors que les dispositifs institutionnels peinent à dépasser l'effet d'annonce et que le soutien scolaire privé prospère, les auteurs montrent combien l'absence d'une démarche globale fragilise les élèves les plus vulnérables et creuse les inégalités. S'appuyant sur des expériences de terrain et sur une réflexion systémique, ils plaident pour une école où chaque élève puisse réellement « pousser une porte pour trouver de l'aide derrière », renouant ainsi avec l'idéal républicain d'émancipation et d'égalité des chances.

Au début des années 2000, l'un des deux co-auteurs de cette note a eu l'occasion, dans le cadre de ses fonctions de coordinateur de la formation initiale en histoire-géographie dans l'académie de Nancy-Metz, d'assister à une conférence de Philippe Meirieu, spécialiste bien connu des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Lors de cette conférence, une phrase a particulièrement attiré son attention : elle apparaissait comme une véritable révélation tant elle formulait un problème auquel sa pratique professionnelle le confrontait chaque jour. Cette phrase l'accompagne depuis, tout au long de sa carrière d'enseignant et formateur : « dans notre système éducatif, un élève ne peut pousser aucune porte pour trouver de l'aide derrière ».

Ce constat, sous forme de sentence, pose le problème de la quasi-absence dans nos établissements scolaires de l'accompagnement individuel des élèves dans leur scolarité, que ce soit pour leur apporter du soutien dans les apprentissages, les aider dans leur orientation ou dialoguer sur leur positionnement scolaire. Quand on y réfléchit bien, cela semble assez vertigineux !

Pour « pousser une porte », il faut que l'élève ait déjà atteint une certaine maturité scolaire pour

avoir conscience d'abord des enjeux de la scolarité et ensuite, le cas échéant, de ses propres difficultés d'apprentissage. Cela nous impose de limiter ici notre propos à l'enseignement du second degré.

Posons d'emblée que toutes les réformes éducatives menées sur le sujet d'un accompagnement plus personnel, comme d'ailleurs toutes les tentatives visant à une approche moins verticale de l'enseignement¹, se heurtent à une résistance de notre système éducatif en raison de l'absence d'une démarche globale. C'est un mal, peut-être même proprement français, d'établir des diagnostics pertinents sur la nécessité de réformer, de proposer des changements, de les mettre en œuvre puis de constater qu'ils sont abandonnés ou disparaissent progressivement, en dehors d'ailleurs de tout processus sérieux d'évaluation. Tout se passe comme si ces changements, qui relèvent davantage de l'ingénierie pédagogique que d'une réforme éducative pensée dans son ensemble, échouaient car ils ne pouvaient s'intégrer au reste du système éducatif, voire étaient même rejetés par certains de ses éléments, à l'image d'une greffe végétale, destinée à améliorer une production arboricole, mais rejetée par le corps principal de l'arbre.

Pour bien saisir les enjeux de cette question, établissons d'abord ce que nous pouvons entendre par accompagnement individualisé et par ses traductions dans notre système éducatif actuel avant d'évoquer des tentatives de mise en place de cette situation pédagogique, à partir, notamment, d'une expérimentation dans un établissement scolaire. Il conviendra ensuite de proposer des pistes à suivre, qui montrent l'intérêt d'une approche globale afin de mettre en place des changements systémiques permettant un tel accompagnement.

Qu'entend-on par accompagnement individualisé ?

L'accompagnement individualisé peut s'entendre comme le suivi, par un adulte compétent en termes de pédagogie et de savoir, soit le plus souvent un enseignant, de quelques élèves, voire d'un élève, le petit nombre devant faciliter une interaction fondée sur des échanges individuels réguliers. Ces échanges doivent aider à lever les obstacles d'apprentissage qui se dressent sur le parcours des élèves et qui gênent sa progression, en identifiant de manière plus individualisée les difficultés de chacun, dont on sait qu'elles dépendent de facteurs très différents : milieu familial d'origine, structure psychologique de l'enfant, parcours scolaire de l'élève, compétences pré-acquises, réception des apprentissages en classe, etc. Cet accompagnement dans les apprentissages est destiné à compléter l'enseignement simultané consistant à enseigner la même chose simultanément à tous les élèves d'une classe², modèle très largement dominant dans notre système éducatif.

Or, le choix de cette méthode d'enseignement relève d'une certaine conception de l'apprentissage, liée à la relation maître-élève qui consiste à considérer qu'un élève apprend en écoutant simplement l'enseignant, sans véritablement interagir avec lui. Cette méthode d'apprentissage s'est largement imposée en France depuis Guizot, ministre de l'Instruction publique à partir de 1832, c'est-à-dire dès le début des politiques publiques éducatives. Or, celle-ci pose de nombreuses difficultés. D'abord elle repose sur un unique modèle d'apprentissage – l'élève écoute le professeur et doit ainsi apprendre – sans que soient prises en compte les autres modalités d'apprentissage, dont on sait, au moins depuis le début du XX^e siècle avec l'essor des pédagogies alternatives, qu'elles sont nombreuses (apprentissage par la découverte, apprentissage collaboratif, autonome ou guidé, etc.). De plus, l'enseignement simultané ne convient pas à tous les élèves d'une classe, souvent d'ailleurs très chargée, notamment au lycée ; seuls ceux capables de prendre des notes ou leurs cours convenablement, d'intégrer rapidement les informations données et de les remobiliser dans d'autres situations en sont les véritables bénéficiaires, autant dire une minorité d'élèves. Enfin, les interactions nécessairement limitées entre les élèves et le professeur empêchent ce dernier de mesurer réellement l'impact exact de son enseignement sur les élèves, d'où l'existence de nombreux quiproquos pédagogiques. Ainsi, trop souvent, nos collègues, désarmés et déçus de l'évaluation consécutive à cet enseignement, disent « et pourtant, je leur ai répété de nombreuses fois », puis posent leur diagnostic, qui revient comme une antienne : « ils ne travaillent pas assez ! ».

Or, la réception de la parole de l'enseignant et les capacités à les intégrer de cette manière sont très différentes selon les élèves, en fonction de leur milieu familial, de leur parcours scolaire et des compétences qu'ils ont déjà acquises. Dans le système des classes préparatoires, où le recrutement a sélectionné les « meilleurs » élèves, les « colles » (ou « khôlles »), c'est-à-dire un moment de confrontation individuelle entre l'enseignant et l'étudiant, permettent au premier de vérifier les acquis du second ; s'ensuit un échange pour améliorer les performances de l'apprentissage. Il est très curieux de considérer que cet accompagnement individuel, qui semble indispensable aux « meilleurs » élèves des deux premières années de l'enseignement supérieur, n'apparaisse pas nécessaire pour tous les élèves du second degré aux yeux des responsables de notre système éducatif. Dans celui-ci, les dispositifs qui se rapprochent le plus de l'accompagnement individualisé sont dénommés « **accompagnement des collégiens** » ou « **accompagnement personnalisé** » pour les lycées, sur le site du ministère de l'Éducation nationale. Ce glissement sémantique, d'ailleurs, n'est pas anodin. Il permet ainsi de laisser à l'institution une plus grande marge d'appréciation sur la personnalisation de l'accompagnement, pour disposer de groupes d'élèves plus ou moins nombreux, qui rendent souvent inopérante l'approche « individualisée » des difficultés scolaires. La question des « moyens » ne peut pas être décorrélée d'une approche globale des changements nécessaires.

Pour les collèges, il est précisé que « pour aider les élèves qui ont des difficultés, et permettre à tous de progresser au mieux, un accompagnement pédagogique est offert à tous les élèves. Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes, et se dérouler pendant les cours ou dans leur prolongement ». Il se présente sous la forme de deux dispositifs : « Devoirs faits » depuis la rentrée 2023, obligatoires pour les élèves de 6^e et sur la base du volontariat pour les autres, et les groupes de besoin en français et en mathématiques pour les classes de 6^e et de 5^e. La mise en place pour les classes de 4^e et 3^e a été, pour l’instant, suspendue.

Dans les lycées, l’accompagnement personnalisé devait être « intégré dans les emplois du temps des élèves », selon un texte réglementaire publié dans le *Bulletin officiel du 4 février 2010* et adressé aux rectrices et recteurs d’académie. Il devait représenter « 72 heures annuelles en lycée d’enseignement général et technologique ». Ses objectifs étaient « d’apporter un soutien aux élèves, de leur permettre d’approfondir leurs connaissances, de les accompagner dans leur projet d’orientation³ ». Ce texte a été publié sous l’égide de Jean-Michel Blanquer, alors directeur général de l’enseignement scolaire, appelé à être le ministre de la V^e République ayant passé le plus de temps à la tête du ministère de l’Éducation nationale. Il est par ailleurs à l’origine de la *loi du 26 juillet 2019* « pour une école de la confiance », qui réaffirme la garantie des savoirs fondamentaux pour tous et l’engagement de la communauté éducative et insiste particulièrement sur l’innovation, au titre II de ladite loi.

Si nous mettons en valeur ce contexte d’importance, c’est pour mieux insister sur le fait que, même porté au plus haut niveau, ce dispositif a eu un devenir plutôt obscur. En effet, malgré son caractère réglementaire⁴, il semble n’avoir jamais été appliqué ou du moins généralisé, faute de moyens, dans les établissements scolaires entre 2010 et 2019. De surcroît, les nouvelles dispositions relatives à l’organisation et aux volumes horaires de la classe de seconde⁵ et du cycle terminal des lycées⁶ en lien avec la réforme des filières et du baccalauréat, qui est entrée progressivement en vigueur à partir de septembre 2019, ont supprimé les volumes d’heures fléchés pour l’accompagnement personnalisé, abrogeant les dispositions réglementaires de 2010. En effet, si l’accompagnement personnalisé n’a pas disparu des grilles horaires du lycée, c’est le volume horaire, qui, lui, a disparu, pour être remplacé par la mention « Volume horaire déterminé selon les besoins des élèves ». Il est d’ailleurs remarquable de constater que, dans les tableaux publiés par les différents arrêtés (donc à valeur réglementaire) sur l’organisation et les volumes horaires des enseignements, les deux dispositifs qui pourraient faire l’objet d’un accompagnement individualisé (« accompagnement personnalisé » et « accompagnement au choix de l’orientation ») sont les seuls à n’avoir aucune heure prévue dans la semaine⁷. Autant dire que, dans un contexte permanent de restrictions des moyens financiers, c’est condamner à mort un dispositif, pourtant essentiel.

L'évolution de ce dispositif, jusqu'à son quasi-abandon, est emblématique, à double titre, de l'incapacité de notre système éducatif à se réformer de manière pérenne. D'une part, même porté par les responsables au plus haut sommet, il ne parvient pas à s'imposer dans les établissements scolaires, jusqu'à constituer un déni institutionnel (mettre en place un dispositif éducatif sans l'accompagner des moyens correspondants). D'autre part, son échec montre l'incapacité de ces mêmes responsables à penser des réformes de manière systémique pour assurer leur réussite.

Pour résumer, hormis les dispositifs de soutien existant au collège et au lycée, il n'y a pas d'accompagnement individualisé dans notre système éducatif, voire un déni de sa nécessité. En effet, la France semble être une des championnes d'Europe du soutien scolaire privé. S'il semble difficile de mesurer l'essor de ce dispositif, par définition inégalitaire car seules les familles ayant les moyens peuvent se permettre de financer cela pour leurs enfants, la plupart des entreprises spécialisées, qui en sont le support, observent une croissance continue. D'après *Le Monde*, en 2023⁸, leur part de marché représenterait deux milliards d'euros. Nous pouvons croiser cet essor avec la mise en avant systématique d'un accompagnement plus personnalisé sur leur site internet (« Des cours sur-mesure » chez Anacours, « Un conseiller pédagogique dédié » pour Acadomia), et en déduire ainsi que leur succès tient essentiellement à une forte demande pressante des Français d'un meilleur accompagnement dans les apprentissages de leurs enfants, illustrant en creux l'échec du service public d'éducation dans la mise en place de celui-ci.

De plus, cette nécessité d'un accompagnement plus individualisé est affirmée avec force par l'explosion actuelle dans les collèges et les lycées des demandes d'appui à la scolarisation pour des handicaps de nature et de degré très différents (PPRE, PAI, PAP, PPS)⁹. À notre connaissance, cette explosion n'a pas encore été mesurée de manière exhaustive par des études précises¹⁰, mais tous les enseignants sur le terrain peuvent en témoigner (ainsi que l'inflation de messages sur ce sujet dans la messagerie de leur espace numérique de travail); l'expérience des deux co-auteurs de cette note leur permet d'affirmer que ces demandes d'appui peuvent varier de quelques élèves à un quart des effectifs d'une classe. La méthode de l'enseignement simultané, largement dominante dans notre système éducatif, ne peut en aucune manière faire face à cette situation nouvelle, qui exige une pédagogie plus différenciée et donc individualisée. Elle place ainsi d'emblée les enseignants dans une situation très inconfortable et les élèves concernés dans une perspective d'échec quasi annoncé.

Enfin, cet accompagnement devient impératif avec la dégradation de la santé mentale des collégiens et des lycéens, constatée sur le terrain et mesurée depuis quelques années seulement par les enquêtes et les recherches. Ainsi, dans [une enquête de Santé publique France](#) en 2022, le constat est alarmant : « La santé mentale et le bien-être des élèves se dégradent durant le collège

et ne s'améliorent pas au lycée ; 14% des collégiens et 15% des lycéens présentent un risque important de dépression ; 24% des lycéens déclarent avoir eu des pensées suicidaires au cours des douze derniers mois ». Cette situation est confirmée par une chercheuse et psychologue de l'Éducation nationale, Aline Vansoeterstede, dans un entretien dans *Les Échos*, publié en novembre 2023¹¹. Elle affirme que la majorité des élèves ressent du stress à l'école et que cette exposition au stress chronique peut engendrer des phénomènes de burn-out qui toucherait 15% des lycéens. Il faut, selon elle, prendre en compte cette question à toutes les strates des établissements scolaires (encore une fois la nécessaire approche systémique), les psychologues scolaires, trop peu nombreux, ne pouvant mener cet accompagnement. De surcroît, lors des entretiens qu'elle a menés avec les élèves, ressortait systématiquement le « besoin de plus de temps pour parler avec nos profs » afin, affirmaient les élèves, de mieux se sentir à l'école. La conclusion d'Aline Vansoeterstede est sans appel et rejoint les prescriptions avancées plus loin dans cette note : il faut créer dans les établissements scolaires des espaces où les enseignants et les élèves peuvent se rencontrer et se parler.

Recevez chaque semaine toutes nos analyses dans votre boîte mail

[Abonnez-vous](#)

Quelles innovations pour mettre en place l'accompagnement individualisé ? Un exemple d'expérimentation dans des établissements scolaires

Aujourd'hui, dans notre système éducatif, les seules portes que peut pousser un élève à la recherche d'un professeur susceptible de lui apporter des réponses sur des difficultés d'apprentissage (ce qui devrait être considéré comme une démarche parfaitement normale dans un établissement scolaire) sont celles de la salle des professeurs. Or, dans le monde enseignant, tout le monde sait que celle-ci est tout sauf un lieu d'accompagnement pédagogique, mais un espace plutôt clos et réservé au corps enseignant dont les élèves sont le plus souvent bannis. Il arrive même qu'une forte réprobation accueille l'élève qui aurait eu l'audace de pousser ces portes. Les seules solutions institutionnelles qui sont expérimentées, pour accompagner l'élève au « plus proche de ses besoins », résident dans des travaux en petits groupes, dont la dénomination varie

(de « besoin », de « niveau », d'« accompagnement personnalisé »), mais qui se traduisent presque toujours par des demi-groupes de classe (ce qui dans notre système éducatif, où les effectifs des classes sont supérieurs à la moyenne, peut très vite parvenir, au lycée, à 15-17 élèves et entre 12 et 15 au collège). Hormis le fait que, sous ces différentes dénominations, les pratiques sur le terrain peuvent recouvrir des situations pédagogiques très diverses (du soutien scolaire à la pédagogie de projet), cette organisation répond mal à l'accompagnement individualisé. En effet, des groupes, souvent encore trop nombreux, permettent difficilement cet échange individuel entre l'enseignant et l'élève, essentiel pour débloquer des difficultés d'apprentissage. De plus, vécue souvent par les élèves comme une énième heure de cours imposée, cette organisation ne permet pas de valoriser leur participation volontaire, qui reste pourtant une des clefs de la réussite dans les apprentissages scolaires.

Dans le collège d'un des co-auteurs de cette note, des heures dédiées au tutorat de certains élèves existaient au début des années 2000, essentiellement utilisées pour tenter de remédier aux dysfonctionnements scolaires des élèves les plus en difficulté, mais également posant le plus de problèmes dans les classes. Un professeur volontaire se voyait ainsi rémunéré en heures supplémentaires effectives (HSE)¹² pour suivre, à raison d'une heure par semaine en général, un élève avec qui il faisait le point sur les difficultés rencontrées dans les différentes matières. Un professeur pour un élève avec un résultat très mitigé, car les élèves ciblés étaient le plus souvent dysfonctionnels et finissaient par lâcher prise ou bien par passer en conseil de discipline et à quitter le collège. De fait, ce système a pu apporter un soutien ponctuel à quelques élèves, mais ne répondait pas à la nécessité d'offrir la possibilité à n'importe quel élève qui en aurait ressenti le besoin de venir demander de l'aide à un professeur. Un système de tutorat et de suivi assuré par plusieurs élèves de grandes écoles d'ingénieurs (notamment l'École polytechnique) a également existé durant quelques années avant de disparaître, permettant à quelques élèves un appui certain de la part d'étudiants très qualifiés. Par ailleurs, le dispositif « Aide aux devoirs » mis en place depuis la réforme Blanquer permet à des élèves de bénéficier de courts moments de face-à-face pédagogique avec un professeur ou un assistant d'éducation (AED) dans le cadre d'un temps de classe, en fin de journée, durant lequel les devoirs sont effectués et les leçons apprises. Les adultes pédagogues présents apportent dès lors une aide réelle aux élèves qui en font la demande, mais dans des salles où au moins une dizaine d'élèves sont susceptibles de demander la même attention individuelle durant une heure.

Ce type de dispositif, même s'il ne répond pas à la nécessité d'une aide personnalisée offerte à tous, est néanmoins important, d'autant plus que les élèves sont issus de quartiers ou d'espaces (ruraux, par exemple) défavorisés, car nous savons que les difficultés sociales et scolaires y sont plus conséquentes que dans d'autres espaces davantage privilégiés. L'aide personnalisée est donc

aussi une question de justice sociale, car nombre d'adolescents n'ont que l'école pour les aider à remédier à des difficultés de compréhension ou de méthodes. Dans le lycée de l'un des deux co-auteurs de cette note, une expérimentation de cet accompagnement individuel a été mise en place depuis sept ans, expérimentation dénommée « SOS discipline », puis « coup de pouce discipline ». À notre connaissance, au niveau national, très peu de lycées ont mis en place un tel dispositif et, même si c'était le cas, l'exception reste la règle. Cette innovation pédagogique consiste, pour les enseignants, à ouvrir les portes de leurs classes tout au long de l'année scolaire sur le créneau horaire 12 heures-14 heures, chaque discipline disposant deux ou trois plages horaires dans la semaine. Ce créneau a été choisi pour « sortir » du cadre habituel de la classe.

Sur la base du volontariat et en fonction des créneaux diffusés pour chaque discipline, des élèves se présentent pour un accompagnement individuel dans les apprentissages. Les situations d'apprentissage, qui font l'objet de cette remédiation, peuvent être très diverses : résultats d'évaluation dont on sait que la performance formative tient essentiellement à la capacité de l'élève à comprendre les pistes d'amélioration pour ses écrits ; point-clef d'un cours magistral à approfondir ou à réexpliquer ; trace écrite à compléter ou à éclaircir ; consignes d'exercice à reformuler ; préparation du Grand oral pour les élèves de terminale, etc. Ces « coups de pouce discipline » présentent plusieurs dimensions performatives sur le plan des apprentissages. La première, certainement la plus explicite, est d'offrir aux élèves un espace de remédiation (la fameuse porte à pousser), où les élèves peuvent trouver une aide pédagogique d'enseignant-expert. De plus, elle incite l'élève à développer une analyse de ses pratiques d'apprentissage, pour se positionner dans cette remédiation, méta-compétence essentielle pour progresser dans les compétences attendues de chaque discipline. Une autre dimension clef – plus inattendue dans ce face-à-face avec l'élève, mais tout aussi essentielle dans la relation d'apprentissage – est de révéler à l'enseignant l'écart entre sa parole et sa réception par un élève dans le cadre de l'enseignement simultané : cet écart, parfaitement normal, montre très souvent la déperdition ou une réception erronée des connaissances et des méthodes, transmises souvent de manière très verticale. En mesurant ce décalage, l'enseignant peut ainsi réfléchir à la mise en place de méthodes pédagogiques nouvelles pour réduire cet écart. Enfin, et ce n'est pas la moindre des dimensions, ce dispositif permet de transformer la relation entre les enseignants et les élèves en renforçant la confiance dans la relation pédagogique de ces derniers ; il est utile de rappeler que cette confiance est au fondement de tout progrès dans les apprentissages pour l'élève et de l'autorité en classe pour l'enseignant.

Cette expérimentation a été immédiatement plébiscitée dans le lycée. Les conseils de classe, trop rares moments (une fois par trimestre) de concertation des enseignants pour le suivi individuel des élèves, ont multiplié les recommandations d'assiduité à ces « coups de pouce discipline » pour tous

ceux qui étaient en difficulté dans les apprentissages. Les retours des parents, lors de l'unique entretien annuel avec les professeurs (la fameuse « rencontre parents-professeurs »), étaient eux aussi unanimement positifs, y voyant une solution, non discriminante, aux difficultés rencontrées par leurs enfants. Mais la lucidité impose de constater que ce succès est moins dû à l'organisation du dispositif, largement améliorable, qu'à l'absence d'autre alternative dans notre système d'enseignement. En effet, dans un écosystème éducatif plutôt réticent à ce genre d'innovation, cette expérimentation a montré de nombreuses limites. En premier lieu, un tel dispositif nécessite une concertation permanente entre les professeurs : repérer un élève en difficulté demande du temps, tout comme identifier ses fragilités d'apprentissage, le mettre en contact avec le dispositif « coup de pouce » et l'enseignant référent ; or, les services d'enseignement dans le système français, uniquement fondés sur un face-à-face avec une classe¹³, ne prévoient absolument pas ce temps de concertation, pourtant indispensable. Ce constat s'applique d'ailleurs tout à fait à l'organisation actuelle des « groupes de besoin » souhaités par le ministère de Gabriel Attal et mis en place par celui de Nicole Belloubet pour les classes de 6^e et de 5^e, fragilisant dès le départ une telle réforme. De plus, un tel dispositif d'accompagnement individualisé n'entre pas dans la culture scolaire en France, où l'enseignement magistral et ses différentes déclinaisons continuent trop souvent de régner en maître. Cette situation pédagogique entre ainsi en tension avec les habitudes des enseignants. En effet, l'autorité, dans notre modèle éducatif, est fondée sur la maîtrise d'une discipline qui s'appuie sur l'enseignement simultané, qui entraîne un face-à-face pédagogique permanent entre l'enseignant et sa classe. Il est donc bien compréhensible que toute autre posture pédagogique puisse légitimement inquiéter les enseignants, dont certains peuvent rester réticents face à un tel dispositif. Quant aux élèves, cette pratique de « pousser une porte pour demander de l'aide derrière » n'existe tout simplement pas dans leurs représentations scolaires. D'où la difficulté à convaincre ces deux acteurs de l'intérêt d'un tel dispositif. Autre biais limitatif, la fréquentation des « volontaires » est proportionnelle à l'importance accordée dans les représentations des élèves (et de leurs parents) aux disciplines enseignées. On n'est pas surpris de retrouver une fréquentation plus forte de ce dispositif pour les disciplines dites « scientifiques » que pour les disciplines relevant des sciences humaines.

Enfin, la question des moyens financiers est la condition de l'existence même d'un tel dispositif. En effet, avec un service d'enseignement qui comprend actuellement des heures en face-à-face avec une classe, les enseignants n'ont aucune obligation de s'engager dans un accompagnement plus individualisé des élèves ; ce sont donc des HSE qui ont rémunéré les enseignants, participant au « coup de pouce discipline » et s'engageant à fournir le récapitulatif des heures, le nom des élèves accompagnés et le contenu des apprentissages menés. Mais ce qui est intéressant, c'est l'évolution du mode de financement de ce dispositif : d'abord financé sur des fonds propres¹⁴ au lycée lors de sa création, il a été ensuite pris en charge par des HSE fléchés post-Covid-19, pour apporter la

remédiation nécessaire aux élèves lors de la reprise des cours en septembre 2020, heures reconduites en 2021 ; puis, après l'extinction de ces heures, retour aux fonds propres du lycée à la rentrée 2022. Il a ensuite été financé avec l'introduction des pactes enseignants¹⁵ (à hauteur de 18 pactes pour 24 heures dues, soit un total de 432 heures pour l'accompagnement personnalisé) à partir de 2023 ; actuellement pour l'année scolaire 2025-2026, avec la réorientation du Pacte vers des remplacements de courte durée, il est de nouveau financé sur des fonds propres (à raison de 200 heures pour l'année). On peut constater que cette évolution des modes de financement a eu pour première conséquence une baisse des heures allouées (de plus de la moitié). De plus, ces attermoissements dans le financement de l'accompagnement personnalisé montrent qu'il est davantage une variable d'ajustement qu'un dispositif pédagogique pensé de manière cohérente, en complément de l'enseignement simultané.

Ainsi, un tel dispositif ne peut être pérenne et apporter une plus-value réelle aux élèves que s'il s'inscrit dans une culture scolaire qui le légitime et dans un système éducatif qui le permet et le finance.

Quelle approche globale adopter pour mieux accompagner individuellement les élèves ?

Les expressions critiques ont abondé ces dernières années pour désigner l'Éducation nationale : « mammouth » à dégraisser, popularisé avec beaucoup de maladresse par Claude Allègre en 1997, « forteresse » résistant au changement, « paquebot », soulignant la lenteur de l'institution à s'adapter à un nouveau contexte social. Au-delà des polémiques stériles que suscitent ces expressions, elles témoignent de la difficulté à faire évoluer notre institution. Or, il y a urgence devant les nombreux défis multiformes qui attendent notre système scolaire : une « urgence ancienne » tout d'abord, celle de la démocratisation de l'enseignement, avec l'accès pour tous au « collège unique¹⁶ », dont les problèmes d'homogénéisation des apprentissages n'ont jamais été résolus (mais ont-ils jamais été pensés par l'institution scolaire ?) depuis sa mise en œuvre en 1977 ; mais aussi l'arrivée de l'intelligence artificielle, concurrent direct de cette transmission des savoirs dont l'Éducation nationale avait autrefois le monopole (et déjà remis en cause avec l'arrivée d'internet) ; ou encore le creusement des inégalités scolaires et sociales dont la France, malgré la promesse républicaine d'égalité, s'est faite l'un des champions des pays de l'OCDE et dont témoignent, année après année, les évaluations internationales¹⁷.

La principale difficulté à réformer notre système scolaire tient avant tout à penser la cohérence de réformes qui agissent sur les structures comme sur les acteurs du système éducatif de manière

systemique. Or, force est de constater que toutes les politiques éducatives menées depuis l'instauration du collège unique par des gouvernements de droite comme de gauche ont été jusqu'à présent incapables de produire cette réflexion systémique.

Pour le thème qui nous occupe, c'est-à-dire l'accompagnement individualisé, mais comme pour beaucoup d'autres dispositifs pédagogiques, cette approche systémique paraît essentielle. Envisager d'accompagner autrement les élèves dans les apprentissages, c'est proposer, en même temps, aux trois pôles qui constituent les piliers de notre système éducatif – à savoir les élèves, les enseignants et les structures institutionnelles – des changements qui font système et qui assurent ainsi une cohérence à la démarche d'ensemble.

Ce serait d'abord réfléchir au service actuel des enseignants, fixé depuis 1950 et confirmé par le décret du 20 août 2014¹⁸, qui les confine uniquement dans un face-à-face avec les élèves pendant 15 ou 18 heures et qui, d'ailleurs, les rémunère en conséquence, c'est-à-dire à un niveau très médiocre comparé à la moyenne des pays de l'OCDE¹⁹. En effet, il apparaîtrait dès lors nécessaire d'introduire dans le service des enseignants des heures dédiées à cet accompagnement individualisé, qui nécessite des temps de concertation entre enseignants et d'entretien avec un ou quelques élèves : concertation pour identifier des élèves, expertiser les types de difficultés auxquelles ils sont confrontés et transmettre ses informations à ses collègues ; entretien pour lever des obstacles d'apprentissages en interagissant de manière individuelle avec des élèves. Ces temps particuliers d'apprentissage devraient ainsi être clairement identifiés dans les emplois du temps des enseignants et des élèves, pour être reconnus et assumés par tous. Ils nécessitent, bien sûr, une augmentation de la rémunération des enseignants, qui assurent des missions supplémentaires non reconnues par les décrets mentionnés ci-dessus et qui pourtant fondent leur rôle dans le service public d'enseignement, missions qui seraient de vrais outils de justice sociale tant nous savons que ce sont les élèves issus des classes populaires qui ont bien évidemment le plus besoin d'accompagnement individualisé. Nous nous permettons de le rappeler tant les inégalités scolaires se creusent aujourd'hui en fonction du niveau social des familles, comme le montrent les enquêtes Pisa²⁰ et TIMSS²¹, avec les conséquences que nous connaissons aussi bien sociales, politiques que sécuritaires. Dans les quartiers de relégation sociale, qu'ils se trouvent en zone urbaine ou dans le rural, le rôle de l'école est essentiel pour bâtir le lien social et politique que chaque futur citoyen mais aussi leurs familles doivent tisser avec la société et le projet républicain. Les actions de l'école, au quotidien, pour proposer de venir en aide à chaque enfant au regard de ses difficultés propres, au-delà des dispositifs existants qui sont en réalité incomplets ou insatisfaisants, seraient également une démonstration de l'intérêt que la République porte à chacun de ses enfants, où qu'ils vivent. Le lien social et politique se crée d'abord à l'école.

De plus, une telle réforme imposerait de réaménager les espaces dans les établissements afin de rendre cet accompagnement scolaire possible. En effet, les lieux actuels qui peuvent aujourd'hui être dédiés à un tel accompagnement sont essentiellement des salles de classe, réduisant ainsi les moments où cet accompagnement est rendu possible à des temps d'inoccupation de celles-ci (pause méridienne ou fin de journée), rigidifiant d'autant un tel dispositif qui, au contraire, a besoin de souplesse. Avoir des espaces dédiés à chaque discipline, sous forme de « bureaux », où un élève sait pouvoir trouver des enseignants est une nécessité pédagogique qui va, d'ailleurs, bien au-delà d'un tel dispositif.

Enfin, c'est aussi changer la culture scolaire des élèves, en répondant mieux à leurs attentes (et à celles de leurs parents et de la société en général). Il faut habituer les élèves « à pousser des portes pour trouver de l'aide derrière », en leur montrant que l'enseignant n'est pas seulement là pour asséner des connaissances et des méthodes d'apprentissage de manière verticale, mais peut aussi avoir une autre posture pédagogique. Si ce dispositif passe nécessairement au départ par une forme de contrainte douce, il faut habituer les élèves à venir trouver des enseignants, avec une évaluation, un cours incompris, mal pris en note ou un travail à faire pour être accompagné de manière plus individuelle.

Cet accompagnement individualisé (comme toute autre réforme concernant l'Éducation nationale) ne peut être mis en place qu'avec une approche systémique et globale, concernant en même temps tous les acteurs de ce système éducatif, terme qu'il faudrait, enfin, entendre au sens fort. Ce dispositif nouveau dépend donc d'une politique éducative audacieuse et courageuse, qui n'hésite pas à s'attaquer à certains tabous pour le plus grand bénéfice de tous ses acteurs : des enseignants mieux informés sur les apprentissages, grâce aux retours de leurs élèves, lors d'échanges plus individualisés ; des enseignants mieux rémunérés, sur la base de nouvelles missions identifiées et sanctuarisées par l'institution scolaire. Mais aussi des élèves accompagnés au plus près de leurs apprentissages, qui trouvent une aide pédagogique individuelle au sein des établissements et qui se rassurent dans ce dialogue retrouvé avec leurs enseignants.

Nous savons qu'en période de contrainte budgétaire, un tel dispositif peut apparaître irréaliste à certains mais, au-delà de la nécessité de penser de manière systémique pour construire une réflexion globale sur l'école et évaluer les coûts, il s'agit d'une réponse nécessaire si l'école veut continuer de faire œuvre d'émancipation dans la continuité de ce que rappelait Jean Jaurès dans *La Dépêche* du 9 juin 1889, quand il écrivait qu'« il y avait, dans ce pays [...], quand les républicains sont arrivés au pouvoir, un million d'enfants qui n'entraient jamais à l'école, qui n'apprenaient même pas à lire, qui étaient voués à l'ignorance absolue, à la nuit noire, à toutes les servitudes politiques et sociales ; et ce million d'enfants, la République les a pris par la main, elle les a conduits, sans leur

demander un sou, dans des écoles bien aérées et bien éclairées. Elle leur a donné de bons maîtres ; elle a éveillé dans leurs esprits et dans leurs âmes les premières lueurs²² ».

« Pousser une porte pour trouver de l'aide derrière » apparaît comme la juste continuation de cette œuvre de l'école républicaine et devient aujourd'hui une nécessité impérieuse que nous ne pouvons plus reporter.

1. On entend par là tous les dispositifs mis en place depuis les années 2000 (parcours diversifiés, travaux croisés itinéraires de découverte dans les collèges, travaux pratiques encadrés dans les lycées), pour développer l'autonomie des élèves dans les apprentissages, qui constituent à eux seuls d'autres pistes de réflexion, qui ne sont pas l'objet de cette note, appartenant davantage à la pédagogie de projet, mais dont les abandons successifs relèvent des mêmes mécanismes, c'est-à-dire de l'absence de prise en compte globale de tous les facteurs, nécessaires à la réussite de ces changements.
2. Sylvie Jouan, *Enseignement mutuel et enseignement simultané*, site de Philippe Merieu, mai 2012.
3. *Les dispositifs d'accompagnement pour les lycéens*, ministère de l'Éducation nationale.
4. *Les dispositifs d'accompagnement pour les lycéens*, ministère de l'Éducation nationale.
5. *Arrêté du 16 juillet 2018 relatif à l'organisation et aux volumes horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole*, 1^{er} septembre 2019.
6. *Arrêté du 16 juillet 2018 relatif à l'organisation et aux volumes horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général*, 17 juillet 2018.
7. Ibid.
8. Alice Raybaud, « Les cours particuliers, un business en plein essor qui sert aussi à doper ses résultats sur Parcoursup », *Le Monde*, 26 septembre 2023.
9. PPRE, PAI, PAP, PPS : en quoi consistent les différentes possibilités d'appui à la scolarisation ?, monparcourshandicap.gouv.fr, 29 septembre 2021.
10. Voir néanmoins Assemblée nationale, *Question écrite n°2729*, Évolution du nombre de PAP et PPS.
11. Lou Vincent, « Burn-out scolaire : « Dans le secondaire, un élève sur trois serait fortement stressé » », *Les Échos*, 23 novembre 2023.
12. Les HSE correspondent à des heures effectuées ponctuellement pour des missions supplémentaires au sein de l'Éducation nationale.
13. 15 heures pour des enseignants agrégés et 18 heures pour des enseignants certifiés.
14. Il faut préciser que le lycée concerné qui accueille des classes du secondaire, mais aussi des classes préparatoires, dispose de moyens financiers supérieurs à la moyenne des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ).
15. Introduits à la rentrée 2023, ils correspondent à des missions complémentaires comme des remplacements de courte durée ou des dispositifs pédagogiques innovants.
16. Loi Haby de 1975.
17. *L'école française réussit aux élèves les plus favorisés*, Observatoire des inégalités, 27 mars 2025.
18. Décret 2014-940 du 20 août 2014 : « Les membres du personnel enseignant dans les établissements du second degré sont tenus de fournir, sans rémunération supplémentaire, dans l'ensemble de l'année scolaire, les maximums de services hebdomadaires suivants : enseignements littéraires, scientifiques, technologiques et artistiques : agrégés : quinze heures ; non agrégés : dix-huit heures ».
19. Dans son rapport *Regards sur l'éducation 2025 (Education at a Glance 2025)* un enseignant français du primaire gagne, en milieu de carrière (quinze ans d'ancienneté), environ 17-18% de moins que la moyenne OCDE. L'écart est de 13-14% de moins pour les professeurs du secondaire.

20. Observatoire des inégalités, *op. cit.*
21. Voir Isabelle Cioldi et Gaël Raffy, « TIMMS 2023 en CM1 : les résultats mathématiques et en sciences restent stables en France, sous la moyenne européenne, avec une hausse des inégalités entre filles et garçons », *Note d'information n°47*, DEPP, 2024.
22. Jaurès. *L'intégrale des articles de 1887 à 1914 publiés dans La Dépêche, Privat-La Dépêche*, 2009, p. 100.