

# ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

---

## **1. Contexte**

En Fédération Wallonie Bruxelles, dans le cadre de la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence, le Parlement a adopté en octobre 2018 le décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé. L'inclusion de périodes d'accompagnement personnalisé constitue l'un des changements importants prévus dans les grilles-horaires des apprenants du futur tronc commun. De plus, le décret prévoit la mise à disposition de moyens supplémentaires aux établissements pour assurer le développement d'outils et de pratiques de différenciation et de remédiation, que les enseignants pourront exploiter dans la classe ou pendant ces périodes dédiées à l'accompagnement personnalisé (Décret, 2018). Ces périodes, s'inscrivant dans une dynamique de différenciation des apprentissages et de gestion de l'hétérogénéité, ont pour ambition de permettre à tous les élèves de progresser à leur rythme et d'ainsi pouvoir réguler leurs apprentissages (Rapport du forum d'échanges de pratique, 2019). Plus largement, ce dispositif organisationnel s'inscrit dans le double-objectif « d'amélioration des résultats des élèves et de réduction du redoublement » (Circulaire 7046, p. 1).

En 2019, deux expériences pilotes sont menées en Fédération Wallonie Bruxelles dans certains établissements de l'enseignement primaire (Circulaire 6914) et secondaire (Circulaire 7046). Ces expériences, prévues au sein du décret, ont pour but de concrétiser le dispositif en vue d'anticiper la mise en œuvre progressive de ces heures d'accompagnement personnalisé au sein du futur tronc commun. Des moyens, tels que l'apport de NTPP nécessaires à la mise en œuvre des heures d'accompagnement personnalisé avec encadrement renforcé à la grille horaire des élèves, mais aussi de temps de concertations réguliers entre enseignants, sont donc attribués à de nombreux établissements participants aux expériences pilotes, encadrés pour l'occasion par des équipes de chercheurs afin de leur offrir un appui scientifique et d'opérer au suivi et à l'évaluation des pratiques mises en place sur le terrain.

Il n'y a pas qu'en Belgique francophone que le choix a été posé d'inclure des temps d'accompagnement personnalisé. Dans d'autres pays tels qu'en France, des périodes de ce type ont été instaurées dans le parcours scolaire des élèves, notamment au collège et au lycée.

## **2. Définitions et éléments caractéristiques de l'accompagnement personnalisé**

### **2.1. Définitions**

Au sein de la littérature, on ne retrouve pas de définition précise de ce qu'est l'accompagnement personnalisé. Seules quelques informations au sujet de l'accompagnement personnalisé sont proposées par différentes instances françaises. Selon le Ministère de l'éducation nationale (2016) mais aussi selon le GAPAP de l'Académie de la Réunion (2015), il s'agit d'un temps d'enseignement au cours duquel l'enseignant développe une posture pédagogique particulière, celle de l'accompagnateur. Il permet, selon Pérol (2016), de mener à un traitement au cas par cas des élèves en fonction des besoins singuliers qui sont exprimés. Il part donc du postulat

selon lequel tous les élèves, les plus fragiles comme les plus performants, ont des besoins qui leur sont propres pour progresser (Ministère de l'éducation nationale, 2016).

S'inscrivant naturellement dans l'acte d'enseigner, l'accompagnement est, selon Dahm, Rochard et Tricot (2017), une démarche visant essentiellement la mobilisation et/ou la conscientisation d'acquis. Dès lors, son objectif ne repose pas dans l'appropriation d'un savoir nouveau (Dahm, Rochard & Tricot, 2017). D'après Reverdy (2017) le concept d'accompagnement n'est cependant pas fixé car il peut inclure différents concepts : le concept de soutien face aux difficultés, de guidance<sup>1</sup>, de soutien méthodologique, ou encore celui d'approfondissement des connaissances. Bouysse, Desbuissons et Vogler (2010) relèvent que l'accompagnement personnalisé inclut la notion d'aide, mais aussi d'écoute, de conseil, de stimulation, d'approfondissement ou encore d'éveil au projet d'orientation. L'adaptation pédagogique apparaît donc comme essentielle. Elle est d'ailleurs considérée comme une solution permettant de concilier l'unicité de l'école et l'hétérogénéité de ses élèves (Terrail, 2002 ; Poupeau, 2003 ; cités par Giraudon, 2013). Bourreau et Sanchez (2016) identifient trois registres à l'accompagnement : guider, cheminer avec et soutenir.

## 2.2. Éléments caractéristiques

- Une visée d'autonomie

Pour Dahm et al. (2017), l'accompagnement personnalisé s'inscrit dans une dynamique d'autonomisation. Le Ministère français de l'éducation nationale (2016) relève aussi que l'objectif de l'accompagnement est l'autonomisation puisque « *Accompagner un élève, c'est l'aider à ne plus avoir besoin d'aide* » (p.10). Dans une logique d'accompagnement personnalisé, l'élève peut aussi faire le choix des points qu'il souhaite revoir ou approfondir. Dès lors, la décision quant à ses buts d'apprentissage peut lui appartenir. Bouysse et al. (2010) parlent eux de l'objectif de « responsabilisation » des élèves, qu'ils associent à la mise à disposition de moyens pour que ces derniers puissent construire leur autonomie. Si les discours habituels portant sur le développement de l'autonomie des élèves restent peu concrets, l'accompagnement personnalisé est l'occasion de les concrétiser en proposant aux enseignants d'engager une réflexion sur ce domaine (Bouysse et al., 2010).

- Un changement de posture des élèves et enseignants

Durand (2014) relève donc un changement nécessaire de posture des élèves par rapport à leur parcours scolaire. Il semble important de les encourager à identifier leurs difficultés et donc les compétences qu'il faudra travailler avec eux, à verbaliser sur leurs points forts et leurs points faibles (Beaupied & Houard, 2013). Par ailleurs, le groupe académique « réforme du collège–accompagnement personnalisé » issu de l'Académie de Versailles (2016) évoque que dans une logique d'AP, l'élève est davantage acteur de ses apprentissages : il est amené à s'approprier

---

<sup>1</sup> Endrizzi (2009) définit la guidance comme les activités et services qui sont proposés aux individus pour les aider leur prise de décisions, notamment dans les choix de formation ou d'activités professionnelles.

les compétences, à s'exercer, à développer son autonomie et à garder un regard réflexif face à ses démarches de travail ou plus largement à ses apprentissages.

La mise en place d'un accompagnement personnalisé implique aussi une modification de la posture d'enseignant (Dahm et al., 2017 ; Durand, 2014 ; Groupe académique « réforme du collège– accompagnement personnalisé », 2016). L'enseignant ne se positionne plus comme un transmetteur de savoir mais plutôt comme un facilitateur de l'apprentissage puisqu'il va guider les élèves dans la construction de leur autonomie pour qu'ils puissent apprendre tout au long de leur vie. Bourreau et Sanchez (2016) relèvent cinq renversements par rapport aux approches d'enseignement traditionnelles :

- Une inversion des rôles « parler/écouter », pour positionner l'enseignant dans une écoute active de l'élève et inviter l'élève à expliciter davantage ses propos, ses apprentissages...
- Un passage d'interactions réalisées « face-à-face » vers des interactions réalisées « côte à côte », notamment dans la mise en place du registre « cheminer avec ».
- L'instauration d'un autre rapport au temps complexe de l'apprentissage et de la formation, notamment suite à l'absence de contenus précis que les élèves doivent atteindre (en lien avec les référentiels et programmes). L'absence de contrainte permet d'offrir aux élèves davantage de temps de réflexion sur les savoirs en jeu dans les cours. Les auteurs relèvent qu'entre les temps scolaires et la temporalité personnelle de l'apprenant, des décalages existent parfois et que l'accompagnement personnalisé est l'occasion de rectifier ces décalages ainsi que de donner davantage de sens aux apprentissages.
- Une centration sur l'élève en tant que personne en construction. L'accompagnement personnalisé offre l'occasion de ne pas se focaliser uniquement sur les performances scolaires et de prendre en compte l'individu dans sa globalité.
- Apprendre auprès de ses élèves pour leur permettre de mieux apprendre. L'accompagnement n'implique pas un positionnement dissymétrique puisque l'accompagnateur est amené à apprendre de ses élèves pour parfaire ses pratiques, notamment en levant les malentendus faisant obstacle aux apprentissages.

- Plusieurs dominances possibles

Trois dominances d'accompagnement personnalisé ont été identifiées par Dahm et al. (2017) dans la manière dont les enseignants, en France, se sont emparés les temps d'accompagnement personnalisés : l'AP à dominance cognitive, l'AP à dominance métacognitive (ou stratégique) puis l'AP à dominance motivationnelle.

- La première vise la mise en œuvre des processus d'apprentissage de manière autonome. Elle se fixe pour ambition de développer et renforcer les activités disciplinaires. Il s'agit donc de la dominance qui est le plus en lien avec le cours habituel. A travers cet accompagnement, l'enseignant peut aider l'élève à se doter d'outils et de savoir-faire dans le but d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage.
- La deuxième cherche à développer chez les élèves un ensemble de stratégies mobilisables pendant la réalisation de tâches scolaires, en insistant sur la métacognition, c'est-à-dire sur la prise de conscience de son activité mentale / de ses processus mentaux
- Enfin, la dominance motivationnelle, comme son nom l'indique, consiste à soutenir la motivation des élèves. Les dimensions socio-affective et sensori-motrice des

apprentissages servent donc de base. L'intention est de donner du sens aux apprentissages en aidant l'élève à se fixer lui-même ses propres objectifs. L'élève y est par exemple amené à s'entraîner, à persévérer et à s'engager dans des apprentissages qui vont lui permettre d'apprendre à se connaître, à savoir déterminer ses points forts et les points qu'il doit encore développer pour progresser. Il peut aussi être invité à apprendre à coopérer pour un travail efficace.

Bouysse et al. (2010) avaient également mis en évidence différentes tendances, en lien avec les dominances identifiées par Dahm et al. (2017), dans le cadre de la mise en place de l'accompagnement personnalisé en France : La première tendance concerne les apprentissages en général. Il s'agit de les prendre en compte et de traiter les lacunes rencontrées par les élèves. Une autre tendance relève de la formation au « métier d'élève » et au développement de compétences transversales nécessaires à l'apprentissage. Enfin, une troisième tendance relevée concerne le développement de soi des élèves.

Si au travers de l'accompagnement personnalisé, un travail peut être mené en lien avec les contenus disciplinaires, ces derniers ne doivent être considérés comme une fin en soi. Ils doivent plutôt être envisagés comme une occasion de contribuer à l'exercice par les élèves d'une autonomie de pensée et d'action et viennent donc au service des apprentissages fondamentaux (Pérol, 2016).

- Une identification des besoins par divers moyens

Pour la mise en place d'un accompagnement personnalisé efficace, il est nécessaire de passer par une évaluation des besoins de chaque élève, possible notamment grâce à l'observation de ces derniers en situation d'apprentissage, pour identifier leurs réussites et difficultés (Pérol, 2016 ; Caron, 2016 ; GAPAP de l'Académie de la Réunion, 2015). Pour y arriver, il est possible, au-delà de l'observation, d'utiliser des évaluations diagnostiques ainsi que des temps d'échanges avec les élèves au cours desquels ils sont invités à expliciter les démarches employées. Dans le cadre de la mise en place d'un accompagnement personnalisé en début d'enseignement secondaire, il est nécessaire, selon Beaupied et Houard (2013), afin de connaître l'élève le mieux possible et de pouvoir l'accompagner d'une manière personnalisée, qu'une certaine continuité soit installée entre l'enseignement primaire et secondaire. Pour cela, des entretiens individuels peuvent être réalisés auprès des élèves dans le but de repérer les besoins de l'élève à sa sortie du primaire. Beaupied et Houard (2013) évoquent aussi la possibilité de travailler avec des « fiches liaison » (qui seraient complétées par les enseignants du primaire et décriraient le profil de l'élève ainsi que ses compétences au primaire). Le GAPAP de l'Académie de la Réunion (2015) relève également la possibilité de s'appuyer sur des échanges avec les parents d'élèves, sur le contenu des conseils de classe ou même plus largement sur des discussions avec les autres enseignants.

### **3. Les préalables**

Actuellement, certains enseignants se questionnent encore sur le sens que revêtent les temps d'accompagnement personnalisés et les considèrent donc simplement comme le prolongement des heures habituelles, sans chercher à les dédier de manière plus spécifique à la personnalisation et à la différenciation. C'est pour cette raison que Durand (2013) insiste sur l'importance de certains éléments préalables à la mise en œuvre des temps d'accompagnement personnalisé efficaces :

- Le temps d'accompagnement personnalisé doit être un temps d'enseignement intégré à l'horaire des élèves. Celui-ci doit être dédié au soutien et à l'approfondissement ;
- Le contenu des temps d'accompagnement personnalisé peut être modulé en fonction du projet pédagogique de l'établissement (ex. : mise en place d'un suivi plus particulier des élèves via les nouvelles technologies) ;
- Il est nécessaire que l'on retrouve une certaine cohérence, voire une certaine continuité entre les heures d'accompagnement personnalisé et les heures de classe. Les enseignants engagés dans l'accompagnement personnalisé doivent construire une progression commune spécifique parallèle mais complémentaire à celle de leur classe.
- Il est nécessaire de formaliser les pratiques pédagogiques qui sont attendues avec les enseignants : sans disposer d'un accompagnement suffisant dans la mise en place de l'accompagnement personnalisé, certains professeurs peuvent se sentir professionnellement fragilisés, ces pratiques bouleversant l'ordre établi à différents niveaux ;
- L'accompagnement personnalisé doit être défini clairement pour les élèves et pour les enseignants. Si l'enseignant n'a pas conscience du sens de l'accompagnement personnalisé, il ne pourra pas lui donner le sens escompté et l'élève n'en retirera aucun bénéfice.

Selon le GAPAP de l'Académie de la Réunion (2015), la présence d'une trop forte rigidité dans l'organisation de l'accompagnement personnalisé rend difficile, voire empêche, la logique d'ajustement aux besoins des élèves. Néanmoins, un minimum d'organisation et de cadrage est requis sans quoi l'accompagnement peut être transformé en errance ou en improvisation. Dès lors, un équilibre doit être trouvé entre un excès et un défaut d'organisation. Par ailleurs, la présence de concertation entre enseignants est essentielle pour la mise en place d'une dynamique d'accompagnement personnalisé efficace.

### **4. Applications : Réflexion sur le contenu des temps d'accompagnement personnalisé**

Pour le ministère français de l'éducation, les temps d'accompagnement personnalisé offrent l'opportunité aux enseignants d'explorer de nouvelles modalités d'enseignement comme par exemple la médiation entre pairs ou le fonctionnement en ateliers. Il peut aussi permettre de décroiser les groupes classes en adoptant d'autres types de regroupements d'élèves comme par exemple les groupes de besoins (Ministère de l'éducation nationale, 2016). Pour Giraudon



(2013), l'accompagnement personnalisé permet d'introduire plus de souplesse dans l'organisation des établissements et des enseignements et sont donc l'occasion de travailler au plus près des besoins de chaque élève, en élaborant avec lui un parcours de réussite et d'insertion.

Dans le cadre des heures d'accompagnement personnalisé, il est donc possible d'identifier diverses possibilités d'organisation. Par ailleurs, au sein des organisations choisies, il est possible de proposer des activités variées. Plusieurs activités sont ici proposées en prenant appui sur diverses ressources : Rapport du forum d'échanges de pratique sur l'accompagnement personnalisé (2019), Caron (2016), Bouysse, Desbuissons et Vogler (2010), Delahaye (2016), Durand (2014), Pillion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand (2010), Giraudon (2013), GAPAP de l'Académie de la Réunion (2015), Académie de Nantes (2016)...

- Activités disciplinaires de RCD

Au travers des heures d'accompagnement personnalisé, il est possible de mettre les élèves dans des situations différentes choisies en fonction de leur rythme d'apprentissage (situations de remédiation, de consolidation, de dépassement). Il est également possible de profiter d'un accompagnement personnalisé disciplinaire pour exploiter l'utilisation d'évaluations diagnostiques et formatives.

- Activités disciplinaires organisées par des plans individuels

Plusieurs pratiques pédagogiques peuvent être mises en place en accompagnement personnalisé pour s'inscrire dans une optique de plan individuel, c'est le cas notamment des ceintures de compétences ou encore des plans de travail.

- L'usage des ceintures de compétences :

Cette pratique pédagogique permet d'instaurer la différenciation et de proposer une évaluation positive des acquis. Elle propose de définir des compétences à atteindre selon une progression par paliers (correspondant aux différentes ceintures, comme observé dans les pratiqués de judo ou autre sport de combat). Un parcours « différencié », voire « personnalisé », est ainsi proposé aux élèves pour viser l'atteinte des ceintures, au travers d'un plan de travail propre à chacun. Celui-ci est notamment constitué d'activités d'entraînements individuels. Les élèves peuvent ensuite passer l'évaluation formative pour obtenir la ceinture. En cas d'obtention, l'élève devient « expert » et peut, une fois qu'il a obtenu une ceinture, aider les autres à l'obtenir. Une dynamique coopérative est donc installée. En cas de non-obtention de la ceinture, l'élève est redirigé vers un travail de remédiation dans lequel il sera davantage encadré, notamment par les élèves « experts ».

- L'usage des plans de travail :

Les élèves ont à leur disposition une liste d'activités correspondant à leurs besoins d'apprentissage et décident de l'activité qu'ils souhaitent réaliser (seuls ou éventuellement à l'aide d'un pair) et y travaille à leur rythme. De cette façon, l'élève est invité à poser des choix d'apprentissage.

- Développement de projets disciplinaires ou interdisciplinaires
- Activités dédiées au développement de compétences transversales  
Si l'accompagnement personnalisé peut être mis à profit pour du travail disciplinaire, il peut également être exploité pour travailler de manière transversale sur différents aspects tels que la méthodologie de travail, la lecture de consigne, la gestion du stress, l'organisation du travail et la planification, la méthode d'étude... C'est notamment l'occasion pour les élèves d'apprendre à apprendre. Il est également possible de travailler avec les élèves sur l'écriture réflexive. Il peut aussi être envisagé de viser le développement des compétences sociales comme par exemple l'initiative, la communication, l'affirmation de soi, la collaboration avec autrui, la faculté d'adaptation, l'esprit critique...
- Activités dédiées au développement de soi et à l'orientation scolaire
- Accompagnement dans le travail personnel

Il est possible de proposer au travers du temps d'accompagnement personnalisé un système de travail dirigé. Le temps de travail personnel demandé à l'élève constitue un temps essentiel dans l'acquisition des connaissances et des compétences. Pourtant, il est source d'inégalités notamment suite à la présence de nombreux élèves ne pouvant pas être encadrés à domicile lors de la réalisation de ces travaux. Dès lors, proposer aux élèves une période de travail dirigé peut constituer une solution qui permettrait de répondre à certains besoins des apprenants.

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) constituent des ressources utiles pour la mise en place d'un accompagnement personnalisé. L'outil TICE rend un peu plus accessible le rêve de tout enseignant, à savoir suivre ses élèves de manière individualisée. En effet, la loi française d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 considère déjà les TICE comme facteur d'individualisation des apprentissages en déclarant : « *L'informatique est une technique et une science autonome. Mais c'est également un outil d'enseignement permettant une meilleure individualisation de l'apprentissage, des situations pédagogiques nouvelles et le développement de capacités logiques et organisatrices. Elle peut être notamment mise au service des élèves qui courent un risque d'échec scolaire.* ». Par ailleurs, d'après le GAPAP de l'Académie de la Réunion (2015), les outils numériques peuvent par exemple permettre, en AP, par exemple, de renforcer et consolider des apprentissages notamment car il rend plus facile la multiplication et la répétition d'exercices. Ils peuvent aussi permettre une diversification des situations d'apprentissage notamment en offrant la possibilité de confronter et mutualiser les démarches différentes des élèves.

Cependant, si, selon Inaudi (2005), l'école se doit d'être moderne afin d'offrir à l'élève une formation personnalisée dans laquelle il trouvera une réponse à ses difficultés d'apprentissage, elle doit tout de même rester un lieu de socialisation où les élèves construisent leur parcours par rapport aux autres (Marchand, 2001). De plus, Depover, Giardina et Marton (1998) et Jacquinot

(1999) soulignent que, si les TICE permettent de jouer sur le temps, le lieu, la durée et les parcours d'apprentissage, ils nécessitent en parallèle l'utilisation d'une pédagogie et d'outils adaptés.

## **5. Recommandations**

Durant (2013) met en évidence une recommandation quant à la manière d'organiser l'accompagnement personnalisé. L'alignement des horaires par niveau de classe permet le décloisonnement des heures habituelles et la constitution de groupes de besoin ou de niveau autour d'objectifs pédagogiques partagés. Cette organisation fait exploser le groupe classe ainsi que l'organisation disciplinaire et donne la possibilité aux élèves de travailler au sein d'un nouvel espace d'apprentissage. Giraudon (2013) souligne que travailler avec des groupes restreints d'élèves permet davantage de s'inscrire dans une logique d'accompagnement personnalisé.

## **6. Points d'attention**

Comme dit précédemment, les pratiques d'accompagnement personnalisés bouleversent l'ordre établi en changeant les pratiques auxquelles sont habitués les enseignants (Durand, 2013). Par-là, elles demandent notamment à l'enseignant de modifier ses gestes professionnels en adoptant une posture différente. De plus, les enseignants craignent, la plupart du temps de ne pas pouvoir boucler leur programme déjà bien chargé. Pour finir, si l'enseignant n'a pas conscience du sens des AP et tâtonne trop dans sa démarche, ses élèves risquent de s'y perdre également. Cela rappelle donc l'importance de donner une définition claire.



## **Bibliographie :**

Académie de Nantes (2016). L'accompagnement personnalisé au collège. Consulté à l'adresse : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/college-2016/l-accompagnement-personnalise-au-college-948081.kjsp?RH=1450176582711>

Beaupied, A. & Houard, P. (2013). Un premier bilan de l'accompagnement personnalisé. Idées économiques et sociales, 171(1), 39-46. doi:10.3917/idee.171.0039. <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-1-page-39.htm>

Bourreau, J.-P. & Sanchez, M. (2016). Accompagner les élèves. De l'accompagnement personnalisé à l'accompagnement dans le quotidien de la classe. Chronique sociale, Lyon.

Bouysse, V., Desbuissons, G. & Vogler, J. (2010). Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/2010-114-igen-igaenr-216081-pdf-32003.pdf>

Caron, G. (2016). Neuf pistes pour l'accompagnement personnalisé. Cahiers pédagogiques, 521. Consulté à l'adresse <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Neuf-pistes-pour-l-accompagnement-personnalise>

Circulaire 6914 (2018). Expérience pilote visant à renforcer la différenciation dans l'apprentissage de la lecture en M3, P1 et/ou P2 - Appel à candidatures. Consulté à l'adresse [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/45467\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/45467_000.pdf)

Circulaire 7046 (2019). Expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage. Consulté à l'adresse [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46056\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46056_000.pdf)

Dahm, R., Rochard, H. & Tricot, A. (2017). L'accompagnement personnalisé : rupture ou continuité entre pratiques d'enseignement ? *Les langues modernes*, 2.

Décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire (2018). Consulté à l'adresse [https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/45627\\_000.pdf](https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/45627_000.pdf)

Delahaye, J. (2016). L'accompagnement des élèves socialement défavorisés dans leur travail personnel : une politique plus volontariste s'impose pour plus de justice. *Administration & Éducation*, 150(2), 17-22. doi:10.3917/admed.150.0017

Depover C., Giardina M. & Marton P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia : Analyse et conception*. L'Harmattan.

Durand B., 2013, La réforme à l'épreuve de la transgression et des incertitudes, l'exemple de l'accompagnement personnalisé, site AFAE. <http://www.education-revue-afae.fr/pdf/L%27AP%20transgression%20incertitude.pdf>

Durand, B. (2014). En quoi l'accompagnement personnalisé change-t-il le métier d'enseignant ? *Administration & Éducation*, 143(3), 99-102. doi:10.3917/admed.143.0099.

Giraudon, C. (2013). Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un facteur d'émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25. DOI : <https://doi.org/10.4000/traces.5806>

Groupe académique « réforme du collège– accompagnement personnalisé » issu de l'Académie de Versailles (2016). Accompagnement personnalisé. Consulté à l'adresse : <https://reformeducollege.ac-versailles.fr/l-accompagnement-personnalise-ap-ressources-produites-par-le-groupe-thematique>

Inaudi, A. (2005). L'accompagnement scolaire en ligne et les acteurs de l'institution scolaire. *Distances et savoirs*, 3(3), 377-401. doi:10.3166/ds.3.377-401

Jacquinet, G. (1999). Comment être à la hauteur de nos drôles de machines. 2e rencontres internationales du multimédia et de la Formation, Actes du Cafoc de Bordeaux, novembre 1999. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1604/filename/index.html> (consulté en mars 2016).

Marchand L. (2001). L'apprentissage en ligne au canada : frein ou innovation pédagogique ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2). Consulté à l'adresse [http://www.gravti.umontreal.ca/gravti\\_docs/Allcfi\\_LMarchand.htm](http://www.gravti.umontreal.ca/gravti_docs/Allcfi_LMarchand.htm)

Ministère de l'éducation nationale (2016). La réforme du collège en 10 points. Consulté à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College\\_2016/54/6/la\\_reforme\\_du\\_collège\\_en\\_10\\_points\\_478546.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_collège_en_10_points_478546.pdf)

Pérol, J. (2016). De la différenciation pédagogique à l'accompagnement personnalisé. *Administration & Éducation*, 150(2), 133-139. doi:10.3917/admed.150.0133.

Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. & Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études post-secondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1-27.

Rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

Rapport du forum d'échanges de pratique (2019). Consulté à l'adresse [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=15737](http://enseignement.be/download.php?do_id=15737)

Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 119, 1-32. Consulté à l'adresse <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01560217/document>