

*Les textes officiels pour l'École Primaire*  
[www.formapex.com](http://www.formapex.com)

## **PÉDAGOGIE DE SOUTIEN À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

**1977**



## Arrêté du 28 mars 1977

### Organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des actions d'approfondissement dans les collèges

(B.O. n° 13 du 7 avril 1977)

Vu D. n° 76-1301 du 28-12-1976 ; D. n° 76-1303 du 28-12-1976 ; A. 14-3-1977 ;  
l'avis du Conseil de l'enseignement général et technique

*Article premier* – En application des articles 6 (2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> alinéas) et 22 (1<sup>er</sup> alinéa) du décret n° 76-1301 du 28 décembre 1976 et de l'article 7 du décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 susvisés, des actions de soutien sont organisées dans les écoles et dans les collèges afin de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés temporaires.

*Art. 2* – Dans les écoles, les actions de soutien portent sur le français et les mathématiques. Elles font l'objet de séances de travaux particuliers au cours desquels les élèves concernés sont réunis en groupe d'effectif restreint permettant un enseignement approprié à leur cas. Ces séances, organisées à l'initiative et sous la responsabilité du maître, prennent place dans l'emploi du temps hebdomadaire normal de la classe, sans excéder 30 minutes par jour, ni deux heures par semaine.

*Art. 3* – Dans les collèges, les actions de soutien sont organisées dans les trois domaines de formation suivants :

français  
mathématiques ;  
première langue vivante étrangère.

Un élève peut bénéficier, au cours d'une même période, d'un soutien dans un ou plusieurs de ces domaines.

*Art. 4* – Les élèves de collège qui, dans un des domaines de formation énumérés ci-dessus, bénéficient d'actions de soutien, sont désignés chaque semaine par leur professeur, qui en informe le chef d'établissement. Les familles sont avisées.

*Art. 5* – Pour les élèves d'une même classe, et dans chacun des trois domaines de formation visés à l'article 3, ci-dessus, les actions de soutien sont assurées par le professeur de la classe.

*Art. 6* – Dans les collèges, des activités d'approfondissement peuvent être proposées à certains élèves désignés par leur professeur, en français, en mathématiques et en première langue vivante étrangère.

Les activités d'approfondissement ne doivent pas donner lieu à une étude anticipée d'éléments du programme de la classe, ni à une extension de celui-ci.

*Art. 7* – Les dispositions du présent arrêté s'appliqueront aux élèves du cycle préparatoire des écoles primaires et à ceux des classes de sixième des collèges, à la rentrée scolaire de 1977 puis, aux rentrées successives ultérieures, aux élèves des autres niveaux des écoles et des collèges.

*Art. 8* – Le directeur des collèges et le directeur des écoles sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté.

Pour le ministre et par délégation :  
Le directeur du Cabinet,  
**M. DENIEUL**

**Circulaire n° 77-123  
du 28 mars 1977**

**Pédagogie de soutien à l'école primaire  
(application de l'arrêté du 28 mars 1977)**

(B.O. n° 13 du 7 avril 1977)

*Texte adressé aux recteurs ; aux inspecteurs d'académie ; aux I.D.E.N. ;  
aux directeurs d'école.*

Il est de constatation courante qu'un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés ou font preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les acquisitions scolaires constituant les objectifs assignés à la classe qu'ils fréquentent. Ce peut être le cas de façon à peu près permanente pour certains d'entre eux, ou n'être qu'accidentel pour d'autres. Cela peut concerner, selon les élèves, l'ensemble des domaines d'acquisitions ou seulement l'un d'eux.

Il convient de préciser que ne sont pas concernés par les présentes considérations les enfants qui, du fait d'un handicap caractérisé, doivent bénéficier d'une éducation spécialisée impliquant des structures d'accueil appropriées pour les interventions pédagogiques de caractère thérapeutique que leur cas nécessite. Il s'agit en l'occurrence d'élèves qui ont leur place dans une classe normale, mais à l'égard desquels il y a lieu de recourir, dans le cadre même des activités de cette classe, soit de façon suivie, soit temporairement, à des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent. Ainsi se propose-t-on d'éviter que ne s'instaure pour eux, par rapport à la progression adoptée pour l'ensemble de la classe, un décalage qui risque d'aller en s'aggravant, de compromettre la qualité des acquisitions réalisées et la possibilité d'effectuer celles qui sont prévues ultérieurement, ce qui exposerait ces élèves à un redoublement de classe.

L'ensemble de ces pratiques constitue la "pédagogie de soutien".

## **1 - Traits caractéristiques de la pédagogie de soutien à l'école primaire**

La mise en œuvre de la pédagogie de soutien revêt, à l'école primaire, des aspects particuliers qui tiennent à plusieurs des traits propres à cette étape de la scolarité : l'importance fondamentale, pour l'avenir scolaire des élèves, des acquisitions constituant les apprentissages instrumentaux de base ; l'étroite interférence, quant à la qualité et l'efficacité de ces apprentissages, entre les démarches spécifiques qu'ils nécessitent et l'ensemble des autres domaines d'activités ; l'unicité, en règle générale, du maître responsable des élèves d'une même classe ; l'aide que peut apporter en ce domaine, dans les écoles où il existe ou qu'il dessert, un G.A.P.P. (groupe d'aide psychopédagogique).

### **1.1 - Importance des apprentissages instrumentaux**

Il est bien certain en effet, s'agissant plus spécialement de la pratique de la langue (expression orale, lecture, expression écrite ou orthographe) comme de l'initiation mathématique (accès à diverses formes de raisonnement, connaissances numériques et maîtrise des mécanismes opératoires du calcul), que toute lacune ou toute faille dans

l'édifice des acquisitions en cours risque de nuire de façon souvent durable, voire irrémédiable pour la suite de la scolarité, à la solidité de cet édifice. C'est l'ensemble des acquisitions à venir, en tous domaines, et de la formation qu'elles doivent promouvoir, qui s'en trouve compromis. Aussi est-ce plus particulièrement à propos de ces apprentissages instrumentaux que doit se manifester, le cas échéant, la nécessité d'un recours à la pédagogie de soutien.

### **1.2 - Interférence avec les autres domaines d'activités**

Il y a toutefois lieu de considérer que ces acquisitions instrumentales ne sont pas seulement tributaires des démarches spécifiques d'apprentissage, certes indispensables, auxquelles elles donnent lieu. Elles ne peuvent se réaliser et n'accèdent à l'efficacité qu'en s'intégrant dans un ensemble de possibilités psychiques, en particulier de structures mentales, dont l'élaboration doit être soutenue et stimulée par une action éducative considérablement plus large. Tout ce qui contribue à développer les aptitudes corporelles, la sûreté et la richesse des coordinations sensori-motrices comme la finesse des discriminations perceptives, à assurer l'épanouissement et l'équilibre de la vie affective, à favoriser la sociabilité, la manifestation des possibilités créatrices ainsi que, grâce notamment à des démarches d'exploration et de manipulation de réalités concrètes, la genèse et l'affermissement de la pensée symbolique et relationnelle, concourt à créer ou améliorer les conditions de réussite et d'efficacité des apprentissages instrumentaux.

Aussi, serait-ce une erreur de ne tabler que sur un supplément de démarches spécifiques d'apprentissage pour remédier aux lenteurs ou difficultés de certains élèves concernant les acquisitions en cause, a fortiori d'imputer systématiquement le temps que requerraient ces démarches supplémentaires sur l'horaire qui doit être normalement consacré aux activités d'éveil ou d'éducation physique. Il ne faut pas perdre de vue que ces dernières, bien conduites, sont susceptibles de porter remède à des défaillances ou des carences d'ordre psychologique faisant obstacle à certaines acquisitions instrumentales, plus efficacement que la prolongation et la répétition à satiété d'exercices d'apprentissage qui risquent d'entretenir une situation d'échec sur les causes réelles de laquelle ils restent sans effet.

### **1.3 - Unicité du maître**

Enfin, il s'établit entre les différents domaines d'activités scolaires, qu'il s'agisse des objectifs qu'elles s'assignent, des démarches qu'elles mettent en œuvre comme des acquisitions qu'elles contribuent à promouvoir, des interférences, convergences ou complémentarités, dont l'exploitation judicieuse est facteur d'efficacité pour les uns et les autres. La pédagogie de soutien doit tirer parti au mieux de telles possibilités, ce que facilite le fait que la responsabilité de l'ensemble des activités d'un même groupe d'élèves est, en règle générale, confiée à un même maître. En outre, cette situation laisse au maître la latitude d'organiser et de gérer le temps dont il dispose, dans le cadre de l'horaire officiel, avec suffisamment de souplesse pour adapter les actions de soutien aux conditions de fonctionnement de sa classe autant qu'aux besoins auxquels elles s'efforcent de répondre, - cela en ce qui concerne leur durée et leur place dans le déroulement des activités aussi bien que la façon de les concevoir et les conduire.

Ces remarques conservent toute leur portée dans les cas où un travail d'équipe s'organise entre les maîtres d'une école, impliquant que plusieurs d'entre eux interviennent occasionnellement auprès d'un même groupe d'élèves : d'une part, et surtout avec de jeunes enfants, il s'avère souhaitable que, même dans ces conditions, la responsabilité d'une part prépondérante des activités ayant trait aux apprentissages reste confiée à un seul maître pour un même groupe d'enfants ; d'autre part, en tout état de cause, ce travail d'équipe ne s'avère pleinement profitable que si la coopération et la concertation entre les maîtres concernés sont suffisamment effectives pour que même les interven-

tions de maîtres différents exploitent au mieux les interférences entre les domaines d'activités.

#### **1.4 - Coopération avec le G.A.P.P.**

La circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976 a précisé les missions et plusieurs des modalités de fonctionnement des G.A.P.P. dans leur rôle « *d'instruments de prévention et d'adaptation* ». Elle insiste sur le fait que cette institution doit « *travailler au sein de l'école en liaison permanente avec l'ensemble des maîtres...* », l'un des aspects les plus importants de la tâche de ses membres étant « *l'observation des enfants au travail en classe* ». Elle signale explicitement, parmi les solutions qu'ils ont pour mission de rechercher, celles qui concernent « *une forme différente d'action du maître à l'égard de l'enfant* » et « *des enseignements de soutien* ».

Certes, la pratique des actions de soutien doit, en règle générale, être assurée par les maîtres dans leurs classes. Ces derniers ne sauraient en ce domaine s'en remettre exclusivement aux interventions du G.A.P.P., - là où il existe -. Le G.A.P.P. a aussi d'autres rôles à remplir. Mais il ne saurait davantage être question de tenir cet organisme à l'écart de telles actions : du fait de leur formation spécialisée et de leur expérience, ses membres sont particulièrement désignés pour aider leurs collègues à détecter avec plus de sûreté les élèves justiciables de ces actions, à mieux circonscrire les aspects sur lesquels celles-ci doivent porter et les formes qu'il est souhaitable qu'elles revêtent, voire pour prêter occasionnellement leur concours à la mise en œuvre de certaines de ces actions, à mieux circonscrire les aspects sur lesquels celles-ci doivent porter et les formes qu'il est souhaitable qu'elles revêtent, voire pour prêter occasionnellement leur concours à la mise en œuvre de certaines de ces actions.

## **2 - Modalités de mise en œuvre**

Les considérations qui précèdent conduisent à envisager différentes formes d'actions de soutien à l'école primaire. On peut les regrouper en quatre grands types, entre lesquels des formules intermédiaires sont concevables.

Il y a lieu de souligner que les deux premiers types d'action, s'ils visent bien à apporter un soutien délibéré aux élèves qui sont en difficulté, ou qui risquent de s'y trouver, relèvent davantage de pratiques pédagogiques habituelles normalement soucieuses d'efficacité que de démarches distinctes de ces dernières.

### **2.1 - Premier type : dans le cadre des activités courantes de la classe**

Le premier de ces types consiste, pour le maître, à veiller, dans la conduite des activités courantes de sa classe, à ce que ses démarches pédagogiques revêtent au maximum le caractère de relation d'aide, essentiel à toute action éducative.

Toutes les instructions relatives aux différents domaines d'activités de l'école primaire préconisent la pratique d'une pédagogie active, celle par laquelle les activités effectives des élèves prennent plus d'importance que le discours magistral : démarches d'exploration et de découverte ; tâtonnement expérimental ; dialogue des élèves entre eux et avec le maître ; efforts de formulation des notions, des relations ou des techniques découvertes ; activités de réinvestissement ; exercices d'assimilation et d'entraînement, etc. De telles pratiques permettent au maître, s'il sait être suffisamment attentif aux réactions et comportements individuels des élèves, de détecter sans retard les hésitations, les piétinements, les erreurs ou échecs partiels qui sont indices d'incompréhension, de difficultés d'assimilation, d'insuffisance de fixation ou d'interprétation erronée de la part de tel ou tel enfant.

Il lui appartient alors de s'efforcer de circonscrire au mieux ces défaillances et leurs causes probables afin de pouvoir selon le cas et dans le déroulement même des activités, poser les questions, suggérer les situations, les exemples ou les démarches propres à mettre l'élève sur la voie de la réussite, de l'aider à surmonter la difficulté qui l'égare, le freine ou l'arrête.

Cette vigilance de la part du maître convaincu que l'efficacité de son action pédagogique réside dans ce que les élèves font et découvrent grâce à la façon dont il guide leurs activités, davantage que dans ce que lui-même expose ou apporte, est facteur d'une connaissance plus sûre des possibilités des uns et des autres, ce qui conduit à régler les démarches pédagogiques en fonction de ces possibilités. Ainsi, le maître est à même de déceler les situations de difficulté dans lesquelles peuvent se trouver tel ou tels élèves au moment même où elles se manifestent, et d'y remédier sur le champ en adaptant ses interventions auprès de ces élèves, dans leur contenu, dans le rythme qu'elles imposent comme dans leur tonalité affective, de telle sorte que, compte tenu des difficultés qu'il rencontre, chacun soit confronté aux exigences et reçoive les stimulations les mieux appropriées à son cas.

Cette attitude de soutien associée à l'action scolaire de tous les instants, rendue possible - même dans le cadre de séquences scolaires conduites de façon collective - par la pratique d'une pédagogie active, a sa place à tous les niveaux de la scolarité primaire, y compris pour certaines activités de l'école maternelle. Elle devrait contribuer à réduire, dans une assez large mesure, la nécessité de recourir à des actions de soutien plus nettement caractérisées, celles que justifient les lenteurs ou les retards dont peuvent encore faire preuve divers élèves malgré les précautions dont il vient d'être question. Ces dernières, en effet, permettent assurément de limiter le nombre des enfants menacés de perdre pied du fait d'une difficulté ou d'une incompréhension passagères qui n'auraient pas été dissipées à temps. Elles peuvent cependant s'avérer insuffisantes pour remédier efficacement à des défaillances plus graves de compréhension ou d'assimilation et au caractère lacunaire ou précaire de certaines acquisitions.

## ***2.2 - Deuxième type : vers une individualisation des activités de certaines séquences***

C'est à plusieurs de ces situations que correspond le deuxième type d'actions proposé, lequel devrait encore s'apparenter davantage à des pratiques pédagogiques courantes qu'à des actions de caractère spécifique. Il est à pratiquer plus particulièrement, dans le cadre de l'horaire consacré à la discipline concernée, lors des séances qui donnent lieu, s'agissant des acquisitions de nature instrumentale, aux indispensables exercices d'entraînement, de consolidation ou d'approfondissement, de contrôle aussi, qui doivent, selon les formules variées, jalonner la progression, plusieurs fois par semaine sinon quotidiennement.

Il paraît souhaitable que de telles séances fassent l'objet de tâches de caractère plus individualisé permettant à chaque élève de mobiliser et de mettre à l'épreuve ses propres possibilités. Pratiquement, elles impliquent une organisation de travail en groupes de niveau relativement homogène, les exercices proposés à chacun d'eux étant dosés en fonction des possibilités présumées des élèves qui le composent. Dans une telle organisation, les enfants en difficulté devraient constituer un ou deux groupes à l'égard desquels le maître manifeste une sollicitude particulière. Ce ne peut être, pour que ses interventions puissent prendre une allure aussi personnalisée que possible, que des groupes d'effectif restreint (d'ailleurs, s'il en était autrement, ce serait le signe d'une probable inadaptation des pratiques scolaires habituellement destinées à l'ensemble de la classe, quant au niveau adopté, aux ambitions manifestées ou à l'efficacité des méthodes utilisées).

Cette condition permet, dans le prolongement de l'attitude précédemment préconisée, de mieux ajuster les interventions, par leur contenu comme par la résonance effective de la relation pédagogique qu'elles instaurent, et de leur donner - fussent-elles être relativement brèves - une efficacité accrue par rapport aux sollicitations plus dif-

fuses, même dosées et nuancées selon les élèves, d'une séance collective. Il s'agit pour le maître, d'abord d'identifier avec le plus de précisions possible ce qui fait obstacle à l'acquisition en cause : manque de cohérence, de solidité ou de disponibilité d'acquis antérieurs ; insuffisance de familiarisation préalable, empirique et intuitive, avec les aspects nouveaux de la notion étudiée ; difficultés, d'ordre corporel, sensoriel, affectif, linguistique ou intellectuel, pour assumer certaines implications de la situation proposée, etc. Il lui faut alors rechercher les démarches les mieux adaptées en conséquence : moins "refaire la leçon" ou "reprenre ses explications" - qui n'ont pas eu, avec ces élèves, l'efficacité escomptée - que proposer des situations ou des exemples nouveaux susceptibles de mobiliser davantage les possibilités des élèves, par leur caractère plus motivant, par une moindre complexité ou un contexte plus familier ; guider, sans pour autant se substituer aux élèves, une approche plus graduée, avec des activités davantage fondées sur des données concrètes et ménageant des étapes de révision ou de consolidation des acquis antérieurs à utiliser ; tirer éventuellement parti d'interférences avec d'autres domaines d'activités (quant aux exemples exploités, aux modes d'expression utilisés, notamment) ; susciter, grâce à une gamme d'exercices d'abord plus simples, la mise en confiance et la stimulation dues à de premières réussites.

Par de telles actions, l'intention dominante du maître doit être de s'efforcer d'atteindre, avec ces élèves en difficulté, les objectifs qui lui paraissent prioritaires parmi ceux qu'il s'est assigné pour l'ensemble de la classe à propos de la notion à l'étude : ce sont ceux qui marquent le seuil en deçà duquel les acquisitions ultérieures s'avèreraient impossibles. Des pratiques scolaires, s'inspirant d'une "pédagogie par objectifs" devraient l'aider dans cette voie grâce, notamment, à l'analyse des objectifs qu'elles supposent. D'une part, cette analyse fait apparaître le parti à tirer de relations de dépendance ou d'interdépendance entre différentes composantes d'un même champ d'objectifs, ainsi que de la complémentarité ou des convergences de certains éléments d'objectifs différents. D'autre part, elle permet de distinguer entre ces éléments, ceux qui, précisément, sont à considérer comme prioritaires et ceux dont l'importance est relativement moindre pour les étapes immédiatement ultérieures, celles-ci étant facilitées si ces objectifs sont atteints, mais non rendues impossibles s'ils ne le sont pas, et étant d'ailleurs susceptibles de contribuer elles-mêmes à atteindre par la suite ces objectifs dans de meilleures conditions.

Il convient enfin de préciser que la sollicitude particulière ainsi portée à certains enfants ne doit pas signifier que les autres élèves sont délaissés pour autant. Si, au cours de ces séances, le maître consacre relativement plus de temps aux premiers, il n'en résulte pas que les autres sont laissés à l'abandon : il a dû leur proposer des activités individuelles ou de petits groupes qui les conduisent à exploiter, consolider et approfondir les acquisitions en cours à propos de situations variées et de complexité progressive, provoquant des efforts spontanés par l'intérêt qu'elles suscitent, féconds par les démarches et découvertes qu'elles induisent, gratifiants par la réussite que leur dosage met à la portée des élèves ; or de telles activités peuvent être conçues de telle sorte (fiches-guides, fichier autocorrectif, par exemple) qu'elles n'appellent de la part du maître que de brèves interventions de mise en route, de stimulations et de contrôles épisodiques.

Au demeurant, si les actions de soutien qui viennent d'être évoquées nécessitent une présence suivie du maître auprès des enfants concernés, ce ne sont pas les seules à envisager. Il est même souhaitable qu'elles soient complétées par des phases de travail au cours desquelles les élèves sont invités à des tâches individuelles, dosées et programmées, pour exploiter et consolider les acquisitions réalisées ou amorcées au cours de la phase précédente, et qui, à leur tour, n'appellent que des interventions plus sporadiques de la part du maître. Aussi celui-ci peut-il, soit au cours d'une même séance, soit d'une séance à l'autre alterner les deux formules et disposer de plages d'intervention plus suivie auprès des élèves en bonne voie, lesquels d'ailleurs peuvent avoir aussi besoin de soutien au niveau d'élaboration et d'assimilation des acquisitions où ils se trouvent.



### **2.3 - Troisième type : soutien et intention délibérée de rattrapage**

Le troisième type d'action de soutien devrait revêtir un caractère plus exceptionnel. Il s'inscrit dans des perspectives qui allient au soutien un souci de " rattrapage " caractérisé en ce sens qu'il concerne plus spécialement des enfants qui, pour diverses raisons, accusent quant à certaines acquisitions instrumentales, des lacunes ou un retard sensibles par rapport à la progression de l'ensemble de la classe. Ces raisons peuvent être, par exemple, une absence de quelque durée, des perturbations passagères d'ordre physiologique ou affectif retentissant sur le rythme et le rendement de leur travail scolaire, un changement d'école consécutif à un déménagement, etc. À l'égard de chacun de ces cas, il revient au maître - ou, mieux, à l'équipe pédagogique de l'école - compte tenu de la connaissance que l'on a de l'enfant et de ses potentialités présumées, de s'interroger sur ses possibilités de combler ce retard, sur les actions de soutien auxquelles il convient de recourir en conséquence, sur l'opportunité et les limites d'une conception de ces actions envisageant de les substituer partiellement et temporairement à quelques-unes des activités normales de la classe. Il s'agit de déterminer jusqu'à quel point et dans quelles conditions cette substitution s'avèrera, pour l'enfant, plus profitable par le rattrapage qu'elle permet que préjudiciable par le fait qu'elle le prive de certaines activités éducatives. Sous réserve des précautions qui tiennent compte de cette interrogation, les actions de soutien de ce type sont à concevoir et à conduire, pour l'essentiel, selon des procédures et dans un esprit analogues à celles préconisées pour le type précédent. La différence réside dans le fait qu'on ne se contente pas de moduler le style des interventions magistrales et le niveau des exercices au cours d'une séquence scolaire dont le sujet est commun à l'ensemble de la classe : les activités proposées, quant à leur contenu, leurs objectifs et les démarches qu'elles impliquent, sont organisées en fonction d'une progression répondant en priorité au souci de rattrapage et, en conséquence, relativement indépendante de celle adoptée pour l'ensemble des autres élèves. Il s'agit donc de séances au cours desquelles les activités des élèves concernés peuvent être nettement distinctes de celles du reste de la classe.

Ces séances ne devraient représenter que 30 minutes par jour au grand maximum et n'avoir lieu que durant une période qui n'excède pas 2 à 3 semaines consécutives pour un même enfant. (Si, à l'usage, un tel délai s'avérait insuffisant pour que l'élève soit en mesure de reprendre le cours habituel des activités de la classe, son cas relèverait alors des dispositions dont il sera question ci-après, à propos du quatrième type d'actions de soutien). Il est souhaitable que ces séances trouvent place dans l'horaire prévu pour la discipline qu'elles concernent. Toutefois, les circonstances peuvent faire apparaître préférable de les organiser partiellement dans le cadre de l'horaire normalement dévolu à d'autres domaines d'activités : il est indispensable de veiller, dans ce dernier cas, à ce que les élèves en cause ne soient pas totalement exclus de la pratique de ces activités, ni enclins à ressentir les actions de soutien comme une sanction les privant d'activités (telles l'éducation physique ou certaines activités d'éveil) auxquelles leurs camarades prennent plaisir ; il serait même particulièrement indiqué que le maître s'attache à rechercher la motivation et les matériaux des exercices qu'il leur propose dans le prolongement de leur participation à ces activités.

À condition que la nécessité d'effectuer le rattrapage escompté ne soit en rien concomitante avec un état de moindre résistance physique de l'enfant, on peut aussi envisager exceptionnellement que les actions de soutien requises fassent, très partiellement, l'objet de petites tâches supplémentaires à réaliser en dehors de l'horaire scolaire.

En toute hypothèse, tant par leur conception que par les modalités de leur mise en œuvre, les actions de soutien de ce troisième type ne doivent en aucun cas prendre l'allure de ce qu'il est convenu d'appeler du "bachotage".

En règle générale, ces actions sont à assurer par le maître de la classe. Il doit s'efforcer de les insérer à l'emploi du temps dans les conditions qui lui permettent de les articuler au mieux avec la possibilité d'occuper simultanément les autres élèves à des activités de portée éducative certaine, mais ne requérant pas des interventions constantes de sa part.



Diverses circonstances peuvent toutefois inciter à préférer, dans certaines écoles, leur prise en charge par un autre maître de l'école plus expérimenté ou qui, par sa formation, paraît davantage en mesure de dispenser une action mieux adaptée, du point de vue psychologique notamment, aux besoins spécifiques des élèves concernés. Une telle formule n'est pas à exclure, à une double condition cependant : d'une part, l'organisation pédagogique de l'école, approuvée par l'inspecteur départemental doit dégager pour ce maître les moments de disponibilité qui lui permettent d'assumer ce rôle, sans que les modalités adoptées portent préjudice à d'autres élèves ; d'autre part, toutes dispositions doivent être prises pour qu'il y ait, à l'égard de chacun des élèves intéressés la plus grande convergence pédagogique entre les interventions de ce maître et celles de son collègue ayant habituellement la charge de l'élève. Il s'agit là d'une solution qui constitue, tout spécialement si la situation qui la justifie est liée à des déficiences d'ordre psychologique, l'une des modalités de la coopération précédemment envisagée avec le G.A.P.P.

#### **2.4 - Quatrième type : en liaison avec l'organisation de groupes de niveau selon les disciplines**

Les trois types d'actions de soutien qui viennent d'être examinés s'entendent surtout dans le cas d'une classe de niveau relativement homogène au sein de laquelle les élèves relevant de telles actions constituent un groupe restreint et sont estimés susceptibles, grâce au traitement particulier dont ils font ainsi l'objet, d'atteindre de concert avec leurs condisciples les objectifs assignés à la classe, fût-ce à leur seuil minimal. C'est pourquoi il y a lieu de considérer aussi - ce qui conduit à envisager un quatrième type - le cas où les élèves dans cette situation forment un groupe plus important, pour lesquels l'intention d'atteindre même ce seuil minimal nécessite, de façon prolongée, une progression dont le rythme et l'itinéraire ne sauraient être exactement ceux adoptés pour le reste de la classe.

Il peut s'agir : d'enfants qui n'ont pas maîtrisé de façon suffisamment sûre toutes les acquisitions constituant les objectifs de la classe précédente sans néanmoins justifier un redoublement de classe ; ou de jeunes immigrés qui, après une période d'adaptation, semblent en mesure de suivre avec profit une classe normale à condition qu'on les aide à surmonter les difficultés, d'origine linguistique ou culturelle notamment, qu'ils peuvent encore éprouver ; voire d'élèves à l'égard desquels les actions de soutien des types précédents ne sont pas parvenues à éviter que les lenteurs ou les lacunes qu'ils manifestent ne se prolongent ou n'aillent en s'aggravant.

Il est alors indispensable d'organiser la classe en groupes distincts pour lesquels les démarches d'apprentissage sont conduites de façon différente quant aux types d'activités proposées, aux modalités d'approche et aux degrés d'élaboration des notions étudiées, aux rythmes de réalisation des acquisitions. Le maître doit cependant veiller à ce que le plus grand nombre possible d'élèves du groupe des plus lents conservent ou acquièrent la possibilité d'atteindre au moins le seuil minimal des objectifs assignés à la classe et même que certains d'entre eux puissent rejoindre l'autre groupe sans que les élèves de ce dernier soient pour autant freinés dans leur progression.

Il lui faut pour cela organiser son travail et celui de ses élèves de façon à pouvoir pratiquer, tout spécialement à l'égard du groupe des plus lents, une pédagogie de soutien dont les modalités s'inspirent de celles précédemment indiquées.

Il est aussi nécessaire que les groupes ne soient pas constitués de façon rigide et définitive. Leur composition doit varier, selon les domaines d'activités, en fonction des possibilités individuelles des élèves : tel qui sera dans le groupe B en mathématiques pourra être dans le groupe A en français, ou inversement ; tel autre qui sera dans le groupe A pour certaines activités de français, la lecture par exemple, pourra être dans le groupe B pour d'autres activités de français, telle la grammaire. Elle doit également pouvoir varier, en cours d'année, en fonction des performances des élèves : il est possible que tel enfant initialement en groupe B réalise, du fait de sa propre évolution psycholo-

gique ou grâce aux actions de soutien dont il est l'objet, des progrès justifiant qu'il travaille avec le groupe A.

Deux séries de dispositions sont à prévoir pour faciliter cette mobilité dans la composition des groupes. D'abord, il y a lieu de limiter l'organisation de tels groupes, de niveau relativement homogène, aux domaines d'activités pour lesquels elle s'impose en raison des exigences de systématisation des acquisitions à réaliser ; les autres domaines, éducation physique, activités d'éveil, mais aussi certaines activités de mathématiques ou de français qui relèvent en fait de démarches d'éveil - exploration topologique ou situations de communication par exemple, - peuvent et doivent faire l'objet d'activités communes qui créent, pour l'ensemble des élèves de la classe, un même champ de références. D'autre part, il est souhaitable de concevoir la progression de chaque groupe de telle sorte que les différences portent moins sur le rythme selon lequel les notions-clés sont abordées que sur le niveau d'élaboration auquel elles sont étudiées. En effet, les apprentissages consistent moins en la juxtaposition linéaire et additive d'éléments de savoirs et de savoir-faire qu'en une élucidation et une organisation progressivement améliorées de ces éléments ; aussi se prêtent-ils à une progression d'allure concentrique grâce à laquelle les mêmes notions peuvent être traitées sensiblement au même moment dans chaque groupe, quoique à différents degrés d'élaboration et à différents niveaux de complexité ou d'abstraction. Les décalages de contenu auxquels risquent d'être exposés les élèves appelés à changer de groupe devraient s'en trouver atténués.

On peut enfin signaler que dans les écoles où les élèves de chaque cycle scolaire constituent l'effectif de deux classes ou plus, il peut paraître avantageux que cette organisation en groupes de composition variable, avec actions de soutien, soit conçue et mise en œuvre non dans chaque classe de façon indépendante mais pour plusieurs, voire pour l'ensemble des classes d'un même cycle. Il est évident qu'une telle formule n'est toutefois concevable que si les maîtres des classes concernées acceptent et pratiquent un très étroit travail d'équipe.

### **3 - Information et formation des maîtres**

De nombreux maîtres pratiquent déjà, de façon plus ou moins courante, la plupart des modalités d'actions de soutien dont il vient d'être question. Le présent document se propose de les aider à prendre plus lucidement conscience, à des fins de meilleure efficacité, des raisons et des conditions de telles actions. Il vise surtout à appeler l'attention de ceux qui n'en auraient pas encore suffisamment mesuré l'importance, ou qui n'auraient pas trouvé les moyens de la pratiquer de façon satisfaisante, sur l'intérêt et la nécessité de cette pédagogie de soutien. Cette dernière constitue l'une des voies les plus sûres et est assurément indispensable pour réduire les retards scolaires et pour éviter que n'en soit compromise la scolarité ultérieure de trop nombreux enfants victimes de handicaps d'origine socioculturelle pour la plupart, et dont l'école, si elle ignore ou néglige les possibilités de la pédagogie de soutien, risque de contribuer à aggraver les conséquences.

On ne saurait sous-estimer les problèmes et difficultés de divers ordres liés à une généralisation plus marquée de telles actions. La recherche des modalités d'organisation et de fonctionnement des écoles, l'élaboration et la mise en œuvre des pratiques pédagogiques les mieux adaptées, appellent un effort particulier d'information et de formation des maîtres.

C'est pourquoi les inspecteurs départementaux sont invités à s'intéresser tout spécialement au cours de leurs visites dans les écoles, aux conditions dans lesquelles se pratiquent les actions de soutien, et à formuler à ce sujet les recommandations et les conseils qu'ils estimeront utiles. Il est d'autre part nécessaire que durant leur formation initiale à l'école normale, les élèves-maîtres soient avertis de ces problèmes et initiés aux pratiques scolaires correspondantes.

Enfin, il y a lieu de prévoir que plusieurs des actions de formation continuée à l'intention des instituteurs - groupes de concertation et conférences pédagogiques dans les circonscriptions, stages à l'école normale - soient consacrées à la pédagogie de sou-

tien, de telle sorte que le plus grand nombre possible de maîtres, non seulement reçoivent les informations relatives à ce domaine, mais aussi soient associés à la recherche, en équipes et en liaison avec leur expérience professionnelle, des conditions et des modalités de mise en œuvre propres à assurer, dans les perspectives tracées par le présent document, la meilleure efficacité aux actions de soutien qu'il préconise.

Pour le ministre et par délégation :  
Le directeur des écoles,  
**J. DEYGOUT**