
Politique de la ville et éducation prioritaire : une configuration en devenir

Claude Leclerc*

Laboratoire ESSI-ESCOL
Université de Paris XII
leclercclaude@wanadoo.fr

RÉSUMÉ. Un ensemble de dispositifs d'intervention ont fait l'objet d'une réorganisation dans le double cadre de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire. Un ensemble de textes législatifs ont opéré un changement volontariste en ce domaine en instillant de nouvelles modalités à l'action publique. Celles-ci s'inscrivent désormais à la fois dans une approche collaborative et personnalisée de la prise en charge avec pour corollaire affiché et évalué celui de la réussite éducative. La recherche entreprise vise à identifier, à partir du croisement et de l'articulation d'un ensemble de territoires tant institutionnels que géographiques, les logiques des acteurs au regard notamment de la dimension partenariale et de la complémentarité des services attendus. Ces dernières font l'objet d'une exploration à partir de l'étude des formes de collaborations développées mais aussi des résistances repérées.

MOTS-CLÉS : Communauté apprenante, savoirs collaboratifs, pratiques de références, professionnalité partagée.

1. Une problématique internationale

1.1. Un processus en cours

Un double mouvement se dessine dans le champ de l'éducation en Europe et en Amérique du Nord. Il tend à la fois à renforcer le centralisme en convertissant progressivement l'obligation de moyens faite jusqu'à présent à l'action éducative en obligation de résultats (Lessard & Al., 2005). Les états recourent pour cela à des standards internationaux d'évaluation des organisations et des compétences acquises (PISA, OCDE, etc.). Ce premier mouvement se caractérise par la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation externe et interne aux établissements d'enseignement et le recourt à une contractualisation intégrant notamment un dispositif d'évaluation en considération des objectifs fixés (autoévaluation). Un processus parallèle de définition des socles communs de compétences des élèves mais aussi des référentiels de compétences exigibles des enseignants, s'est donc développé dans un grand nombre de pays favorisant de cette manière la mise en œuvre d'une mesure de l'efficacité. Les tensions résultantes (Audigier & Al., 2006) semble participer paradoxalement à renforcer la gestion centralisée de l'ensemble.

Le second mouvement intervient, pour partie, en corollaire du premier. La montée en lisibilité de la réalité scolaire à partir des évaluations nationales et internationales contribue à produire des effets de retour non maîtrisables sur l'univers scolaire lui-même. Aux valeurs et principes affichés s'oppose désormais la réalité d'une géographie scolaire marquée notamment par un processus de dualisation des systèmes éducatifs. Celui-ci se manifeste par une division en deux écoles. La première serait centrée sur l'instruction reposant elle-même sur une formation académique de haut niveau et un profil d'enseignant plus traditionnel. La seconde le serait davantage sur la socialisation, et un profil d'enseignant plus éducateur avec pour objectif premier de préserver la cohésion sociale. Cette dualisation potentiellement conflictuelle alimente parallèlement un phénomène d'homogénéisation des populations scolaires susceptible d'accroître rapidement les écarts antérieurement enregistrés. Dans un cas, la sélection tend à s'accroître, faisant de l'adaptation à l'école la véritable finalité de la scolarisation avec ce risque potentiel d'une inadaptation à la société réelle. Dans l'autre elle maintiendrait toute une population dans une impossibilité à ne pouvoir prendre aucune place dans la société. Cette dynamique à l'œuvre semble conduire progressivement un certain nombre de pays à changer les modes de gouvernance et à renvoyer au local une part effective de l'intervention (full-service schools, écoles communautaires, réseau ambition réussite et programme de réussite éducative en France, etc.)

1.2. Un partenaire local : l'école communautaire ou coopérative

Un double processus de centralisation et de décentralisation semble ainsi s'opérer, à l'exemple des réformes suédoises : au premier la définition des objectifs

globaux, l'évaluation des programmes et la définition des standards, au second la mise en œuvre des objectifs à partir de moyens plus spécifiquement locaux en raison de leur opérationnalité supposée. Ce recours au local a favorisé, dans un certain nombre de pays appartenant à l'OCDE (Etats-Unis, Canada, Grande-Bretagne, Suède, Finlande, etc.) l'émergence de cadres d'intervention de nature communautaire (écoles communautaires, systèmes communautaires d'assistance sociale, etc.). Le faible maillage institutionnel des territoires concernés a progressivement conduit à opérer des regroupements, en particulier autour de l'école, pour aboutir au « modèle » des « *full-service community schools* », qui à elles seules conglomèrent un ensemble de services relevant des domaines de la santé, du social, de la culture, du sport, etc. Il s'agit de construire, à partir de l'école, une structure susceptible de suppléer à la désertification institutionnelle du territoire, en substance celui du quartier ou de la petite ville.

A titre d'illustration, l'approche comparative des politiques et dispositifs canadiens et français confirme ce mouvement de regroupement des services dans ou autour de l'école mais identifie des dissemblances au regard de leurs mises en œuvre. Dans le premier cas les acteurs s'inscrivent dans des pratiques collaboratives rendues indispensables par la situation de désertification institutionnelle alors que dans le second ils tendent à se positionner à partir du territoire circonscrit de leur institutions respectives. Le champ de la coéducation, plus que tout autre, révèle et manifeste la ligne de partage repérée (Leclerc, Maubant, 2005). L'approche québécoise, ponctuée par un ensemble de réformes, inspirée pour une part des orientations nord-américaines (Saint-Laurent, 1994, Kaluby, 2003) relatives notamment aux différents modèles d'écoles communautaires (*full-service schools*, *full-service community schools*), s'est engagée dans un processus progressif d'intégration des services dans l'école (Leblanc, 2000). Les acteurs, enseignants et partenaires, ont ainsi exploré et développé un certain nombre de pédagogies inclusives (*inclusive education*, *inclusive schools*) aux multiples incidences (professionnalités partagées, problématique de l'éducabilité, curriculum individualisé, parentalité, logique socio interactionnelle, etc.).

2. D'une problématique internationale vers un volontarisme national

2.1. Méthodologie de la recherche

La présente étude vise à rendre compte de l'émergence de nouveaux acteurs de l'action publique et éducative, en l'occurrence le coordinateur de l'équipe de réussite éducative, le référent de parcours, l'enseignant référent dans ce qui se dessine comme un nouveau cadre éducatif, sinon communautaire, pour le moins intrinsèquement collaboratif. Nous chercherons à préciser les éléments intervenant dans la construction de celui-ci notamment à partir des différents dispositifs mis en place, à la fois dans le champ de l'éducation prioritaire et dans celui de la politique de la ville. La géographie d'intervention mis en œuvre tend à restituer au territoire,

en substance celui défini par la zone urbaine sensible et l'EP1¹, aux acteurs qui l'occupent une marge d'action accrue mais désormais définie par un cadre partenarial et évaluatif requis (loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005). Les différents professionnels sont ainsi appelés à se mobiliser à partir d'une intervention centrée sur la personne et non plus sur un groupe souvent indéfini. Cette dimension de la personnalisation se retrouve à la fois à l'échelle du PRE (ville) mais aussi du PPRE (école).

2.1.1. Un cadre unique pour une multiplicité d'acteurs

La méthodologie retenue consiste à partir d'une analyse et compréhension du nouveau cadre institué articulant politique de la ville et éducation prioritaire, d'observer le déplacement opéré ou non par les acteurs au regard des modalités d'action mises en œuvre. Deux logiques sont ainsi susceptibles de se manifester. La première socio organisationnelle maintiendrait en quelque sorte un *statu quo* reposant pour l'essentiel sur une légitimité institutionnelle. Les acteurs se positionneraient en ce cas de figure en fonction d'une professionnalité fortement revendiquée. La seconde socio interactionnelle consisterait à entrer dans une collaboration de nature à favoriser une professionnalité partagée avec échange de savoirs relevant du champ concerné (éducation, social, santé, etc.). La recherche est centrée dans un premier temps sur la ville de Montreuil (93) et le réseau ambition réussite du collège Lenain de Tillemont. Dans un second temps les analyses opérées, les régularités repérées font l'objet d'une confrontation avec un autre dispositif de réussite éducative celui de Saint-Denis (93) et du RAR Garcia Lorca. La présente communication portera principalement sur la comparaison entre les rôles attendus et les rôles « vécus » au regard notamment des dynamiques collaboratives sous-jacentes aux dispositifs. Nous faisons l'hypothèse que la qualité du partenariat, définie à partir d'un échange établi de savoirs, (Bouchar, 1993, Epstein, 2001) intervient de façon prépondérante dans la réussite des dispositifs institués. La notion de partenariat s'impose comme un critère définitoire de la recherche engagée. Nous chercherons à établir les contenus des partenariats développés et le jeu des acteurs impliqués comparativement à l'approche canadienne et plus largement Nord américaine du partenariat (Leclerc, 2005). Un concept comme celui de *l'influence partagée* proposé par Joyce Epstein constitue un paramètre qualitatif au regard des repérages effectués. Il sera adopté une prudence à l'égard des discours tenus par les acteurs en ce sens où ils sont susceptibles de renvoyer à des stratégies discursives et ainsi entrer en dissonance avec les pratiques effectives. La recherche vise donc à identifier, à partir du croisement et de l'articulation d'un ensemble complexe de dispositifs d'intervention et de territoires, des logiques partenariales mises en œuvre par les acteurs. Ces dernières feront l'objet d'une exploration à partir de l'étude des formes de collaborations développées : renforcement des positions, professionnalité partagée, savoirs collaboratifs identifiés, etc.

¹ EP1 (écoles et collèges appartenant à un réseau ambition réussite. (249 réseaux en 2006).

- Corpus:

Documents définitoires et documents de mise en œuvre.

Réseau ambition réussite (textes officiels, contrat RAR Montreuil, etc.).

Programme de réussite éducative (textes officiels, PRE ville de Montreuil, multiples documents annexes, etc.).

Entretiens compréhensifs individuels et groupés en direction des acteurs de la mise en œuvre (RAR et PRE).

Observations multiples en situation.

Ecrits divers (courriels, demandes d'explicitation, etc.).

- Acteurs

Coordonnateur RAR

Professeurs référents

Coordonnateur PRE

Référents ERE

Parents et représentants des parents d'élèves

Enseignants et équipe de directions

3. Approche par les dispositifs

Une succession de contrats a ainsi été mise en œuvre des années 90 à aujourd'hui, requérant de manière de plus en plus accentuée la mobilisation de multiples partenaires : le contrat d'aménagement du temps de l'enfant (CATE), le contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (CARVEJ), le contrat temps libre (CTL), le contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS), le contrat local de sécurité (CLS), le contrat ville (CV), le contrat éducatif local (CEL) et plus récemment le programme de réussite éducative (PRE) créé par la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005. La réussite éducative déborde désormais le champ de l'école pour s'inscrire dans un espace particulièrement élargi en substance celui défini par le nouveau contrat urbain de cohésion sociale (CUCS).

3.1. Notion de «configuration éducative»

Il apparaît tout d'abord essentiel de définir ce qui peut apparaître comme une « Configuration éducative ». Pourrait-il s'agir de « nouvelles » configurations éducatives? Si l'on peut penser qu'il s'agit bien, en effet, d'une nouvelle configuration éducative, comment argumenter autour de leurs caractéristiques? Nécessité dès lors d'identifier les objectifs, les logiques mises en œuvre et la « qualité » des partenariats. Comment voit-on l'articulation avec les pratiques, avec les formes d'interventions des instances organisationnelles : rapport à la localisation spatio-temporelle, rapport aux acteurs, etc. Le réseau ambition réussite constituerait-il une nouvelle configuration éducative? Ne faudrait-il pas plutôt la rechercher dans l'articulation du réseau lui-même et du programme de réussite éducative? La notion même de configuration tendrait à établir une réalité organisationnelle reposant en substance sur des formes d'interventions renouvelées (collaboration, co-

construction, etc.), sur une redéfinition de ou des espaces institués (classe/hors classe, école/hors école, etc.), sur des savoirs collaboratifs identifiés chez les acteurs (professionnalité partagée, etc.), sur une individualisation effective, etc. Une configuration éducative différente semble se dessiner tout au moins à travers un ensemble de textes² officiels avec une réelle accélération depuis 2003.

3.2. La classe : un cadre référentiel surdéterminant

3.2.1. Des pratiques collaboratives conditionnelles

Le cadre de définition et d'analyse des pratiques de l'enseignant appartient pour l'essentiel à l'univers de la classe et à ses possibles déclinaisons disciplinaires (Barrère, 2002 ; Huber et Chautard, 2001). Ce dernier opère une centration décisive dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant au point que lorsque la classe connaît des turbulences, c'est le métier et ce qui le constitue (identité professionnelle, pratique organisée, posture, geste, etc.) qui s'en trouve questionné et reconsidéré (Horenstein, 2006). L'étude des pratiques hors la classe des enseignants (Marcel, 2004) confirme en quelque sorte cet ancrage cristallisateur surdéterminant. La présence de l'enseignant dans les espaces interstitiels de l'école est perçue, par lui, comme un accroissement de sa zone d'incertitude et peu ou pas comme une continuité de son action.

3.2.2. Légitimité et hors-classe ?

Le hors classe semble d'autant plus investi par l'enseignant qu'il interviendrait dans des dispositifs spécifiques de prises en charge de la difficulté scolaire. Le gradient de l'échec scolaire ou de la réussite semble peser directement sur le positionnement de l'enseignant. Une classe en réussite renforcerait, chez l'enseignant, une centration, fortement légitimée, sur le territoire exclusif de la classe. A contrario, une classe en situation d'échec ou appartenant à un dispositif institutionnel identifié (classe relais, etc.) inciterait l'enseignant à davantage occuper le hors classe comme un espace de légitimation de son action (Van-Zanten, 2002) avec l'hypothèque d'une possible externalisation de l'échec scolaire. Dans les deux cas de figure envisagés, la dimension partenariale de l'intervention de l'enseignant

²Loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine du 1-8-2003
Circulaire MEN relative à l'éducation prioritaire du 1er septembre 2003
Plan de cohésion sociale de juin 2004 (Programmes 15 et 16)
Loi n° 2004-809 du 13-8-2004 relative aux libertés et les responsabilités locales (article 86)
Loi de programmation pour la cohésion sociale du 18-1-2005 (articles 128-132)
Circulaire DESCO relative à la réussite éducative du 3 mars 2005
Loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.
Relance de l'éducation prioritaire du 13-12-2005 et du 8-2-2006
Loi n° 2006-396 du 31-3-2006 pour l'égalité des chances
Comité interministériel des villes du 9-3-2006
Circulaire relative à l'élaboration des contrats urbains de cohésion sociale du 24 mai 2006
Circulaire relative au volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale du 11 décembre 2006

réfèrent à des connotations dépréciatives susceptibles de peser sur la qualité du partenariat (Glasman, 2004).

4. De la classe vers une nouvelle configuration éducative ?

Il nous semble important de rappeler combien notre recherche vise à mettre en évidence l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants dans le cadre spécifique de « nouvelles » configurations éducatives. Il convient également de rappeler que cette recherche ne doit pas s'orienter vers deux directions ou problématiques déjà bien explorées et analysées : celle de l'effet établissement (Crahay, 1994, Derouet, 1997, Cousin, 1998...). Celle également du pilotage du partenariat dans sa dimension socio-organisationnelle (Etienne, 2000, Van Zanten, 2001...).

La question des pratiques professionnelles des « éducateurs », en particulier des enseignants, constitue bien la problématique de notre recherche. L'approche d'un enseignant, « co-éducateur », sur ce cadre de réflexion et d'observation pourrait nous conduire tour à tour à parler de métier et/ou de profession. Le métier a constitué une référence forte, défini et légitimé par le territoire de la classe, sur laquelle a pu se construire une identité professionnelle revendiquée. Il offrait, jusqu'il y a peu, un cadre de références stabilisateur pour la raison qu'il repose "sur la recherche de réponses invariantes, dont les acteurs attendent qu'elles "marchent", sans analyse singulière de chaque situation et avec un investissement personnel limité" (Astolfi, 2003).

4.1. D'une intervention centrée sur le groupe

La mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaire à partir de 1981 a été, de façon dominante, marquée par une approche projective susceptible de favoriser une mobilisation des acteurs à travers des partenariats principalement de nature organisationnelle. Ces derniers ont consisté et consistent toujours en un croisement de champs de compétences respectifs en vue de la meilleure réalisation possible du projet envisagé. La mobilisation porte pour l'essentiel sur le projet lui-même et son opérationnalité. Une telle approche ne peut manquer de favoriser le tropisme propre à chaque organisation. En effet il s'agit souvent dans cette configuration, de confirmer l'expertise reconnue. Les légitimations internes, les modes institutionnels de décisions (Glasman, 2003) contribuent à l'éloignement de l'objectif premier en l'occurrence celui de la prise en charge de l'élève en difficulté dans un continuum de services.

4.2. à une intervention centrée sur l'élève ?

L'évidence et la mesure de l'échec scolaire semblent avoir conduit progressivement à se rapprocher de l'élève à partir d'une intervention de nature de plus en plus partenariale. Il apparaît que la prise en compte de l'échec ne peut plus être le seul fait de la classe et de l'école mais d'un ensemble d'acteurs impliqués à partir non d'un « projet » mais d'un programme d'intervention avec des objectifs de maintien dans la classe ordinaire et de réussite scolaire. La contractualisation de

l'intervention a constitué l'une des modalités de l'intervention à l'exemple du Projet Individuel d'Intégration Scolaire (PIIS) applicable à certains élèves du cycle 3 et à leurs parents C'est avec la mise en place des Projets Personnalisés d'Aide et de Progrès (PPAP), en 1998 puis du PPRE (2005) que la stratégie d'ensemble du projet d'école a été complétée par la mise en oeuvre de programmes d'actions pensés pour un seul élève, par l'élaboration du projet individuel conçu de façon personnalisée (prise en compte des besoins de l'enfant, de l'adolescent, etc.).

5. Une multiplicité de dispositifs, de territoires, d'acteurs, pour quels partenariats ?

5.1. La contractualisation : une forme privilégiée de l'intervention ?

La quasi-totalité des dispositifs d'interventions mis en place depuis une vingtaine d'années, et qui tendent, chacun dans leur champ respectif, à œuvrer à l'intégration sociale et scolaire requiert la dimension partenariale. La question du partenariat est au centre de la problématique dans la mesure où elle conditionne l'efficacité même de ces dispositifs (Broccolichi & al., 2006). Une succession de contrats a ainsi été mis en œuvre des années 90 à aujourd'hui, requérant de manière de plus en plus accentuée la mobilisation de multiples partenaires : le contrat bleu , le contrat d'aménagement du temps de l'enfant (CATE), le contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (CARVEJ), le contrat temps libre (CTL), le contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS), le contrat local de sécurité (CLS), le contrat ville (CV), le contrat éducatif local (CEL) et plus récemment le programme de réussite éducative (PRE) créé par la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005. La réussite éducative déborde désormais le champ de l'école pour s'inscrire dans un territoire particulièrement élargi, aux limites incertaines, en l'occurrence celui défini par les nouveaux contrats urbains de cohésion sociale (CUCS). A cela s'ajoute un nouveau partenaire identifié en l'occurrence l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ANCSEC).

5.1.2. Partenariat et contrat : un nouveau mode de gouvernance ?

Une certaine incitation institutionnelle au partenariat s'est fait jour depuis quelques années et connaît actuellement une véritable accélération. Elle prend forme notamment à travers un certain nombre de dispositifs (PPRE, RAR, PRE, CUCS, etc.) et s'exprime, outre les textes officiels, dans des rapports relevant par ailleurs la nécessité d'une plus grande coordination à l'échelle du local (IGEN, IGAENR : Rapport – n° 2006-076 octobre 2006, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport –n° 2006-010 mai 2006, *L'accompagnement à la scolarité, Pour une politique coordonnée équitabile et adossée aux technologies de l'information et de la communication, etc.*). Un tel volontarisme pourrait apparaître en France comme paradoxale alors même que le centralisme propre au système éducatif s'y manifeste par des décisions dans le champs du « micro », relatives par exemple aux méthodes de lecture (circulaire du 3 janvier 2006).

5.2. Un partenariat multiréférentiel

5.2.1. Un « partenariat » entre le social, l'éducatif et l'urbain. ?

Le contrat urbain de cohésion sociale (circulaire du 24-06-2006) prend acte d'une difficulté à articuler l'ensemble des contrats prévus. Ces derniers recouvrent en effet plusieurs champs d'intervention relevant de logiques différentes. Les dispositifs mis en œuvre s'appliquent ainsi à l'habitat, à l'activité économique, à la sécurité, à la réussite scolaire, aux loisirs, etc. A titre d'énumération et dans l'ordre thématique : convention de rénovation urbaine (CRU), programme local de l'habitat (PLH), zones franches urbaines (ZFU), plan local d'insertion par l'économie (PLIE), réseaux d'accès aux droits, contrat local de sécurité (CLS), chartes de cohésion sociale, équipe de réussite éducative (ERE), contrat éducatif local (CEL), école ouverte, contrat local d'accompagnement à la scolarité, contrats d'éducation artistique, illettrisme, atelier santé ville (ASV) comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), ville vie vacances (VVV). Le dispositif de réussite éducative se distingue par une approche centrée sur les personnes (sans écarter pour autant toute approche groupale) et une approche globale des problèmes articulant le social, l'éducatif et l'urbain.

La circulaire sur l'éducation prioritaire, du 30 mars 2006, comporte une troisième partie entièrement consacrée au partenariat, qui recommande « d'articuler le projet éducatif hors temps scolaire avec la famille et les partenaires de l'école ». Elle précise par ailleurs que « l'action engagée à l'école et au collège a vocation, ici plus qu'ailleurs, à être en lien avec les activités hors temps scolaire et notamment avec les différents dispositifs qui, selon des modalités diverses, tendent vers un développement de l'autonomie et des compétences des élèves ».

5.3. Un marqueur de la qualité partenariale : l'enseignant référent

5.3.1. Une coopération conditionnelle

Le PPRE, plus que tout autre dispositif nécessite que soit mis en œuvre, en raison des différentes phases prévues, une démarche collaborative afin de réaliser la personnalisation et l'adaptation de l'intervention. Le PPRE constitue un révélateur des pratiques réelles en matière de coopération entre les différents acteurs. La préoccupation centrale qui émerge des entretiens individuels et groupaux porte sur les difficultés rencontrées non dans la formalisation du dispositif (contrat, fiche navette, etc.), non plus que dans le diagnostique qui s'appuie largement sur les évaluations 6^e et se trouve articulé avec le socle commun de compétences mais avec les enseignants eux-mêmes qui manifesteraient *a minima* une inertie active.

5.3.2. Un positionnement incertain

La difficulté première se révèle être celle du positionnement à partir d'une prise de conscience progressive que le texte officiel et la lettre de mission, établie dans le cadre du contrat ambition réussite de l'établissement, ne se trouve pas transcrite *in extenso* dans la réalité de la fonction d'enseignant référent. Une prise de conscience

s'opère au regard de l'écart entre la définition du rôle, à partir notamment de la circulaire relative à l'éducation prioritaire qui stipule que « l'affectation d'enseignants supplémentaires expérimentés constitue un levier important pour mieux structurer les équipes pédagogiques, développer l'accompagnement et la formation des jeunes enseignants, permettre une concertation accrue et favoriser la mise en œuvre des PPRE » (circulaire N°2006-058 du 30-3-2006). La découverte que l'équipe n'est pas au rendez-vous contamine ensuite l'ensemble de la mission augmentant la zone d'incertitude déjà grande puisqu'il s'agit d'inaugurer une fonction de professeur supplémentaire susceptible d'accompagner les enseignants de l'équipe pédagogique : « Le plus difficile est de savoir qui lance, archive, coordonne les PPRE ? Quel rôle peut on donner à chacun, prof ref / prof principal / équipe / Assistant peda / administration... Réfléchir sur des process envisageables d'organisation et de mise en place des PPRE que l'on testerait dans les collèges afin de valider ces process pour harmoniser les pratiques dans les différents EP1 (Ens. réf. D).

5.3.3. *Négocier avant que de collaborer*

Le positionnement est à ce point incertain qu'il peut conduire à réinterroger la place occupée mais cette fois à l'échelle de l'établissement et notamment au regard de la hiérarchie : « Est-ce qu'on est enseignant ? Est-ce qu'on est du côté de l'administration ?... le risque un peu d'une confusion (Ens. réf. C). La culture de référence de l'enseignant qui jusqu'à présent représente le substrat du regard porté sur l'institution (Barrère, 2002) ne semble plus offrir les repères adéquats. Le déplacement à opérer s'effectue en quelque sorte à vue et en fonction des situations rencontrées dans les différents établissements. L'enseignant référent se trouverait ainsi engagé dans un entre-deux qui ne participerait plus complètement du monde de l'enseignant, dans lequel se faire admettre est capital pour pouvoir agir, mais pas davantage de celui de la direction pour laquelle il est toujours perçue comme un enseignant. Il faut dès lors user de stratégies fines pour à la fois préserver le lien originel et construire une professionnalité en déplacement. L'une des manières de faire peut consister en un constant souci de clarification au regard de ce qui se met en œuvre : « dans mon établissement... on a un peu dépassé ce cap... On se doit d'être transparent » (Ens. réf. C). Une permanente négociation et la recherche de modalités particulièrement adaptées d'intervention caractériseraient un grand nombre des situations rencontrées. L'enjeu serait décisif dans la mesure où n'y pas parvenir conduirait à une impossibilité d'accomplir ce pourquoi le référent est fait en substance la coopération.

Cette dernière se trouve effectivement hypothéquée lorsque toute interaction est devenue impossible entre le référent et les autres enseignants. Le chef d'établissement, par souci de maintenir un climat tempéré, peut reporter sur le seul enseignant référent tout le poids du blocage institutionnel risquant d'augmenter le manque de lisibilité par la communauté éducative du rôle de ce dernier : « *Le chef d'établissement m'a demandé de ne pas me rendre aux conseils de classes pour éviter qu'il y ait des problèmes que je n'entre pas moi en concurrence avec d'autres profs de lettres sachant que je suis un certain nombre d'élèves en français*

notamment d'élèves qui sont en assez grande difficulté... je n'ai pas de possibilités... l'indifférence est telle... j'essaie tant bien que mal de répondre aux difficultés des élèves que je suis mais e n'ai aucune question... aucune curiosité ne serait-ce que... qu'on vienne me voir en demandant « et alors qu'est-ce qui se passe avec cet élève ? Qu'est-ce que devient cet élève ? Le positionnement est en ce cas de figure rendu quasi impossible et se trouve renvoyé à l'implicite de l'établissement. L'acteur se trouve alors placé dans le déni de sa fonction le privant de toute possible entrée dans la négociation. Cela constitue la configuration extrême dans laquelle la négociation elle-même semble suspendu.

Le PPRE :Un programme révélateurs de la qualité des partenariats

Deux coordonnateurs réseaux sur les 7 représentés ont entendu parlé du PRE.

« Le plus difficile est de savoir qui lance, archive, coordonne les PPRE ? Quel rôle peut on donner à chacun, prof ref / prof principal / équipe / Assistant peda / administration... Réfléchir sur des process envisageables d'organisation et de mise en place des PPRE que l'on testerait dans les collèges afin de valider ces process pour harmoniser les pratiques dans les différents EPI... Le problème aujourd'hui est que chacun, même au sein d'un seul établissement, fait sa "sauce" et sa petite "cuisine"... Quelles sont les recettes à garder ? faut-il harmoniser et diffuser ses pratiques pour en venir à des textes officiels qui permettraient la mise en oeuvre efficace de ces fameux PPRE ???

Pour le moment la notion de PPRE reste encore trop floue pour un grand nombre de collègues... Il faudrait peut être simplifier, décrire concrètement et harmoniser le concept... Créer des sortes de feuilles de route à suivre qui permettrait en cas d'échec de telle ou telle action de ne pas se décourager et abandonner le PPRE mise en place... Le gamin en serait le premier touché... Il faudrait aussi réfléchir au profil type d'élève pouvant suivre un PPRE.... Tous nos élèves peuvent ils ou doivent ils être suivi par des PPRE ? Quoi faire des autres ?

Bref, tant de questions que je me pose encore aujourd'hui.... » (enseignant référent A)

Des espaces d'interventions en parallèles ou articulés ?

1)La classe (assistant pédagogique, AVS, enseignant référent, etc.), le hors classe (assistant pédagogique, enseignant référent, maître E, association, etc.), l'école (dispositif d'aide individualisée et personnalisée, etc.), le hors école (associations, organismes, institutions, etc.) ?

Une même réponse pour une multiplicité de besoins

Une omniprésence : le groupe de soutien, le groupe de niveau, le groupe de besoin

« Trop de soutien, y en a trop !... les élèves s'y perdent. C'est un mille feuille...
4 heures de soutien par semaine... (ens. réf. E)

Le coordonnateur REP vu par l'enseignant référent

Une situation contrastée.

Du coordonnateur absent au coordonnateur susceptible d'être appelé au coordonnateur présent dans l'établissement disposant d'un bureau. « Chez nous il y a des priorités hiérarchiques entre le coordo et l'ien... qu'on sent vraiment... entre l'ien et le principal... Ca fait des guerres de territoires »

Voici, en guise d'exemples, quelques cas de figures parmi les plus courants ; pour plus de détails, se reporter à <http://www.cnam.fr/instituts/inetop/APA.html> :

– pour les ouvrages

Nom, P. (2007). *Titre de l'ouvrage*. Ville : Éditeur.

– pour les chapitres d'ouvrages

Nom, P. (2007). Titre du chapitre. In P. Nom du coordinateur (Ed.), *Titre de l'ouvrage*. Ville : Éditeur, page de début-page de fin.

– pour les revues

Nom, P. (2007). Titre de l'article. *Titre de l'ouvrage, n° de volume*, n° du fascicule, page de début-page de fin.

– pour les actes de conférences publiés

Nom, P. (2007). Titre de la contribution. In P. Nom du coordinateur des actes (Ed.), *Titre des actes*. Ville : Éditeur, page de début-page de fin.

– pour les rapports internes et les thèses

Nom, P. (2007). *Titre du document*, Type de document, Ville : Institution, nb de pages

Bibliographie provisoire

Actes du colloque international, « La discrimination positive en France et dans le monde », mars 2002, Centre national de documentation pédagogique, 2003, ISBN / 2240012560.

Barrère A., (2002), *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.

Brinbaun Y., Kieffer A., « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambitions et persévérance », séminaire Prosodie, Marseille, 22 juin 2005, IREDU, CNRS- Université de Bourgogne, 30p.

Broccolichi S., Ben-ayed C., Trancart D., (2006), *Les inégalités sociospatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, Rapport, 469 p., <http://cisad.adc.education.fr/dister/documents/4-BBT-def.pdf> (Les auteurs notent que les départements en sur-réussite développent une forte coopération entre les différents professionnels alors même que pour les départements en sous-réussite le local est en cours de désagrégation (absence de maillage, etc.) et homogénéité sociale.)

Circulaire n°2005-148 du 22 août 2005 relative à la mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence.

Circulaire n°2006-58 du 30 mars 2006 « principes et modalités de la politique de l'éducation »

Horenstein J.-M., (2006), *La qualité de vie au travail des enseignants*, Paris : collection MGEN.

Huber M., Chautard P., (2001), *Les savoirs cachés des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

Prioritaire »

Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*. Paris, ESF.

Glasman D., (2003), «Des ZEP au REP. Pratiques et politiques», SEDRAP Université, ISBN : 2841173313.

Glasman D. et Besson L., (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris : DEP – Bureau de l'édition.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF.

Jollivet-Blanchard, CH. Et Blanchard, É. (2004). *L'expérience de la coopération en éducation : pourquoi ?, comment ?* Paris, L'Harmattan.

Leclerc, C. et Maubant, PH. (2004). Les nouvelles configurations éducatives, 7^e biennale de l'éducation et de la formation. Lyon, Éd. INRP-APRIEF.

Une stratégie de la disponibilité

Débordée depuis mon retour de congé maternité, prenant mes fonctions d'enseignante et de professeur référent dans un collège que je ne connais pas (collège Garcia Lorca à Saint-Denis) depuis le retour des vacances de la Toussaint, je ne pense pas pouvoir assister à la réunion de demain. Veuillez m'en excuser.

Voici quelques impressions:

- un sentiment de dispersion qui ne me rend pas très efficace. Je voulais mener de front la mise en place des PPRE, des séquences clé en main concernant la maîtrise de la langue à partir d'une réflexion avec les collègues de lettres sur le socle commun (nous avons en effet redéfini les points essentiels à acquérir en fin de troisième à partir du document officiel) et mener un travail de coordination des projets pédagogiques favorisant la maîtrise de la langue. Tout ceci est un travail de longue haleine, je me sens assez inutile pour l'instant car je m'y mets à peine et rien n'est finalisé.

Afin de m'insérer dans l'équipe de lettres, je pense centrer mes priorités sur la remédiation (PPRE, l'élaboration de groupes de besoin....) C'est la demande prioritaire....mais la mise en place d'un dispositif pédagogique sur la maîtrise de la langue est ce qui m'intéresse le plus!!!

- Je monte actuellement mon premier dossier PPRE (suivi de l'élève que j'accompagne en classe, entretien individuel hebdomadaire, proposition d'exercices spécifiques pour favoriser la maîtrise de la langue) qui débutera la semaine prochaine.

J'espère que je vais dans la bonne direction...

A bientôt

Emmanuelle AKOUN

Il serait certainement intéressant de recenser les différentes pratiques sur la mise en place et en oeuvre des PPRE dans les différents réseaux qui touchent notre groupe de réflexion. Que l'on puisse les identifier dans un tableau par exemple afin que chacun puisse comparer avec ses propres pratiques à celles des autres. Le plus difficile est de savoir qui lance, archive, coordonne les PPRE ? Quel rôle peut-on donner à chacun, prof ref / prof principal / équipe / Assistant peda / administration... Réfléchir sur des processus envisageables d'organisation et de mise en place des PPRE que l'on testerait dans les collèges afin de valider ces processus pour harmoniser les pratiques dans les différents EP1... Le problème aujourd'hui est que chacun, même au sein d'un seul établissement, fait sa "sauce" et sa petite "cuisine"... Quelles sont les recettes à garder ? faut-il harmoniser et diffuser ses pratiques pour en venir à des textes officiels qui permettraient la mise en oeuvre efficace de ces fameux PPRE ???

Pour le moment la notion de PPRE reste encore trop floue pour un grand nombre de collègues... Il faudrait peut être simplifier, décrire concrètement et harmoniser le concept... Créer des sortes de feuilles de route à suivre qui permettrait en cas d'échec de telle ou telle action de ne pas se décourager et abandonner le PPRE mise en place... Le gamin en serait le premier touché... Il faudrait aussi réfléchir au le profil type d'élève pouvant suivre un PPRE.... Tous nos élèves peuvent ils ou doivent ils être suivi par des PPRE ? Quoi faire des autres ?

Bref, tant de questions que je me pose encore aujourd'hui.... Nous avons du "pain sur la planche"...

Cordialement

Nicolas Déous

----- Message d'origine -----

De : leclercclaude <leclercclaude@wanadoo.fr>

À : nicolas deous <deous86@yahoo.fr>

Envoyé le : Vendredi, 17 Novembre 2006, 12h57mn 19s

Objet : Re: formation

MARGIN:0px;}

Bonjour

Je te remercie pour le temps que tu as pris pour me répondre et l'analyse que tu proposes du processus en cours. Oui si cela est possible je souhaiterais me rendre compte de ce qui se met en place. Je te propose de cadrer cela lors de notre prochaine rencontre de formation. Quels sont les points qui te semblent importants à aborder lors de notre prochaine demi-journée de formation ? Afin d'utiliser le groupe de formation comme un groupe ressource j'ai l'intention de solliciter un état des PPRE par Réseau : thèmes du PPRE, diagnostique, objectif, durée, partenariat éventuel. Qu'en penses-tu ?

Je souhaiterais aussi vous solliciter sur le role du prof référent. Fonctions, activités ?

Je souhaite ta réaction de manière à envisager les choses et tes propositions

amicalement claude leclerc

----- Original Message -----

From: [nicolas deous](#)

To: [leclercclaude](#)

Sent: Friday, November 17, 2006 11:51 AM

Subject: Re : formation

Bonjour,

Nos missions nous demandent beaucoup d'énergie mais pour ma part, je vais bien. Les choses se mettent en place progressivement, il reste cependant un grand nombre de "process" à améliorer et à rendre performant et efficace. La liaison primaire/collège se déroule pas mal, le point négatif qui commence à surgir est que comme les professeurs référents interviennent plusieurs heures dans la semaine et dans chaque classe, il en résulte que les collègues PE voient moins leur classe et ils ont du mal à faire tout ce qu'il doivent faire avec leur élèves sur le temps restant.

En ce qui concerne mes interventions en primaire, je fais 1 heure avec chaque classe de Cm2 des école du secteur. J'aborde la notion de protocole scientifique afin que les élèves acquièrent une logique ou une démarche scientifique. Je pose une question une semaine avant la séquence (par ex : "lorsqu'un objet mouillé devient sec, où est passé l'eau ?"), et lorsque je reviens la semaine suivante, j'étudie les hypothèses données par les enfants et je valide la bonne grâce à une expérimentation. Ces séquences ont (sans prétention aucune) pas mal de succès mais demande un gros travail de préparation car je crée tous. Le plus dur pour moi est de m'adapter à la compréhension de l'enfant en faisant attention à ne pas trop

abstraire et en simplifiant les raisonnements tout en restant scientifiquement correct.

En ce qui concerne notre fonctionnement dans le secondaire, nous expérimentons un certain nombre de choses avec nos Assistants Pédagogiques. La notion de PPRE est particulière et assez incomprise par un grand nombre de collègues. Nous avons 3 assistants peda dans le collège (tous les postes pourvus, et oui ! que 3). Chaque Prof ref est chargé de construire le planning des 18 heures de l'AP. Ces plannings évoluent toutes les semaines. Nous leur demandons plusieurs types d'actions :

- Accompagner un élève ciblé par l'équipe péda, travailler avec lui en classe avec des objectifs plus ou moins précis (par ex : gagner en autonomie, en méthode sur la prise de note, être organisé...). J'ai remarqué qu'on abordait ici la notion de PPRE, car l'accompagnement est défini sur une période choisie, avec des objectifs à atteindre.

- Accompagner un collègue dans sa pédagogie, circuler dans la classe avec le collègue pour l'aider à suivre un travail de groupe sur des activités définies par le professeur.

- Faire de l'aide aux devoirs.

- Faire du soutien en secondant un professeur et en s'adaptant aux exigences des professeurs.

... j'en oublie...

Pour aider au mieux les neo-tits, nous avons demandé (les 4 référents) et obtenu un stage de formation sur l'analyse des pratiques.

Pour revenir sur les PPRE, on n'a encore rien harmonisé sur nos pratiques, chacun expérimente comme il peut... Nous avons quand même décidé de nous concentrer principalement sur le niveau 6ème, en Français et en maths, à partir des exploitations Jade.

Nous avons aussi beaucoup de mal à nous rencontrer entre prof référents, car nous sommes tellement partout que nous nous croisons trop souvent entre 2 portes. Il suffirait de nous poser un peu pour faire des points plus régulier entre nous, mais on y pense...

Si vous voulez venir, vous êtes le bienvenu bien sur, dites nous vos disponibilités. Il serait intéressant que vous observiez ce qui se passe à l'école et au collège dans la même journée ou demi-journée.

N'hésitez pas, cordialement

Nicolas Déous, PAR de technologie au collège M. Thorez à Stains

Consignes aux auteurs

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Arnim Kaiser*, Pascal Marquet**

** Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik*

Universität der Bundeswehr München

Werner-Heisenberg-Weg 39

D-85577 NEUBIBER

Arnim.Kaiser@unibw-muenchen.de

**** LISEC — EA 2310**

Université Louis Pasteur

7 rue de l'Université

F-67000 STRASBOURG

Pascal.Marquet@lisec-ulp.u-strasbg.fr

RÉSUMÉ. L'ensemble des consignes rassemblées ci-dessous s'organise en trois rubriques. Les éditeurs remercient les auteurs pour le strict respect qu'ils accorderont à ces dispositions. La taille de ce résumé ne doit pas dépasser une dizaine de lignes. Il est à composer en Times corps 9 italique, interligné 11 points. L'ensemble des consignes rassemblées ci-dessous s'organise en trois rubriques. Les éditeurs remercient les auteurs pour le strict respect qu'ils accorderont à ces dispositions. La taille de ce résumé ne doit pas dépasser une dizaine de lignes. Il est à composer en Times corps 9 italique, interligné 11 points. L'ensemble des consignes rassemblées ci-dessous s'organise en trois rubriques. Les éditeurs remercient les auteurs pour le strict respect qu'ils accorderont à ces dispositions. La taille de ce résumé ne doit pas dépasser une dizaine de lignes

MOTS-CLÉS : un maximum de mots significatifs doivent être isolés sous forme de mots-clés.

Introduction

Ce texte donne **les consignes à respecter** pour garantir la qualité et l'homogénéité des textes (contribution à des symposiums ou contributions isolées réunies en ateliers) du congrès international AREF 2007. Il doit être considéré comme un modèle, notamment pour la première page, l'en-tête, les inters, etc. Ce document incorpore les styles qui permettent le respect de ces consignes. En particulier ces styles permettent aussi d'éviter l'ajout de lignes blanches avant et après certaines parties, comme le mentionne le descriptif en cas d'usage sans styles.

Cet ensemble de consignes est la reproduction pratiquement à l'identique du travail de Denis Bouhineau et de Cyrille Desmoulins, auteurs de la feuille de styles utilisée pour les conférences EIAH 2003, 2005 et 2007 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain), avec leur aimable autorisation ainsi que celle de l'ATIEF (Association des Technologies de l'Information pour l'Education et la Formation : www.atief.org).

Il est demandé de soumettre en ligne des textes complets, de 6 à 10 pages, aussi bien pour les contributions indépendantes que pour les symposiums, à l'adresse suivante : www.congresintaref.org. Les propositions de symposium comporteront autant de textes que de contributions envisagées ainsi qu'un texte de présentation de l'ensemble du symposium. Le comité de lecture évaluera les propositions selon les critères suivants :

- la présence d'un corpus ou d'un recueil de données,
- l'explicitation d'une problématique articulée à ce corpus,
- l'explicitation de la méthodologie de recherche,
- la présentation des résultats.

Le nom du fichier soumis doit être celui du nom de famille du premier auteur : dupont.doc, par exemple.

Présentation

L'ensemble des textes est composé en Times romain (autrement appelé Times New Roman) corps 10, minuscule, interligné 12 points exactement, sans césure dans le texte, avec un alinéa de première ligne de 5 mm. Un espace de 6 pts est défini après chaque paragraphe (format>paragraphe>espace après : 6 pts). Veiller aux lignes seules en bas et haut de page (format>paragraphe>enchaînement>éviter veuves, orphelines). Le style à utiliser est nommé « Corps de texte ».

Les titres et sous-titres font l'objet d'un traitement particulier, expliqué ci-après. Par ailleurs, les auteurs qui désirent mettre en valeur un terme peuvent le faire en utilisant l'italique ou le gras, mais jamais le soulignement. Éviter au maximum d'utiliser les lettres majuscules dans les titres et dans le texte.

1.1. Format

Les pages possèdent les caractéristiques suivantes :

- largeur des textes (ou justification) : 120 mm exactement,
- hauteur des textes, y compris les notes : 190 mm maximum.

La 1^{re} page de l'article fait l'objet d'une mise en forme particulière détaillée en 2.2.1. Sur cette première page apparaissent : le titre de l'article, les nom et prénom des auteurs, leur appartenance, un résumé et des mots clés en français.

L'article commence en haut de la page 2. Tous les textes sont justifiés.

1.1.1. Marges et format

Si vous utilisez Word sous PC ou Macintosh, les marges à définir sont les suivantes, pour justification et hauteur de page de façon à obtenir un bloc texte de 120 mm x 190 mm ; dans Menu, aller à :

- Fichier>Mise en page>Marges :

H	5,35 cm	Exactement
B	5,35 cm	Exactement
G	4,5 cm	En-tête 4,4 cm
D	4,5 cm	Pied de page 4,4 cm

>Disposition> En-têtes > pages paires et impaires différentes

>1° page différente

– Fichier > Format d'impression > **A4**

– Outils > Options > Impression > Réglage fin pour largeur (sur Mac)

> Composition automatique > Remplacer guillemets " par « »

En-tête

La pagination et les titres courants de l'article sont insérés dans l'en-tête, en Times romain maigre, corps 9.

Affichage > En-tête > :

en-tête page paire > insérer le numéro de page (#) suivi de 5 espaces blancs et de « Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007 »;

> en-tête de page impaire > insérer le titre court de l'article (**40 caractères maximum**) puis 5 espaces et le numéro de page.

1.2. Titres et sous-titres

1.2.1. Première page de l'article

– Le titre de l'article doit être informatif et concis (de 3 à 8 mots significatifs). Dans le cas où il excède 40 caractères, le « titre court » à insérer par vos soins dans l'en-tête des pages impaires doit être une version abrégée du titre. Le titre est composé en corps 18 gras romain minuscule, interligné 20 points exactement, aligné à gauche. Il est précédé d'une ligne de blanc et bordé d'un trait supérieur fin distant de 20 pts. (Format > Bordure supérieure > trait 1/4 ; option > distance du texte > haut : 20 pts). Il est suivi de deux lignes de blanc, interlignées 12 pts exactement. S'il y a un sous-titre, il est en corps 14 gras romain précédé et suivi, comme le titre, de deux lignes de blanc.

– Le prénom et le nom des auteurs sont composés en corps 12 gras romain minuscule, interlignés 14 points.

– Les coordonnées des auteurs (appartenance, adresse professionnelle et adresse électronique, pas de téléphone ni de fax) sont composées en corps 10 italique maigre, interligné 12 points. Elles sont précédées et suivies d'une ligne de blanc.

Le présent document est un modèle de première page comportant plusieurs auteurs à des adresses différentes.

Le résumé et les mots-clés sont composés en corps 9 italique maigre, minuscule, (sauf les termes : *RESUME*. *MOTS-CLES*: qui sont en capitales accentuées en corps 7) interligné 11 points et espacés de 3 pts entre les paragraphes. Le premier paragraphe (résumé) est bordé d'un trait supérieur fin distant de 4 pts et le dernier (*MOTS-CLES*) est bordé d'un trait inférieur fin distant lui aussi de 4 pts.

– En en-tête de cette première page figure le numéro de page qui sera mis à jour lors de la composition du numéro par l'éditeur des actes (idem pour les en-têtes des autres pages).

– En pied de page de cette première page figure le nom de la conférence, le lieu et l'année. Elle est composée en corps 9 romain maigre, minuscule.

1.2.2. Titre des paragraphes ou titre d' « inter »

Ils sont tous alignés à gauche, sans alinéa, en numérotation décimale :

– le premier niveau est en Times corps 10 minuscule, chiffres et texte en romain gras (exemple : **2. Titre de niveau 1**),

– le deuxième niveau est en Times corps 10 minuscule, chiffres en romain gras, texte en italique gras (exemple : **2.1. Titre de niveau 2**),

– le troisième niveau est en Times corps 10 minuscule, chiffres en romain maigre, texte en italique maigre (exemple : 2.1.1. *Titre de niveau 3*),

– le quatrième niveau est en Times corps 10 minuscule, chiffres et texte en romain maigre (exemple : 2.1.1.1. Titre de niveau 4).

Chaque titre d'inter de premier et deuxième niveaux est précédé de deux lignes de blanc et suivi d'une ligne de blanc ; chaque titre d'inter de troisième et quatrième niveaux est précédé d'une ligne de blanc et suivi d'une 1/2 ligne de blanc (6 pts).

Les inters ne doivent pas être isolés en bas de page, mais toujours suivis d'un paragraphe (format>paragraphe>enchaînement>paragraphe>paragraphe solidaires)

1.3. Les alinéas

Ils sont de 5 mm. <Format>paragraphe>retrait>1^{ère} ligne>positif>0,5cm.

Les notes de bas de page³

Elles sont en corps 9, interligné 11 points, justifié sans alinéa, numérotées de 1 à n à l'intérieur de l'article, surmontées d'un filet maigre de 2,5 cm. L'appel de note dans le texte est en corps 8.

Figures et tableaux

Les figures, illustrations et tableaux doivent être incorporés au texte. Les figures et illustrations sont numérotées de 1 à n à l'intérieur de l'article, les tableaux également. Des légendes explicites les accompagnent, composées en Times corps 10 justifiées, sans alinéa, Figure x en romain gras suivi d'un point gras, texte en italique maigre.

Cadre et quadrillage en trait fin. Une ligne de blanc au-dessus, une ligne de blanc entre la figure ou le tableau et la légende. Une ligne de blanc sous la légende.

Figure 3. Consignes

Formules

Les formules qui font l'objet d'un renvoi dans le texte sont numérotées de [1] à [n] entre crochets. Ce numéro, placé sur la première (ou la dernière) ligne de la formule, est aligné sur la marge de droite. Une ligne de blanc au-dessus et au-dessous de la formule la sépare du texte. Si la formule doit être coupée (pour cause de longueur) mettre 1/2 ligne de blanc entre les lignes de l'expression.

Remarque ou note

Les termes « remarque » ou « note » se composent en petites capitales maigres suivies d'un point, puis d'une espace, puis d'un tiret long :

NOTE. — ...

REMARQUE. — ...

1. Note composée en corps 9, sans alinéa.

Typographie

— Pour les textes rédigés en français :

- Les signes suivants [: ; ? %], se composent avec un espace insécable avant et un espace après.

- La virgule et le point n'ont pas d'espace avant.

- Les guillemets typographiques ont « un espace insécable avant »

- Les signes : (parenthèses) {accolades} [crochets] n'ont pas d'espace à l'intérieur.

- Points de suspension... (sans espace avant)

- Un espace avant et après les signes : = , + , -

— Pour les citations rédigées en anglais, la typographie est différente (pas d'espace avant les : ; ? % et guillemets “pour l'anglais” sans espace).

Remerciements

Le texte des remerciements se place après la conclusion, séparé de celle-ci par deux lignes de blanc, avant la bibliographie, sous la forme suivante :

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le laboratoire pour son soutien ...

Bibliographie

Composées en corps 9 romain, interligné 11 points, les références sont rassemblées en fin d'article par ordre alphabétique, espacées les unes des autres de 6 points. Leur citation, du type Auteur (2007) ou (Auteur, 2007), selon la nomenclature de l'APA (American Psychological Association) est placée entre parenthèses. Elles sont justifiées avec un alinéa négatif de 5 mm (Format > Paragraphe > Retrait de 1^{re} ligne **Négatif de 0,5 cm**).

Voici, en guise d'exemples, quelques cas de figures parmi les plus courants ; pour plus de détails, se reporter à <http://www.cnam.fr/instituts/inetop/APA.html> :

– pour les ouvrages

Nom, P. (2007). *Titre de l'ouvrage*. Ville : Éditeur.

– pour les chapitres d'ouvrages

Nom, P. (2007). Titre du chapitre. In P. Nom du coordinateur (Ed.), *Titre de l'ouvrage*. Ville : Éditeur, page de début-page de fin.

– pour les revues

Nom, P. (2007). Titre de l'article. *Titre de l'ouvrage, n° de volume, n° du fascicule*, page de début-page de fin.

– pour les actes de conférences publiés

Nom, P. (2007). Titre de la contribution. In P. Nom du coordinateur des actes (Ed.), *Titre des actes*. Ville : Éditeur, page de début-page de fin.

– pour les rapports internes et les thèses

Nom, P. (2007). *Titre du document*, Type de document, Ville : Institution, nb de pages.

Références sur le WEB.

Composées en corps 9 romain, interligné 11 points, les références à des pages ou documents disponibles sur le WEB font l'objet d'une section à part après les références bibliographiques papier. Elles suivent les mêmes règles que les références papier. L'année est mentionnée impérativement : elle indique l'année de consultation de la page ou de téléchargement du document.

Nom, P. (2007). Titre du document. In *Titre ou nom du site Web* [en ligne]. <http://adressedusiteweb> (date de la consultation)