

Identifier les schèmes et en déduire le modèle opératif

Michel Grangeat - L.S.E. (UPMF & IUFM) Grenoble

michel.grangeat@upmf-grenoble.fr

Dans le corps du texte a été insérée l'identification des invariants opératoires, des concepts pragmatiques et des schèmes.

À la fin est donné un exemple de modèle opératif.

Professeure de collège en REP (débutante) SCA02

Pour coordonner, d'abord à l'intérieur du collège, dans le cadre des travaux interdisciplinaires, on peut, surtout en français parce que c'est une matière qui s'y prête, travailler avec les profs d'histoire-géo puisque les programmes entre français et histoire-géo sont faits pour être travaillés ensemble. En ce qui concerne l'extérieur du collège, en fait, moi, j'ai l'occasion de travailler non pas sur le fond de mes cours, mais sur, j'allais dire, sur des questions d'ensemble sur l'établissement, lors de réunions, notamment avec les éducateurs de quartiers et aussi, par exemple, hier avec les principaux enfin les directeurs d'école, des écoles primaires de la REP. C'est de façon formelle, lors de réunions.

Concept pragmatique	
But	Pour coordonner
Inv. opératoire 1	à l'intérieur du collège
Règle d'action 1	travaux interdisciplinaires avec les profs d'histoire-géo
Référence à	les programmes entre français et histoire-géo sont faits pour être travaillés ensemble
Inv. opératoire 2	l'extérieur du collège
Règle d'action 2	travailler sur des questions d'ensemble, sur l'établissement

L'agent se représente l'action : il explicite un but et certaines références pour justifier ses choix mais l'action n'est pas organisée totalement. Cette conceptualisation permet cependant un diagnostic de la situation et une stratégie : ici elle permet de distinguer un cas –la coordination à l'intérieur du collège– dans lequel l'agent peut agir avec certains collègues en s'appuyant sur les programmes officiels (la tâche prescrite). L'action n'est cependant pas totalement organisée puisque l'agent repère un champ de l'activité –la coordination à l'extérieur du collège– sans indiquer ni de règle d'action précise ni de savoirs de référence. Il s'agit d'un concept pragmatique tel que l'on peut le relever à partir d'un entretien.

Je pourrais aussi avoir à faire avec l'infirmière, la conseillère d'orientation ou encore l'assistante sociale, mais n'étant pas prof principale, je n'ai pas eu ce cas de figure. Et sinon, dans le cadre de sorties scolaires, on a travaillé avec le musée de W. pour le latin, parce que je suis prof de latin aussi. Donc, là on va travailler avec des intervenants, des animateurs du musée qui avaient déjà travaillé ensemble.

Coopérer, oui, bien sûr : tous les mardis matins, on a une heure, une heure et demie, même deux heures qui sont réservées à cela, qui sont bloquées où les cours sont suspendus au collège. Et donc, ce temps-là, c'est un temps réservé, où les élèves n'ont pas cours, où nous pouvons aborder telle ou telle question. On a travaillé sur le principe d'aide à l'élève pendant tout le premier trimestre, en ce moment on travaille sur le projet de l'établissement. Donc, là, il y a des profs, des aides-éducateurs, l'infirmière ; donc l'équipe n'est pas seulement enseignante. Des réunions, globalement depuis le début de l'année, il y en a eu presque toutes les semaines, certains mois juste une ou deux fois par mois ; mais, quand même, cela a été assez fréquent.

Invariant opératoire	
Inv. opératoire 1	tous les mardis, en réunion
Règle d'action 1	aborder telle ou telle question (le principe d'aide à l'élève, le projet de l'établissement) avec des profs, des aides-éducateurs, l'infirmière ; donc l'équipe n'est pas seulement enseignante

L'agent ne se représente pas clairement l'action : il explicite un invariant et une procédure mais sans que cette dernière soit très précise et sans qu'elle soit reliée à un but ou à un savoir de référence. Cela n'empêche pas l'enseignante de participer à l'action décrite mais vraisemblablement sans en comprendre toute la portée où sans lui conférer une grande importance dans l'économie générale de son activité. Cette action sans représentation explicitable serait un invariant opératoire tel que l'on peut le relever à partir d'un entretien.

Pour coopérer, si je pense qu'il y a un problème, ou si un élève rencontre tel ou tel type de problème, moi je vais voir le prof principal, ensuite le prof principal transmet aux autres profs. Le refus de travailler, même des comportements d'insolence à répétition, moi, cela, je le gère en cours, j'ai compris cette année, même à la fin du cours, en tête à tête avec l'élève et, si cela va trop loin, j'en réfère aux collègues. Là, d'ailleurs, avec Monsieur Q., on a travaillé ensemble, parce qu'il y avait une élève qui avait un comportement très insolent en latin, à plusieurs reprises, et moi, je ne m'en sortais pas, vraiment. Et donc, comme il est prof principal de cette élève-là, on a vu ensemble avec elle. Mais cela, j'espère bien que la maturité dans le métier va me permettre de le travailler.

Schème	
But	coopérer
Inv. opératoire 1	refus de travailler, comportements d'insolence à répétition,
Règle d'action 1	je le gère en cours, même à la fin du cours, en tête à tête avec l'élève
Inv. opératoire 2	je pense qu'il y a un problème qui va trop loin
Règle d'action 2	moi je vais voir le prof principal
Référence à	le prof principal transmet aux autres profs j'espère bien que la maturité dans le métier va me permettre de travailler cette question

L'agent se représente l'action de manière organisée : il explicite un but et des références pour justifier ses choix. Cette conceptualisation permet un diagnostic de la situation et une stratégie : ici elle permet de distinguer deux cas –gérable en classe / allant trop loin– pour chacun desquels l'agent peut agir avec certains collègues. Il s'agit –au sens de Vergnaud (1996)– d'un schème tel que l'on peut l'identifier dans le discours ; une observation et une confrontation de l'agent à des traces de son activité (vidéo) devrait confirmer cette analyse.

Pour échanger, c'est toujours pareil : ce n'est pas des moments officiels, en fait. Enfin, tous ces moments-là, ils ne rentrent pas dans les cadres officiels, ce sera à la pause de midi, à la pause cigarette, au moment du café. Enfin, si on se retrouve avec un collègue, moi, je me rends compte que la plupart du temps, des sujets qui nous préoccupent, ce sont des sujets liés aux problèmes que peuvent rencontrer les enfants, aux problèmes que nous on pourra avoir dans nos matières. Les échanges, c'est très vaste : cela peut aller de comment gérer une situation difficile, enfin, moi je suis jeune, je suis en première année, donc néotitulaire. Comment gérer une situation qui me dépasse complètement, donc je leur explique la situation et alors là, ils me disent, ils me donnent leurs trucs.

Pour échanger, c'est informel et je dirais même que, en tout cas en réunion, ce n'est pas du tout la même chose : on a l'impression que on a beaucoup plus de mal à dire franchement : là, j'ai été complètement dépassée par les événements, enfin, par tout ce qui s'est passé dans ma classe, cela a été un bazar pas possible. Enfin, moi, je pense que j'aurais peut-être du mal à le dire en réunion, alors que, quand on est à la pause café, c'est beaucoup plus simple. Donc, c'est vrai que c'est pour cela, ces types de problèmes, peut-être parce qu'ils nous touchent plus, on les aborde en dehors. En réunion, j'ai l'impression qu'on est plus dans des sphères abstraites ; ce qui est intéressant aussi : on réfléchit sur l'éducation en général mais on ne s'implique pas enfin, on n'implique pas forcément notre expérience professionnelle.

Schème	
But	échanger
Inv. opératoire 1	à la pause
Règle d'action 1	je leur explique la situation et alors là, ils me disent, ils me donnent leurs trucs
Référence à	c'est toujours pareil : ce n'est pas des moments officiels en réunion, on réfléchit sur l'éducation en général, ce qui est intéressant aussi, mais on n'implique pas forcément notre expérience professionnelle je suis jeune, je suis en première année

Gérer la diversité, j'essaie au moins, une fois toutes les quatre séances à peu près, pour le français, pour les heures de français ; parce qu'en latin, j'ai très peu d'élèves donc, le suivi, il est déjà individualisé. Mais, pour le français, une fois toutes les quatre séances, essayer d'adapter ou de faire de courts exercices, enfin une espèce de fiche un peu mélangée où chacun peut aller à son rythme et où, moi, je peux passer derrière, derrière les enfants que je sens fragiles ou lents pour acquérir certaines notions. Donc, là, cela me fait des séances complètes où ceux qui se débrouillent et qui sont à l'aise avec les notions, ils avancent tout seuls finalement ; et j'ai du temps finalement pour travailler avec les autres. D'ailleurs, je me sers souvent de l'outil Internet, puisque ceux qui ont bien avancé, je peux les dégager en salle informatique pour qu'ils puissent avancer sur d'autres choses, faire des recherches, par exemple ; alors, qu'avec les autres, je travaille les points plus compliqués à aborder pour eux. Mais, je me demandais : est-ce que c'est bien de trop faire de l'individualisation, parce que, au brevet, ils seront

tous confrontés aux mêmes sujets et quand même il y a des compétences qu'ils devront avoir acquises et ce sera tout. Et, donc, je n'arrive pas à savoir si je devrais plus travailler comme cela, c'est-à-dire plus individualiser mes cours, enfin, essayer de vraiment vérifier, élève par élève, les compétences non acquises ; ou bien si comme cela, c'est le bon rythme. Enfin, je ne pense pas non plus, bien sûr, que un cours magistral qui avance sans qu'il y ait des lâchés, je ne pense pas que ce soit une solution ; je ne suis pas idiot non plus. Mais c'est une question quand même que je me pose en ce moment et à laquelle je n'arrive pas à répondre.

Schème	
But	gérer la diversité
Inv. opératoire 1	une fois toutes les quatre séances
Règle d'action 1	- faire une espèce de fiche un peu mélangée où chacun peut aller à son rythme - moi, je peux passer derrière les enfants que je sens fragiles ou lents - ceux qui ont bien avancé, je peux les dégager en salle informatique pour qu'ils puissent avancer sur d'autres choses
Référence à	est-ce que c'est bien de trop faire de l'individualisation, parce que, au brevet, ils seront tous confrontés aux mêmes sujets et quand même il y a des compétences qu'ils devront avoir acquises et ce sera tout ?

Proposer des buts adaptés, non, en fait, très honnêtement je ne le fais pas. D'abord parce que je n'arrive pas à évaluer jusqu'où l'élève peut aller et puis cela fait peur je crois aussi d'évaluer cela. Enfin, je n'ai pas envie de dire à tel élève : non, mais toi c'est bien, c'est déjà bien d'avoir fait cela, tu ne peux pas aller beaucoup plus loin. Enfin, cela me pose un problème de faire cela mais en même temps, peut-être que c'est dû à l'inexpérience. Peut-être que, dans les années qui arrivent, je saurais déjà que tel type d'élève, là, c'est déjà très bien ce qu'il a fait et qu'il ne pourra jamais aller plus loin.

Il y a quand même des trucs qui sont mis en place dans le collège, il y a quand même toutes les aides, les aides par matières plus les aides méthodologiques ; et, enfin, les élèves qui sont en difficulté, généralement, enfin, moi, je les inscris pour qu'ils suivent ces aides si ils sont volontaires. Là, c'est pour les élèves qui sont volontaires et qui ont envie de progresser mais qui ont des grosses difficultés à progresser ; et ceux-là, toujours pareil, je les récupère une heure ou deux, en plus, pour les prendre seul à seul, parce que c'est plus facile pour faire passer certaines notions ; enfin, eux, ils sont plus à l'aise et puis, là, ils travaillent, enfin, là, je suis vraiment derrière et je les cadre bien ; donc, je pense que cela les fait avancer, ces heures-là. Mais je ne les multiplie pas parce que, en fait, cela me prend du temps et puis cela leur prend du temps à eux ; et j'ai peur aussi d'en reprendre une couche, enfin j'ai peur que ce ne soit pas vraiment utile. Enfin, j'ai du mal à évaluer en fait vraiment. Enfin, moi, il me semble qu'elles sont bien, mais on m'a toujours dit de se méfier, que les élèves en difficulté, cela ne servait à rien d'en remettre une couche. Bref, il faut encore que je réfléchisse sur la façon d'en remettre une couche finalement. Et, par contre, pour les élèves qui sont en décrochage, je n'ai pas d'actions particulières, je laisse faire parce que je ne me sens pas capable, j'ai l'impression de ne pas avoir les compétences pour aider ces enfants-là. Même si, bien sûr, je fais le minimum, c'est certain, je les intègre au cours, je les interroge, je leur demande de faire leur travail, j'ai la même exigence que pour les autres, cela c'est sûr. Mais, pour régler des problèmes, à proprement parler, de décrochage scolaire, je ne me sens pas du tout compétente.

Concept pragmatique	
Inv. opératoire 1	élèves en difficulté et volontaires pour progresser
Règle d'action 1	- je les inscris pour qu'ils suivent les aides qui sont mises en place dans le collège - je les récupère une heure ou deux, en plus, pour les prendre seul à seul
Référence à	- ils sont plus à l'aise et ils travaillent : je suis derrière et je les cadre bien et je pense que cela les fait avancer - mais on m'a toujours dit de se méfier : les élèves en difficulté, cela ne sert à rien d'en remettre une couche
Inv. opératoire 2	élèves en difficulté et non-volontaires pour progresser (décrochage scolaire)
Règle d'action 2	je laisse faire, je fais le minimum : je les intègre au cours, je les interroge, je leur demande de faire leur travail, j'ai la même exigence que pour les autres
Référence à	je ne me sens pas capable, j'ai l'impression de ne pas avoir les compétences pour aider ces enfants-là.

Pour évaluer la portée, cela dépend de ce qu'on entend. Est-ce que cela veut dire qu'à la fin d'une séquence, ils aient acquis le COD, quand je fais l'interro ; ou bien que six mois après, ils savent me retrouver un COD ; ou bien même qu'ils aient compris ce que cela signifiait au fond complément du verbe, c'est-à-dire profondément en grammaire le sens que cela a dans la logique. Donc, moi, ce que j'entends par portée, c'est : j'essaie de donner un sens aux choses que j'enseigne. Et surtout ce que j'essaie de faire, c'est, six mois après, enfin réactiver ces connaissances. Et là, j'arrive à voir ce que j'ai dit. Donc, si le sens des choses ressort, cela c'est la première chose et si le sens des choses ressort après, plusieurs semaines, voire plusieurs mois ; c'est comme cela que j'essaie

d'évaluer la portée. Enfin, c'est mon but quand j'évalue la portée. Maintenant, cela peut prendre plusieurs formes : des évaluations orales ou écrites. On essaie de réactiver mais, c'est toujours pareil, cela ne marche pas à tous les coups : il y a des trucs que j'oublie, c'est-à-dire, j'ai beau m'être fait mon planning, j'oublie complètement qu'il faut que je réactive, la description, par exemple. Donc cela passe à la trappe mais c'est des questions d'organisation. Je pense que, toujours pareil, je compte beaucoup sur l'avenir.

Schème	
But	voir si le sens des choses ressort après, plusieurs semaines, voire plusieurs mois
Inv. opératoire	six mois après la leçon
Règle d'action	évaluations orales ou écrites
Référence à	- cela ne marche pas à tous les coups : il y a des trucs que j'oublie, c'est-à-dire, j'ai beau m'être fait mon planning, j'oublie complètement qu'il faut que je réactive, - c'est des questions d'organisation. Je pense que, toujours pareil, je compte beaucoup sur l'avenir.

Avec ces constats, je me mets en colère, je suis énervée, je me remets complètement en question. Alors, le premier truc que je fais, c'est d'abord, je réfléchis sur comment je l'ai donné la première fois et, enfin, je me suis rendue compte, quand même que, vu ma clarté d'expression, il y avait beaucoup de problèmes qui venaient de là. Et une fois que j'ai fait cela, la plupart du temps, cela vient de là : il y a un truc que j'ai mal expliqué et je suis allée trop vite, j'ai utilisé du vocabulaire trop abstrait. Parce que, moi, mon problème cette année, c'est d'essayer d'utiliser un vocabulaire qu'ils puissent comprendre, enfin qui leur parle vraiment, de pas brouiller dans des mots trop abstraits. Et donc, souvent, mes problèmes, enfin les problèmes que j'ai, qu'ils rencontrent pour intégrer ce que je leur donne, cela vient de mon enseignement, il me semble. Enfin, en tout cas, sur toute une classe, c'est comme cela qu'on peut l'évaluer parce que sinon par rapport au travail, on peut dire : ah oui, parce qu'ils ont rien fait. Mais ce n'est pas vrai sur une classe, on en voit toujours qui bossent. Enfin des bosseurs, il y en a quand même une majorité, je crois. Et donc, si il y a un truc qui n'est vraiment pas passé, et donc, c'est moi ; enfin, je ne pense pas qu'il y ait d'autres raisons. Après à ce moment là, j'essaie de reprendre, enfin, la plupart du temps.

Schème	
But	évaluer la portée de l'enseignement
Inv. opératoire	constats sur le déroulement de la classe
Règle d'action	je me mets en colère, je suis énervée, je me remets complètement en question.
Référence à	mon problème cette année, c'est d'essayer d'utiliser un vocabulaire qu'ils puissent comprendre, enfin qui leur parle vraiment, de pas brouiller dans des mots trop abstraits. sinon par rapport au travail, on peut dire que c'est parce qu'ils ont rien fait. Mais ce n'est pas vrai sur une classe, des bosseurs, il y en a quand même une majorité.

Je n'ai pas d'outils pour évaluer mais je pense que c'est dur, en fait, de mettre en place un outil qui vérifierait ce qu'on fait, puisqu'on fait tous des trucs différents, on a tous une façon d'enseigner différente. C'est la première chose qui me vient à l'esprit, c'est peut-être complètement idiot. Mais, je me dis quand je suis allée voir des classes – parce que je me suis baladée un petit peu, je suis allée voir les cours des collègues, donc, au fond de la salle – en fait, on travaille de façons tellement différentes, mine de rien, que, à mon avis, ce serait difficile de proposer un outil commun. Mais peut-être que cela, c'est de notre faute aussi, et, je crois, dans d'autres disciplines, cela se passe différemment mais, en français, on a un problème, je ne sais pas trop pourquoi mais on trouve que le programme est tellement gros que, enfin, on a tellement tous – enfin, je le dis pour moi aussi – des petites habitudes et c'est dur peut-être de revenir dessus. En tout cas, on n'a pas du tout réussi dans la matière français à prévoir un outil commun ; que ce soit même un planning commun il n'y en a pas et il n'y a pas d'outil commun non plus d'évaluation. Enfin, on ne fait rien, on se donne des trucs mais cela reste des trucs. Pourtant tout le monde est bien sympathique, enfin tout le monde s'entend bien, il n'y a aucun problème là-dessus. Mais, par contre, on n'a pas réussi à le mettre en place, on a le projet à la fin de l'année scolaire, là, au mois de juin, quand on aura nos trois jours de concertation, de lister le programme de l'année enfin, des quatre années et, de se dire : dès le premier trimestre, il faut qu'on ait tous fait cela, tous fait cela, tous fait cela. Mais je le sens très mal, enfin, à mon avis, cela va être extrêmement difficile à mettre en place parce qu'on part tous dans tous les sens et on aura du mal à tout structurer, il me semble.

Concept pragmatique	Donner de la cohérence aux contenus d'enseignement
Inv. opératoire 1	en français
Règle d'action 1	on ne fait rien : on se donne des trucs mais cela reste des trucs
Référence à	- dans d'autres disciplines cela se passe différemment mais, en français, on a un problème : on fait tous des trucs différents, on a tous une façon d'enseigner différente - pourtant tout le monde est bien sympathique, tout le monde s'entend bien

L'ensemble des schèmes constitue le modèle opératif de l'agent. Celui-ci organise l'activité, selon quelques dimensions essentielles. Selon Pastré (2005 : 76), il articule : 1) les concepts organisateurs de l'action (les savoirs de référence nécessaires au diagnostic) ; 2) les indicateurs (des indices pris dans la situation) ; 3) des modes de fonctionnement (des buts et des règles d'action qui permettent de déterminer dans quel cas se trouve l'opérateur et comment il peut agir). Le modèle opératif s'appuie sur des connaissances tirées de l'action et sur des savoirs scientifiques concernant le fonctionnement du système.

Il nécessite une activité de catégorisation : les schèmes permettent de ne pas traiter tous les cas particuliers de la même manière mais d'adapter l'action en fonction de caractéristiques fines de la situation.

Il nécessite une activité de schématisation : quelques indices de la situation doivent être repérés car ce sont eux qui permettent de donner du sens à l'ensemble de l'action.

Le modèle opératif n'est pas statique : il évolue selon l'expérience et la formation de l'agent. Il est donc plus étendu pour un expert que pour un débutant.

Dans l'exemple suivant, le modèle opératif comporte trois dimensions regroupant chacune plusieurs schèmes. Il fait référence à l'exemple donné lors du TD n°2 (seul les propositions faisant référence à l'activité réflexive de l'agent ont été prises en compte).

Annexe 1 : Extraits du modèle opératif du sujet SCA08 concernant l'activité réflexive

<p>Femme. Âge : [35-45] ans Professeur de mathématiques en collège (élèves de 11-16 ans) Secteur d'éducation prioritaire (public scolaire défavorisé) Ancienneté dans l'enseignement : [5-15] ans. dans l'établissement : [2-5] ans</p>	<p>Professeur principal. Participe à des formations et à des réunions régulières, depuis 2 ans au moins, avec ses collègues et avec des partenaires de l'école à propos de : l'évaluation, le soutien, l'aide aux devoirs, l'accompagnement scolaire, le projet éducatif.</p>
---	---

<p>Dimension 1 : Constat des effets des activités d'enseignement sur les apprenants. Schème 1.1 : Observer les effets sur la classe (comportement) Schème 1.2 : Observer les effets sur les élèves en difficulté (contenu) Schème 1.3 : Observer les effets sur un élève particulier (comportement)</p> <p>Dimension 2 : Ajustement de l'évolution des activités d'enseignement dans la durée. Schème 2.1 : Réguler les apprentissages sur la durée de la séquence (contenu) Schème 2.2 : Adapter les activités pour les élèves volontaires (contenu) Schème 2.3 : Modifier l'appropriation du règlement intérieur (comportement) Schème 2.4 : Gérer une incartade d'un élève (comportement) Schème 2.5 : Gérer une transgression répétée (comportement)</p> <p>Dimension 3 : Élargissement du répertoire des pratiques professionnelles maîtrisées Schème 3.1 : Coopérer avec d'autres disciplines (contenu) Schème 3.2 : Participer aux activités proposées au niveau de l'Académie (contenu) Schème 3.3 : Améliorer la portée des activités d'enseignement (contenu)</p>
--

Dimension 1 : Constat des effets des activités d'enseignement sur les apprenants.

Schème 1.1	
Inv. opératoire	début d'année.
But	mettre la classe au travail.
Règle d'action	<p>gérer cela sur plusieurs temps.</p> <p>1- repérer les affinités négatives, séparer les élèves qui pourraient être amenés à dériver ailleurs que vers la matière : généralement, mettre un élève qui a un niveau correct à côté d'un élève qui a un niveau moins correct ; placer une fille à côté d'un garçon.</p> <p>2- placer les élèves en difficulté le plus possible à portée de l'enseignant.</p> <p>3- poser des règles de vie de classe très simples mais toujours à respecter.</p>
Référence à	l'élève en difficulté peut s'appuyer sur l'élève à côté, sans copier mais en référence à l'activité en train de se faire ; en cherchant à responsabiliser l'élève qui appuie à propos de l'aide qu'il peut apporter. quand les règles simples sont fixées, en référence au règlement intérieur de l'établissement, cela permet de sanctionner.

Dimension 2 : Ajustement de l'évolution des activités d'enseignement dans la durée.

Schème 2.1	
Inv. opératoire	classe très hétérogène.
But	assurer la réussite, du point de vue du contenu enseigné.
Règle d'action	<p>1- faire en sorte que tous les débuts de chapitre soient accessibles à tous.</p> <p>2- aider les élèves à repérer les objectifs qu'ils ont d'abord à atteindre en fonction de leurs difficultés.</p> <p>3- travailler la méthodologie (fiches, listes de savoir-faire).</p> <p>4- faire beaucoup participer à l'oral, faire passer au tableau, ceux qui ont le plus de difficultés.</p>
Référence à	la même notion s'imbrique, se complexifie, tout au long de la séquence

Dimension 3 : Élargissement du répertoire des pratiques professionnelles maîtrisées

Schème 3.3	
Inv. opératoire	une notion pose problème à toute la classe.
But	élargir le répertoire des activités d'enseignement.
Règle d'action	<p>1- discuter entre enseignants, de manière informelle, et trouver à faire quelque chose ensemble.</p> <p>2- travailler en équipe disciplinaire sur des progressions et devoirs communs.</p> <p>3- échanger des sujets de contrôle et des fiches d'exercices.</p>
Référence à	dans la gestion d'une classe, il y a des techniques à connaître, qui peuvent aider à mettre rapidement la classe en situation de travail. J'ai évolué lors d'un stage de formation dans l'établissement.