



## Témoignage - Mohamed Ramdane

publié le 11/04/2026

Prix de l'Excellence Économique en STMG : il n'y a pas de recette miracle, mais il y a des choix pédagogiques plus féconds que d'autres

### *Descriptif :*

Mohamed Ramdane propose une réflexion pédagogique sur l'approche qui a permis, deux années consécutives, la réussite de ses élèves au concours du Prix de l'Excellence Économique.

### **Il n'y a pas de recette miracle, mais il y a des choix pédagogiques plus féconds que d'autres**

#### **Pourquoi deux années de suite**

Comment expliquer que, deux années de suite, des élèves aient été distingués au Prix de l'excellence économique en STMG ? Et surtout, qu'est-ce qu'un autre enseignant peut réutiliser d'une telle expérience sans chercher à en faire une méthode magique ? C'est à cette double question que le présent article tente de répondre.

Une réussite isolée peut toujours relever d'une conjonction heureuse. Deux années de suite obligent davantage. Elles conduisent à chercher des constantes, à identifier des conditions de possibilité, à distinguer ce qui relève du hasard favorable, de l'engagement des élèves, et de l'architecture pédagogique mise en place. L'enjeu n'est donc pas de raconter un succès, encore moins de construire une posture d'exception. Il est de comprendre ce qui, dans une expérience locale, peut devenir lisible, transmissible et, dans une certaine mesure, reproductible.

Mon approche s'est construite à l'articulation de deux expériences. D'un côté, une expérience de terrain dans l'entreprise, qui m'a rendu particulièrement attentif au concret, aux données, aux mécanismes et aux arbitrages réels. De l'autre, une réflexion didactique de plus en plus structurée sur les apprentissages explicites, la progressivité, la transférabilité et l'argumentation. Ce croisement m'a conduit à une conviction simple. La réussite au concours ne naît pas dans le seul module intensif de vingt heures. Elle se prépare beaucoup plus tôt, dans la manière de traiter l'économie dès la première STMG, de vérifier les acquis, d'organiser les savoirs et d'apprendre aux élèves à transformer ce qu'ils savent en ressources de raisonnement.

#### **La première comme socle stratégique**

La première constante, la plus importante à mes yeux, est celle-ci : le travail commence dès la première. Le concours ne peut pas être bien préparé si l'année de première est traitée comme une année consommée puis oubliée. C'est là, me semble-t-il, l'un des angles morts les plus fréquents. On parle souvent de la première comme d'une année d'installation, puis de la terminale comme de la seule année véritablement stratégique. Or, pour une épreuve qui mobilise explicitement le programme de première, ce raisonnement est insuffisant.

La première doit être pensée comme un socle vivant. Elle ne constitue pas seulement une étape dans la progression du programme. Elle construit la réserve intellectuelle sur laquelle reposera ensuite la qualité du raisonnement. Si les connaissances de première sont fragiles, morcelées ou devenues indisponibles, l'élève peut reconnaître des notions, parfois même restituer quelques définitions, mais il peine à problématiser, à relier les documents aux connaissances, à sélectionner l'information utile et à tenir une argumentation longue.

Ma première plus-value se situe ici. Je ne traite pas la première comme un simple préalable. Je la considère comme l'espace stratégique où se prépare déjà, de manière indirecte mais décisive, la réussite ultérieure. Autrement dit, je

ne fais pas commencer la préparation du concours en terminale. Je la fais commencer dans la manière même d'enseigner la première.

### **Vérifier pour sécuriser**

De là découle la deuxième constante : les acquis de première doivent être vérifiés explicitement. Il me semble même qu'il faudrait, dans nos pratiques, généraliser davantage des diagnostics ou des tests de connaissances construits en fin de première puis en début de terminale. Non comme instruments de sanction, mais comme outils de sécurisation. L'enjeu n'est pas de contrôler pour contrôler. Il est de savoir sur quoi l'on peut réellement s'appuyer.

Dans ma pratique, cette exigence prend d'abord la forme d'un bilan explicite de fin de première portant sur l'ensemble du programme travaillé. Je fabrique notamment un QCM problématisé, non pour vérifier seulement la mémorisation de définitions, mais pour obliger les élèves à reconnaître des mécanismes économiques, à relier des notions entre elles, à raisonner à partir de cas simples, et à distinguer des formulations proches. L'objectif n'est pas d'ajouter une évaluation de plus, déconnectée de la suite. Il est de marquer clairement que la première ne peut pas être traitée comme une année consommée puis oubliée.

C'est ici que se situe une deuxième plus-value de ma pratique. Beaucoup d'enseignants savent qu'il faut réactiver les acquis. Ce que je cherche à faire, c'est donner à cette réactivation une forme concrète, lisible et structurée. Le QCM problématisé n'est pas un détail technique. Il matérialise une idée forte : une connaissance n'est utile que si elle peut être récupérée, reconnue dans des formulations variées, et réinvestie dans un raisonnement.

Cette vérification explicite permet d'éviter un malentendu pédagogique fréquent : croire qu'un point traité en classe est nécessairement acquis. Or, pour entrer dans une tâche de problématisation ou d'argumentation, il ne suffit pas qu'une notion ait été rencontrée. Il faut qu'elle soit réellement récupérable, mobilisable et articulable à d'autres connaissances. En ce sens, un bilan explicite de fin de première n'est pas un simple outil de mesure. Il constitue déjà un acte de préparation.

### **Des chapitres aux nœuds de connaissances**

La troisième constante tient à l'organisation même des savoirs. Les notions ne sont pas travaillées comme des chapitres juxtaposés, mais comme des nœuds de connaissances. C'est ici, à mon sens, que se situe l'un des aspects les plus distinctifs de ma pratique.

Un chapitre est souvent appris comme une unité close, avec ses définitions, ses mécanismes et ses exemples propres, puis laissé de côté lorsque l'on passe au suivant. À l'inverse, un nœud de connaissances est un ensemble structuré de notions, de mécanismes et de questions possibles, que l'élève peut réactiver pour traiter des sujets variés. Il ne s'agit donc pas seulement de découper autrement le cours. Il s'agit de changer la manière dont les élèves organisent intellectuellement ce qu'ils apprennent.

Le travail mené sur le thème de l'épargne permet de le voir clairement. Si l'on raisonne en chapitres juxtaposés, on risque d'enchaîner successivement un cours sur le revenu disponible, puis un autre sur la consommation et l'épargne, puis un autre sur les propensions, puis un autre sur les formes de l'épargne, puis encore un autre sur la croissance, les inégalités ou l'action publique. Cette logique donne parfois l'impression d'avancer dans le programme, mais elle produit aussi des savoirs morcelés. L'élève peut retenir des éléments sur chaque point sans percevoir clairement ce qui les relie.

À l'inverse, travailler par nœuds permet de construire une véritable architecture intellectuelle.

Un premier nœud porte sur le revenu disponible, son partage entre consommation et épargne, le pouvoir d'achat et les contraintes qui pèsent sur les ménages.

Un deuxième nœud prolonge ce premier ensemble en introduisant les propensions à consommer et à épargner, ainsi que la logique du cycle de vie.

Un troisième nœud déplace alors le regard vers les motifs d'épargne et leurs déterminants, c'est-à-dire la précaution, le projet, la retraite, la transmission, mais aussi le rôle du revenu, de l'emploi, de l'inflation, de la protection sociale et des anticipations. À partir de là, d'autres nœuds peuvent se construire : les formes d'épargne et leurs arbitrages entre rendement, risque et liquidité, le lien entre épargne, financement de l'économie, croissance et paradoxe de l'épargne, puis les rapports entre épargne, patrimoine, contrainte de liquidité et inégalités, enfin le modèle français d'épargne, la dette publique, la transition écologique et l'éducation financière.

Ce qui est important ici, c'est que chaque nœud ne vaut pas seulement par son contenu propre. Il vaut par les passerelles qu'il rend possibles. Le revenu disponible conduit à l'arbitrage entre consommation et épargne. Cet arbitrage conduit aux propensions et au cycle de vie. Ces éléments ouvrent sur les motifs d'épargne et sur les contraintes de revenu. Ces contraintes conduisent vers les inégalités de patrimoine. Les formes d'épargne ouvrent vers la question de leur utilité pour le financement de l'économie. Et cette dernière question débouche sur des enjeux plus larges, comme la croissance, la dette publique, la transition écologique et le rôle des politiques publiques. L'élève ne travaille donc plus un thème comme une succession de cases à apprendre. Il apprend à voir des continuités, des bifurcations et des tensions.

Mon originalité, ici, n'est pas de dire qu'il faut faire des liens. Beaucoup de collègues le font. Elle consiste à formaliser ces liens, à les rendre visibles, à les organiser de manière stable et transmissible. C'est cette formalisation qui transforme une intuition pédagogique en outil réel de préparation.

### **Rendre les notions utilisables**

La quatrième constante prolonge directement la précédente. Les notions ne sont pas seulement connues, elles sont rendues utilisables. En soi, l'idée selon laquelle les notions doivent être mises au service de capacités n'a rien d'original. C'est un attendu institutionnel bien connu. La difficulté ne réside donc pas dans l'énoncé du principe, mais dans sa traduction effective dans les pratiques de classe.

C'est précisément là que ma pratique cherche à se distinguer. Les notions ne sont pas seulement associées à des capacités de manière déclarative. Elles sont réorganisées pour devenir des appuis de raisonnement. Je ne travaille pas seulement la connaissance d'une notion, mais les conditions concrètes de son usage. Une notion doit pouvoir servir à expliquer, à sélectionner, à relier, à hiérarchiser, puis à argumenter.

Face à un document sur une relance budgétaire, par exemple, l'enjeu n'est pas de reconnaître passivement la notion de propension marginale à consommer. L'enjeu est de s'en servir pour expliquer pourquoi un transfert ciblé vers certains ménages soutient davantage la demande qu'une mesure indifférenciée. Ce déplacement est décisif. Il fait passer l'élève d'un savoir possédé de manière passive à un savoir activable dans une situation nouvelle. Ma plus-value, ici, ne réside donc pas dans le principe lui-même, qui est déjà prescrit. Elle réside dans son opérationnalisation. Vérification explicite des acquis de première, organisation en nœuds de connaissances, entraînement fragmenté, passage de la consigne au raisonnement, puis composition intégrée : c'est cette chaîne qui permet de transformer une exigence officielle en pratique réellement formatrice.

### **De la consigne au raisonnement**

L'un des principes les plus structurants de ma pratique s'est d'abord construit en droit, dans la préparation à la dernière question de réflexion. J'y ai progressivement élaboré un outil de travail destiné à empêcher les élèves de se jeter trop vite dans la rédaction. Son intérêt tient à une idée simple : avant d'écrire, l'élève doit savoir ce qu'il faut mobiliser et dans quel ordre il faut raisonner.

Dans cet outil, deux éléments complémentaires sont articulés. Le premier est constitué de nœuds de connaissances. Ils correspondent aux connaissances essentielles du thème, autrement dit aux idées qu'il faut avoir en tête pour traiter la question. Le second est constitué de modèles de raisonnement. Ils ne servent pas à réciter une réponse toute faite. Ils servent à comprendre la logique de la consigne et à organiser la réponse. En formulation simple, les nœuds disent quoi mobiliser. Les modèles disent comment organiser l'écriture.

Le jour de l'épreuve, cette logique impose un ordre mental très précis. L'élève ne commence pas par rédiger. Il repère d'abord le type de question. Cette première étape est décisive, car un « pourquoi », un « dans quelle mesure », un « expliquez », un « justifiez » ou un « faut-il » n'appellent pas la même logique de réponse. Il repère ensuite le thème exact sur lequel porte la question. C'est seulement à ce moment-là qu'il sélectionne les nœuds de connaissances utiles.

La rédaction ne vient qu'après. Il ne s'agit donc pas d'écrire d'abord puis d'espérer retrouver ses idées en chemin. Il s'agit de comprendre la consigne, de cibler le sujet, de choisir les bons appuis, puis seulement de construire la réponse.

Cette logique permet d'éviter trois erreurs très fréquentes. La première consiste à voir un mot de consigne et à

réciter automatiquement un modèle sans réfléchir au sujet précis.

La deuxième consiste à vouloir tout remettre dans la copie, comme si l'accumulation de notions suffisait à produire une réponse juste.

La troisième consiste à rester dans des généralités vagues, faute d'avoir identifié les mécanismes décisifs. En réalité, beaucoup d'élèves n'échouent pas parce qu'ils ne savent rien.

Ils échouent parce qu'ils ne disposent pas d'un outil suffisamment clair pour sélectionner, hiérarchiser et mettre en relation ce qu'ils savent.

C'est probablement ici que se situe mon apport le plus distinctif. Tout le monde dit qu'il faut apprendre à lire la consigne. Peu de pratiques montrent aussi explicitement comment faire passer l'élève de la question à la réponse. Avec ce passage de la consigne au raisonnement, j'essaie précisément de construire ce chaînon manquant.

Cette logique, élaborée en droit, me paraît pleinement transposable à l'économie. Dans cette discipline aussi, les élèves rencontrent souvent la même difficulté : ils disposent de notions, parfois nombreuses, mais peinent à voir lesquelles mobiliser et comment les articuler face à une question nouvelle. Transposée à l'économie, cette démarche devient une sorte de couteau suisse intellectuel. Elle apprend à l'élève à passer du thème à la question, puis de la question aux connaissances utiles, avant de passer à l'écriture.

Ainsi comprise, cette démarche ne constitue pas un simple outil méthodologique parmi d'autres.

Elle permet de faire passer l'élève d'une logique de restitution à une logique de mobilisation.

C'est en cela qu'elle me paraît l'un des éléments les plus transposables de mon expérience.

### **Fragmenter avant d'intégrer**

La cinquième constante concerne la progression de l'entraînement. L'entraînement est d'abord fragmenté, puis intégré. Pris isolément, ce principe n'a rien de révolutionnaire. Sa plus-value apparaît dans la manière dont il est concrètement mis en œuvre.

On ne commence pas par jeter les élèves dans une copie longue en espérant qu'ils apprendront en la subissant. On travaille d'abord les sous-opérations de la tâche complexe. Lire un document sans le paraphraser. Faire parler un tableau ou un graphique. Relier une annexe à une notion de cours. Comparer plusieurs problématiques possibles. Construire un paragraphe argumentatif.

Tenir une causalité économique.

Dans ma pratique, cela signifie concrètement qu'avant toute composition complète, les élèves travaillent séparément l'exploitation d'un graphique, la confrontation de deux documents, la formulation de problématiques concurrentes, ou encore la rédaction d'un paragraphe explicatif à partir d'une notion et d'un appui documentaire. Ce travail fragmenté est essentiel, parce qu'il réduit les obstacles cachés de la tâche. Il permet de rendre visibles les gestes intellectuels attendus. Il aide aussi à éviter un malentendu fréquent : croire qu'une difficulté globale vient d'un manque de niveau général, alors qu'elle provient parfois d'une sous-compétence insuffisamment travaillée.

Vient ensuite le temps de l'intégration. C'est là que la composition longue prend toute sa place. Elle permet de tenir un fil directeur, de hiérarchiser les arguments, de sélectionner dans le corpus ce qui sert effectivement la démonstration, et de soutenir un raisonnement sur la durée. La progression du fragment vers l'ensemble me paraît essentielle pour expliquer la répétition des résultats. Elle évite à la fois la dispersion et la surcharge trop précoce.

### **Vingt heures pour cristalliser**

La sixième constante peut alors être formulée clairement : les vingt heures ne créent pas la compétence, elles la cristallisent. C'est là une idée à laquelle je tiens particulièrement, parce qu'elle inverse une représentation spontanée. On serait tenté de croire que l'essentiel se joue dans le module intensif. En réalité, son efficacité dépend de tout ce qui l'a précédé.

Ces vingt heures sont précieuses, bien sûr, mais elles ne compensent pas à elles seules une première mal sécurisée ou des savoirs trop dispersés. Leur efficacité vient du fait qu'elles arrivent à un moment où les connaissances ont déjà été stabilisées, reliées et mises en mouvement. Le module intensif n'est pas un bloc autonome venu réparer en urgence ce qui n'aurait pas été construit auparavant. Il agit plutôt comme un accélérateur de cohérence. Il remet sous tension des connaissances déjà travaillées. Il oblige à les sélectionner, à les articuler, à

les transformer en ressources immédiatement mobilisables face à un corpus et à une question de réflexion.

### **Le levier du petit groupe**

La septième constante tient au groupe lui-même. Le petit groupe d'élèves volontaires joue un rôle important. Ce volontariat n'est pas un détail d'organisation. Il change la nature du travail. Il rend possible un niveau d'engagement, de régularité et de reprise que l'on n'obtient pas de la même manière dans un cadre imposé à tous.

Le petit effectif permet également un suivi plus fin. On peut corriger au plus près les erreurs de raisonnement, faire verbaliser les procédures, retravailler les copies, maintenir des critères élevés sans se perdre dans une gestion trop lourde. Il devient possible de conjuguer exigence et accompagnement serré. Le petit groupe ne suffit évidemment pas à expliquer la réussite. Mais il constitue une condition favorable importante.

Ma plus-value, ici, n'est pas de découvrir que les petits groupes facilitent le suivi. Elle est de montrer ce que cette configuration permet concrètement : un travail plus fin sur les procédures, un retour plus précis sur les erreurs, et une intensification réelle de l'accompagnement intellectuel sans abaissement du niveau d'exigence.

### **Une rencontre féconde**

Reste enfin ce qui me paraît constituer la condition d'ensemble. La réussite ne s'explique ni par le seul professeur, ni par les seuls élèves. Elle naît d'une rencontre féconde entre un cadre didactique structuré, une exigence maintenue et un groupe d'élèves volontaires de haut niveau d'engagement.

Un cadre exigeant sans élèves prêts à s'y investir fortement peut rester stérile. Des élèves excellents sans cadre suffisamment structuré peuvent disperser leurs efforts. Ce qui compte, c'est l'ajustement entre les deux. C'est pourquoi il faut tenir ensemble modestie et responsabilité. Oui, tomber sur des élèves capables d'un engagement exceptionnel compte. Oui, la dynamique collective, l'émulation et la confiance jouent un rôle majeur. Mais cela ne conduit pas à effacer le rôle du professeur. Le professeur construit les conditions. Il rend visibles les attendus. Il stabilise les routines utiles. Il organise les savoirs. Il maintient l'exigence. Il sécurise sans simplifier abusivement.

### **Ce que d'autres peuvent réutiliser**

La conclusion s'impose alors avec netteté. Une réussite isolée peut relever d'une conjonction heureuse. Deux années de suite obligent à identifier des constantes. C'est précisément ce que cette expérience permet de faire apparaître.

Le travail commence dès la première. Les acquis de première sont vérifiés explicitement. Les notions sont organisées en nœuds de connaissances plutôt qu'en chapitres juxtaposés. Elles sont rendues utilisables dans des tâches de lecture, d'analyse et d'argumentation. Le passage de la consigne au raisonnement est outillé de manière explicite. L'entraînement est fragmenté avant d'être intégré.

Les vingt heures intensives ne créent pas la compétence, elles la cristallisent. Le petit groupe d'élèves volontaires constitue un levier important. Enfin, la réussite vient de la rencontre entre un cadre didactique exigeant et des élèves capables de s'y engager fortement.

Autrement dit, ce qui est réutilisable, ce n'est pas une recette. C'est une architecture pédagogique. Et c'est sans doute là l'enjeu le plus précieux de cette expérience. Préparer des élèves à un concours d'excellence n'améliore pas seulement la performance de quelques-uns.

Cela oblige à repenser, pour tous, la manière d'enseigner l'économie en STMG, avec moins de juxtaposition, plus de liens, moins de restitution, plus de mobilisation, et moins de cours consommés, pour davantage de connaissances vivantes.