

## COMMENT LES ÉLÈVES TRAVAILLENT À LA MAISON, UN POINT AVEUGLE POUR LEURS ENSEIGNANTS. L'EXEMPLE DE LA GESTION EN FILIÈRE STG

Nathalie Richit

UMR ADEF  
IUFM de l'Université de Provence  
2, avenue Jules Isaac  
13100 Aix-en-Provence  
France  
N.Richit@aix-mrs.iufm.fr

---

**Mots-clés :** travail à la maison, milieu didactique auxiliaire, entretiens d'explicitation, méthodes de travail des élèves, orientation.

**Résumé.** Les séries STG (sciences et technologies de la gestion) ont été créées pour faciliter la réussite de leurs élèves dans l'enseignement supérieur, en conceptualisant davantage en classe et en encourageant le travail personnel des élèves. Pour un enseignant, un élève qui travaille sérieusement doit réussir. En empruntant les concepts de la didactique et à partir du cas de deux élèves, nous montrerons que la manière de travailler importe plus pour la réussite que la quantité de travail personnel réalisé. Nous avons mené des entretiens d'explicitation avec ces deux élèves, portant sur la manière de réviser un contrôle en gestion. Les résultats, que nous ne prétendons pas généraliser, sont les suivants : l'élève efficace est celle qui a retravaillé son cours dans une optique de compréhension, l'élève inefficace a fait autre chose que reprendre le cours, avec un objectif de mémorisation. Le travail à la maison, point aveugle de la profession, est également un point aveugle dans la formation des enseignants.

---

### 1. Problématique

Nous nous intéressons au travail à la maison des élèves de STG (Sciences et Technologies de la Gestion dans des lycées généraux et technologiques) en France.

En effet, la création de la filière STG en remplacement de STT (Sciences et technologies tertiaires) a pour but de renouveler les programmes et de permettre aux élèves une meilleure réussite dans l'enseignement supérieur, en proposant une plus grande conceptualisation. Cette réforme s'est accompagnée d'une injonction de la part de l'institution de plus de travail personnel des élèves.

Les professeurs d'économie et gestion que nous avons interrogés à titre exploratoire disent ne pas avoir remarqué de changement dans le travail de leurs élèves, bien au contraire. Mais ces enseignants sont-ils au courant de ce que font réellement leurs élèves à la maison ?

Notre problématique s'insère dans la didactique d'une discipline, la gestion, en classe de première en lycée général et technologique. La classe de première en France scolarise des élèves dont l'âge varie entre 16 et 18 ans. Il s'agit de mettre en évidence la façon dont les élèves travaillent à la maison pour le lycée.

Ce travail se situe dans le champ de l'étude transpositive des savoirs (Chevallard, 1985), c'est-à-dire l'étude des processus qui permettent de faire naître un savoir enseigné à partir d'un savoir savant. Chevallard distingue la transposition didactique externe, du savoir savant à la production d'objets d'enseignement, et la transposition didactique interne, des objets d'enseignement au savoir réellement enseigné, ce qui est le travail de l'enseignant avant et pendant son cours. On peut en dernier lieu se poser la question du savoir appris par l'élève.

C'est sur ce savoir appris que portera notre étude. Contrairement au collège où tout est appris en classe (Félix, 2002), au lycée l'élève doit retravailler son cours, ce qui rend nécessaire la circulation des savoirs entre l'école et la maison (Maulini, 2000). Ceci est d'autant plus important que c'est sur la restitution de ces savoirs appris que porteront les évaluations.

Nous avons voulu montrer que le travail personnel des élèves est un point aveugle : il se déroule hors de la vue de l'enseignant, il comporte une grande part d'implicite, car pour l'enseignant c'est une évidence qu'il doit être fait, il ne s'inquiète pas de savoir comment.

Nous nous proposons de répondre aux questions suivantes : comment travaillent les élèves lorsqu'ils sont à la maison, hors de la vue et de la présence de leur enseignant ? Certaines manières de faire sont-elles plus efficaces que d'autres ? Nous prendrons l'exemple de la révision d'un contrôle de gestion en première STG.

## **2. Cadre théorique et méthodologie**

Notre cadre théorique est didactique, éclairé par quelques résultats de sociologues. Notre cadre méthodologique est compréhensif, nous avons cherché à interpréter les significations que les élèves ont donné de leur action.

### **2.1 Cadre théorique**

Nous convoquerons quelques concepts de la didactique. Nous mobiliserons tout d'abord le concept de système didactique auxiliaire. Pour étudier à l'école, l'élève a besoin de l'aide de son professeur. Cette aide consiste à lui désigner ce qu'il lui faudra étudier, et à lui proposer un chemin, en tenant compte du temps didactique, lequel peut différer du temps d'apprentissage, d'où l'utilité du travail personnel. Le contrat didactique traduit les attentes réciproques du professeur et de l'élève et comprend une part d'implicite : l'élève doit faire son métier d'élève, et en particulier à la maison il doit apprendre ses leçons et faire ses devoirs.

Le triptyque élève-professeur-savoir doit pouvoir déployer ses effets dans un milieu pour l'étude. Johsua et Félix (2002) proposent leur définition du milieu, au sens où les géographes parlent de milieu, c'est-à-dire un espace dans lequel s'organisent des activités humaines. L'étude consiste alors en l'exploration et l'appropriation de cet espace.

Christine Félix (2002) a étudié les gestes de l'étude personnelle en mathématiques et en histoire, principalement en classe de troisième. Elle montre qu'on peut envisager le travail personnel à la maison comme un système didactique auxiliaire dans lequel l'élève est amené à construire ou à reconstruire un milieu pour l'étude, la nature des gestes accomplis quotidiennement par les collégiens étant fortement liée à des positions d'élèves. Elle constate que les élèves forts n'étudient pas exactement les mêmes objets de savoir que les élèves plus en difficulté. La mise en relation entre deux espaces de travail, l'un public et l'autre privé, mais en étroit rapport de dépendance avec le premier, lui a permis de mieux comprendre la différence entre les élèves qui réussissent et les élèves qui échouent.

Nous citerons les travaux de sociologues : Anne Barrère (1997) constate la croyance partagée en un « équivalent travail », c'est-à-dire un rapport de proportionnalité entre le travail de l'élève et la réussite scolaire, et montre que c'est faux : certains élèves réussissent en travaillant peu, et d'autres échouent en travaillant beaucoup. L'équipe ESCOL, quant à elle, distingue le rapport au savoir identitaire (qui suis-je ?) le sujet donnant du sens au savoir en fonction de son histoire personnelle, et le rapport au savoir épistémique (apprendre, c'est avoir quel type d'activité ?) aussi bien en cours qu'en dehors des cours (Bautier & Rochex, 1998).

Charlot (1997), qui est à l'origine du concept de « rapport au savoir », pense que le terme véritablement adéquat serait « rapport à l'apprendre », il s'agit en effet de l'ensemble des rapports d'un individu au monde, à l'autre, à soi, aux systèmes symboliques, aux formes d'activité. Il s'agit de comprendre le sens que les élèves en tant que sujets donnent à leurs activités et à leur expérience scolaire.

Pour Johsua (1999), la logique de la restitution, dans laquelle les productions des élèves doivent ressembler au modèle présenté par le maître, ne suffit plus, il faut lui substituer la logique de la compréhension, dans laquelle les élèves doivent faire plus que s'acquitter des tâches explicitement demandées.

Le lien entre le système didactique principal (la classe) et le système didactique auxiliaire (la maison) se fait-il de la même manière en première STG quel que soit l'élève ? Nous nous proposons d'essayer de cerner la nature des gestes réellement engagés par les élèves lorsqu'ils accomplissent leur travail personnel, et de mettre au jour, si elles existent, certaines caractéristiques différentielles.

## 2.2 Méthodologie

Nous avons souhaité comprendre la manière dont les élèves travaillaient à la maison. Pour cela, nous avons assisté à un cours de gestion sur le seuil de rentabilité, thème devant faire l'objet d'un contrôle, puis nous avons demandé aux élèves comment ils s'y étaient pris pour réviser. Les entretiens se sont déroulés en mai 2009.

Vermersch (1994 / 2006) a construit les bases théoriques et pratiques d'une technique d'entretien particulière, l'entretien d'explicitation. Cette technique s'appuie sur les travaux de Rogers concernant l'entretien non directif : il s'agit de formuler des relances, sous forme de questions, reformulations, silences. La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action, il s'agit d'explicitier ce qui reste implicite dans l'action. Dans le cas du travail personnel à la maison, il n'est pas évident d'aller observer l'élève chez lui. On peut par contre beaucoup plus facilement lui demander comment il s'y est pris, par exemple pour apprendre une leçon, faire un exercice ou réviser un contrôle.

Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits, les élèves ayant donné leur accord pour l'utilisation d'un magnétophone. Nous présentons ici le cas de deux élèves, choisies parce que de profils proches : toutes les deux sont à l'aise à l'oral, elles paraissent sérieuses, désireuses de réussir, et ont toutes les deux une année de retard, ce qui est assez courant en STG. Nous les appellerons Caroline et Stéphanie. Nous avons posé à chacune d'elles la question suivante : *comment t'y es-tu pris pour réviser le dernier devoir surveillé de gestion ?*

## 3. Résultats

Les élèves ont toutes les deux révisé leur leçon pour le contrôle. Nous avons demandé à l'enseignante de commenter, à partir de leurs copies, le travail de deux de ses élèves. En ce qui concerne Caroline :

*C'est une élève qui manifestement n'a fait aucun exercice à la maison toute seule, et en classe qui s'est appuyée ou reposée sur ceux qui participent, donc elle est incapable de faire l'exercice jusqu'au bout...*

Quant à Stéphanie

*C'est une élève qui travaille cette matière comme toutes les autres, très sérieusement, qui tient un classeur très ordonné, qui fait à la maison le travail qu'on lui demande, qui étudie les leçons, qui prépare les exercices, qui prépare ses contrôles, qui fait le travail qu'on attend d'elle, tout au long de l'année*

Caroline a obtenu 4/20 et Stéphanie 18/20. Il semble donc, selon l'enseignante, et conformément à la théorie de l'équivalent travail, que Stéphanie mérite de réussir, puisqu'elle a sérieusement travaillé, contrairement à Caroline.

Donnons à présent la parole aux élèves.

Nous présenterons et analyserons des extraits significatifs de nos entretiens, en commençant par Caroline :

### 3.1 Caroline, le respect des consignes données par son professeur

Q : Et quand tu reprends chez toi les exercices, tu comprends mieux ?

C : Je comprends mieux, oui, parce que je prends le temps... y a quand même des fois où je suis obligée d'apprendre par cœur, du coup ben les réponses qui vont avec l'énoncé... mais le problème c'est que quand je retrouve un énoncé en contrôle c'est pas le même, et après je suis perdue (...)

Q : Et à la maison, les exercices que tu as faits, c'est ceux du cours, ceux du livre ?

C : Ben moi j'ai ceux du cours, et j'ai acheté un... j'ai un bouquin avec tous les... toutes les matières et y en a

Q : Avec les corrigés ?

C : Oui, je préfère faire d'autres trucs...

Q : Et ça ne t'a pas aidé ?

C : Ben si, mais si vous voulez après on retrouve pas les mêmes choses donc après j'ai pas réussi à me... j'sais pas comment expliquer mais... j'suis chez moi j'y arrive, et là j'y arrive pas

Q : Tu fais des petites fiches ?

C : Moi je fais que ça (*elle nous montre ses fiches*) (...)

Q : Comment tu les constitues, tes fiches ? C'est juste pour le contrôle ? Ou avant ?

C : Non, je ne les fais pas dès le début, mais on va dire dès que j'ai compris, quand les exercices principaux sont faits, que la leçon est faite, en général je les fais, moi ce que je veux c'est qu'il y ait la leçon, et à côté l'exercice, pour que je comprenne ce que c'est que le chiffre d'affaires, quand il y a l'abréviation sur les exercices... sur le résumé de la leçon, je marque vraiment ce qui est le plus important, tous les mots que j'ai pas appris, par exemple là j'ai fait une colonne charges variables, une colonne charges fixes, comme on avait fait dans l'exercice en cours, voilà, après j'ai mis deux ou trois petits trucs, moi tout ce qui me semble important à retenir, je le marque.

Caroline *préfère faire d'autres trucs* à partir de livres qu'elle a achetés, elle ne fait pas le lien avec le cours, elle a l'impression que tous les exercices sont différents, donc elle arrive à refaire lorsqu'elle a consulté le corrigé, mais ce n'est qu'une illusion de compréhension. Elle apprend les définitions par cœur, et effectivement une grande partie de sa note provient de la définition du seuil de rentabilité (incomplète) et de la formule de calcul qu'elle a inscrite sur sa copie, ces éléments étant bien présents sur sa fiche.

Certes, Caroline passe du temps à la maison à apprendre son cours et à faire des exercices, mais elle n'arrive pas à faire le lien avec le cours, elle fait d'autres exercices et s'étonne qu'au contrôle elle ne retrouve pas les mêmes choses. : *j'ai pas du tout retrouvé ce qu'on a fait en cours ; ça correspondait pas avec ce qu'on avait fait ; j'ai été complètement perdue par rapport à ce qu'on a fait en cours ; le problème c'est que quand je retrouve un énoncé en contrôle ce n'est pas le même.* Elle a quand même noté la formule du seuil de rentabilité pour montrer qu'elle la connaissait, et a

essayé de réfléchir sur des éléments non vus en cours : *par exemple on n'a pas vu tout ce qui était charges variables de production, charges variables de distribution, alors après moi j'ai additionné les deux*. Caroline est donc *perdue, troublée, paniquée*.

Caroline pense avoir compris ce qu'est le seuil de rentabilité, à quoi il sert : *je savais ce qu'était le seuil de rentabilité, de quoi on parlait*. Elle a pu répondre à la première question, qui était une définition : *j'ai su répondre, parce que c'était écrit, donc c'était du par cœur*, mais comme elle n'a pas pu faire les calculs de la deuxième question, elle n'a en toute logique pas répondu à la troisième question, qui dépendait de la deuxième : *moi j'ai pas commenté, vu que j'ai pas trouvé les résultats*.

Caroline n'a pas réussi, alors qu'elle a respecté à la lettre les consignes de son professeur, ou tout au moins ce qu'elle pensait être les manières de faire pour réussir : faire des fiches, apprendre par cœur, faire d'autres exercices. Elle explique son échec par le fait que le sujet de contrôle n'avait pas de lien avec le cours. Elle pense que ce n'est pas de sa faute (elle signale d'ailleurs que tout le monde dans la classe a échoué), mais de la faute de son professeur : pourquoi a-t-elle autant guidé les élèves lors de la première séance si c'est pour donner un contrôle où il n'y a rien de ce qui avait été vu ? Son rapport au savoir épistémique nécessite l'intermédiation de l'enseignant. Il ne lui vient pas à l'idée que celui-ci pourrait vouloir étayer au début, pour ensuite désétayer progressivement.

Son rapport au savoir identitaire est tel qu'elle apprend mieux si on s'intéresse à elle, pour la valoriser et lui permettre d'oublier ses échecs antérieurs : *redémarrer quelque chose de nouveau, ça encourage*. Elle tente de trouver une explication en dehors d'elle pour ne pas « perdre la face » : *chez moi, j'y arrive, je prends le temps*, dit-elle.

Par contre pour Stéphanie tout s'est bien passé lors du contrôle.

### 3.2 Stéphanie, un rapport direct au savoir

Q : ... Pour tes révisions, tu as repris tout, tu as refait tous tes exercices ou tu t'es contentée de feuilleter un peu ?

S : Alors... j'ai pris mon cours, j'ai pris du début, j'ai lu vraiment tout, les petites phrases, j'ai lu tout en entier, mais concentrée, enfin, vraiment j'ai lu, pas en papillonnant quoi, donc j'ai tout lu et j'ai fait les exercices, et c'est tout

Q : D'accord, et tu as fait ça quand ?

S : Mercredi, la veille

Q : La veille... et pendant les vacances, tu as commencé à regarder ou pas du tout ?

S : Non, j'ai fait la veille, j'ai en tout mis une heure et demie, et voilà... mais c'est vrai que je me suis bien penchée dessus pendant une heure et demie, j'ai bien lu, j'ai fait les exercices et je me suis concentrée et j'ai vraiment tout compris et à la limite j'ai... j'ai presque plus appris de choses moi en une heure et demi que pendant le cours (...) j'ai beaucoup mieux cerné le chapitre chez moi (...)

Q : Tu as l'impression qu'avec la manière dont tu procèdes tu pourrais résoudre tous les problèmes de seuil de rentabilité ?

S : Oui

Stéphanie a quant à elle travaillé à partir de son cours, elle a *tout lu*, et elle a *vraiment tout compris* du cours. Elle a mis la leçon à sa main, s'est composé une méthode personnelle de résolution des problèmes qu'elle pense à juste titre pouvoir s'appliquer à toutes les situations, n'a pas appris de définition par cœur mot à mot, mais a intégré le nouveau vocabulaire spécifique à la matière. Pour elle le cours est important parce qu'il donne du sens aux exercices et permet de réussir au contrôle, car il est vrai qu'il y a parfois *des choses un peu bizarres qu'on n'a jamais vues*, mais il y a *toujours un lien*.

Elle est partie du cours pour aller plus loin, ce qu'elle n'avait pas eu l'occasion de faire en classe soit par manque de temps, soit parce que le cours propose une avancée collective étayée, afin de ne laisser personne au bord de la route. Mais cette aide apportée par l'enseignant peut parfois donner à certains élèves, comme Caroline, l'illusion d'avoir compris, d'où la déception de cette dernière à la sortie du contrôle, avec l'impression que ce n'était pas la même chose qu'en cours qui était demandée au contrôle.

Celle qui a réussi, Stéphanie, est très autonome, elle arrive à faire le lien avec le cours, et si le lien n'existe pas elle le construit elle-même. Elle n'hésite pas à refaire les exercices faits en classe et à travailler seule sur son manuel ce qu'elle n'a pas compris.

*Quand je suis chez moi et qu'il n'y a pas de professeur, j'arrive à travailler, à comprendre les choses, à avoir des réflexions sur le travail qu'on a fait, si je n'ai pas compris ne pas en rester là, chercher d'autres solutions, ou alors d'aller voir le prof, enfin je me débrouille, quoi, je ne reste pas sur « je sais pas ».*

Stéphanie est satisfaite d'être en STG : *je suis là et ça me va très bien*, elle aime *communiquer*, et apprécie d'étudier *la personne, l'humain*, alors qu'en S, l'année précédente, *ça arrivait à un tel point que ce n'était plus du plaisir*.

Nous qualifierons son rapport au savoir épistémique de « direct ». Elle travaille efficacement, en profondeur, tout en visant l'économie de temps. En effet, son rapport au savoir identitaire semble montrer que pour elle le savoir est partout, pas seulement à l'école : *le lycée pour moi c'est vraiment secondaire*, et donc son *temps de travail pour le lycée est ridicule* comparé à ce qu'elle fait par ailleurs.

#### 4. Discussion

Notre méthodologie privilégie la présence sur le terrain, afin de gagner la confiance des différents acteurs, et de mieux comprendre ce qui se passe hors de la présence du professeur, et qu'on peut qualifier de point aveugle de la recherche en didactique.

Notre travail a permis de décrire et de comprendre les gestes de l'étude à la maison, et de montrer que l'élève qui réussit est celle qui fait le lien avec ce qui a été abordé en classe.

Ces deux élèves, qui nous semblaient avoir de nombreux points communs quant à leur attitude face au travail, ont obtenu des résultats très différents au contrôle. L'une se situe dans la logique de la restitution, l'autre dans la logique de la compréhension.

Nous disposons pour chacune d'elles d'un enregistrement effectué en mars 2009, et présentant leur histoire de vie scolaire, que nous souhaitons mettre en perspective. Caroline est allée en STG par choix, après avoir redoublé sa seconde. Elle apprécie les échanges entre pairs, cela lui permet de mieux comprendre.

Stéphanie a également intégré STG par choix, mais après une année de première S (scientifique), où elle est allée de déception en déception concernant ses résultats. Elle a de multiples centres d'intérêt en dehors du lycée, auxquels elle a enfin le temps de se consacrer. On peut se demander si Stéphanie a profité de ce passage en première S pour acquérir des méthodes de travail, ou bien si elle a été admise en S à l'issue de sa seconde parce qu'elle possédait déjà ces méthodes.

Nos résultats tendent à montrer que les professeurs savent peu de choses de la façon dont leurs élèves travaillent en dehors de la classe : Monsieur B., le professeur d'économie et droit, reconnaît qu'il n'en a aucune idée ; Madame A. qui connaît bien ses élèves, puisqu'elle les a huit heures par semaine, est persuadée que l'élève qui a réussi, Stéphanie, travaille beaucoup, et que l'élève qui n'a pas réussi, Caroline, ne travaille pas. Du point de vue quantitatif, nos résultats confirment ceux de Barrère.

D'un point de vue qualitatif, les élèves qui réussissent le mieux ne semblent pas être ceux qui suivent à la lettre les conseils de leurs enseignants, mais ceux qui comprennent ce qu'il y a à apprendre, en faisant le lien avec le cours. Ceci corrobore les résultats de Félix, qui dans sa thèse montre que les bons élèves de collège, dont l'essentiel de l'étude se déroule en classe, convoquent une mémoire pratique de la notion étudiée, alors que les élèves en difficulté, dont le discours est pourtant très proche du discours institutionnel, ont une vision diachronique de l'étude.

Il ne saurait être question de généraliser à partir du travail sur deux élèves. Néanmoins, ces résultats nous amènent à nous interroger sur le type d'élèves présents en STG et sur l'origine des difficultés de certains.

S'il s'agit uniquement d'un problème de méthode de travail, l'entrée par la didactique est pertinente. Le fait pour l'enseignant de mieux connaître les façons de travailler de ses élèves à la maison peut l'amener à modifier sa manière de faire en classe, par exemple en laissant du temps aux élèves pour s'appropriier les nouvelles notions, seuls ou entre pairs. Rayou (2009) propose de faire du travail à la maison un analyseur des difficultés cognitives de beaucoup d'élèves au sein même de la classe.

S'il y a aussi des problèmes de capacité des élèves à travailler et à comprendre, ne faudrait-il pas s'interroger sur l'orientation vers STG ? Nous n'avons envisagé ici que le cas de deux élèves motivées, qu'en serait-il avec des jeunes orientés en STG contre leur gré ?

Pour conclure, nous voudrions souligner que le travail à la maison, point aveugle de la profession, est également un point aveugle dans la formation des enseignants.

## 5. Bibliographie

- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Collin
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos
- Chevallard, Y. (1985 / 1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Félix, C. (2002). *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse sciences de l'éducation, Aix-Marseille I
- Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute
- Johsua, S. & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une approche en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs. *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines*, 80, 24-26
- Rayou, P. (dir.) (2009). *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR
- Vermersch, P. (1994 / 2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les Moulineaux : ESF