

<https://profdoc.iddocs.fr/spip.php?article7>

# Analyse Fourgous V2 : 3. Autonomie, confiance et créativité

- Numérique : analyses - Numérique : Fourgous V2 -

Date de mise en ligne : lundi 14 mai 2012

---

profdoc.iddocs.fr - prof' doc' - Creative Commons CC BY-NC-SA

---

**Toujours au travers de suppositions idéologiques, de chiffres déplacés, de statistiques manipulées, Jean-Michel Fourgous** biaise le débat et la réflexion sur l'autonomie des élèves, sur leur motivation, sur la construction de leur confiance face aux connaissances ou aux apprentissages. Là encore les conclusions précèdent le raisonnement, qui peine à trouver une base scientifique valable.

### 3. Autonomie, confiance et créativité : des notions mal maîtrisées

**Référence** : analyse de la partie 3 (« Se connaître et connaître l'autre : les compétences émotionnelles »), p. 71-95 ; analyse de la partie 5 (« Apprendre par l'expérimentation : innover et créer »), p. 111-120

#### 3.1. Un lien entre goût du travail et autonomie

Alors que la notion de quotient intellectuel est constamment sujet à débats, reconnu comme un critère peu fiable dans les enquêtes scientifiques, M. Fourgous nous présente des quotients d'intelligence émotionnelle (p. 72), en développant l'idée d'une capacité « *to use emotions effectively and productively* » [1], sans aucune interrogation sur le bien-fondé des indicateurs et sur leur significativité.

On passe du coq à l'âne, vers la nécessité de favoriser l'autonomie, puis on revient sur le plaisir et la motivation, on repasse au coq, en posant des évidences, à savoir que quelqu'un qui se sent bien et qui a envie de faire ce qu'il fait, fait ainsi mieux ce qu'on lui demande de faire... A croire que M. Fourgous pourrait se permettre de donner des leçons aux enseignants à ce sujet, sur un débat continu à propos des contenus que l'on souhaite transmettre et sur la difficulté de faire systématiquement sens, et motivation, auprès des élèves au sujet de ces contenus. On peut comprendre que M. Fourgous n'assume pas les contenus et les remette en question, ce qui est facilement absent de sa réflexion, en faisant même appel *a contrario* à l'essence démagogique de M. Taddéi (encadré p. 76), qui part d'un contenu plus propice à la motivation, d'ailleurs sans programme, ici l'orientation (un classique pour ce type d'argumentation !) pour conforter son propos sur la possibilité pour les enseignants (je comprends chez lui, « s'ils le veulent vraiment »), d'amener de la motivation aux élèves dans toutes les interventions.

Par ailleurs, M. Fourgous accuse les 35 heures et la retraite à 60 ans d'avoir eu « un impact négatif sur le goût de l'effort », ce qui est pour le moins discutable ; là encore l'auteur ne se gêne pas pour intégrer l'idéologie dans son propos. Il en va même à reprendre l'intérêt de la recherche du sens étymologique des mots (toujours plus ou moins proche du sens contemporain), ou encore à poser une définition positiviste du verbe « travailler » (« rendre plus utilisable » et « conférer une valeur »), sur des références peut-être légitime (mais non citées), à quelques coudées de ce que peut nous rapporter Le Trésor de langue française informatisé (« Exercer un effort continu en vue de produire ou de modifier quelque chose », « Exercer une activité, une compétence, un métier dans le but de gagner de l'argent », « Effectuer un exercice physique qui demande un effort. »).

On passe ensuite à la confiance, rapidement, nécessaire pour avancer, et l'on retrouve l'âne, au sujet par exemple de l'auto-apprentissage, là aussi de manière rapide, en retrouvant la comparaison avec l'étranger, dans un raccourci qui en devient vulgaire (dans le double sens de l'adjectif 'vulgaire'), avec les pays d'Europe du Nord où l'on serait

centré sur l'apprenant, alors qu'ailleurs on serait centré sur l'enseignant. Toute la démonstration de l'auteur, fragile, s'appuie sur un croisement non légitime de thèmes qui ne sont pas liés. Son raisonnement pose problème en ce qu'il sert une argumentation pratique recherchée plutôt que logique. Il s'agit de relier des points évidents à des exigences qui le sont beaucoup moins, des chiffres manipulés à des propositions qui n'en sont que moins légitimes.

### 3.2. Motivation et confiance des élèves : un raisonnement faussé

Et pourquoi cette malhonnêteté de dire que, « en 1995, l'étude de Marie-Louise Zimmermann, docteure ès Sciences de l'Éducation, a montré que la raison la plus couramment évoquée par les apprenants pour expliquer leur échec scolaire, était, avec le manque de motivation, la difficulté à mémoriser les notions » (p. 81), alors que l'étude n'offre pas de différence significative avec « le manque de confiance en soi », « le fait d'avoir préparé des épreuves à la dernière minute », de ne pas avoir assez étudié, tout cela chaque fois entre 31 et 37 % sur le second panel étudié, voire avec le manque de travail, la panique, les problèmes personnels, le manque de concentration, à 20-23 %. Cela pose d'autant plus de problème que chaque panel n'est lui-même pas significatif, avec deux groupes de 51 et 35 étudiants, sans différences importantes sur chaque item pour le premier groupe. Ce point de vue tronqué est d'autant plus délicat que M. Fourgous n'aborde aucunement, comme souvent, les aspects optimistes de la même étude (ainsi la question : « Quelles sont, à votre avis, les causes de votre réussite scolaire ? ») [2]. On pourra aussi se demander, dans les méthodes argumentatives de M. Fourgous, ce que vient faire ici une étude auprès d'un public adulte, et surtout d'une étude en Suisse pour consolider ses pensées sur le système scolaire français... Il s'agit toujours pour l'auteur d'aller rechercher ce qu'il veut là où il veut, quitte à tromper sur ce qu'il trouve, comme on constate que les études, finalement, ne vont pas dans le sens de ce qu'il propose.

S'il y avait une proposition à reprendre ici, c'est de chercher à favoriser la confiance en soi des élèves en leur permettant de mettre leurs compétences au service d'un projet collectif (avec une pédagogie associée). Pour autant, cette perspective est présente dans l'esprit et dans le travail des professeurs de discipline et des professeurs documentalistes ; c'est un état d'esprit en cours d'assimilation sur certains sujets techniques, et M. Fourgous ne peut sans doute pas, à ce niveau, se substituer, avec autant de démagogie, à des formations qui n'existent plus. Le processus d'autonomisation, de même, fait partie des soucis quotidiens de l'ensemble des enseignants, en particulier des professeurs principaux et des personnels très associés que sont les CPE, à ce sujet, ou encore les professeurs documentalistes et quantité de professeurs de discipline. Il est encore faux de dire que les enseignants ne s'emparent pas de la liberté qui leur est donnée, en termes d'innovation, mais on peut regretter en effet que la suppression des formations soit un frein à développer des idées originales ou nouvelles sans caution initiale de l'autorité (plutôt que de la hiérarchie seule).

Que vient faire le management dans tout cela, souhaitée par M. Fourgous parmi les formations des enseignants comme solution aux différents points (p. 37, p. 88-89), donc, sur l'intelligence émotionnelle, la confiance, l'autonomie, l'auto-apprentissage, en ajoutant donc la motivation, mais aussi, allons-y gaiement, le « climat de sécurité », la discipline (autorité et fermeté retrouvées)... Le management devient une enveloppe de qualités requises, au même titre que la pédagogie, la discipline scolaire, mais aussi la psychopédagogie. On retrouve cette défense du management dans la proposition absurde d'une prime d'excellence pédagogique afin de déclencher l'innovation dans les pratiques pédagogiques, une mesure bureaucratique qui favorise plutôt le vent formé par la paperasse que ce qui anime véritablement les enseignants dans la recherche des meilleures démarches à mettre en oeuvre pour favoriser la réussite des élèves. Ce ne sont pas des primes ponctuelles, sur tel ou tel projet « communiqué », qui va motiver à innover ou réfléchir (n'est-ce pas cela, de manière implicite, qui leur est reproché en permanence dans le texte, comme dans les paroles de M. Taddéi, de ne pas suffisamment réfléchir et/ou travailler ?).

### 3.3. Innovation et création : on continue la manipulation

Je ne remets pas en question l'intérêt de la notion de créativité que met en avant M. Fourgous sur les dix pages de cette partie, qui est plutôt, intellectuellement parlant, la partie de M. Taddéi. Mais qu'est-il besoin de nouveau qu'il s'en prenne aux enseignants, en maniant des statistiques comme bon lui semble (p. 112), en répétant la même chose, au cas où (p. 113). En remettant en cause le jugement de ces enseignants, on a vite oublié les principes essentiels de la collaboration !

Précisons donc ces statistiques : M. Fourgous nous dit que « 94% des enseignants européens estiment que la créativité devrait avoir une place importante dans le cursus scolaire (mais ce n'est vrai que pour 30% des Français !). » (p. 112 et p. 113) Il s'appuie sur l'enquête Creativity in Schools in Europe : a survey of teachers [3]. Quand on lit cette enquête, il est écrit en effet qu'il y a « *an overwhelming majority of teachers (94%), who support the idea that creativity is a fundamental skill to be developed in schools* », mais sans comparatif entre pays à ce sujet. On lit que près de 90 % des enseignants français (267 interrogés pour cette enquête) pensent que les TIC permettent d'encourager la créativité. Par ailleurs, là est la manipulation, l'enquête indique que 54 % des enseignants européens « *agree that creativity plays an important role in the curriculum* », avec cette fois-ci un comparatif entre pays, à 32 % pour les Français ; c'est en effet une valeur des plus basses, mais qui vient en commentaire des programmes scolaires, qui ne reflète donc pas leur souhait, contre ce que fait croire M. Fourgous.

Là encore, il n'est pas question de tout rejeter, mais ces méthodes sont étranges. La répétition est inquiétante. Les propositions qui en découlent sont fragiles, sans toujours cerner les liens entre l'argumentation, d'ailleurs, et les conclusions qui en sortent. Et l'on reproche ensuite à la recherche française son manque d'ouverture, son conservatisme...

Ce n'est pas pour autant que l'on ne peut pas discuter de la densité des programmes, des évaluations, mais M. Fourgous est-il légitime pour développer ces sujets ? Quelle légitimité, par exemple, pour écrire qu'il serait bon que des enseignants associés du privé viennent aider les enseignants du public pendant trois heures ? (p. 116) Quelle légitimité pour affirmer que « la formation des enseignants dans les universités va sûrement permettre de mettre un terme à une formation consécutive qui, séparant la pratique de la théorie, ne se révèle pas des plus efficaces » ? (p. 118) Faut-il enfin rappeler, car M. Fourgous ne le fait pas, qu'il n'y a plus de formation pour les enseignants après leur prise de fonction et que celles dont il parle ne préparent pas réellement à la pratique, en même temps que la préparation du concours ? Quant à l'expérimentation de l'alternance dans l'académie de Versailles (p. 119-120), en quoi vient-elle favoriser la stabilité (pour les équipes, pour les élèves), ou encore la collaboration dont il est tant besoin ?

[LIRE LA SUITE : 4. Les pédagogies nouvelles liées aux TICE](#)

---

[1] Six seconds. A Case for Emotional Intelligence in Our Schools. En ligne. Consulté le 12 mai 2012

[http://www.6seconds.org/pdf/case\\_for\\_EQ\\_school.pdf](http://www.6seconds.org/pdf/case_for_EQ_school.pdf)

[2] Zimmermann Marie-Louise (1995). Difficultés d'apprentissage, échec scolaire, réussite... Mais au fond, à quoi cela est-il dû ? Université de Genève. En ligne. Consulté le 22/07/2014 : <http://cms.unige.ch/ldes/wp-content/uploads/2012/07/diff.pdf>

[3] European Schoolnet (2009). Creativity in Schools in Europe : a survey of teachers. En ligne. Consulté le 13 mai 2012

[http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645\\_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf)