

Le rapport Fourgous V2 : analyse critique et contre-propositions

par Florian Reynaud, professeur documentaliste

Le 24 février 2012, Jean-Michel Fourgous, docteur en psychologie sociale, député UMP de la 11^e circonscription des Yvelines, membre de la Commission des Finances de l'Assemblée nationale, a publié un second rapport, dit « rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants »¹. Cette mission, confiée par le gouvernement Fillon, aboutit à la mise en avant de 25 propositions pour développer le numérique et de nouvelles pédagogies dans le système éducatif français.

Dans un premier temps lancé sur une lecture certes attentive, mais toutefois rapide, je me suis rendu vite compte que ce texte méritait une analyse détaillée. La valeur institutionnelle donnée au rapport conduit en effet à s'inquiéter des erreurs que l'on peut y trouver. Cette valeur institutionnelle se trouve ainsi dans la fonction même de M. Fourgous, mais aussi dans l'association inscrite au rapport de Pascal Cotentin, Inspecteur d'académie, conseiller TICE de Monsieur le Recteur de l'académie de Versailles, ou de François Taddéi, directeur de recherches interdisciplinaires à l'université Paris Descartes, auteur d'un rapport sur l'éducation remis à l'OCDE², et dont on peut applaudir la performance progressiste, voire hautement démagogique, sur le site du TEDx Paris³.

Il apparaît sur l'ensemble que la démarche méthodologique de M. Fourgous se fonde sur une logique simple. Il part de ses propositions, plus ou moins personnelles, plus ou moins soufflées, plus ou moins idéologiquement marquées. Comme la plupart de ses propositions sont très fragiles, pour ne pas dire mauvaises, il est amené à bâtir de mauvais raisonnements. Ceux-ci, de manière logique, s'appuient sur des données erronées, manipulées. Dans le fouillis de raisonnements et de propositions, la multiplication des tromperies nous empêche de donner un crédit quelconque à ce qui pourrait être intéressant, mais il faut préciser toutefois qu'il y a bien des éléments à reprendre de ce document de 237 pages. Il s'agit de trouver comment séparer le bon grain de l'ivraie.

Après avoir repéré les premières erreurs (p. 28), j'ai essayé de me convaincre que ce n'était qu'exceptions. Il faut croire que j'étais bien naïf. En continuant donc, j'ai observé la multiplication d'erreurs, mais toujours volontaire pour ma part à comprendre et rechercher les éléments qui pouvaient être repris objectivement. Ma démarche consiste donc, elle n'est pas parfaite, à présenter une analyse critique du propos de M. Fourgous, mais encore à former une série de contre-propositions, dont certaines s'appuient sur de bonnes idées, toutefois trop rares, de ce rapport.

Il n'en reste pas moins que la première contre-proposition, sur la forme et le fonds, est assez simple et clair : **invalider ce rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants, entaché d'un nombre effarant d'erreurs, et mettre en place une commission légitime, compétente et indépendante pour étudier la question du développement des TIC dans le système éducatif français.**

Sur dix parties inégales dans ce rapport, avec des recoupements, des transferts, peu de transitions, la construction d'un plan pour l'analyse est difficile. Il me semble pertinent de proposer une analyse critique parallèle au rapport, d'autant qu'il s'agit à la fois de reprendre le raisonnement et l'utilisation des sources

1. Disponible sur <http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/spip.php?article5>. Il fait suite à un premier rapport de 2010 (<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000080/0000.pdf>).

2. Disponible sur <http://www.cri-paris.org/docs/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf>.

3. Disponible sur <http://www.tedxparis.com/2010/francois-taddei>.

citées par M. Fourgous. Toutefois, du fait de recoupements évidents, nous procéderons à quelques rapprochements, sans oublier de le préciser dans ce cas, avec les références exactes.

Sommaire

- 1. Une orientation faussée sur les TIC** p. 3
 - 1.1. Un positionnement idéologiquement marqué*
 - 1.2. Le début d'une tromperie sur les chiffres*
 - 1.3. Les TIC à l'école : pour un équipement raisonné, le référentiel existe !*

- 2. Les compétences numériques des élèves :
la défense d'un mauvais modèle** p. 5
 - 2.1. Des comparaisons internationales tronquées, sans valeur*
 - 2.2. Le déni du potentiel existant*
 - 2.3. « Fermez les bibliothèques on a des PS3 »*

- 3. Autonomie, confiance et créativité :
des notions mal maîtrisées** p. 7
 - 3.1. Un lien entre goût du travail et autonomie*
 - 3.2. Motivation et confiance des élèves : un raisonnement faussé*
 - 3.3. Innovation et création : on continue la manipulation*

- 4. Les pédagogies nouvelles liées aux TICE** p. 10
 - 4.1. Des enseignants français en retard*
 - 4.2. Une pédagogie différenciée : la solution (e-portfolio) avant la logique*
 - 4.3. Quelle formation pour développer le pôle numérique ?*

- 5. Autodidaxie naturelle et management des enseignants** p. 13
 - 5.1. Apprentissages informelles et ENT : le mythe de l'autodidaxie naturelle*
 - 5.2. Une pédagogie revisitée, sur des bases illégitimes*
 - 5.3. Une remise en cause de la liberté des enseignants : le management resserré*

1. Une orientation faussée sur les TIC

Se fondant sur un positionnement idéologique discutable, Jean-Michel Fourgous joue rapidement avec les chiffres pour faire passer des propositions qui n'en deviennent que plus fragiles. Qu'il s'agisse de l'orientation donnée aux nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'école (TICE), ou encore des considérations développées sur l'équipement des établissements scolaires, le rapport peut sembler dans l'erreur à maintes égards.

Référence : analyse de la partie 1 du rapport Fourgous V2 (« vers une société en réseau »), p. 21-42

1.1. Un positionnement idéologiquement marqué

Le ton est donné rapidement, sur une première partie encore introductive, quant à l'intérêt des TIC pour l'école et l'éducation, mais avec un point de vue bien particulier. L'éducation et les TIC forment un enjeu essentiellement économique, et l'auteur du rapport va rechercher la base de son argumentation dans un cadre idéologique économiquement libéral, radicalement progressiste, avec une orientation claire vers les entreprises et le management.

M. Fourgous écarte la question des moyens pécuniaires pour défendre une évolution naturelle du *e-learning*, qui serait utilisé logiquement dans le privé, et qui donc par là même a de bonnes raisons d'être développé dans le public. Pourtant, c'est bien le peu de moyens accordés à la formation qui explique la réduction du coût permise par l'emploi de ressources numériques, sans que le travail pédagogique soit meilleur. Il écarte par ailleurs l'idée d'une formation nécessaire à la capacité d'être autodidacte. La question des *serious games* est amenée, comme dans le rapport précédent de 2010, sans assise théorique et sans recul au sujet de l'histoire des jeux éducatifs. De même, il ne pose aucune sagesse sur le développement du web social dans le comportement psychologique et social des individus, avec les risques professionnels que ces usages comportent, renvoyant toujours cela à une évolution naturelle, sans grand changement à ce sujet par rapport à son texte de 2010.

Le rapport se veut argumentatif, mais sans raisonnement scientifique logique. Il ne s'agit que d'affirmations et d'injonctions. On peut lire par exemple que la culture numérique nécessite, entre autres éléments éventuellement intéressants, mais sans raisonnement, « une culture de l'innovation : la capacité à suivre et analyser les activités qui se déroulent sur le web, la capacité à faire des liens entre les différentes notions, à créer, innover ; la capacité à entreprendre. Cela nécessite d'être actif et critique face à l'information lue et d'avoir une attitude positive vis-à-vis de la nouveauté. » (p. 25) On peut se demander ce que l'on peut mettre derrière cette culture de l'innovation, qui présage l'esprit critique (plutôt que le contraire ici), ou encore ce qui se cache derrière cette « attitude positive vis-à-vis de la nouveauté »...

Mais on pourrait encore dire, malgré la sagesse et l'objectivité que mériterait une telle mission, un tel rapport, qu'il s'agit d'un avis légitime, qui est posé, même s'il n'a pas sa place ici, surtout dans une partie encore introductive au propos. C'est surtout quand il faut appuyer l'avis et le propos sur des bases scientifiques, sur des études reconnues, que les affaires se corsent.

1.2. Le début d'une tromperie sur les chiffres

C'est en page 28 que l'on découvre les prémices d'une tromperie qui ne cessera de ressortir des pages du rapport. Il s'agit là de chiffres pris de différentes sources, qui peuvent avoir un intérêt certain, avec un encadré donnant les caractéristiques du système éducatif français à partir de ces seules données. Ces caractéristiques sont négatives, seulement négatives...

Soulignons d'abord que, sur les rapports nombreux de l'OCDE, le nombre d'indicateurs est toujours suffisamment important pour que chaque pays dresse le même constat alarmant sur son système éducatif⁴. M. Fourgous nous dit ainsi que « seuls 45% des jeunes Français se déclarent bien à l'École, contre 81% de moyenne dans l'OCDE et à 15 ans, seuls 11% des élèves disent aimer l'École. » Il ne donne pas de référence ; mais on peut lire dans un des rapports de l'OCDE, justement sur le bien-être des enfants, en page 38⁵, que 29,4 % des enfants n'aiment pas l'école dans les pays sondés, pour 21,4 % en France (19^e sur 25 en partant du plus fort pourcentage). Par ailleurs pourtant M. Fourgous nous expliquera qu'un élève sur 6 (16,5 %) « déteste » aller à l'école, en France (p. 79).

Comme quoi l'on peut lire différemment le monde selon les sources que l'on trouve, parmi les rapports de l'OCDE, ou que l'on invente. On lit que « nos enfants sont ceux, qui, parmi les jeunes des pays de l'OCDE, ont le moins confiance en eux et le moins confiance en leur avenir. » Là aussi on peut avoir des doutes sur cette affirmation sans appel, sans référence. On appréciera ensuite la référence à l'Institut Montaigne, *think tank* et non pas laboratoire de recherche⁶. J'aimerais ensuite retrouver les statistiques citées dans le 5^e point, pour ce qu'elles valent, sur les élèves très performants, dans la référence citée sur PISA 2009⁷, mais sans doute mes compétences de lecture ne sont pas assez bonnes, ces chiffres paraissent absents du document... Je ne vais pas tout vérifier, mais une grande partie tout de même, mais l'esprit est bien là, et c'est la validité de l'ensemble du rapport qui est en cause.

Précisons à ce sujet que la comparaison inter-étatique est particulièrement absurde en la matière, qu'elle n'est ici qu'un outil de communication qui cache parfois les apports réels des enquêtes de l'OCDE, sur des considérations internes, tout comme il peut paraître absurde à certains égards d'afficher une volonté d'importer des concepts de l'étranger parce qu'ils paraissent intéressants et fonctionnels, sans aucunement mettre en place les mesures concrètes qui permettent le fonctionnement que l'on souhaite réellement développer, sans cerner, au-delà de cette exaltation, la part de la construction culturelle et historique des idées développées et mises en œuvre dans tel ou tel pays (le sujet du *Learning Centre* est flagrant à ce sujet).

On peut se demander aussi, sur les suspicions, quelles sont les rapports de l'auteur avec la langue anglaise pour donner son interprétation sur l'étude de Robert J. Marzano au sujet de l'efficacité des TNI, en effet relevée dans son étude, mais sans doute pas de manière aussi flagrante que le dit M. Fourgous⁸ : le « *percentile* » devient facilement un pourcentage, et il n'est plus une moyenne sur une caractéristique, mais une valeur basse sur une étude d'ensemble qui n'est pas consultée dans le détail... (p. 33)

1.3. Les TIC à l'école : pour un équipement raisonné, le référentiel existe !

Je retiens seulement, de cette première partie du rapport, la **nécessité d'une gouvernance nationale pour l'équipement informatique des établissements, pour un réel équilibre entre les établissements, pour ne pas que la décentralisation des finances découle sur des absurdités**. Mais cette proposition est finalement noyée dans un nombre incohérent et inutile d'autres propositions peu fondées : l'intégration des jeux sérieux dans les apprentissages, la conception publique de logiciels pensés pour l'École... Cette tendance à multiplier les propositions se retrouve dans tout le rapport et forme un véritable défaut pour l'ensemble.

On peut observer que la gouvernance nationale existe déjà, par le biais d'un référentiel légitime, approuvé (2009⁹), qui peut évoluer, mais qui n'est pas respecté par les collectivités locales dans leur

4. Par exemple dans le rapport cité par M. Fourgous : OCDE. Résultats du PISA 2009 : synthèse. 2010. En ligne. Consulté le 12 mai 2012 <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>. Mais aussi OCDE. Comparative Child Well-being across the OECD. 2009. En ligne. Consulté le 12 mai 2012 <http://www.oecd.org/dataoecd/19/4/43570328.pdf>. Mais aussi OCDE. Regards sur l'éducation 2001 : les indicateurs de l'OCDE. 2011. En ligne. Consulté le 12 mai 2012 <http://www.oecd.org/dataoecd/61/1/48631602.pdf>

5. OCDE. Comparative Child Well-being across the OECD. 2009. En ligne. Consulté le 12 mai 2012 <http://www.oecd.org/dataoecd/19/4/43570328.pdf>.

6. http://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_Montaigne

7. OCDE. Résultats du PISA 2009 : synthèse. 2010. En ligne. Consulté le 12 mai 2012 <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>

8. Disponible sur <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Teaching-with-Interactive-Whiteboards.aspx>

9. Eduscol. Référentiels d'équipement école et collège – matériel et organisation des TICE. 2009. Consulté le 12 mai 2012 <http://eduscol.education.fr/cid57393/referentiels-d-equipement-ecole-et-college-%96-materiel-et-organisation-des-tice.html>

politique, du fait de leur autonomie décisionnelle, et qui ne peut obtenir les faveurs de M. Fourgous – est-ce pour cela qu'il n'en parle jamais ?, comme elle ne pose pas le même avis que lui sur les besoins d'équipement (en particulier au sujet des TNI, mais pas seulement).

Notons que le référentiel cité, qui est bien évidemment conçu pour évoluer, s'appuie sur un travail interacadémique, sur des bases particulièrement objectives, tandis que le rapport de M. Fourgous s'appuie sur des considérations essentiellement idéologiques, quand elles ne sont pas régulièrement accompagnées de propos dégradants à l'égard du corps enseignant qui, si l'on écoute MM. Fourgous et Taddéi, ne sait pas s'adapter, ne développe pas la créativité... Cela me rappelle, sur leur propos, ce que me disait mon maître de recherche en maîtrise lorsque j'étudiais le thème de l'éducation dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert et dans d'autres grands textes du XVIIIe siècle, à savoir que l'avis que donnent les penseurs et décideurs qui ne sont pas eux-mêmes praticiens de l'éducation, se base sur leur propre vécu d'élève plutôt que sur les réalités contemporaines qu'ils ne connaissent finalement que très peu, ou sur des stéréotypes (qui paraissent tenaces chez M. Taddéi, pour le moins dans la performance filmée que j'ai citée).

2. Les compétences numériques des élèves : la défense d'un mauvais modèle

Pour défendre ses idées, ses propositions, Jean-Michel Fourgous présente une comparaison internationale erronée, pour ne pas dire inutile. Elle lui permet de rejeter l'existant, de rejeter la réalité du système éducatif français, qui serait une base concrète en vue d'une amélioration. Il préfère remettre en question les capacités des professeurs de discipline et des professeurs documentalistes à développer, sur la base de compétences de lecture des élèves, leurs compétences numériques en termes de maîtrise de l'information et de la documentation, au-delà de la seule maîtrise des outils techniques.

Référence : analyse de la partie 2 (« Apprendre et comprendre le numérique : les compétences numériques »), p. 43-57 ; analyse de la partie 4 (« Apprendre et travailler ensemble : mutualiser et collaborer »), p. 96-110

2.1. Des comparaisons internationales tronquées, sans valeur

On démarre cette partie du rapport en ouvrant des portes ouvertes au sujet des compétences limitées des jeunes en termes numériques. Et on part aussi sur la comparaison internationale. On lit par exemple que, en termes de lecture électronique, « avec 494 points, nous sommes très largement distancés par les jeunes Coréens, Australiens, Japonais, et en Europe, par les jeunes Suédois et Norvégiens. » (p. 45) Le souci vient du « largement distancés », qui ne vaut pas grand-chose au sujet des partenaires européens, d'autant plus que le rapport cité de l'OCDE¹⁰ précise bien que la comparaison avec la Norvège (à 500 points) n'est pas significative (p. 51), avec une largesse douteuse pour la Suède (à 510), sur une comparaison globale également peu significative (p. 84).

Je peux partager l'idée selon laquelle les élèves manquent de connaissances et de compétences en termes numériques, sur la globalité de ce que recouvre ces termes, mais je ne partage pas ces méthodes argumentatives nauséabondes. Pour le reste, selon le raisonnement, le diagnostic n'est pas le même sur les moyens à mettre en œuvre. Le problème de ces comparaisons systématiques, c'est qu'elles amènent à rechercher des solutions parmi les modèles que l'on dit meilleurs, construits sur le temps long, alors que ces comparaisons ne sont effectivement pas suffisamment significatives, sans considérer le fait que ces enquêtes sont basées sur des sondages et sur des items de recherche parfois discutables, dont la précision et la délicatesse ne permettent pas de telles conclusions.

10. OCDE (2011). PISA 2009 Results: Students On Line Digital Technologies and Performance. Vol. 6. En ligne. Consulté le 12 mai 2012 <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9811031e.pdf>

2.2. Le déni du potentiel existant

On va nous faire croire que les professeurs de technologie et professeurs documentalistes ne sont pas à même d'apporter des apprentissages adaptés aux élèves, d'après un *curriculum* national, en osant présenter le contexte britannique sans dire un mot du possible contexte français, à portée d'une circulaire ambitieuse et pourtant lâchement rejetée (p. 52). On tombe des nues quand on voit que pour M. Fourgous, l'innovation consiste ici à créer une nouvelle discipline, alors que nous avons les moyens de mettre en œuvre des apprentissages dignes de ce nom sans passer par ce biais pour le moins lourd et coûteux (p. 54).

Pardon ! je vois que je m'emporte quand même un peu, avec le soupçon d'une reconnaissance des compétences du professeur documentaliste en la matière. Mais la collaboration avec le professeur de technologie est un projet bien étrange. Il conviendrait plutôt bien logiquement d'une complémentarité. La collaboration de chacun irait plutôt, à côté d'un temps assuré de formation des élèves à ces apprentissages, vers les différents collègues, à partir de ces deux pôles. Mais ces cinq petites lignes du rapport, faible espoir, sont noyées, comme sur le sujet de la gouvernance de la première partie, dans un ensemble de propositions qui leur donnent un impact bien faible.

Pour défendre la collaboration dans les équipes pédagogiques, M. Fourgous s'appuie d'abord sur les milieux de l'économie et du travail, alors qu'il s'agit bien d'une réflexion autour de l'éducation, du système éducatif français, qu'il doit mener là. On observe d'ailleurs dans le système existant le souci de ce type de travail, d'une pédagogie différenciée, en collaboration, en interdisciplinarité, mettant en avant le développement de l'autonomie sur l'apprentissage de contenus, mais M. Fourgous n'en dit pas grand-chose, de cette réalité. Les contenus qui peuvent être transmis d'ailleurs par ce biais sont relativement limités, ou superficiels, si bien qu'on ne peut systématiser cette approche ; la restriction des groupes d'élèves est également très limitée, et leur multiplication impossible à l'heure actuelle.

On apprend que l'UNESCO « souligne ainsi que les enseignants doivent être en mesure d'aider les élèves à devenir des apprenants collaboratifs, aptes à résoudre des problèmes afin d'être des acteurs efficaces du marché du travail » (p. 99). On pourra regretter que l'UNESCO aligne l'éducation sur les exigences du marché du travail. On pourra encore davantage regretter que M. Fourgous opère une troncature importante sur le texte original qu'il cite : « Les enseignants doivent être en mesure d'aider les élèves à devenir des apprenants collaboratifs, aptes à résoudre des problèmes et créatifs en utilisant les TIC afin d'être des citoyens et des acteurs efficaces du marché du travail. »¹¹ Voilà ce que dit « véritablement » la page citée, mais M. Fourgous oublie les exigences liées à la citoyenneté et le fait que l'on soit bien orienté ici sur les TIC, ce qu'il a tendance à nous faire oublier (mais à croire que tout tourne finalement autour des TICE).

On peut se demander, après cela, si, comme le dit l'auteur, le fait que les individus travaillent mieux quand ils s'entendent bien (une évidence qui n'a peut-être pas besoin d'étude à l'appui...), nécessite que ces individus soient formés au management. Doit-on ajouter à l'existant, une évaluation du savoir-vivre des élèves, en termes d'aides aux pairs, de capacités à transmettre ? Notons par ailleurs que le travail collaboratif existe, ponctuellement, et que des moyens sont déjà à disposition pour le développer. Est-il justifié de le rendre « obligatoire », pour chacun, ainsi que M. Fourgous le propose ? (p. 101) **N'est-il pas plus judicieux de le « favoriser », ce travail collaboratif, par exemple en reconnaissant le rôle clé, non exclusif, du professeur documentaliste à cet égard, sur l'aspect de la recherche documentaire, par exemple en amenant les chefs d'établissement à comprendre cette démarche, non pas comme une pression institutionnelle, mais bien comme une logique éducative qui doit être facilitée dans l'établissement (moyens, souplesse, heures de concertation comptabilisées, renforcement du statut enseignant du professeur documentaliste).**

11. TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants. En ligne. Consulté le 12 mai 2012
<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

2.3. « Fermez les bibliothèques on a des PS3 »¹²

C'est à la suite de ces propositions, sans avoir dit un mot encore du professeur documentaliste au sujet du travail en collaboration, que M. Fourgous envisage la transformation du CDI¹³ en *Learning Centre*. Premier raccourci problématique : on nous parle de bibliothèques dans lesquels on regroupe les livres, « objets difficilement accessibles au plus grand nombre », sans égard pour le choix de ces livres, sans finalement d'interrogation sur l'équivalence numérique et la réelle accessibilité de l'information sur Internet. Après cela, on ne voit quasiment aucune différence entre ce qui se trouve derrière chacune des deux expressions, CDI et *Learning Centre*, mais l'auteur ne sait sans doute pas de quoi il parle, ce qui peut l'excuser de faire la promotion d'un choix seulement « moderniste ». Il fait référence à la « Réunion des professeurs-documentalistes interlocuteurs académiques » (DGESCO, Paris, 24 janvier 2011), qui ne s'occupait pas des professeurs documentalistes mais du devenir d'un lieu, en utilisant bien « un terme de plus à la mode ».

Le seul point principal de différence, mais qui n'est pas lié au concept, c'est qu'il y aurait les moyens dans le second, qu'il pourrait y avoir dans le premier (*sic*), que les horaires d'ouverture soient étendus, un budget conséquent pour avoir des ressources en ligne, sans qu'on sache à quel point on estime que l'on peut diminuer les budgets liés aux ressources imprimées. Donc, avec le Learning Center, il y a un budget, avec le CDI non (et l'on se demande ce que cela veut dire, « réallouer le budget des livres », p. 110, quand celui-ci n'est pas défini mais fluctuant, sans que M. Fourgous ait une quelconque connaissance du terrain quand il participe au transfert d'un budget de 915 euros par collège sur son département, de l'imprimé vers le numérique, une somme qui n'a pas du tout la même part proportionnelle au reste selon l'établissement) ; d'ailleurs les caractéristiques données pour le nouveau concept montrent bien qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil (p. 104). Mais bon, tant qu'on y ait, pourquoi ne pas parler de Learning Centers qui n'en sont pas (p. 105) !

Une vraie ambition, pour les pouvoirs publics, ce serait de revoir clairement les budgets alloués aux CDI et aux établissements, sur des ratios mis en place au niveau national, adoptés par les tutelles financières, pour des ressources imprimées, numériques, en laissant une réelle autonomie aux établissements pour gérer leurs acquisitions documentaires. Les budgets doivent être revus sur des aspects culturels qui doivent dépasser le seul cadre du financement municipal, départemental et régional, afin d'éviter des aberrations criantes dans la réalité, avec des inégalités inadmissibles entre les structures culturelles, que le Learning Centre ou le 3C ne viennent absolument pas combler.

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

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.

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

12. Orelsan. extrait de « Plus rien ne m'étonne ». Le chant des sirènes. 2011

13. Pour lequel sigle CDI il ne peut s'empêcher de donner une mauvaise signification, qui n'est pas anodine, en parlant de centre de documentation et d'informations.

(p. 72), en développant l'idée d'une capacité « *to use emotions effectively and productively* »¹⁴, 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 manipulées 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 (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 (« Quelles sont, à votre avis, les causes de votre réussite scolaire ? »)¹⁵. 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

14. 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

15. 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 6 mai 2012 : <http://www.ldes.unige.ch/info/membres/zimmermann/publi/diffApp.pdf>

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 œuvre pour favoriser la réussite des élèves. Ce ne sont pas des primes ponctuelles, sur tel ou tel projet « communiqué », qui va les 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 : « 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*¹⁶. 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...

16. 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

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 dire 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 ?

4. Les pédagogies nouvelles liées aux TICE

En pointant le retard français, toujours sur des bases statistiques discutables, Jean-Michel Fourgous présente un outil, l'e-portfolio, qui ferait ses preuves dans d'autres pays. Ainsi, il en vient à obliger un usage, tandis que les enseignants, sous forme de stages d'établissement, peuvent recevoir des formations plus adaptées à leurs besoins, ceux-ci liés à leur prise en charge des programmes, pour développer des cadres pédagogiques innovants avec les TIC.

Référence : analyse de la partie 6 (« Les TICE : catalyseurs de pratiques innovantes en classe »), p. 121-158

4.1. Des enseignants français en retard

Pour démarrer sur les TICE proprement dites afin de défendre leur développement sur l'ensemble des arguments et chiffres sans valeur qu'il a proposé jusqu'ici, M. Fourgous a le sens pratique et démarre sur une étude de la Commission européenne qui n'a pas été suivie en France, ce qui ne lui pose pas de problème ensuite pour expliquer que les TIC sont peu utilisées à l'école dans l'hexagone, sans comparaison possible par rapport aux pays qu'il porte en modèles (Danemark, Norvège, Pays-Bas)¹⁷. Par ailleurs cette étude citée aborde peu d'aspects pratiques, avec par contre beaucoup de comparatifs sur les recommandations officiels de chaque pays auprès des enseignants. Si l'on regarde les statistiques relatives aux usages des jeunes, la France, si elle n'apparaît pas, ne doit pas avoir à rougir des voisins sur ce qu'on en apprend.

Les chiffres pour la France, de la DEPP, sont corrects (p. 123)¹⁸, comme quoi cela peut arriver dans ce rapport, même si l'auteur prend bien soin de choisir les chiffres les plus bas : 64 % utilisent les TICE avec manipulation des élèves, mais 5 % tous les jours. Ce serait trop rassurant d'écrire que 17 % les utilisent avec manipulation une ou plusieurs fois par mois (p. 10 du document cité), si l'on considère qu'on ne peut réellement pas tout construire autour des TIC et de leur manipulation (on est à 18 % sans manipulation).

Continuons. Pour nous dire que « depuis 2006, les études montrent que dans leur grande majorité, les enseignants n'ont pas adopté de nouvelles pratiques pédagogiques », M. Fourgous cite une étude de 2006 ! Pour nous dire que « toutes les recherches effectuées depuis dix ans montrent également que, d'une manière générale, les outils numériques sont utilisés sans interrogation préalable quant à leurs intérêts pédagogiques », M. Fourgous cite une étude qui a onze ans !¹⁹ A croire que le sujet est un peu plus complexe

17. Commission européenne- Eurydice (2011). Key data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. En ligne. Consulté le 9 mai 2012

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129EN.pdf

18. Depp (2010). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux. Les Dossiers. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance- Ministère de l'Éducation nationale. Octobre 2010. En ligne. Consulté le 9 mai 2012 http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf

19. European Schoolnet (2006). Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, S. The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools,

que cela. Mais il est plus pratique pour l'auteur de simplifier, cela donnerait presque une légitimité à des propositions qui ne sont pas bonnes. On nous ressort de l'interactivité et du jeu sérieux, qui seraient à développer à l'école, mais dans une ingénierie redoutable de la part de M. Fourgous, et sur des études, là, qui datent de 1995 et 1996, avec le recul que l'on pourrait pourtant espérer au sujet du jeu numérique éducatif ou du logiciel éducatif...

4.2. Une pédagogie différenciée : la solution (e-portfolio) avant la logique

Les TIC permettraient de répondre à la diversité des élèves, aux besoins de chacun d'entre eux, en différenciant la pédagogie. On se demande encore comment fonctionne ce monde automatique et magique imaginé par M. Fourgous, mais la démagogie ne l'empêche pas de rattacher tout cela à la motivation et à l'envie d'apprendre, comme ce sont deux objectifs qu'il sait délicat de rejeter. Ce sont les conclusions qui ne vont pas... La plupart de ses propositions n'ont aucun ancrage dans la réalité, il n'estime en rien le temps que nécessite ses idées déjà anciennes (un forum ? une plateforme collaborative ? on ne se casse plus les dents sur ces domaines grâce aux évolutions technologiques ?). M. Fourgous n'oublie-t-il pas l'humain ? mais encore le monde en dehors des TIC ?

A la louche, on nous explique l'intérêt de chaque outil selon l'aspect pédagogique entrevu (p. 130), où l'on retrouve un engouement étrange pour la tablette numérique... Mais on est rassuré quand on voit que M. Fourgous, dans tous les cas, fait reposer le développement des pratiques pédagogiques numériques sur la qualité globale des formations proposées aux enseignants.

Pour défendre l'e-portfolio et l'auto-évaluation, M. Fourgous fait appel au rapport PISA 2000²⁰, qui montrerait que « les élèves pratiquant l'autoévaluation obtiennent de meilleurs scores que ceux ne le pratiquant pas ». Une recherche plein texte dans ce rapport de 343 pages est vaine pour les chaînes de caractères 'auto', 'évaluation', 'valu', 'confiance', 'apprentissage', 'dévelop'. Sur le second rapport citée, de la même enquête, l'autonomie est bien présente, mais pas dans le cadre de l'auto-évaluation²¹. Il y est surtout question de la notion de confiance, que M. Fourgous met en avant par ailleurs, mais en faisant un lien qui n'existe pas clairement avec l'évaluation formative, qu'il s'agisse d'*assessment* ou d'*evaluation* (sans d'ailleurs que la distinction faite dans le rapport de M. Fourgous entre les deux termes soit tout à fait correcte : la ligne de partage entre évaluation sommative et évaluation formative n'est pas si évidente dans les autres pays, comme en France). Pour ma part je n'ai pas d'avis tranché sur PISA, par contre je m'oppose clairement à toute manipulation des chiffres et des documents, c'est évident.

Présenter un projet dans lequel on évalue aussi l'attitude est délicat, ce que fait M. Fourgous, avec un comparatif avec l'EPS qui n'est pas tant fondé, sur des apprentissages très différenciés. Il met en avant le numérique pour mettre fin à la « constante macabre », alors que rien ne soutient que c'est une solution viable. Contre une évaluation des connaissances, il défend, non pas l'évaluation des compétences, mais celle des savoir-vivre. Pour se faire, il s'agit de développer l'e-portfolio, qui reste pour le moment un gadget au secondaire, encore plus spécifiquement au collège comme il demande un engagement autonome sérieux de l'élève, peu évident dans cette tranche d'âge, mais aussi des moyens techniques, de maintenance par exemple, que l'on n'a pas. Certes il est envisageable de favoriser cet engagement autonome, mais cela demande des moyens colossaux, un temps multiplié d'accompagnement, en particulier de la part de tous les parents, sans quoi la démarche est totalement vaine. Il faut par ailleurs noter que le *feed back* mis en avant par M. Fourgous est loin d'être évident pour ces élèves, en France comme ailleurs, et que les traces, elles existent déjà sur les modes éducatifs actuels, sous formes imprimées, c'est une évidence, ne sont pas revues si souvent, et que le numérique, support différent, ne peut révolutionner pratiques et culture (cette dernière notion absolument absente de la réflexion de M. Fourgous).

Brussels. En ligne. Consulté le 24 février 2012 http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf Cuban, L. (2001). Oversold and underused: Computers in the classroom, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London. En ligne. Consulté le 9 mai 2012 <http://www.hull.ac.uk/php/edskas/Cuban%20article%20-%20oversold.pdf>

20. OCDE (2001), Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000, OECD, Paris. En ligne. Consulté le 9 mai 2012 http://www.oecd.org/document/46/0,3746,en_32252351_32236159_33688686_1_1_1_1.00.html

21. OCDE (2003), Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000, OECD, Paris. En ligne. Consulté le 9 mai 2012 <http://www.oecd.org/dataoecd/43/2/33690476.pdf>

4.3. *Quelle formation pour développer le pôle numérique*

Le rapprochement de l'IUFM et de l'université est-elle une étape pour favoriser ce que souhaite M. Fourgous ? On peut en douter quand on sait la motivation essentiellement économique, mais aussi politicienne, de ce rapprochement. La rédaction de mémoires professionnels existait auparavant, plus ou moins proches de la Recherche, selon la proposition de l'étudiant, comme aujourd'hui, sans que la réforme dont on parle opère un tel rapprochement qui impacte sur la carrière de l'enseignant, sur le court ou le long terme, comme il n'y a pas ensuite de formation associée et continue.

La comparaison donnée avec les pays d'Europe du Nord est mal venue. On donne des chiffres en Finlande, aux Pays-Bas, en Norvège, au Royaume-Uni, mais là encore rien ne dit que l'on doit en rougir, si ce n'est M. Fourgous, écrivant que « tous les pays d'Europe du Nord ont réellement investi dans la formation aux outils et usages du numérique de leurs enseignants » (p. 141), alors que « l'équipement des instituts de formation français et des universités est très variable » (p. 142), sans chiffres à l'appui pour soutenir cette opposition. On va éventuellement dans le détail (p. 145-148), ce qu'on ne fait pas pour les exemples étrangers, afin de continuer à construire de fausses évidences à partir de riens, et c'est poussif au possible. Cela se termine, une rengaine, avec des considérations négatives, démagogiques, envers les enseignants (p. 150).

Alors qu'il existe une réelle demande au sujet de stages d'établissement réguliers (parfois de stages disciplinaires sur des outils spécifiques) pour développer des compétences pédagogiques avec les outils numériques nouveaux (du vidéoprojecteur au TNI, de la salle informatique à la classe mobile, du traitement de texte au wiki), M. Fourgous propose un fouillis d'idées²² qui s'appuient, c'est toujours important de le dire, sur des chiffres manipulés et sur des considérations erronées. Dans son désamour des enseignants, il s'agit pour lui d'ingérence, d'obligation (assumée p. 154, en s'appuyant sur les modèles étrangers !), alors qu'il y aurait matière à développer des moyens de formation d'équipes pour faciliter les nouveaux usages (jusqu'à l'e-portfolio si ce n'est effectivement pas trop lourd).

On retrouve toutefois l'idée plus loin dans le 'programme' de M. Fourgous, aux pages 204-207 : mais si la formation en ligne est une idée intéressante (elle existe déjà *via* les listes professionnelles et la veille informationnelle en discipline), **il convient plutôt, à mon humble avis, d'insister sur la formation réelle, en équipe pédagogique, sur des propositions de stage d'établissement sur différents thèmes et sur un ensemble de problématiques, comme il semble en effet que les stages externalisés n'aient pas d'effet probant sur les pratiques à long terme**²³.

22. Quel besoin d'ambassadeurs du numérique ? il faut des formateurs, pas des missionnaires. Quel besoin et quel intérêt d'une école virtuelle sur un ENT ? C'en est presque ridicule. Et quelle idée de « faire confiance aux enseignants innovants » ? Sur quelle idéologie se fonde-t-on pour cela ? Et les autres ? On ne leur fait pas confiance... ? Et pourquoi le sommatif viendrait à brûle-pourpoint, magie, tant décrié dans le rapport, afin de favoriser le numérique par ailleurs... ?

23. OCDE-CERI (2008) ICT and initial teacher training-research Review Draft. En ligne. Consulté le 12 mai 2012
<http://www.oecd.org/dataoecd/3/20/42421255.pdf> (cité p. 204 du rapport Fourgous)

5. Autodidaxie naturelle et management des enseignants

Jean-Michel Fourgous, dans son rapport, souhaite favoriser l'*e-learning* en grignotant le temps du présentiel, qui ne serait selon lui pas un cadre aussi pertinent pour les apprentissages. Le raccourci est rapide, entre apprentissages informels et *e-learning*, en outre un point de vue bien particulier sur des enseignants qu'il conviendrait alors de mieux encadrer, pour améliorer le présentiel, d'une part, mais aussi pour organiser l'*e-learning*.

Référence : analyse de la partie 7 (« Apprendre à se former tout au long de la vie : l'apprentissage mixte (présentiel et *e-learning*) »), p. 159-175 ; analyse de la partie 8 (« Vers une école interactive et en réseau »), p. 175-185 ; analyse de la partie 9 (« L'enseignant : un rôle central dans l'évolution de la société »), p. 186-209 ; analyse de la partie 10 (« Accompagner, soutenir, valoriser les enseignants »), p. 210-218

5.1. Apprentissages informelles et ENT : le mythe de l'autodidaxie naturelle

M. Fourgous souhaite le développement d'apprentissages autonomes pour les adultes, grâce aux nouvelles technologiques de l'information et de la communication, mais il n'engage rien pour favoriser le lien entre présentiel et *e-learning*. Quand il explique que « l'École devient le lieu de l'enseignement présentiel et de l'apprentissage formel, [que le] domicile, mais également le CDI... deviennent les lieux d'un enseignement "en ligne" et de l'apprentissage informel. » (p. 160), on se demande en quoi le CDI suppose des points de suspension, en quoi par ailleurs il ne s'agit pas tout simplement, comme avec l'imprimé, de mettre à disposition des documents et ressources qui favorisent les apprentissages, tout en accompagnant les élèves vers ces documents et ressources.

Si l'utilisation de l'ordinateur à des fins scolaires, à des fins d'apprentissages plus ou moins formels, favorisent de meilleurs résultats chez les élèves, il est bon de préciser, avec les études que M. Fourgous cite en ne soustrayant que ce qui l'intéresse²⁴, que ce rapport dépend fortement du contexte familial, avec un nombre important de facteurs qui sont difficiles à mesurer, avec des études qui se contredisent à ce sujet (p. 3 du rapport cité), au contraire de ce qu'écrit M. Fourgous. Il s'agit pour la plupart des études de contredire ce qu'affirme M. Fourgous, le rapport qu'il cite s'appuyant sur la seule étude PISA pour affirmer que l'utilisation des ordinateurs favorise de meilleurs résultats, et seulement sur les "*science scores*", d'après des indices et enquêtes qui ne concordent pas avec la précision d'usages scolaires au domicile... Il n'est pas question dans le rapport de Vincenzo Spiezia d'une production de plus d'impacts positifs à l'utilisation de l'ordinateur au domicile plutôt qu'à l'utilisation de l'ordinateur en classe, contre ce qu'écrit clairement M. Fourgous.

L'auteur n'oublie-t-il pas de dire que l'utilisation des TIC conduit à fragmenter les apprentissages, à les noyer dans le loisir, à perdre le temps de l'acquisition pour chercher continuellement l'information, sans inscription dans la mémoire ?²⁵ Est-ce ainsi qu'il conçoit la formation de l'intelligence individuelle et citoyenne des enfants de la République ?

Il s'agirait aussi de supprimer les inégalités sociales devant les apprentissages extra-scolaires en développant l'*e-learning* ? M. Fourgous s'appuie sur la gratuité du soutien scolaire en ligne (p. 164), sur une plateforme privée donc (Maxicours), pour présenter son idée, celle de favoriser le système d'un accompagnement éducatif personnalisé en ligne, sur le temps de l'accompagnement éducatif existant, avec l'ENT (les transitions sont lourdes, de l'*e-learning* à l'accompagnement éducatif, vers l'ENT, mais on perçoit au moins, c'est suffisamment rare pour le signaler, un raisonnement). D'une part, on peut s'interroger sur la pertinence d'une telle démarche (quels élèves volontaires, dans tous les cas ? *quid* de dispositifs humains, de type 'école ouverte', pour les élèves en difficulté ? quel suivi et quel impact à moyen terme de ce type de dispositif de soutien scolaire en ligne ?).

24. OCDE (2011). Spiezia Vincenzo. Does Computer Use Increase Educational Achievements? Student-level Evidence from PISA. En ligne. Consulté le 11 mai 2012 http://www.oecd-ilibrary.org/economics/does-computer-use-increase-educational-achievements-student-level-evidence-from-pisa_eco_studies-2010-5km33scwlvkf

25. Au sujet de l'impact des réseaux sociaux sur les études, par exemple : <http://www.graphicsms.com/blog/1766-is-social-media-ruining-students/>

Ayant déjà supprimé les CDI (p. 36), M. Fourgous suppose que les élèves pourraient profiter d'apprentissages autonomes dans le *Learning Centre* (p. 187). Cela suppose encore selon lui des compétences techniques accrues, mises en place dès le primaire. Mais il oublie que la maîtrise des TIC va bien au-delà de simples compétences techniques, que l'autodidaxie ne va pas de soi, loin de là, ce que les professionnels de l'éducation – en a-t-il auditionné ?, auraient pu lui apprendre...

L'ENT, tel qu'il se profile pourtant, marque l'absence de l'autonomie des établissements, avec des solutions académiques imposées. On oublie la difficulté d'une nouvelle intégration, sans oser penser l'obsolescence prochaine de solutions qui sont en maturation depuis plus de dix ans ! Alors que l'on peut favoriser l'utilisation raisonnée et raisonnable des TICE avec des formations adaptées, pour utiliser des outils différenciés, dans un cadre national de programmes, l'ENT vient présentement disposer des outils définis, dans un espace fermé (contre les principes premiers de l'Internet), sur des modes d'emploi techniques qui n'ont aucune valeur pédagogique pour les élèves, la part de l'appropriation des outils (faut-il encore souligner que le *digital native* est un mythe) sortant définitivement perdu, la plupart du temps, la simple manipulation n'étant pas formative. La diversité des solutions et des modules n'est pas le problème dont parle M. Fourgous, quand les outils pédagogiques viennent répondre à des enjeux pédagogiques réels, quand les outils pédagogiques sont utilisés pour ce qu'ils apprennent et pour ce qu'ils apportent en termes de transfert technique vers d'autres outils²⁶.

Je ne suis pas du tout persuadé que la création du nouveau métier d'ingénieur pédagogique soit pertinent (p. 169), comme celui d'ambassadeur du numérique d'ailleurs. Il s'agirait là que des individus créent des trames pédagogiques ou séances mêmes pour les professeurs, alors que la formation initiale et continue permet, sur des coûts moindres, de favoriser ces usages et leur maîtrise, avec ainsi d'autres priorités que ce qu'on lit dans le rapport : qu'en est-il donc des Conseillers d'orientation psychologues, d'ailleurs aussi concernés par les TIC ? des professeurs documentalistes ? des AED et assistants pédagogiques ? De la possibilité, sur des DGH suffisantes, de proposer des divisions de classes en groupes, fort utiles pour l'usage pédagogique des TICE ?

5.2. Une pédagogie revisitée, sur des bases illégitimes

Si M. Fourgous oppose tant les apprentissages formels et les apprentissages informels pour amener le développement des seconds, par le biais numérique, il en ferait presque oublier que les contenus ne sont pas les mêmes, avec en particulier des apprentissages formels qui amènent des capacités, en termes de connaissances et de compétences, à suivre des apprentissages informels. On peut toujours douter de ce qu'il fait dire à ses sources, c'en devient une habitude lassante²⁷. Nous pourrions éventuellement lui reprocher de ne citer que des études qui ne portent que sur les apprentissages numériques, afin de les mettre en avant, sans études pédagogiques neutres à cet égard, mais nous n'avons pas vraiment besoin d'aller jusque-là.

M. Fourgous nous dit ainsi que « selon *the Institute for Research on Learning*, l'apprentissage formel compte, au mieux, pour 20% dans la façon d'acquérir des connaissances » (p. 175), alors que le rapport cité précise que « *formal training only accounts for 20 percent of how people learn their jobs. Most workers learn their jobs from observing others, asking questions, trial and error, calling the help desk and other unscheduled, largely independent activities* (Cross, 2006). » (p. 2 du rapport)²⁸ Je ne sais pas quel dictionnaire bilingue est utilisé par la mission Fourgous pour passer de l'apprentissage professionnel à l'acquisition des connaissances... Les études citées concernent des adultes, il s'agit bien d'apprentissages liés à la sphère professionnelle, sur des objectifs pragmatiques, la formule 70/20/10 (p. 175) n'ayant aucune valeur concernant nos élèves... Il s'ensuit que la part statistique des différentes pédagogies, mise en exergue par M. Fourgous, n'a aucun fondement scientifique (p. 176).

26. A cet égard, il paraît inutile de créer des logiciels spécifiques à l'Education nationale, comme un logiciel documentaire adapté par exemple : il n'y a aucun intérêt à former des élèves à utiliser un système qui n'a aucune équivalence par ailleurs.

27. Commission européenne (2008). Commission Staff Working Document. The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress. Bruxelles. SEC (2008) 2629 final. En ligne. Consulté le 11 mai 2012

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf>

28. Cross, J. (2006). The Low-Hanging Fruit Is Tasty, Internet Time Blog (2006). Cité dans Attwell Graham (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? eLearning Papers. Vol 2, N° 1. ISSN 1887-1542. Pontydysgu. En ligne. Consulté le 11 mai 2012

<http://www.elearningpapers.eu/lv/node/3468>

On passe ensuite à la famille, déjà associée plus sérieusement à l'école depuis ces dernières années, avec les avantages et inconvénients que l'on connaît, dans le suivi plus important de certains, sans que cela change pour d'autres, en particulier de milieux sociaux défavorisés (M. Fourgous l'écrit), mais aussi dans la surveillance accrue à l'égard du travail des enseignants, *via* le cahier de texte en ligne par exemple. L'auteur du rapport n'apporte rien sur le sujet, si ce n'est en termes de formation pour ces parents (mais forcément, me semble-t-il sur la base du volontariat, point faible inhérent à cette relation délicate).

M. Fourgous continue dans l'erreur quand il pose les bases d'un nouvel environnement pédagogique. Il suppose que les enseignants étaient détenteurs du savoir avant le développement de l'Internet, et que depuis l'information est accessible à tous, en particulier sur des apprentissages informels pour se les approprier (p. 183). Il oublie un point essentiel : les enseignants n'étaient pas seuls détenteurs du savoir : il y avait des livres, aussi, mais ce doit être un gros mot pour M. Fourgous, qui le cite seulement sept fois dans son rapport, essentiellement au passé. Et, surtout, les enseignants ne produisent pas le savoir. Les enseignants sont transmetteurs, ils permettent aussi d'acquérir des connaissances et des méthodes d'apprentissage. Le nouveau paradigme numérique ne change pas tant la donne que veut nous le faire croire M. Fourgous. Il se permet alors d'opposer une pédagogie frontale à une pédagogie active, une pédagogie frontale à une pédagogie différenciée, collaborative... Il disperse les réseaux d'apprentissage au lieu de les intégrer logiquement dans un triangle pédagogique qui peut être revisité. Au passage M. Fourgous contrefait le principe du triangle pédagogique de M. Houssaye en remplaçant le savoir par les ressources de l'enseignant, l'élève par l'élève passif...²⁹

5.3. Une remise en cause de la liberté des enseignants : le management resserré

La corrélation entre temps d'instruction obligatoire et réussite des élèves n'est pas pertinent, pris seul ; le rapport de l'OCDE³⁰ est d'ailleurs très clair à ce sujet (p. 420), davantage que M. Fourgous. Si l'on peut en effet supposer que le temps d'instruction est trop important en France, en regard des autres pays, il ne s'agit là que de démontrer, par le seul exemple de la Finlande, que la diminution de ce temps, seul, est la solution. On peut aussi mettre en avant le nombre d'élèves par classe (qu'en est-il en Finlande ?), par exemple, et d'autres facteurs encore, ainsi le salaire des enseignants, la gestion de leur temps de travail (sans aucune reconnaissance, en particulier financière, en France, des charges annexes réelles qui s'imposent, avec le rapprochement des familles ou le développement des TICE).

M. Fourgous émet l'idée, en outre, que le service des enseignants soit augmenté, sans idée véritable de ce qu'il représente aujourd'hui, sans prise en considération du réel et du salaire en rapport à la charge actuelle. Il propose une rémunération à l'efficacité et à l'engagement, ce qui est bien évidemment force de subjectivité, pour ne pas dire d'absurdité, comme on sait très bien qu'on ne peut comme il le souhaiterait mesurer simplement l'efficacité pédagogique (ou sur cette évaluation sommative qui, finalement, serait utile seulement quant elle l'arrange ?).

Nouvelle erreur de lecture, M. Fourgous peut-être fâché avec l'anglais. Il dit que « 47% des formations demandées sont refusées par les chefs d'établissement pour des problèmes de remplacement d'enseignants absents. De leur côté, les enseignants évoquent comme principale raison de non-participation aux stages, la mise en place de ces formations sur les heures de cours. », en faisant référence à une étude de l'OCDE³¹ (p. 208), dans laquelle il s'agit d'expliquer que, « *across the 23 participating countries, the most commonly cited reasons for teachers not undertaking more professional development than they did were "conflict with work schedule" (47% of teachers) and "no suitable professional development" (42%)* » (p. 75). Notons au passage que la France ne fait pas partie de l'étude...

29. On peut consulter un résumé du triangle pédagogique ici :

http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf et comparer avec ce que M. Fourgous en fait p. 183 de son rapport.

30. OCDE (2011). Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. En ligne. Consulté le 12 mai 2012

<http://www.oecd.org/dataoecd/61/1/48631602.pdf>

31. OCDE-TALIS (2010). Teachers' Professional Development - Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey. En ligne. Consulté le 12 mai 2012

http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf

Il faut noter que la formation dans l'établissement, filée, peut davantage répondre à des besoins, et par la même occasion à des injonctions ponctuelles liées au programme, tandis que les stages isolés ont un impact limité, sans appui sur la réalité de l'établissement. Mais il faut noter que ce serait aussi coûteux, avec une demande accrue par l'occasion, alors que la communication sur les stages isolés n'est pas satisfaisante (mais peut-être de manière inhérente au fait que ce soit externalisé), et que tous les enseignants, quand ils y ont accès, ne trouvent pas forcément leur bonheur.

Les conseillers TICE et les CRDP ont en effet un rôle essentiel à jouer à ce niveau (p. 209), pour proposer des formations adaptées. Ce serait d'ailleurs l'occasion de développer davantage de liens physiques entre les EPLE et les CRDP, autrement que sur le seul aspect numérique, comme on sait que les CRDP disposent d'autres ressources (attention, gros mot : des livres), qui permettent de favoriser l'auto-formation des enseignants, sur d'autres aspects que sur les TICE, sur un système d'emprunt qui serait plus intéressant et plus efficace avec un système de correspondance physique régulière, organisée (sans devoir passer par exemple par le privilège de la proximité ou par le privilège du rapport commercial...).

Le titre de la partie 10 porte un effet comique (« Accompagner, soutenir, valoriser les enseignants »), quand on a lu les 209 premières pages du rapport et vu à quel point M. Fourgous pouvait manipuler les chiffres pour faire reposer plusieurs constats négatifs, au sujet du système éducatif français, sur le dos des enseignants. Il est en fait surtout question, dans ces pages, de parler du rôle des chefs d'établissement (p. 210-216), bergers menant leurs troupeaux d'enseignants vers la réussite des élèves, avec de bonnes compétences de leadership, de management, avec éventuellement le ou les super profs en renfort, dans un système qui vient remettre en question le principe de liberté pédagogique.

On parle alors de définir un volet numérique global (pas seulement matériel) de la politique d'établissement, ce n'est pas une priorité si l'autonomie décisionnelle d'équipement n'est pas réelle, en s'appuyant sur de vrai référentiel, et non pas, par exemple, sur des rapports qui n'ont pas le fondement exigible en la matière au niveau national. La liberté de pédagogie numérique est ponctuelle, elle ne nécessite pas la mise en place instituée de projets. L'organisation liée aux matériels numériques exigent une réelle autonomie dans l'acquisition, ce que M. Fourgous ne défend pas, au contraire.

Le seul point concernant directement les enseignants, c'est leur évaluation, qui doit être modifié selon M. Fourgous pour leur donner davantage de confiance, en s'inspirant du modèle finlandais... C'est un beau discours, qui ne trouve pas grande légitimité dans ce rapport, sans idée donc d'une affection particulière de l'auteur envers les enseignants.

Conclusion

Cette analyse du rapport Fourgous V2 amène des conclusions que l'on ne peut pas minorer sur le travail même du député Jean-Michel Fourgous et sur l'association de Pascal Cotentin ou François Taddéi à ce travail. Mais ce n'est pas le but de cette présente étude, je souhaite m'en tenir au contenu, aux enjeux réels. Il s'agit de dénoncer une imposture, une œuvre malhonnête, mais aussi de dépasser une démarche qui ne devrait finalement pas mériter tant d'égards. Il est souhaitable que ce rapport, sur la base des erreurs qu'on y trouve tout du long, n'ait aucun impact sur les réalités, qui méritent le bon sens, qui méritent la sagesse. Mais on pourrait penser qu'il est trop tard pour que la manipulation éhontée soit corrigée par des valeurs dignes d'être portées sur des bases scientifiques réelles.

A force de raccourcis, à force de positionnements idéologiques qui s'appuient sur des bases statistiques déviées, mais surtout à force de mensonges et de raisonnements qui sont bâtis sur les résultats que le rapport désire imposer, les 25 propositions ou 40 mesures phares du rapport n'ont pas grande valeur. Les comparaisons internationales qui sont la principale base argumentaire de ce rapport, se basent sur des chiffres qui sont quasiment tous objets de manipulations honteuses, à côté d'un constant souci de ne rechercher que ce qui conforte les idées de la mission, sans contradictoire. Jean-Michel Fourgous et son équipe passent totalement à côté des différences entre les politiques nationales, entre les constructions culturelles, entre les économies, entre les densités³²...

Le développement des TIC dans les établissements scolaires ne peut pas s'appuyer sur de telles bases. Cela demande un travail sérieux qui ne peut pas dépendre du fantasme de quelques individus. A travers cette analyse critique, quelques propositions, sur des bases contradictoires, peuvent être dégagées, parfois sur des points positifs, mais trop rares, du rapport. En voici le récapitulatif :

P1. Invalider ce rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants, entaché d'un nombre effarant d'erreurs, et mettre en place une commission légitime, compétente et indépendante pour étudier la question du développement des TIC dans le système éducatif français.

P2. Établir une gouvernance nationale pour l'équipement informatique des établissements, pour un réel équilibre entre les établissements, pour ne pas que la décentralisation des finances découle sur des absurdités. On peut observer que la gouvernance nationale existe déjà, par le biais d'un référentiel légitime, approuvé (2009³³), qui peut évoluer et prendre une valeur officielle à l'égard des tutelles locales, départementales, régionales.

P3. Dans le cadre de cette gouvernance, définir une politique ministérielle pour que les rectorats mettent en place une maintenance adéquate des parcs informatiques dans les établissements scolaires, avec un personnel dédié à cette mission, à proportion des besoins spécifiques de chaque établissement.

P4. Favoriser le travail collaboratif des équipes pédagogiques en reconnaissant le rôle-clé, non exclusif, du professeur documentaliste à cet égard, sur l'aspect de la recherche documentaire, en amenant les chefs d'établissement à comprendre cette démarche, non pas comme une pression institutionnelle, mais bien comme une logique éducative qui doit être facilitée dans l'établissement (moyens, souplesse, heures de concertation comptabilisées, renforcement du statut enseignant du professeur documentaliste).

P5. Revoir clairement les budgets alloués aux CDI et aux établissements, sur des ratios mis en place au niveau national, adoptés par les tutelles financières, pour des ressources imprimées et numériques, en laissant

32. Jamais on ne précise, par exemple, pour aller plus loin dans la comparaison, que la Finlande compte 5 millions d'habitants, avec 15 habitants par km², un PIB situé entre 250 et 300 milliards de dollars, contre 2,5 et 3 billions de dollars en France (et l'on explique que le budget n'est pas si important parce que les résultats de PISA sont meilleurs en Finlande alors que les dépenses de l'éducation sont à 0,3 point de moins qu'en France...).

33. Eduscol. Référentiels d'équipement école et collège – matériel et organisation des TICE. 2009. Consulté le 12 mai 2012
<http://eduscol.education.fr/cid57393/referentiels-d-equipement-ecole-et-college-%96-materiel-et-organisation-des-tice.html>

une réelle autonomie aux établissements pour gérer leurs acquisitions documentaires. Reconnaître la nécessité de compétences de lecture préalables et complémentaires aux apprentissages liés aux TIC.

P6. Alors qu'il existe une réelle demande au sujet de stages d'établissement *réguliers* (parfois de stages disciplinaires sur des outils spécifiques) pour développer des compétences pédagogiques avec les outils numériques nouveaux (du vidéoprojecteur au TNI, de la salle informatique à la classe mobile, du traitement de texte au wiki), insister sur la formation réelle, en équipe pédagogique, sur des propositions de stage d'établissement sur différents thèmes et sur un ensemble de problématiques, comme il semble en effet que les stages externalisés n'aient pas d'effet probant sur les pratiques à long terme.

P7. Donner un rôle affirmé aux conseillers TICE et aux personnels des CRDP pour proposer des formations adaptées. Ce serait d'ailleurs l'occasion de développer davantage de liens physiques entre les EPLE et les CRDP, autrement que sur le seul aspect numérique, comme on sait que les CRDP disposent d'autres ressources (par exemple des livres), qui permettent de favoriser l'auto-formation des enseignants, sur d'autres aspects que sur les TICE, sur un système d'emprunt qui serait plus intéressant et plus efficient avec un système de correspondance physique régulière, organisée (sans devoir passer par exemple par le privilège de la proximité ou par le privilège du rapport commercial...).