La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ?

Is the notion of education reform still relevant today?

¿Sigue pertinente hoy en día la noción de reforma en educación?

Antonio Novoa

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/9283>

DOI : 10.4000/ries.9283

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2020

Pagination : 23-31

ISBN : 978-2-85420-626-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Antonio Novoa, « La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9283> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9283>

La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ?

Antonio Novoa

*Délégué permanent du Portugal
auprès de l'Unesco*

Sur l'avenir tout le monde se trompe. L'homme ne peut être sûr que du moment présent. Mais est-ce bien vrai ? Peut-il vraiment le connaître, le présent ? Est-il capable de le juger ? Bien sûr que non. Car comment celui qui ne connaît pas l'avenir pourrait-il comprendre le sens du présent ? (Kundera, 2000).

En posant la question de savoir si la notion de réforme en éducation est encore pertinente aujourd'hui, je m'éloigne d'un débat, récurrent dans l'histoire de l'éducation, sur les échecs et les réussites des réformes pour tenter de présenter une réflexion tournée davantage vers notre temps – un temps de changements inédits dans les conceptions de l'apprentissage, de l'École et de l'éducation.

Dans la première partie, je présente différents usages de la notion de réforme en éducation, pointant son succès à partir de la fin du ^{xix}^e siècle jusqu'à son affaiblissement dans les premières décennies du ^{xxi}^e siècle.

Dans la deuxième partie, j'observe que la notion de réforme est en train d'être remplacée par d'autres formes d'action politique, marquées par un pragmatisme fortement influencé par les enquêtes comparées sur les résultats scolaires et par les études sur les cerveaux et les apprentissages.

Dans la troisième partie, je soutiens que les évolutions récentes, traversées aussi par le numérique, tendent à valoriser une approche consumériste de l'éducation. Or, dans un temps de fragmentation des sociétés, nous avons besoin que les efforts de transformation de l'École soient portés par le renforcement de l'éducation comme un bien commun.

Enfin, je reconnais que, malgré sa désuétude, la notion de réforme peut encore être utile, si elle arrive à constituer un temps fort de mobilisation de la société autour de la métamorphose de l'École et de la construction de l'espace public de l'éducation.

DES USAGES DE LA NOTION DE RÉFORME EN ÉDUCATION

La notion de réforme est une notion polysémique. Les réformes en éducation, ou de l'éducation, se sont popularisées vers la fin du ^{xix}^e siècle, dans le cadre de deux processus simultanés : la consolidation des grands systèmes nationaux d'en-

seignement et de la scolarité obligatoire (l'expression « *mass schooling* » est celle qui traduit le mieux cette réalité) ; la production et la diffusion mondiale d'un modèle scolaire (ou forme scolaire ou grammaire de l'école) qui, dans ses traits les plus marquants, perdure jusqu'à nos jours.

Ces deux processus définissent une première typologie des réformes en éducation : d'une part, l'obligation scolaire, l'accès, l'équité, les niveaux d'enseignement, les filières, les parcours des élèves, la carte et les territoires scolaires, etc. ; d'autre part, le curriculum, les programmes et les méthodes, l'évaluation et la vie scolaire, ainsi que la formation et la condition des enseignants.

La notion de réforme est portée par l'imaginaire d'une intervention du haut vers le bas, contrôlée et planifiée, dans le but de changer les écoles¹. David Tyack et Larry Cuban, dans leur ouvrage *Tinkering toward utopia: A century of public school reform* (1995), avancent une thèse provocatrice, qui est devenue très répandue dans les études historiques :

D'habitude, les gens se demandent : comment les réformes changent-elles les écoles ? Nous examinons ici l'inverse : comment les écoles modifient les réformes. Certaines innovations semblent mourir au contact de la réalité institutionnelle de l'école. C'est rare la réforme qui opère et persiste précisément selon le plan. Même les réformes de longue durée ne sont pas statiques mais évoluent d'une manière souvent non prévue par leurs promoteurs².

David Tyack et Larry Cuban s'inscrivent dans une longue lignée d'auteurs qui mettent l'accent sur les résistances et les « distorsions » des réformes plutôt que sur leurs conditions de réussite. À l'image d'Herbert Kliebard qui, dans son texte classique intitulé *Success and failure in educational reform: Are there historical "lessons"?* (1988), soutient que la leçon centrale que peuvent tirer les réformateurs de l'éducation est que la réalité pédagogique est hautement contextuelle, subordonnant le succès de chaque réforme à la manière dont elle est interprétée et adaptée aux différentes circonstances.

Dans le même esprit, Antoine Prost conclut son ouvrage *L'école et la famille dans une société en mutation* en affirmant que l'idée même d'une « bonne réforme, d'une réforme définitive de l'enseignement, apparaît comme un mythe » (1981). Aucun de ces auteurs ne nie l'importance des transformations, des innovations ou des adaptations, mais pour eux, la « réforme » indispensable et urgente consiste « à introduire, dans le système éducatif lui-même, des modes de régulation souples et progressifs, dont on peut admirer l'efficacité en dehors de l'école, dans le reste de la société » (Prost, 1981).

L'attention aux réformes traverse tout le ^{xx}e siècle, ayant atteint son point culminant vers les années 1970-1980. Même s'il s'agit d'un indicateur plutôt faible, le *Google Ngram Viewer* montre bien que les mentions de l'expression « réforme de l'éducation » (ou « educational reform ») n'ont cessé d'augmenter dans la littérature académique et pédagogique jusqu'à la fin du ^{xx}e siècle. Depuis, on observe une baisse

1. Reprenons la définition de la réforme donnée par João Barroso dans le *Dictionnaire de l'éducation*, publié sous la direction d'Agnès van Zanten : « une décision politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif, en fonction d'une certaine conception de l'avenir » (2008).

2. Notre traduction (NdA).

constante, ce qui signifie que cette notion est de moins en moins utile pour rendre compte des débats et des politiques dans le champ éducatif.

Il est vrai que la France est l'un des pays où le concept se maintient, peut-être en raison du rôle central accordé à l'État. Pourtant, il est impossible de ne pas remarquer la façon dont l'actuel ministre de l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, évite le terme, préférant ne pas « commencer par une grande loi » et plutôt agir « sur les différents leviers de transformation en affichant des priorités » (2018).

En langue anglaise, un acronyme est devenu très populaire au début du ^{xxi}^e siècle : GERM (*Global Education Reform Movement*). Le mot « réforme » y figure, mais sa signification est très éloignée de l'acception traditionnelle du terme. Il s'agit de rendre compte de la redéfinition des politiques éducatives sur la base d'une plus grande standardisation, d'un curriculum centré sur les « matières de base », d'une évaluation systématique et du recours à de nouveaux modes de gouvernance :

Du *Global Education Reform Movement* [GERM] à son appareil politique dans l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et à son *Programme for International Student Assessment* (PISA), nous voyons un objectif l'emporter sur tous les autres. De nos jours, le message uniforme est le capital humain *über alles*. La convergence de propos est forte, cohérente et vigoureuse (Labaree, 2017).

Au tournant du ^{xxi}^e siècle, trois processus expliquent l'usure du terme « réforme ». D'abord, l'émergence de ce qu'on appelle les « modes de régulation post-bureaucratiques », marqués moins par des initiatives réformatrices et plus par une logique d'évaluation et de résultats, dans l'ambiance de la « nouvelle gestion publique ». Ensuite, un regard plus tourné vers les processus de changement et l'action publique, attirant l'attention sur une intervention politique plus composite et plus réticulaire. Enfin, une ouverture sur les dimensions internationales et locales, déplaçant la dynamique politique d'un cadre strictement national vers d'autres espaces de décision.

João Barroso (2008) explique bien que le processus de production et de coordination des politiques éducatives n'est plus principalement envisagé comme le résultat de l'action unilatérale d'un gouvernement et de son administration, mais plutôt comme un processus complexe de plusieurs pôles et types de régulation impliquant différents acteurs à différents niveaux. Pour rendre compte de cette complexité, la notion de réforme est insuffisante.

La nouvelle génération de politiques tente d'éviter les dimensions idéologiques – toujours très présentes dans les réformes –, en opérant une sorte de virage pragmatique, fondé sur une maxime qu'on entend un peu partout : « arrêtons les débats, concentrons-nous sur ce qui marche ». Et pourtant, il serait insensé de prétendre que le pragmatisme n'est pas une idéologie.

LE TEMPS DU PRAGMATISME : PERFORMANCES ET CERVEAUX

Pendant la première décennie du ^{xxi}^e siècle, le pragmatisme avait un nom : les résultats scolaires ou les performances des élèves. Au cours de la deuxième décennie, il s'est enrichi avec l'expansion et la diffusion des études sur les apprentis-

sages et le fonctionnement du cerveau. Dans un cas comme dans l'autre, ce sont des mouvements qui ont une tradition plus ancienne, mais qui se définissent, dorénavant, par un discours objectif et scientifique. Le principe légitimateur est l'abandon d'idées préconçues ou de « préjugés », pour axer les politiques sur des faits concrets, palpables, mesurables, démontrables.

En ce qui concerne les résultats scolaires, toute l'attention se porte sur les grandes enquêtes internationales, en commençant par le PISA de l'OCDE, qui produisent des quantités impressionnantes de données, tout en les comparant et en faisant ressortir les « bonnes pratiques », « ce qui marche ». Le responsable politique « crédible » et « innovateur » gouverne au moyen de diagnostics objectifs, cherche à comprendre les avantages compétitifs grâce à la comparaison des résultats scolaires, adopte des solutions basées sur les meilleurs exemples des autres pays, accepte la logique de l'« évaluation mutuelle » entérinée par des entités telles que l'OCDE ou l'Union européenne.

Les dispositifs de comparaison deviennent des instruments d'action politique beaucoup plus efficaces que les réformes. Les résultats de ces enquêtes doivent se traduire en mesures au niveau national, mais nous ne sommes plus devant une logique de réforme. Qu'on le veuille ou non, il s'opère une sorte d'alignement inévitable sur les recommandations de ces enquêtes, réduisant ainsi les marges d'autonomie des politiques nationales. Comment pourrait-on refuser de suivre les meilleurs exemples ? Comment pourrait-on refuser des « évidences » (pour faire une traduction littérale de l'anglais) solidement appuyées et étayées sur des statistiques, des nombres, des chiffres, des évaluations ? Aucun décideur politique « responsable » ne saurait s'y risquer.

Récemment, une nouvelle tendance, qui s'aligne sur la même logique des « faits objectifs », se couple aux « résultats scolaires » comme base des politiques éducatives : les preuves scientifiques sur les apprentissages, présentées par les études sur le fonctionnement du cerveau. Si la séduction des chiffres est grande, celle de la boîte crânienne l'est encore davantage. Les avancées technologiques de l'imagerie cérébrale ouvrent un univers symbolique très puissant. Aujourd'hui, si quelqu'un veut susciter l'enthousiasme d'une audience, il suffit de projeter une image du cerveau, si possible avec les zones activées par différents exercices de l'enfant (par exemple, la lecture, le dessin ou le calcul).

Dans ce contexte, il est bien évident que les traditionnelles sciences de l'éducation sont en train d'être remplacées par les sciences *dans l'éducation* ou *pour l'éducation*. Il ne s'agit plus d'analyser scientifiquement l'éducation, à l'image d'un John Dewey (1929), mais d'appliquer à l'éducation les preuves, les évidences établies par la science. C'est l'agenda des *learning sciences*, des sciences de l'apprentissage, bâties sur les études qui cherchent à comprendre le fonctionnement du cerveau.

Personne ne doute de l'intérêt et de l'importance de ces recherches, qui sont en train de construire des connaissances indispensables pour l'éducation, la pédagogie et les enseignants. Aujourd'hui, il est impossible d'imaginer une réflexion sérieuse et informée sur l'éducation sans intégrer les études cognitives et les approches des neurosciences. Les progrès technologiques, qui vont de pair avec le talent d'une nouvelle génération de scientifiques, nous ouvrent un monde extraordinaire et jusqu'alors inconnu. Mais autant ces recherches sont riches et passionnantes,

autant je considère, à l'instar des neuroscientifiques les plus renommés, qu'il faut se montrer très prudent dans leur traduction sur le plan des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques. En effet, si les travaux publiés sont très éclairants sur le fonctionnement du cerveau, ils n'ont pour l'instant pas encore réussi à établir des rapports convaincants avec les processus d'apprentissage. La plupart des ouvrages sont remarquables dans la description et la compréhension du cerveau et assez limités lorsqu'il s'agit d'en tirer des conclusions sur le plan scolaire ou pédagogique.

Le cas français est très intéressant, étant donné la mission accordée au Conseil scientifique de l'éducation nationale, qui entend adopter un « concept d'éducation fondé sur les preuves » (*evidence-based education*) inspiré du modèle de la médecine basée sur les preuves. Dans la vidéo officielle de présentation du Conseil³, le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse est très clair :

Au travers de différentes sciences, de différentes disciplines, nous devons éclairer notre chemin à la lumière aussi de la comparaison internationale et à la lumière aussi de toutes les bonnes pratiques qui existent en France et à l'étranger.

Et le président du Conseil, Stanislas Dehaene, ajoute : « Toutes ces personnes vont rassembler les efforts pour essayer de voir *ce qui marche* du point de vue de l'éducation » (c'est moi qui souligne).

Ces affirmations illustrent bien le pragmatisme des nouvelles politiques éducatives. L'inspiration vient, dorénavant, des études statistiques internationales sur les performances des élèves et des études expérimentales conduites autour d'images du cerveau en apprentissage. Beaucoup plus que les « réformes », les performances et les cerveaux sont l'imaginaire qui gouverne aujourd'hui l'éducation et les politiques d'éducation. Il y a une tendance à atténuer les dimensions politiques, toujours présentes dans les réformes, en faveur d'un pragmatisme qui se dit « dépolitisé ».

L'AVENIR DE L'ÉDUCATION : CONSUMÉRISME OU BIEN COMMUN ?

De nos jours, il est impossible de prendre la parole sur l'éducation sans annoncer la « mort de l'École » ou tout au moins sa transformation radicale. La transition numérique est le point de départ de tous les futurismes. Dans cet admirable monde nouveau s'entrecroisent le numérique, l'intelligence artificielle, la robotisation, les cerveaux, la biotechnologie, et ainsi de suite, toujours enveloppés dans la révolution NBIC (nano, bio, info et cognitivo). Une illustration de ce monde est le *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation* (2019), un document signé sous les auspices de l'Unesco, visant à une intégration systématique de l'intelligence artificielle pour innover dans l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage.

En ce qui concerne l'avenir de l'éducation, les textes les plus intéressants ne cherchent pas à dessiner ou à deviner le futur, mais plutôt à comprendre les formes qu'il acquiert dans le présent. C'est pourquoi j'ai placé la citation de Milan Kundera

3. Voir : [<https://bit.ly/zTzlaBv>]

en épigraphe de ce texte : il faut construire un regard sur l'avenir si nous voulons être à même de comprendre le sens du présent. L'exercice d'anticipation doit être conduit avec prudence, sans céder à des visions uniformisatrices, qui colonisent l'avenir au lieu de l'ouvrir à une diversité de possibilités.

Mais les dérives futuristes traduisent, assez souvent, une fuite en avant marquée par le refus de penser le présent et tout projeter dans un avenir intemporel. Prenons uniquement, parmi une infinité de textes à succès, les ouvrages de Laurent Alexandre (*La guerre des intelligences : Comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation*, 2019) et d'Idriss Aberkane (*Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*, 2018). L'un et l'autre prêtent leur voix à une espèce de vulgate sur l'avenir, des idées qui circulent un peu partout parmi des scientifiques, des essayistes et des journalistes.

Après avoir annoncé que « l'école, sous sa forme actuelle, va mourir », Laurent Alexandre explique ainsi :

[À] partir de 2035, l'éducation deviendra une branche de la médecine, utilisant les immenses ressources des neurosciences pour personnaliser d'abord la transmission et optimiser ensuite bio-électroniquement l'intelligence (2019).

Il poursuit son raisonnement :

[L'école va connaître] une plus grande individualisation de l'enseignement grâce à une utilisation croissante des technologies numériques dopées à l'IA et pour cela, elle « deviendra alors transhumaniste et trouvera normal de modifier le cerveau des élèves en utilisant toute la panoplie des technologies NBIC » (2019).

De même, Idriss Aberkane (2018) élabore un salmigondis d'annotations et images du cerveau, parsemées de citations littéraires et érudites, terminant avec des chapitres sur la neurosagesse, le neuromimétisme et la neuronaissance. L'axe central de l'argumentation est la critique de la standardisation scolaire et la possibilité d'une adaptation individualisée des apprentissages, grâce aux nouvelles connaissances sur le cerveau et aux nouvelles ressources technologiques. Ce n'est pas un hasard si le passage sur le *hackschooling*, associé au *homeschooling*, se termine sur le besoin d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques autour de ce que Stanislas Dehaene appelle les « quatre piliers de l'apprentissage » : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation (2018).

Voilà deux illustrations minimales d'une littérature vaste et très populaire qui est en train de redéfinir les débats et les politiques sur l'éducation. Nous sommes devant une « désintégration » de l'École – et tout particulièrement de l'école publique, du commun – portée par une logique consumériste, justifiée par la nécessité et la possibilité d'une « personnalisation » des apprentissages au sein d'espaces « domestiques ». La tendance à instaurer un rapport consumériste à l'éducation est, à mon avis, le plus grand danger de ces futurismes qui se battent pour « l'hyperpersonnalisation de l'éducation » (Alexandre, 2019).

À cet égard, je partage entièrement le souci de David Labaree (2017) dans son texte sur les futurs du champ de l'éducation, notamment quand il signale que, si l'establishment politique s'est réuni autour du « capital humain » comme objectif principal de l'école, l'approche consumériste s'est concentrée plus intensément sur l'éducation comme moyen clé pour avancer dans la course à la position sociale :

Ainsi que la perspective économiciste, la perspective consumériste est aussi franchement utilitariste. Mais, contrairement à la première, la seconde considère l'éducation comme un bien intrinsèquement privé. (...) L'approche de l'OCDE sert à restreindre les résultats des apprentissages et de la production de connaissances sur l'éducation à tout ce qui est au service du développement économique. L'approche consumériste est encore plus radicale, car elle mine le rôle de l'école en tant qu'institution pour l'apprentissage (2017).

La réponse au consumérisme passe par la réaffirmation de l'éducation comme un bien commun. À la place de la désintégration, la métamorphose. Je m'inspire d'une réflexion d'Edgar Morin (2010) sur le système Terre, pour l'adapter librement à l'éducation : quand un système est incapable de traiter ses problèmes vitaux, il se dégrade, se désintègre ou alors il se métamorphose ; le probable est la désintégration, l'improbable mais possible est la métamorphose.

En ce qui concerne l'éducation, la métamorphose se produit dans les deux niveaux évoqués au début de cet article : les systèmes nationaux d'enseignement et le modèle scolaire. Au risque de tomber dans le simplisme, je me sers de la métaphore du « milieu » pour faire état de la diversification des niveaux de décision politique et de la transformation des espaces scolaires.

D'une part, il faut reconnaître que la décision politique en matière d'éducation ne se joue plus uniquement dans un cadre national, même si celui-ci reste très important, s'élargissant à des références transnationales et locales. Les villes et les territoires méritent une attention particulière, car ils sont en train de devenir un *lieu* central dans la construction de dynamiques de délibération citoyenne. Ainsi, plutôt que de penser en termes de réforme, devrait-on se demander comment créer les conditions nécessaires à l'émergence de nouveaux *milieux* de décision, capables d'élargir non seulement les possibilités de participation mais aussi d'expérimentation. L'avenir est à la diversité et à la différenciation.

D'autre part, il faut comprendre le changement inévitable du modèle scolaire, tel qu'il s'est fixé vers la fin du XIX^e siècle, autour de la salle de classe comme cellule structurante de l'espace et du temps scolaire. La question n'est pas purement physique or architectonique – la salle de classe construit le rôle de l'enseignant et des élèves, les programmes et les méthodes d'enseignement, le quotidien scolaire. Depuis plus d'une centaine d'années, on s'accorde sur un credo pédagogique (Dewey, 1897) que les neurosciences, d'ailleurs, tendent à confirmer : l'autonomie, la différenciation pédagogique, l'attention, la motivation, l'engagement actif, la coopération, la communication, la créativité... Pourquoi reste-t-il si largement inaccompli ? Une réponse possible est que le modèle scolaire ne facilite pas la mise en œuvre de ces principes. C'est pourquoi il faut penser le changement à partir d'une réinvention des *lieux* éducatifs, des *milieux* scolaires.

La métamorphose de l'école est en train de se produire dans un temps de fragmentation de nos sociétés. L'intolérance et le renfermement à l'intérieur de groupes de croyance, de fidélités communautaristes et d'identités meurtrières tendent à installer les êtres humains « dans une attitude partielle, sectaire, intolérante, dominatrice, quelques fois suicidaire, et les transforme bien souvent en tueurs, ou en partisans des tueurs » (Maalouf, 1998). L'école est l'une des institutions qui peut et doit combattre cette fragmentation. C'est pourquoi les *récits communs* sont si importants (Taddei, 2018), à commencer par les langages et les sciences. Il ne s'agit pas

d'uniformiser notre vision du monde, mais de travailler *en commun*, indépendamment de nos origines et de nos points de vue.

Au lieu de cheminer dans la voie du consumérisme, il faut approfondir le principe de l'éducation comme un bien commun. Maxine Greene l'a dit de manière remarquable, il y a presque quatre décennies :

Je n'arrive pas à imaginer un sens cohérent pour l'éducation si quelque chose de commun ne se produit pas dans un espace public (1982).

C'est aussi le sens d'un important rapport de l'Unesco, intitulé justement *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial* (2015).

La métamorphose implique un nouveau contrat social autour de l'éducation, bien différent de celui qui a soutenu le développement des systèmes nationaux d'enseignement et du modèle scolaire. La « réforme », portée par une vision contrôlée, planifiée, du changement, ne semble pas à même de répondre à la complexité et aux différents niveaux de décision en éducation. Cela veut-il dire que les politiques nationales n'ont plus aucune importance ? Pas du tout. L'éducation, et en particulier l'éducation publique, ne peut se passer de l'intervention d'un État national. Mais il faut penser les politiques dans le cadre d'une action publique capable de renforcer les processus de participation et de créer les conditions pour le rayonnement d'expériences et d'initiatives diverses, toujours dans l'intention de consolider l'éducation comme un bien commun.

Le temps de la « réforme » est révolu, mais cette notion ne garde-t-elle pas un certain intérêt, tout au moins en tant que catalyseur des discussions politiques et publiques sur l'éducation ? Bien sûr. Prise sous cet angle, la « réforme » conserve un important potentiel de mobilisation et d'investissement dans la présence, dans la participation, dans la co-construction d'idées et de possibilités. Si la « réforme » peut contribuer à cela, alors qu'elle soit la bienvenue.

Les auteurs d'un site internet, *The Glossary of Educational Reform*⁴, commencent par avouer qu'ils « ne sont pas de grands fans du terme » et qu'ils l'utilisent à contrecœur, mais qu'ils ne sont pas arrivés à trouver une alternative pour désigner l'ensemble d'actions destinées à améliorer les écoles publiques, l'efficacité des enseignants ou les résultats scolaires des élèves. Ainsi, ils ont décidé de faire la paix avec le terme et d'aller de l'avant.

Je partage ce sentiment. La notion de « réforme » ne me semble pas pertinente pour penser, aujourd'hui, l'éducation et ses processus de changement. Mais si elle traduit la volonté et la nécessité d'une action politique envers l'école publique, un engagement citoyen dans la construction d'un espace public de l'éducation et la défense de l'éducation comme un bien commun, alors je me réconcilie avec elle. Mais c'est, bien évidemment, une notion très différente de « réforme », maintenant conçue comme une stratégie plus flexible qui, coexistant avec des processus localisés d'innova-

4. <https://www.edglossary.org/>

vation et de métamorphose, « introduit la dimension politique nationale nécessaire à l'idée même de système d'enseignement » (Barroso, 2008).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABERKANE I. (2018). *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*. Paris : Robert Laffont.

ALEXANDRE L. (2019). *La guerre des intelligences : Comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation*. Paris : Le Livre de Poche.

BARROSO J. (2008). « Réformes scolaires », in *Dictionnaire de l'éducation* (sous la direction d'Agnès van Zanten). Paris : PUF, p. 571-574.

BLANQUER J.-M. (2018). *Construisons ensemble l'École de la confiance*. Paris : Odile Jacob.

DEWEY J. (1897). « My Pedagogic Creed ». *School Journal*, vol. 54, p. 77-80

DEWEY J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York : Horace Liveright.

GREENE M. (1982). « Public Education and the Public Space ». *Educational Researcher*, vol. 11, n° 6, p. 4-9.

KLIEBARD H. (1988). « Success and failure in educational reform: Are there historical lessons? ». *Peabody Journal of Education*, vol. 65, n° 2, p. 143-157.

KUNDERA M. (2000). *L'ignorance*. Paris : Gallimard.

LABAREE David (2017). « The futures of the field of education ». In *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration* (Geoff Whitty et John Furlong, eds.). Oxford : Symposium Books.

MAALOUF A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.

MORIN E. (2010). « Éloge de la métamorphose ». *Le Monde*, 9 janvier 2010.

PROST A. (1981). *L'école et la famille dans une société en mutation* (tome IV de l'*Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, publié sous la direction de Louis-Henri Parias). Paris : Nouvelle Librairie de France.

TADDEI F. (2018). *Apprendre au XXI^e siècle*. Paris : Calmann-Lévy.

TYACK D. et CUBAN L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

UNESCO (2015). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial*. Paris : Unesco.

UNESCO (2019). *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation*. [<https://bit.ly/2TXdfog>]