

Jospin, l'école et la réforme inachevée

par

Régis Malet

Le Café pédagogique, 25 mars 2026

https://www.cafepedagogique.net/2026/03/25/jospin-lecole-et-la-reforme-inachevee/?utm_campaign=Lexpresso_25-03-2026&utm_medium=email&utm_source=Expresso

« La loi d'orientation du 10 juillet 1989 a ouvert trois chantiers qui appelaient une articulation forte : la formation des enseignants (les IUFM), les savoirs scolaires (la commission Bourdieu-Gros, le Conseil national des programmes), l'ouverture de l'école aux réalités sociales, — l'élève « placé au centre du système éducatif », la communauté éducative, les projets d'école, les cycles » écrit Régis Malet. Pour le professeur en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Bordeaux, cette déconnexion des chantiers entre formation des enseignants et savoirs des élèves laisse une empreinte durable. Et de conclure : « Tant qu'on les traitera séparément, on reproduira les mêmes impasses. Lionel Jospin a eu le mérite d'ouvrir les trois. Trente-cinq ans plus tard, le chantier reste ouvert » .

Les trois chantiers de la loi d'orientation de 1989

La disparition de Lionel Jospin conduit à relire un moment majeur de l'histoire de l'école française : celui de la réforme de 1989. Le ministre de l'Éducation Nationale qu'il fut, de 1988 à 1992, a laissé une empreinte profonde sur le système éducatif français - faite de réussites structurelles et de renoncements durables. Sa loi d'orientation du 10 juillet 1989 a ouvert trois chantiers qui appelaient une articulation forte : la formation des enseignants (les IUFM), les savoirs scolaires (la commission Bourdieu-Gros, le Conseil national des programmes), l'ouverture de l'école aux réalités sociales, — l'élève « placé au centre du système éducatif », la communauté éducative, les projets d'école, les cycles.

Ces trois chantiers furent pourtant menés séparément. Aucune réforme ultérieure n'a comblé l'écart. C'est cette triple déconnexion qui produit, depuis, la répétition institutionnelle que nous connaissons : *on ne cesse de réformer la formation des enseignants en France sans articuler cette réforme à un questionnement sur les contenus d'enseignement.*

Formation des enseignants et savoirs scolaires : une déconnexion structurelle

La création des IUFM reposait sur une ambition ancienne, portée dès le plan Langevin-Wallon (1947) et jamais réalisée : unifier la formation des enseignants du premier et du second degré dans une institution universitaire, en articulant savoirs disciplinaires, savoirs professionnels et expérience

de terrain. Alain Savary avait tenté d'en tracer le chemin avant que la crise de 1984 ne referme la fenêtre. Lionel Jospin la rouvre en 1989. Le corps des professeurs des écoles était créé, à parité de recrutement et de rémunération avec les certifiés — une rupture majeure avec la dualité écoles normales / université. Dès le milieu des années 1990, l'analyse comparée de la naissance des IUFM mettait en évidence un clivage culturel persistant : la résistance des milieux universitaires et des corps du secondaire à toute dimension professionnelle dans la formation (Asher & Malet, 1996).

Mais le problème était plus profond que les résistances corporatistes. La formation dispensée par les IUFM n'était articulée à aucune vision renouvelée des contenus. On formait les enseignants à enseigner des programmes qu'ils n'avaient aucune part à concevoir, et la formation professionnelle restait un volet méthodologique — comment enseigner. La question curriculaire — enseigner quoi, pour quoi, pour qui — n'était pas posée dans le dispositif. Des formateurs la portaient, dans les marges ; les enseignants, dans leur classe. L'institution, non.

Simultanément, pourtant, Jospin portait une ambition sur les contenus. La commission Bourdieu-Gros, sollicitée dès fin 1988, avait remis ses *Principes* en mars 1989 — avant même la promulgation de la loi. Le Conseil National des Programmes devait en être le prolongement institutionnel. Mais les deux chantiers — la formation et les contenus — ont été confiés à des acteurs différents, dans des logiques institutionnelles distinctes. ***On a formé différemment les enseignants sans***

repenser ce qu'ils enseignaient. On a repensé les contenus sans repenser qui les transmettait et comment.

Pierre Clément (2017) l'a documenté avec précision : le projet de créer un corps spécifique de professeurs de collège était directement lié à une réflexion curriculaire sur l'école moyenne de masse — une réflexion qui s'est éteinte quand Jospin a renoncé au projet sous la pression syndicale.

Cette déconnexion n'est pas un accident. Elle procède d'une conception des contenus d'enseignement héritée de l'organisation du système français : les savoirs scolaires y sont une émanation des savoirs savants, et leur légitimité tient à cette filiation descendante — du savant au scolaire, de l'université à l'école. Dans cette logique, l'enseignant est un passeur. Sa formation est indexée sur sa maîtrise disciplinaire, dans le meilleur des cas didactique, non sur sa capacité à construire un projet éducatif en situation. Cette déconnexion est un trait structurel du système français (Malet, 2026). ***Former un enseignant sans l'engager dans la réflexion sur ce qui mérite d'être enseigné, à qui, dans quel monde, c'est renoncer à en faire un intellectuel public au sens plein du terme*** (Giroux, 1988). C'est le préparer à mettre en œuvre un projet d'éducation sans lui donner les moyens d'en penser les ressorts et les finalités. Et cet écart entre ce que l'on attend des enseignants et ce à quoi on les prépare n'a cessé de se creuser.

Pourtant, la loi de 1989 contenait les germes d'un autre rapport aux savoirs enseignés. L'élève « au centre » n'est pas seulement un marqueur dans la querelle entre pédagogues et républicains à quoi on l'a si souvent réduit. C'est la

reconnaissance que le sujet de l'éducation est un être déjà situé, porteur d'expériences et de savoirs sociaux. Les cycles d'apprentissage visaient à ajuster l'institution aux rythmes réels des élèves. La « communauté éducative » posait le principe d'une coresponsabilité entre l'école et son environnement. Le projet d'école ouvrait un espace d'initiative locale en tension avec la tradition centraliste. Concrètement, cela signifiait que l'enseignant n'était plus seulement face à une classe et à un programme, mais engagé dans un territoire, en relation avec des familles, des partenaires, des réalités que le savoir disciplinaire seul ne permettait pas de prendre en charge.

Toutes ces dispositions convergeaient vers une même exigence : renouveler le rapport aux savoirs. Ne plus séparer les savoirs formalisés de l'école de ceux que les élèves construisent ailleurs, sans renoncer pour autant à ce qui fait le propre de l'institution scolaire — donner accès à des savoirs auxquels on n'accède pas sans elle. Reconnaître et élever dans un même mouvement, tenir la promesse d'une école commune. Une conception de l'éducation comme participation — à une vie sociale, à un monde commun, à des problèmes réels —, pas seulement comme transmission. *Jospin a ouvert les trois chantiers. Il ne les a pas fait converger.*

L'histoire sans fin ?

Entre 1997 et 2002, Jospin Premier ministre ne porte pas de grande loi d'orientation. Allègre tente de réformer les IUFM et déclenche une hostilité frontale. Lang apaise, engage des chantiers ponctuels — les TPE, l'éducation

artistique —, mais ne pose pas davantage la question de l'articulation entre formation et curriculum.

Depuis, chaque réforme reproduit le même schéma. La loi Fillon (2005) introduit le socle commun de connaissances et de compétences — ralliement tardif au paradigme international des compétences —, intègre les IUFM aux universités, mais juxtapose les deux mesures sans les articuler.

Peillon (2013) reprend le geste fondateur et le prolonge : loi d'orientation, réforme de la formation — les ESPE remplacent les IUFM —, refonte du socle. Il y a là une ambition d'articulation que la loi de 1989 n'avait pas formulée aussi explicitement. Mais le CSP et les ESPE procèdent encore de logiques distinctes. L'articulation reste programmatique, pas structurelle.

Les INSPE (2019) réintroduisent un cadrage national plus serré, mais sans trancher la question du rapport entre concours et formation professionnelle (Elliott & Lecuit, 2025). La réforme de 2025, qui repositionne le concours à bac+3, est une reconfiguration radicale de l'architecture Jospin. Mais elle en reconduit la logique : les nouvelles épreuves se recentrent massivement sur les savoirs disciplinaires, renvoyant la professionnalisation à un master post-concours. On continue de définir l'enseignant par sa maîtrise disciplinaire et de traiter la formation professionnelle comme un complément ultérieur — c'est la matrice de la transposition descendante en acte, trente-cinq ans après la création des IUFM.

Le schéma est constant : chaque réforme défait la précédente, renomme les structures, réorganise les architectures, reproduit les tensions sans les résoudre. Et chaque vague voit monter un peu plus les exigences adressées aux enseignants — laïcité, numérique, transition écologique, éducation à l'information, éducation à la vie affective et sexuelle — sans que la formation intègre ces dimensions autrement qu'à la marge. *L'écart se creuse entre ce pour quoi les enseignants sont formés et ce qu'on leur demande de faire.*

Ce que Jospin nous oblige à penser

En trente-cinq ans, aucune réforme n'a articulé ce que Jospin avait eu le mérite d'engager. Ni l'incompétence, ni l'inertie, ni les résistances ne l'expliquent à elles seules. Dans les systèmes qui ont stabilisé leur politique éducative, la stabilisation a reposé sur un choix systémique : *penser ensemble* ce que les enseignants doivent savoir faire et ce que l'école doit enseigner. Ce choix précède les réformes ; il ne les accompagne pas.

En France, ce choix n'a jamais été fait. Chaque alternance rouvre le même débat : spécialiste disciplinaire ou professionnel de l'éducation ? Concours académique ou formation intégrée ? Et chaque alternance y apporte une réponse partielle que la suivante défait.

Cet ajournement avait un coût supportable tant que la mission de l'école se résumait à la transmission d'un corpus de savoirs disciplinaires stabilisés. Ce cadre est défait. Non pas parce que les savoirs disciplinaires auraient perdu leur

valeur — ils restent le socle de toute formation intellectuelle ambitieuse —, ***mais parce que les demandes adressées à l'école ont changé de nature.*** La transition écologique, le numérique, la citoyenneté dans des sociétés plurielles : aucun de ces enjeux ne se laisse enfermer dans une discipline. Tous exigent des enseignants capables de travailler avec des savoirs hybrides, incertains, socialement vifs. Former des spécialistes disciplinaires qu'on initie ensuite, à la marge, à cette complexité, ***c'est former des professionnels structurellement en défaut par rapport à ce qu'on leur demande.*** L'écart entre la formation et la commande sociale n'est plus un décalage ; l'écart ne cesse de se creuser.

La France dispose d'une recherche en éducation abondante, d'une expertise en formation et en didactique reconnue, d'instances d'évaluation qui se sont multipliées depuis trente-cinq ans — et Jospin y a contribué. Mais la recherche en éducation et l'action publique ont longtemps fonctionné dans une indifférence réciproque (Isambert-Jamati, 1990), et ce qui a remplacé cette indifférence n'est pas un dialogue, mais une commande. Les connaissances produites par la recherche sont mobilisées pour légitimer des décisions déjà prises ou pour donner un vernis scientifique à des politiques qui ne s'en nourrissent pas (Malet & Marcel, 2025). ***Ce qui n'a finalement jamais été construit, c'est une médiation durable entre ceux qui produisent les savoirs, ceux qui forment les enseignants et ceux qui conçoivent les programmes.***

Sortir de l'ornière supposerait d'accepter de penser ensemble trois questions trop longtemps tenues séparées :

Quel enseignant veut-on former ?

Quels savoirs veut-on que l'école transmette ?

Et quel rapport veut-on construire entre l'école et le monde social ?

Tant qu'on les traitera séparément, on reproduira les mêmes impasses.

Lionel Jospin a eu le mérite d'ouvrir les trois. Trente-cinq ans plus tard, le chantier reste ouvert.

Régis Malet

Références

Asher C. & Malet R. (1996). The IUFM and Initial Teacher Training in France: Socio-Political Issues and the Cultural Divide, *Journal of Education for Teaching*, 22(3), 271-282.

Bourdieu P. & Gros F. (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

Clément P. (2017). Des disciplines en recomposition ? ? Heurs et malheurs d'une réforme du curriculum au collège (1988-1989), *Revue française de pédagogie*, 199, 95-116.

Elliott I. & Lecuit E. (2025). *Teacher Preparation in France. A Social and Cultural History*, Emerald.

Giroux H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Granby, Bergin & Garvey.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.

Malet R. & Marcel J.-F. (dir.) (2025). *Les nouveaux défis de l'évaluation. Recherches en éducation et politiques des savoirs*, Toulouse, Cépaduès.

Malet R. (2026). L'indétermination comme mode de gouvernance. *Éducation & Sociétés*, 56, à paraître.