

ANALYSE

Changer l'école

Béatrice Couairon · septembre 2026

PISA 2025 relance l'urgence. Deux rapports, du Haut-Commissariat au Plan et du Conseil d'analyse économique, convergent vers cinq priorités pour relever durablement le niveau scolaire, et posent la question des moyens.

Les résultats de PISA 2025 donnent une urgence nouvelle au débat. En France, les performances des élèves de 15 ans reculent fortement en mathématiques et en compréhension de l'écrit. En sciences, elles restent globalement stables par rapport à 2022, mais se situent nettement en dessous de leur niveau de 2015. En trois ans, le score français baisse de 16 points en mathématiques et de 18 points en compréhension de l'écrit. Deux rapports récemment publiés permettent de dépasser le constat : ils identifient les leviers susceptibles de relever durablement le niveau scolaire et posent la question décisive des moyens à y consacrer.

Le rapport du Haut-Commissariat à la Stratégie et au Plan, Niveau scolaire : éléments de diagnostic et propositions (août 2026), inscrit les apprentissages dans le fonctionnement général de l'école : formation des enseignants, pratiques pédagogiques, sciences, orthographe, écrans, inclusion, rythmes scolaires, manuels et polyvalence des professeurs des écoles.

La note n° 93 du Conseil d'analyse économique, École : un plan d'action pour rattraper le retard français (septembre 2026), concentre son analyse sur le primaire et le collège, principalement en lecture et en mathématiques. Elle identifie les mesures susceptibles de produire des progrès mesurables au cours des dix prochaines années et chiffre le coût de plusieurs d'entre elles.

Leur lecture croisée conduit ECONOMIXTE à poser une question centrale : sur quelles priorités la France doit-elle concentrer durablement ses moyens ?

Nous en retenons cinq : 1) définir précisément les apprentissages attendus, 2) transformer la formation et l'accompagnement des enseignants, 3) intervenir dès les premières difficultés, 4) utiliser les évaluations pour agir et 5) tenir un cap suffisamment longtemps.

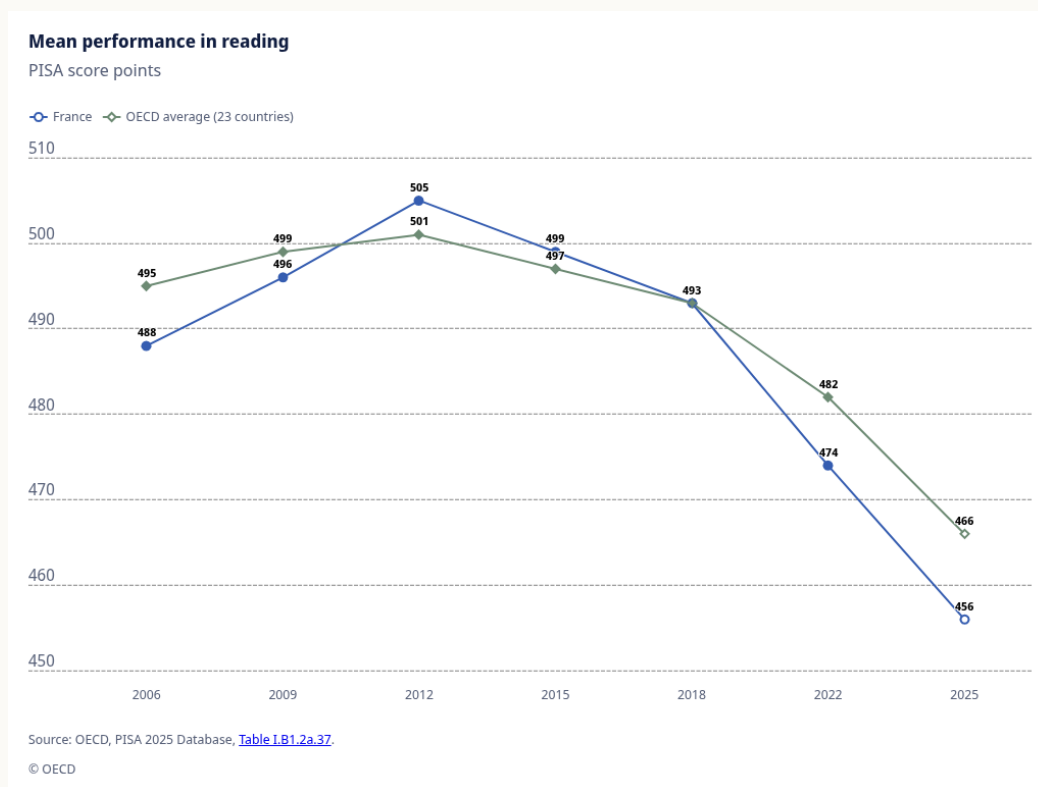
Le niveau baisse-t-il vraiment ?

À force d'être répétée, la formule semble aller de soi. Les deux rapports confirment une dégradation préoccupante, dont l'ampleur varie selon les disciplines et les évaluations.

Le recul est ancien et marqué en mathématiques. En quatrième, le score moyen français dans TIMSS est passé de 530 points en 1995 à 483 en 2019. Même constat en orthographe : lors d'une même dictée en CM2, le nombre moyen d'erreurs est passé de 10,7 en 1987 à 19,4 en 2021. L'essentiel de cette

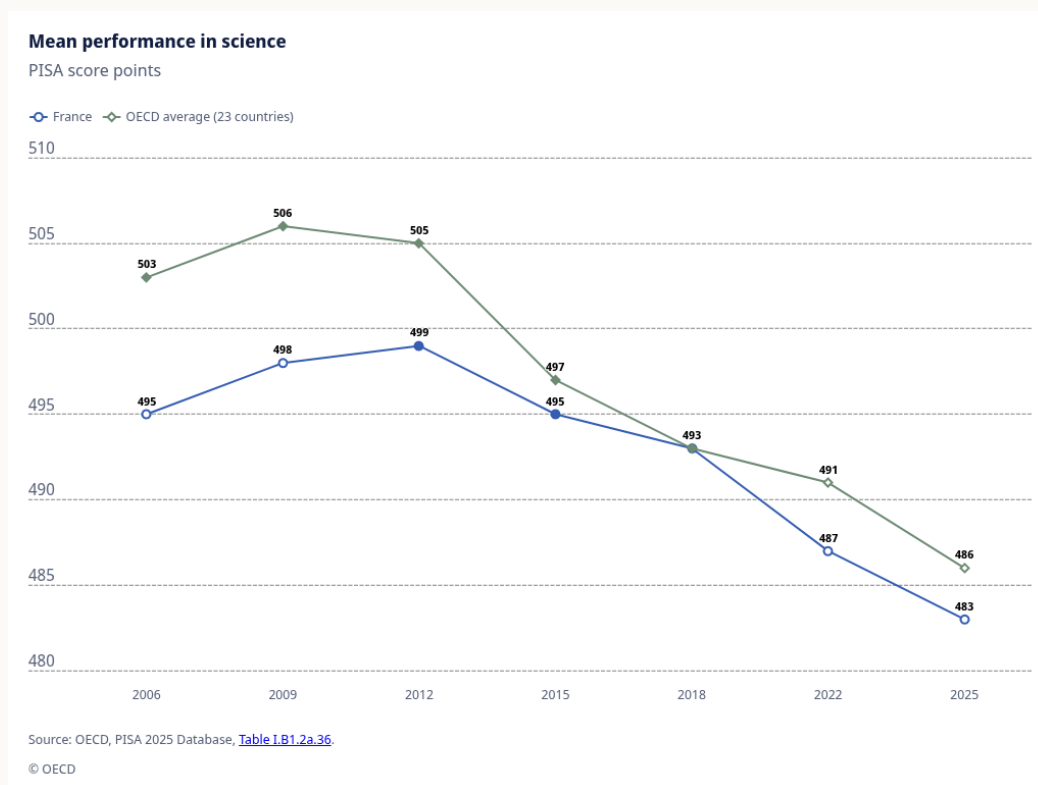
dégradation concerne l'orthographe grammaticale, notamment les accords entre le sujet et le verbe, dans le groupe nominal et avec le participe passé.

Sur les séries antérieures étudiées par le Haut-Commissariat à la Stratégie et au Plan, les évolutions apparaissaient moins défavorables en compréhension de l'écrit et en sciences. Les résultats de PISA 2025 assombrissent toutefois le constat pour la compréhension de l'écrit.



La comparaison internationale exige la même précision. PISA évalue la capacité des jeunes de 15 ans à mobiliser leurs connaissances dans différentes situations. TIMSS et PIRLS sont davantage liés aux contenus scolaires et portent sur d'autres âges. Dans PISA 2025, les résultats français restent proches de la moyenne de l'OCDE. Dans TIMSS et PIRLS, ils apparaissent plus faibles par rapport aux pays comparables. Ces enquêtes mesurent des compétences et des populations différentes : leurs résultats se complètent.

Le constat associe deux difficultés : un niveau insuffisant dans certaines compétences et de fortes inégalités scolaires. PISA 2025 montre qu'en sciences, l'écart entre le quart des élèves les plus favorisés et le quart des plus défavorisés atteint 100 points en France, contre 85 points en moyenne dans l'OCDE.



La faiblesse observée dans TIMSS ne concerne pas uniquement les élèves les plus fragiles. En mathématiques, elle se retrouve dans l'ensemble de la distribution, y compris parmi les meilleurs élèves. PISA 2025 confirme la faible proportion de très bons élèves français en mathématiques : 5 % atteignent les niveaux de compétence les plus élevés, contre 8 % en moyenne dans l'OCDE.

Le redressement ne peut donc être évalué à partir de la seule moyenne. Il doit également réduire la proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales et les écarts de résultats associés à l'origine sociale.

Peut-on inverser la tendance ?

Les résultats français relèvent de plusieurs causes. L'expérience internationale montre cependant qu'une stratégie cohérente, mobilisant plusieurs leviers pendant une période suffisamment longue, peut inverser la tendance.

Entre 1995 et 2007, le score de l'Angleterre en mathématiques au niveau du CM1 a progressé de 0,57 écart-type dans TIMSS, tandis que la part des élèves sous le seuil minimal reculait de 18 % à 6 %. Entre 2003 et 2019, le Mississippi a gagné 0,64 écart-type dans l'évaluation nationale américaine NAEP au même niveau ; la proportion d'élèves sous le seuil minimal y est passée de 38 % à 16 %.

Ces progrès reposent sur des transformations articulées de façon cohérente.

En Angleterre, la stratégie nationale pour les mathématiques, déployée dans le primaire à partir de 1999, a défini des objectifs précis et une progression annuelle. Elle a instauré un enseignement quotidien structuré associant calcul mental, présentation explicite des objectifs, activité guidée et reprise collective des difficultés. Des formations centrées sur les mathématiques ont été mises en place et des conseillers

spécialisés ont soutenu les enseignants. Dans les écoles observées par l'inspection britannique, la qualité de l'enseignement, la confiance et l'engagement des élèves ont progressé.

Le Mississippi a lui aussi inscrit son redressement dans la durée : objectifs communs, suivi renforcé des résultats et priorité aux premières années de scolarité. En lecture, la stratégie a combiné formation des enseignants, présence de spécialistes dans les écoles, repérage précoce des difficultés, interventions ciblées et temps quotidien consacré aux fondamentaux.

Un même principe se dégage : les résultats progressent lorsque les objectifs d'apprentissage, les pratiques de classe, les ressources pédagogiques, la formation des enseignants et l'accompagnement des élèves s'inscrivent dans une stratégie cohérente et durable.

Le CAE propose de traduire cette ambition en objectifs chiffrés à dix ans : obtenir à la fin du collège une progression de 0,6 écart-type, soit plus d'une année d'apprentissage ; diviser par deux la part des élèves sous le seuil minimal de compétences ; ramener les inégalités scolaires liées au milieu social à la moyenne de l'OCDE.

Ce cap appelle une autre exigence : concevoir chaque réforme de manière à pouvoir en mesurer les effets sur les apprentissages et rendre ses résultats publics.

Un même constat, cinq priorités d'action

La lecture croisée des deux rapports conduit ECONOMIXTE à organiser les propositions autour de cinq priorités complémentaires.

1. Définir précisément les apprentissages attendus

Les expériences étrangères étudiées par le CAE commencent par la définition d'un objectif national simple, ensuite traduit en compétences précises pour chaque matière et chaque niveau scolaire.

Ces objectifs donnent une direction commune aux programmes, aux ressources pédagogiques, à la formation des enseignants et aux évaluations. Ils permettent aussi aux familles et aux élèves de comprendre clairement ce qui doit être maîtrisé à chaque étape de la scolarité.

Cette précision ne signifie pas que toutes les classes doivent fonctionner de manière identique. Elle fixe les résultats attendus et laisse aux équipes la possibilité d'adapter leur progression et leurs pratiques à la situation de leurs élèves.

Les pays qui ont progressé ont également développé des approches pédagogiques structurées, particulièrement en lecture et en mathématiques : décomposition des apprentissages, présentation explicite des notions, pratique guidée, entraînement, reprise des difficultés et progression vers l'autonomie.

La formation doit donc être étroitement articulée à des progressions explicites, à des manuels ou ressources pédagogiques de qualité et à des supports directement mobilisables dans la classe.

2. Transformer la formation et l'accompagnement des enseignants

Au collège, les enseignants français suivent en moyenne 3,5 jours effectifs de formation continue par an, contre 8 dans l'OCDE. Seuls 38 % se disent bien ou très bien préparés en pédagogie générale, contre 64 %

en moyenne parmi les enseignants européens étudiés. S'y ajoutent un accompagnement limité et un exercice souvent solitaire du métier.

L'enjeu porte sur la qualité autant que sur le volume : centrer la formation sur les contenus enseignés et les pratiques de classe, observer et analyser les pratiques, développer le mentorat et le travail entre pairs, et fournir des ressources directement utilisables.

La note du CAE préconise de porter progressivement la formation continue à 80 heures annuelles et de la compléter par un accompagnement de terrain. L'objectif est de faire du développement professionnel une composante normale du métier, inscrite dans le temps de travail.

Cette transformation suppose aussi de construire un collectif professionnel autour de l'enseignant. Les observations réciproques, la préparation en commun, l'analyse des résultats des élèves et le retour sur les pratiques restent peu développés en France. Au collège, des temps réguliers pourraient être consacrés à la formation et au travail collectif.

Il faut également reconnaître les fonctions de coordination et d'animation pédagogiques, renforcer le mentorat des enseignants débutants et mieux distinguer les fonctions d'inspection et d'accompagnement. Chaque établissement pourrait ainsi adapter la stratégie nationale aux besoins de ses élèves, sous l'impulsion d'une direction chargée d'animer le travail pédagogique.

3. Intervenir dès les premières difficultés

La France dispose de nombreux dispositifs d'aide, mais leur déploiement, leur continuité et leur articulation avec les besoins des élèves restent inégaux. L'identification d'une difficulté doit déclencher rapidement un soutien en très petit groupe dès qu'un élève passe sous un seuil défini.

Selon les travaux réunis par le CAE, le tutorat améliore nettement les résultats des élèves. Son efficacité est maximale lorsqu'il est assuré par des enseignants qualifiés. Elle reste élevée avec des intervenants spécifiquement formés, puis diminue lorsque les tuteurs ne sont ni professionnels ni formés.

Le CAE propose un tutorat en groupes de deux à quatre élèves, déclenché par les évaluations diagnostiques et destiné à 10 % à 15 % des élèves du primaire. Le principe consiste à intervenir rapidement, pendant une durée définie, puis à mesurer les progrès accomplis.

Cette remédiation ne se substitue pas à l'enseignement en classe entière. Elle le complète lorsque certains élèves ne progressent pas au rythme attendu.

4. Utiliser les évaluations pour agir

La France évalue beaucoup ses élèves, mais elle exploite encore insuffisamment les résultats de ces évaluations. L'enjeu est de les transformer en décisions concrètes : repérer les difficultés, adapter l'enseignement, cibler les moyens et mesurer l'efficacité des dispositifs.

Pour être utiles, les résultats doivent parvenir rapidement aux équipes, être analysés collectivement et conduire à des réponses précises, en particulier pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences essentielles.

Le CAE propose que les évaluations nationales deviennent un instrument de pilotage continu : restitution des résultats en moins d'un mois et déclenchement de protocoles d'intervention lorsqu'un

élève passe sous un seuil déterminé.

À l'échelle de l'établissement, ces données peuvent constituer un diagnostic partagé. Elles permettent de déterminer les niveaux, les classes ou les groupes d'élèves qui doivent recevoir en priorité du tutorat, de l'accompagnement ou des ressources supplémentaires.

L'évaluation des élèves doit être complétée par celle des politiques éducatives. Les expérimentations, les réformes et les dispositifs devraient intégrer dès leur conception des objectifs mesurables, un calendrier d'évaluation et une publication indépendante des résultats.

5. Tenir un cap suffisamment longtemps

Les réformes éducatives se succèdent souvent avant que les précédentes aient pu être pleinement mises en œuvre et évaluées. Cette instabilité limite leur appropriation par les équipes et mobilise une partie du temps de formation pour présenter de nouvelles mesures plutôt que pour approfondir les pratiques professionnelles.

Une loi de programmation sur dix ans permettrait de fixer des objectifs d'apprentissage et de réduction des inégalités, des indicateurs de suivi et des financements stables, tout en prévoyant une évaluation indépendante des mesures engagées.

Cette continuité donnerait aux enseignants le temps de comprendre les réformes, de se former et de faire évoluer leurs pratiques. Elle permettrait aussi d'expérimenter, de mesurer les résultats et d'ajuster les dispositifs en conservant une direction commune.

Le cap national doit s'accompagner d'une capacité d'adaptation locale. L'État fixe les résultats attendus et garantit les moyens ; les établissements organisent collectivement leur mise en œuvre à partir des besoins de leurs élèves.

La baisse du nombre d'élèves peut-elle financer la transformation ?

La baisse durable du nombre d'élèves ouvre une possibilité rare. D'ici à 2035, les effectifs du primaire et du collège pourraient diminuer d'environ 15 %. À nombre d'élèves par classe inchangé, cette évolution permettrait, selon le CAE, de dégager au moins 5 milliards d'euros d'économies par an à l'horizon 2035.

Les pouvoirs publics devront choisir l'usage de ce « dividende démographique » : réduire les dépenses d'éducation ou consacrer davantage de moyens à chaque élève, sans augmenter le budget global.

Le CAE propose de mobiliser environ 4 milliards d'euros par an pour améliorer les apprentissages et réduire les inégalités. Ce programme associerait formation continue, accompagnement pédagogique, ressources pour la classe, tutorat ciblé, réduction des effectifs au primaire et meilleure utilisation des évaluations.

Dans le détail, 80 heures annuelles de formation continue pour les enseignants du CP à la troisième coûteraient 715 millions d'euros ; le renforcement de leur accompagnement pédagogique, 720 millions ; les ressources pédagogiques, 90 millions ; le tutorat, entre 240 et 360 millions ; et le passage à 19 élèves en moyenne par classe dans le primaire, 1,9 milliard. Le dividende démographique suffirait donc, en ordre de grandeur, à financer ces mesures.

Ces chiffrages permettent aussi de comparer les effets attendus. Le CAE estime que la formation continue pourrait produire un gain de 0,23 écart-type à la fin de la troisième et l'accompagnement pédagogique un gain de 0,16. Le passage à 19 élèves en moyenne dans le primaire absorberait près de la moitié de l'enveloppe pour un effet moyen estimé plus limité, de 0,035 écart-type. La réduction de la taille des classes ne peut donc constituer un levier isolé.

Certaines mesures nécessitent une impulsion nationale, notamment la définition des apprentissages attendus, la formation, l'accompagnement et la production de ressources pédagogiques. D'autres doivent être ciblées là où elles sont les plus utiles : déclencher le tutorat dès les premières difficultés, réduire les effectifs lorsque cette mesure améliore réellement les apprentissages, renforcer l'encadrement pédagogique et rendre plus attractifs les postes confrontés aux pénuries.

L'enjeu consiste à articuler ces mesures, car les expériences étrangères montrent que leur efficacité repose sur leur cohérence : des objectifs précis, des pratiques structurées, des enseignants accompagnés, une intervention rapide auprès des élèves en difficulté et une évaluation régulière des résultats.

Des choix désormais clairement posés

Les résultats de PISA 2025 renforcent l'urgence d'agir. Redresser durablement le niveau scolaire suppose de fixer des objectifs précis, de concentrer les moyens sur quelques priorités et de laisser aux équipes le temps de se former et de transformer leurs pratiques.

Plusieurs choix décisifs restent à trancher :

- Jusqu'où préciser les pratiques pédagogiques tout en préservant la liberté professionnelle des enseignants ?
- Quelle place accorder aux évaluations dans les décisions ?
- Comment articuler les priorités nationales avec les réalités locales ?
- Où concentrer les moyens ?
- Comment organiser le temps scolaire pour mieux favoriser les apprentissages ?

Le Haut-Commissariat à la Stratégie et au Plan élargit encore ce débat en interrogeant les rythmes scolaires, la polyvalence des professeurs des écoles, la place des manuels, les conditions de l'inclusion et les effets des usages numériques. Ces questions rappellent que le niveau scolaire dépend aussi de l'organisation générale de l'école et des conditions dans lesquelles les élèves apprennent et les enseignants exercent leur métier.

Au-delà des résultats de PISA, c'est donc la transformation même de l'école qu'il faut mettre en débat : ce que les élèves doivent apprendre, la manière de soutenir ceux qui enseignent, les réponses apportées aux premières difficultés et les moyens que la société choisit d'y consacrer.

Pour aller plus loin

Dintilhac, C., Houzel, G. et Jaravel, X. (2026), « École : un plan d'action pour rattraper le retard français », *Les Notes du Conseil d'analyse économique*, n° 93, septembre. [Consulter la note.](#)

Cusset, P.-Y. (2026), *Niveau scolaire : éléments de diagnostic et propositions*, Haut-Commissariat à la Stratégie et au Plan, août. [Consulter le rapport.](#)

OCDE (2026), *Résultats du PISA 2025, volume I. Note par pays : France*, septembre. [Consulter la note](#).

Aubin, M., Dintilhac, C., Latgé, C. et Salaün, R. (2026), « Éducation : quels enseignements tirer des pays qui ont le plus progressé dans les classements internationaux ? », *Focus du Conseil d'analyse économique*, n° 138, septembre. [Consulter la publication](#).

Aubin, M., Dintilhac, C., Jaravel, X., Maublanc, M. et Salaün, R. (2026), « Réformes éducatives : chiffrages budgétaires et effets sur le niveau scolaire et les inégalités », *Focus du Conseil d'analyse économique*, n° 139, septembre. [Consulter la publication](#).

Nickow, A., Oreopoulos, P. et Quan, V. (2024), « The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence », *American Educational Research Journal*, vol. 61, n° 1, p. 74-107. [Consulter la publication](#).