

PISA 2025 : comment vont les enfants ? De l'alarmisme au débat politique sur l'école

Société

Par Mélanie Heard

Publié le 24 septembre 2026

*Déléguée générale du think tank Evidences et responsable du pôle
Santé de Terra Nova*

La publication des derniers résultats de l'enquête PISA n'est pas passée inaperçue dans notre pays. Dans les heures qui ont suivi la levée de l'embargo à l'OCDE, les réactions politiques se sont multipliées – déplorant, d'un bout à l'autre de l'échiquier politique le terrible déclin national. Le Monde a ainsi utilement recensé, dans un papier intitulé « le retour du déclinisme dans la présidentielle française », l'éclosion immédiate des positions électoralistes les plus alarmistes. Mais ce consensus laisse en réalité dans l'ombre un certain nombre d'impensés sur les enjeux politiques de l'école dans notre pays : on essaiera ici d'en identifier quelques-uns, à la lumière notamment d'une récente note du

Conseil d'analyse économique plaidant pour des politiques éducatives fondées sur les preuves.

Sommaire

Un écho politique et médiatique étonnant

La fin du débat sur les méthodes de PISA ?

Comment vont les enfants ? L'autre apport de PISA

Du côté des causes

L'impact du numérique et de l'IA

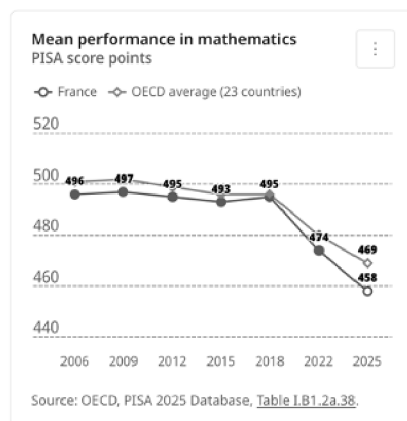
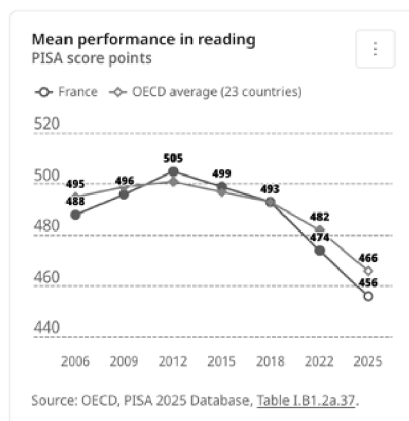
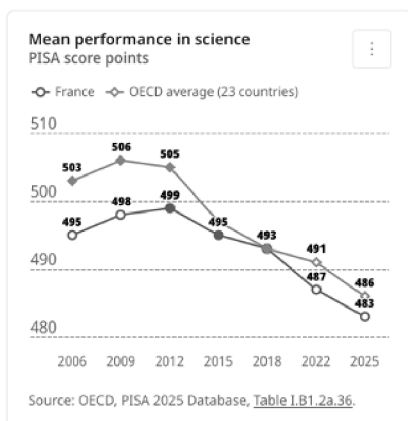
Parler enfin de pédagogie : l'apport du CAE

Standardiser les pratiques pédagogiques

Conclusion

Ce texte paraît conjointement sur le site d'Evidences

Tout semble avoir été dit sur les constats pessimistes qui s'imposent à la lecture des résultats de l'enquête de l'OCDE PISA 2025. Ces constats sont consensuels et leur synthèse est passée sans transition dans le débat public grâce aux figures fournies par l'OCDE :



Citons comme point de départ de cette analyse la liste de constats préoccupants qu'a proposée le ministre Edouard Geffray sur son compte LinkedIn : « une alerte collective » ; « nos élèves restent dans la moyenne de l'OCDE en sciences et en compréhension de l'écrit, où ils connaissent une baisse de leurs résultats similaire à celle de l'OCDE. En mathématiques, leur recul est plus marqué » ; « une part d'élèves en grande difficulté qui se stabilise, mais reste importante ; moins d'élèves excellents ; un climat de classe dégradé » ; « le recul de l'implication des parents dans le suivi scolaire, particulièrement marqué en France » ; et enfin « la consommation massive de réseaux sociaux, associée à de moins bonnes performances scolaires ».

Un écho politique et médiatique étonnant

En dépit de l'alarmisme consensuel, plusieurs constats restent surprenants. A commencer par la reprise médiatique massive des résultats PISA qui est, semble-t-il, une singularité française. Là où *Le Monde* a consacré son « Live » du 8 septembre agrémenté de plusieurs papiers détaillés, le *New York Times* n'a quant à lui livré qu'un bref papier qu'il n'a pas mis en avant. On y lit que les élèves américains sont durement devancés par l'échantillon chinois et Singapour : mais rien, dans cet article, n'exprime l'alarmisme qui a massivement occupé le même jour

les médias et le monde politique français. Même constat pour la Chine : le journal Le Monde rapporte que les médias y sont manifestement restés très mesurés dans leur analyse des succès remportés, détaillant les raisons de politique intérieure et de non-représentativité de l'échantillon d'élèves sondés qui expliquent cette modestie.

Reste que la différence dans l'attention portée en France à ces résultats est flagrante. Dans un registre différent, une seconde raison de s'étonner de l'ampleur des reprises politique et médiatique de PISA en France tient à un contraste flagrant avec la pauvre visibilité accordée fin août aux résultats OST/HCERES concernant l'impact mondial de la recherche scientifique française. Comment comprendre qu'un pays déplore unanimement le déclin des compétences de ses enfants quand, dans les semaines précédentes, une étude indépendante vient de démontrer, sans grand écho politique, que sa recherche scientifique connaissait un déclin quantitatif et qualitatif dans la course scientifique mondiale qui s'avère à la fois sans précédent et certainement durable ?

Rappelons-le, comme détaillé pour Evidences ici : la part française des publications scientifiques accédant à l'excellence dans le top 10% des citations est passée en vingt ans, depuis 2005, de 4 à 1,6%, soit une chute de 60%. Le fait que ce résultat ait été publié quelques semaines avant PISA 2025 est probablement contingent, mais il devrait nous conduire à interroger le lien entre les deux déclins constatés. Les élèves français de 15 ans testés dans PISA, qui choisissent ou non cette année de s'orienter vers des spécialités scientifiques en classe de Première, ont-ils encore l'idée d'appartenir à une nation scientifique historique ? Que pourrait leur évoquer le constat que notre pays se confronte aujourd'hui, non seulement aux insuffisances de leurs compétences dans PISA, mais aussi à l'expérience d'une terrible perte d'influence mondiale, qui pourrait bien s'avérer irrémédiable et fragilise la contribution nationale au service des biens publics mondiaux ?

La fin du débat sur les méthodes de PISA ?

La forte reprise médiatique et politique des résultats PISA dans notre pays justifie un troisième motif d'étonnement : concernant son caractère consensuel non seulement sur ses résultats, mais aussi sur ses méthodes. L'enquête PISA est bien loin d'avoir toujours suscité l'adhésion unanime dans notre pays. Elle a même, il faut s'en souvenir, longtemps paru entachée de graves faiblesses épistémiques : qui osait donc là objectiver dans des scores triviaux les savoirs-faires séculaires de l'art d'enseigner ? Comment accepter que la conduite des âmes, la fabrique de sujets libres et intelligents, puissent être réduites à des « skills » objectivées par des méthodologistes obsédés de protocoles, de moyennes et de seuils indexés à des critères d'utilité basiques tirés de la question triviale : « what works ? ».

Philippe Meirieu, figure très éminente des sciences de l'éducation françaises, affichait ainsi en 2020, comme nous le citons [ici](#) dans un papier paru en 2021 pour Terra Nova, une position viscéralement sceptique à l'égard des démarches scientifiques comparatives en matière de pédagogie : la « *liberté pédagogique (...) est inscrite dans nos textes fondateurs. Mais l'idéologie des "données probantes" peut l'éroder : au nom de « l'efficacité » et de la vérification expérimentale, on finit par voir dans la liberté pédagogique du maître non plus un atout mais un obstacle à l'uniformisation des pratiques qu'on voudrait imposer. Il faut interroger la notion d'« école efficace » : efficace pour qui ? Efficace pour quoi ? »¹.*

Imposer l'uniformisation des pratiques à coup de compétences protocolisées et d'indicateurs normés d'efficacité voire d'efficience : serait-ce un contresens, quand il est question d'humain ? Il faut se souvenir que ce même débat a justement longtemps agité le landernau des médecins. « **La médecine : art**

ou science ? » On a vu, dans les années 1990 et 2000, au moment notamment de la création de la Haute autorité de santé, la culture professionnelle des médecins évoluer progressivement, parfois dans la douleur, en faveur de l'idée que la médecine était moins un art (avec ses chapelles, ses maîtres, ses valeurs et son savoir-être) qu'une science *evidence-based* objectivable dans des protocoles de qualité mis à jour selon l'état des connaissances publiées.

La même évolution concernant la pédagogie semble, quant à elle, demeurer plus longtemps dans ses limbes. Et le débat sur la portée signifiante qu'il convient d'apporter aux méthodes quantitatives de l'OCDE n'est, en réalité, pas si vieux – et peut-être pas si tranché. La pédagogie est-elle un art, ou bien une science ? Est-ce une qualité qui s'apprend au contact des maîtres, un juste savoir-être nourri d'idéaux humanistes – ou bien une compétence pratique que des études randomisées permettent d'affiner ? L'histoire n'est pas si vieille qu'on puisse l'oblitérer : en 2018, la création du Conseil scientifique de l'éducation^② par Jean-Michel Blanquer, avec pour président Stanislas Dehaene, était venue cristalliser des oppositions vivaces sur l'idée même d'une pédagogie qui doivre être *evidence-based*. Du côté des opposants, citons par exemple cet avertissement caractéristique du site Café pédagogique : « *L'apprentissage et l'enseignement sont des pratiques sociales qui se situent dans un contexte façonné par la société et qui engagent des êtres qui ne sont pas des cobayes anonymes mais des humains complexes et multi facettes. L'école n'est pas un laboratoire et les certitudes des savants s'y cassent souvent les dents* ».

Ce débat de fond est-il réellement tranché dans notre pays ? Cela n'est pas certain, malgré le caractère massif et consensuel aujourd'hui de la reprise des résultats PISA dans les médias et en politique. On repèrera ainsi dans les paragraphes qui suivent les stigmates persistants d'une certaine méfiance, au sein notamment des sciences de l'éducation, à l'égard de ce que

certains nomment de fait encore parfois l'« idéologie des "données probantes" ».

Comment vont les enfants ? L'autre apport de PISA

Commenter les résultats PISA, c'est généralement souligner la baisse quasi verticale des courbes et les rangs perdus en termes de compétences en sciences, en mathématiques et en lecture. Mais PISA offre aussi une mine de données déclaratives pour comprendre comment les enfants *vivent l'école* dans chaque pays : comment ils vont, quelles représentations ils se font de ce qui se passe en classe, quelles qualités revêtent à leurs yeux leurs conditions d'apprentissage.

Comment vont-ils ? En France, l'enquête EnClass de Santé publique France a livré en 2024 un panorama alarmant sur la santé mentale des élèves du secondaire, notant que « *la santé mentale et le bien-être des élèves se dégradent durant le collège et ne s'améliorent pas au lycée* ». Les données (recueillies en 2022) de cette enquête nous invitent à nous inquiéter de ce que vivent les adolescents, avec 21% des collégiens et 27% des lycéens qui déclarent un sentiment de solitude, 14% des collégiens et 15% des lycéens qui présentent un risque important de dépression, et 24% des lycéens qui déclarent des pensées suicidaires au cours des 12 derniers mois.

Il est intéressant de mettre ces données de santé publique en relation avec les données de PISA qui, elles, nous renseignent sur l'état d'esprit scolaire des élèves de 15 ans et leur perception de leur vie en classe. On s'intéressera donc ici aux indicateurs de PISA qui concernent, non pas leurs performances académiques, mais plutôt par exemple leur sentiment d'appartenance à l'école, leur opinion quant à l'utilité de la

scolarité, leur curiosité, leurs qualités de persévérance, le climat de discipline de leur établissement, l'absence de harcèlement, le sentiment d'être soutenus et encouragés par les enseignants, etc.^③ Le propos poursuivi par l'OCDE en renseignant ces items est fondé sur une idée simple : *« pour le bon développement de leurs compétences et de leur engagement, les apprenants ont besoin d'un environnement d'apprentissage sûr et équitable »*. Ces variables ont un lien fort avec les performances : de fait, rappellent par exemple les auteurs de PISA, la littérature démontre qu'*« une corrélation positive s'observe ainsi entre le sentiment d'appartenance à l'école et les résultats en sciences, la curiosité, la persévérance, la définition d'objectifs, la recherche d'aide »*, ou encore *« entre le climat de discipline et les résultats en sciences »*.

Ce choix méthodologique de l'OCDE est explicité dans son cadre *Future of Education and Skills 2030* (dit « Learning Compass »^④) selon lequel la performance cognitive ne peut être dissociée de dispositions non cognitives comme la curiosité, la persévérance, la capacité à se fixer des objectifs ou à solliciter de l'aide jugées nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie. PISA 2025 formalise ces compétences dans son cadre d'analyse en distinguant deux familles d'indicateurs^⑤ : la motivation (curiosité, persévérance) et l'agentivité (fixation d'objectifs, recherche d'aide), toutes deux articulées à un environnement scolaire « sûr et équitable » (sentiment d'appartenance, climat disciplinaire, absence de harcèlement, soutien des enseignants). Il faut souligner que ce paradigme d'analyse n'est pas cantonné aux méthodologistes de PISA : une conférence de consensus du ministère de l'Éducation nationale (CNESEO) en 2024 a notamment fait le point sur les liens positifs entre compétences socio-émotionnelles et performances académiques.

Or sur ce type d'items, certains résultats français sont rassurants, mais beaucoup ne sont singulièrement pas bons. Surtout, la corrélation attendue (puisqu'evidence-based) entre

les qualités socio-émotionnelles des élèves et leurs chances de réussite connaît dans notre pays un brouillage surprenant.

Du côté d'abord des motifs d'optimisme, on relèvera que les élèves français se distinguent par un indice de curiosité supérieur à la moyenne OCDE (0,11)⁶. Sur un item appelé « *growth mindset* » et devenu central dans la littérature, ils se distinguent aussi par une adhésion très nette à l'idée que l'intelligence n'est pas un donné figé : 80,5% des élèves français rejettent le déterminisme ou fixisme intellectuel, contre 69,3% en moyenne OCDE – soit l'un des écarts les plus marqués de l'ensemble des variables observées⁷. De même, l'OCDE relève une sociabilité entre pairs plus développée chez les élèves français (84,4% disent se faire des amis facilement contre 80,0%, 87,6% se sentent appréciés de leurs pairs contre 83,1%), et par une exposition au harcèlement scolaire toujours bien trop haute, mais néanmoins inférieure à la moyenne internationale (17,7% des élèves harcelés au moins une fois par mois, contre 19,6% en moyenne OCDE)⁸.

Variable (source PISA 2025)	France	Moyenne OCDE
Indice de curiosité (moy.=0, éc.-type=1)	0,11	0,00
Growth mindset (% rejetant le fixisme intellectuel)	80,5 %	69,3 %
Se faire des amis facilement (% d'accord)	84,4 %	80,0 %
Se sentir apprécié de ses pairs (% d'accord)	87,6 %	83,1 %
Indice de sentiment d'appartenance	0,06	0,09
% se sentant « à leur place » à l'école	72,8 %	76,2 %
Harcèlement scolaire (% au moins 1x/mois, ttes formes)	17,7 %	19,6 %
Satisfaction de vie (échelle 0-10)	6,84	7,22

Mais le tableau s'inverse sur ce qui relève de l'encadrement que l'institution leur offre en retour pour nourrir ces dispositions. Trop peu de commentateurs des résultats 2025 ont insisté par exemple sur le soutien perçu de la part des enseignants : un

indicateur pour lequel la France est en mauvaise position, avec seulement un élève sur deux (54%) qui trouve que, dans la plupart de ses cours de sciences, le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève, contre une moyenne OCDE de 69%. Même constat de fragilité s'agissant du piètre climat de discipline, qui singularise notre pays puisqu'environ un quart des élèves a le sentiment de ne pas pouvoir bien travailler pendant la plupart ou la totalité des cours, et près de la moitié juge que le bruit et l'agitation perturbent la plupart ou la totalité des cours : 47%, contre 31% en moyenne OCDE. Ainsi, en indices d'écarts-types, on retiendra que le soutien perçu des enseignants (-0,18 contre 0,03 en moyenne OCDE) et le climat de discipline en classe (-0,12 contre 0,14) constituent les deux écarts les plus creusés. En outre, le sentiment d'appartenance à l'école reste en retrait (0,06 contre 0,09 ; 72,8% des élèves se disent « à leur place » contre 76,2% en moyenne), et la satisfaction de vie générale des élèves français demeure sensiblement inférieure à la moyenne internationale (6,84 sur une échelle de 0 à 10, contre 7,22).

Variable (source PISA 2025)	France	Moyenne OCDE
Indice de soutien des enseignants (sciences)	-0,18	0,03
— dont : « le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève »	54 %	69 %
— dont : « le professeur continue d'expliquer jusqu'à la compréhension »	61 %	66 %
— dont : « le professeur apporte une aide supplémentaire si besoin »	67 %	73 %
Indice de climat de discipline (sciences)	-0,12	0,14
— dont : « je ne peux pas bien travailler pendant la plupart des cours »	23 %	19 %
— dont : « le bruit et l'agitation perturbent les cours »	47 %	31 %
— dont : « mes camarades n'écoutent pas le professeur »	37 %	29 %

Autre registre sur lequel la France se singularise : les indices de rendement scolaire. PISA documente par là dans quelle mesure une qualité donnée, par exemple la curiosité telle que mesurée dans l'indice dédié, accroît les chances d'avoir de bonnes

performances académiques. Or la France obtient en la matière des résultats frappants, illustrant une décorrélation presque orthogonale avec le socle méthodologique de PISA – lequel, on l’a dit, mobilise une littérature très conséquente sur la corrélation attendue entre les performances et les qualités de motivation ou d’agentivité. Ainsi en France, une unité supplémentaire sur l’indice de curiosité ne rapporte que 14 points de score en sciences, contre 19 points en moyenne OCDE ; de même, une unité supplémentaire de persévérance ne rapporte que 8 points, contre 13.

Variable (source PISA 2025)	France	Moyenne OCDE
Effet d’une unité de curiosité en plus (points de score)	+14 pts	+19 pts
Effet d’une unité de persévérance en plus (points de score)	+8 pts	+13 pts

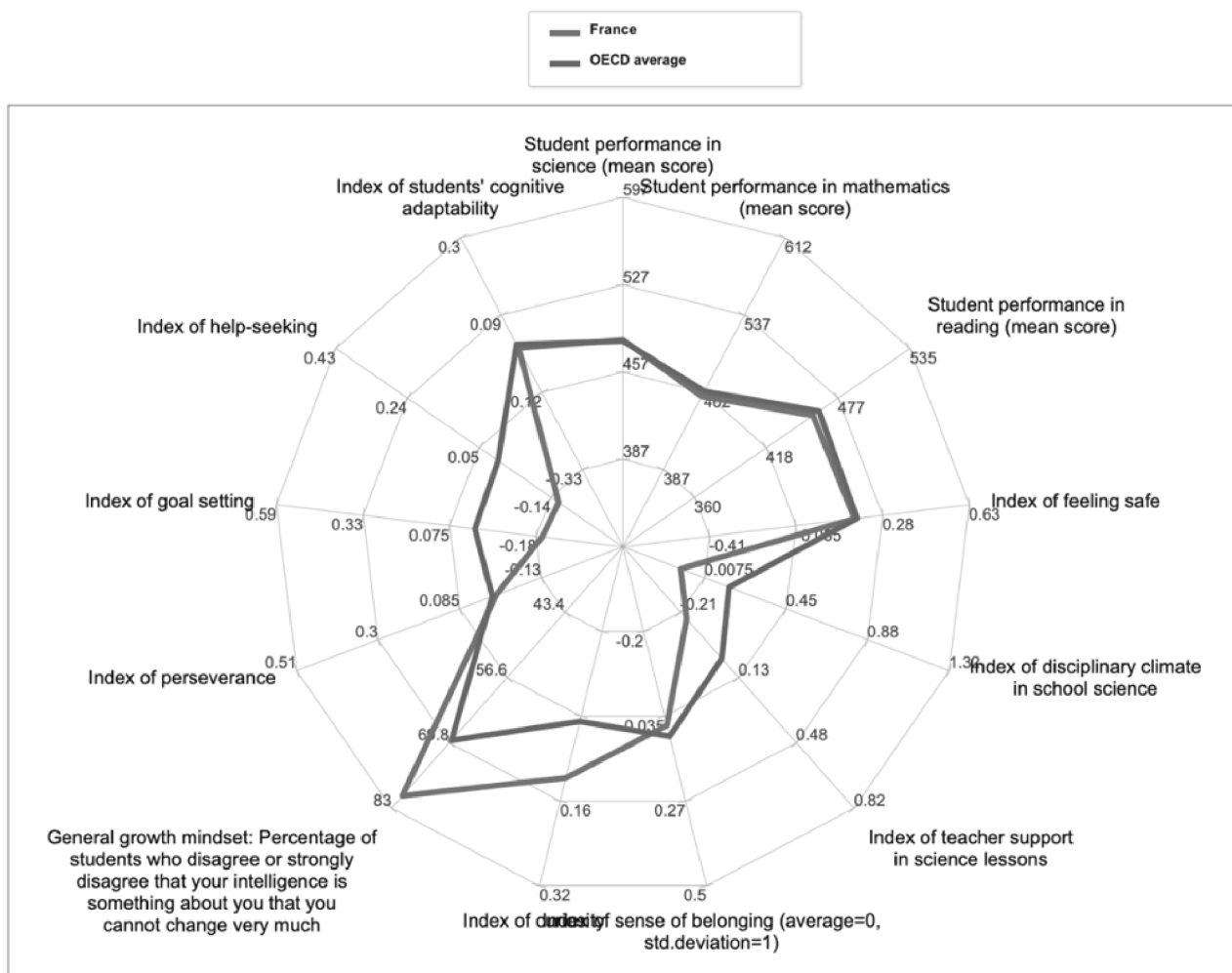
Comment expliquer ce résultat ? Il a justement intrigué deux spécialistes de l’éducation, Marie Duru-Bellat (sociologue de l’éducation, Sciences Po) et Sophie Morlaix (IREDU, Université de Bourgogne), qui viennent de recenser pour *The Conversation* les pistes suggérées par la littérature pour interpréter les variations entre pays du « rendement » des compétences socio-émotionnelles sur la performance⁹. **Elles notent d’abord** que « *les compétences socio-émotionnelles qui s’avèrent « rentables » diffèrent d’un pays à l’autre* » et que « *leur influence est liée au climat des classes, lui-même plus ou moins favorable* ». La curiosité ou la persévérance d’un élève ne se transforment ainsi en performance que si le climat de classe le permet – ce qui rejoint donc ici le diagnostic PISA pessimiste sur le climat de discipline et le soutien des enseignants en France. **Surtout, elles soulignent dûment que l’« on ne saurait tirer des enseignements de corrélations bien établies entre résultats scolaires et compétences prises une à une sans considérer comment celles-ci s’intègrent [...] dans les politiques éducatives ou les pratiques pédagogiques ». Elles soulignent à ce titre l’importance comme vecteur de ce qu’elles appellent l’« **effet maître** » et de ses déterminants variés¹⁰, et concluent ici**

avec une fermeté certaine qu'en la matière il n'y a « rien de très étonnant dans un pays où l'on a longtemps méprisé les questions pédagogiques ».

On notera que, sur le faible rendement des compétences socio-émotionnelles des élèves français quant à leurs performances, une lecture possible est celle suggérée par exemple ici par Arnaud Goulliart, président de la Fédération des liens sociaux : il en infère « *une mise en garde vis à vis des politiques publiques qui font aujourd'hui du développement des compétences psycho-sociales chez les élèves ou encore des cours d'empathie une priorité* » et juge que « *PISA 2025 donne des raisons empiriques de penser que l'efficacité [des compétences psycho-sociales] dépend avant tout du contexte scolaire* ».

Les résultats PISA donnent justement de quoi approfondir et nuancer cette lecture, pour peu que l'on reprenne la distinction conceptuelle que l'OCDE propose entre les compétences de *motivation* (curiosité, growth mindset) et les compétences d'*agentivité* (fixation d'objectifs, recherche d'aide). Alors que les premières dessinent des dispositions, des convictions profondes ou des traits de tempérament, on peut arguer que les secondes en revanche se construisent pédagogiquement, de façon contingente, dans l'interaction avec l'adulte et tout particulièrement dans le vécu de la classe.

Une fois ce cadrage posé, les données françaises dessinent un partage net entre deux registres que l'on peut formuler ainsi : le socle individuel des *motivations* est solide chez les élèves, mais l'encadrement institutionnel qui devrait les nourrir, leur apprendre comment *diriger leur agentivité vers la satisfaction efficace de ces motivations*, semble hélas largement céder, comme dans la figure suivante :



Synthèse des items discutés plus haut, Source : GPS Education, OECD PISA 2025

On peut alors proposer la piste de réflexion suivante : la France dispose d'une matière humaine (curiosité, conviction qu'on peut progresser par l'effort, sociabilité) qui n'a rien à envier à celle des systèmes scolaires dont les élèves obtiennent de meilleures performances académiques. Ce qui fait défaut, ce n'est donc pas la disposition de l'enfant à apprendre, mais la capacité du système à l'accueillir, à la structurer et à la transformer en agentivité pour un apprentissage réel : moins de soutien perçu de l'adulte, un climat de classe plus perturbé, un accompagnement insuffisant des compétences d'autorégulation (se fixer un objectif, savoir demander de l'aide) que l'école ne prend, en France, pas suffisamment en charge comme un objet d'enseignement à part entière.

L'hypothèse d'une telle décorrélation devrait nous conduire à ouvrir avec PISA la boîte noire de ce qui se passe dans le vécu de la classe, avant de commenter les rangs académiques perdus.

Une interrogation qui pourrait utilement nourrir aussi notre lecture des leçons si inquiétantes de l'enquête nationale EnClass sur la santé mentale : si les enfants français n'arrivent pas si démunis que cela à l'école au plan socio-émotionnel, est-ce donc l'école qui, structurellement, échoue à transformer ce capital personnel en engagement et en résultats par le soutien, le climat et l'accompagnement ? Pareille question, dans sa formulation volontairement radicale, n'appelle bien évidemment pas de réponse binaire : mais on peut supposer qu'il y aurait tout à gagner à l'affronter sans tabous.

Du côté des causes

Passer du constat statistique de la baisse des scores français à l'explication de ses causes n'est pas aisé. L'enquête PISA elle-même ne le fait pas : elle mesure des performances et des corrélations, mais ne teste pas de modèles causaux à l'échelle d'un pays. C'est un exercice que l'OCDE conduit ailleurs, dans ses publications d'analyse de politiques éducatives (les *Education Policy Perspectives*, les notes pays, *Regards sur l'éducation*).

Mais la presse, les syndicats et les responsables politiques s'y livrent volontiers, eux, à chaud, au moment de la sortie des résultats !

Le premier registre de causes avancées, le plus consensuel a concerné la succession des réformes politiques. Le ministre Édouard Geffray a ouvert le bal en expliquant, sur France Inter, que les élèves testés (nés en 2009) « *n'ont connu quasiment aucune des réformes menées depuis 2017* »¹¹. Côté opposition, en miroir, le thème des réformes successives sert de fait aux

règlements de comptes électoralistes, comme chez le député Stéphane Rambaud qui déplore pour le RN une « *succession de réformes et contre-réformes (« groupes de niveau », « choc des savoirs ») qui empêchent la fixation d'un cap durable* ». Mais Éric Charbonnier retourne cet argument dans son analyse pour Le café pédagogique : dans un contexte marqué par « *la succession des réformes et des ministres* », les résultats ne peuvent être attribués à la politique d'un seul gouvernement et il est difficile de mesurer l'effet de réformes dont le nombre et le « va-et-vient » brouillent le signal.

Deuxième registre d'explications avancées, dont nous reparlerons plus loin dans cet article : les écrans et, cette année tout particulièrement, l'IA. Le sujet occupe, au regard de ce que l'OCDE en dit réellement, une part considérable des commentaires de presse, nous y reviendrons.

Troisième registre, et pour ainsi dire LA nouveauté de l'édition 2026 : la responsabilité des parents. Le ministre a mis l'accent sur « *la diminution de l'investissement des parents dans la scolarité* ». Il est vrai que, comme l'a souligné Éric Charbonnier pour l'OCDE¹², les chiffres sont ici frappants : si le soutien des parents s'affaiblit globalement en moyenne dans l'OCDE, la France se singularise par sa pente très marquée avec seulement 63 % des élèves qui déclarent en 2025 que leurs parents leur demandent au moins une fois par semaine ce qu'ils ont fait à l'école (contre 74 % en 2022), et 34 % qui parlent en famille au moins une fois par semaine « *des problèmes rencontrés à l'école* » (contre 48 %). Et ce phénomène, a souligné Eric Charbonnier dans l'émission de France Culture Etre et savoir, concerne toutes les catégories sociales.

Variable (source PISA 2025)	France	Moyenne OCDE
« Mes parents me demandent ce que j'ai fait à l'école » (≥1x/sem.) — 2025	63 %	71 %
— même item, 2022	74 %	77 %
« Mes parents parlent avec moi des problèmes rencontrés à l'école » (≥1x/sem.) — 2025	34 %	46 %
— même item, 2022	48 %	57 %

Le déclin scolaire des élèves français est-il donc imputable au manque d'investissement des parents dans l'école ? Cette piste explicative vient percuter très durement la notion de continuum « école-famille », un pan pourtant très investi de l'action publique éducative française dans la dernière décennie. Depuis au moins la [circulaire de 2013](#) sur les relations école-parents, reprise et prolongée sous l'appellation d'« alliance éducative » dans les circulaires de rentrée successives, l'institution scolaire n'a cessé de désigner le renforcement du lien parents-école comme un levier evidence-based de réussite qu'il fallait impérativement organiser et outiller. D'ailleurs, la [circulaire de rentrée 2026](#), publiée quelques semaines avant les résultats PISA, alertait explicitement sur les fragilités de ce lien avec les familles qu'elle décrivait comme « *devenu plus indirect, et parfois plus distant* », et qu'elle appelait justement à « *retisser* ».

Il reste au demeurant difficile de concilier ce constat avec dix ans de discours ministériel sur la « coéducation », sauf à admettre que cette politique n'a, par construction, pas fonctionné. Une observation, même rapide, de la timidité des dispositifs mis en place par le ministère, à commencer par l'outil-phare de la mallette « Ecole des parents » [décrit ici pour Terra Nova en 2022](#), suggérerait sans doute qu'en matière de continuum « famille-école » il demeure beaucoup à penser et à faire dans notre pays. A commencer par le paradoxe apparent que présentent les chiffres PISA à l'aune d'un diagnostic inverse mais posé de façon prégnante depuis plusieurs années, par exemple chez Marie Duru-Bellat et François Dubet : celui d'une

« emprise scolaire » croissante dans la vie des familles¹³. Pour eux, en effet, aujourd'hui « l'école a « colonisé » la famille » et imposé aux parents, et surtout aux « mieux dotés d'entre eux », un investissement massif dans le pilotage stratégique des résultats et de l'orientation scolaires – mobilisation singulièrement manifeste avec Parcoursup. A cet égard, le caractère socialement non stratifié du désinvestissement documenté par PISA, motive en tous cas des interrogations à poursuivre.

L'impact du numérique et de l'IA

Le troisième registre d'explications concerne l'impact du numérique et de l'IA. L'ampleur du phénomène numérique documenté par PISA 2025 est considérable, comme cela a été largement souligné par les médias et les commentaires politiques. À l'échelle de l'OCDE, 79 % des élèves déclarent utiliser des chatbots d'IA pour apprendre, dont 26 % chaque semaine et 19 % presque tous les jours ou plus. Plus d'un élève sur quatre (28 %) rapporte que ses camarades sont distraits par des appareils numériques pendant la plupart ou la totalité des cours de sciences.

On a souligné à ce sujet l'impact de l'interdiction des téléphones portables en milieu scolaire, juste au moment où les lycées français tentaient en cette rentrée de l'organiser, de manière très inégale. L'OCDE de son côté insiste sur le bénéfice de tout type de règle, quelle qu'elle soit et du moment qu'elle est claire, avec un impact fort sur le climat scolaire, lui-même déterminant pour les performances.

Sur le chapitre du numérique et de l'IA, la France se situe plutôt en retrait, tant du côté des pratiques de classe que des usages déclarés par les élèves. Sur l'équipement et la préparation numérique, l'indice de préparation à l'apprentissage numérique

y est nettement inférieur à la moyenne OCDE (-0,25 contre -0,03), et le nombre d'ordinateurs disponibles pour l'enseignement y est un peu plus faible (8,01 pour 10 élèves contre 8,83). Sur l'IA plus spécifiquement, l'indice d'usage scolaire de l'IA est également inférieur à la moyenne (-0,13). L'écart le plus significatif porte sur l'accompagnement pédagogique de cet usage : seuls 46,8 % des élèves français déclarent apprendre, en classe, à évaluer la qualité des informations produites par l'IA, contre 62,6 % en moyenne OCDE.

Variable (source PISA 2025)	France	Moyenne OCDE
Indice de préparation à l'apprentissage numérique	-0,25	-0,03
Ordinateurs disponibles pour 10 élèves	8,01	8,83
Indice d'usage scolaire de l'IA	-0,13	0,00
% apprenant en classe à évaluer la qualité des infos IA	46,8 %	62,6 %
— chez les élèves favorisés spécifiquement	51,3 %	67,1 %
Pairs distraits par le numérique (% la plupart/tous les cours)	26,2 %	28,4 %

L'Estonie offre ici un contraste utile, non pas tant sur la fréquence d'usage individuelle des élèves, qui y reste d'ailleurs relativement modérée, mais sur l'ampleur de l'investissement institutionnel. Depuis février 2026, l'Estonie déploie le programme AI Leap en partenariat avec OpenAI : accès gratuit à une version de ChatGPT conçue spécifiquement pour ne pas fournir directement les réponses aux exercices mais pour accompagner le raisonnement¹⁴ (on la dira « socratique »), déployé à l'échelle nationale pour les lycées dès septembre 2025 puis au collège depuis cette rentrée, avec une formation systématique de tous les enseignants du pays à ces outils (19h) pour un budget de 4M€. Or, comme l'a souligné Eric Charbonnier dans l'émission de France Culture Etre et savoir, l'Estonie est très bien placée dans PISA en termes de performances, première d'Europe et sixième mondiale en sciences par exemple.

Reste que le rôle causal des écrans dans la baisse des performances est bel et bien consensuel : pour Eric Charbonnier ainsi, au micro d'Europe 1, « *les écrans ont un impact dans les résultats* » des élèves. Plus précisément, « *la distraction numérique, le multitâche constant et la baisse de la profondeur de lecture induite par le « scroll » rapide réduisent la capacité des élèves à développer une compréhension critique et à retenir des concepts complexes* ».

Face à cette situation, l'OCDE appelle à une réflexion collective sur les réseaux sociaux ou l'IA, et sur la façon d'encadrer ces nouveaux outils devenus omniprésents dans le quotidien des adolescents. Le rapport insiste notamment sur le caractère « complexe » de la relation entre IA et performance, qui « *varie en fonction des modalités et de la finalité de cette utilisation* » : clairement, les élèves qui utilisent l'IA pour des tâches qui leur économisent des efforts (résumer, rédiger, résoudre) obtiennent des résultats inférieurs d'environ 20 points à ceux qui ne l'utilisent pas pour ces tâches – soit l'équivalent d'une année de scolarité ! Mais d'un autre côté, les utilisateurs réguliers formés à l'usage critique de l'outil, dont les usages tels que décrits par l'OCDE revêtent alors une fonction de tutorat pour l'apprentissage et non de simple substitutif au travail, obtiennent, eux, des résultats légèrement supérieurs.

Il n'est donc pas avisé d'induire de PISA une imputation causale simple à l'encontre des écrans. PISA relève aussi combien des systèmes aux stratégies numériques très différentes, de l'interdiction à l'utilisation inclusive (Japon, Corée, Estonie, Singapour) obtiennent tous de bons résultats. Et la dégradation des résultats s'inscrit dans une tendance ancienne, amorcée avant la pandémie de Covid-19 (dont l'impact était largement discuté dans l'itération 2022⁽¹⁵⁾), et donc bien avant la généralisation de l'IA générative. Que l'élève qui demande à l'IA de résumer un livre au lieu de le lire lui-même soit clairement handicapé par un tel usage : on s'en doutait déjà. Mais il nous reste à comprendre comment réussit l'élève qui sait demander à

l'IA de soutenir, en tuteur avisé, son effort et son intelligence de lecteur.

C'est pourquoi il importe de retenir sur ce sujet les éléments de langage mesurés mis en avant par l'OCDE : le numérique et l'IA sont désormais clairement documentés comme des facteurs associés à la performance, dont l'effet dépend entièrement de la façon dont ils sont encadrés pédagogiquement.

Parler enfin de pédagogie : l'apport du CAE

Reste que l'on aura donc, en quelques jours de commentaires dans le débat public, mis en cause pour leur responsabilité dans le déclin des compétences des élèves, tour à tour : les réformes ministérielles (trop nombreuses, ou trop fraîches, selon le camp), les écrans et l'intelligence artificielle, ou bien encore l'investissement des familles... Presque tout, donc, sauf la pratique pédagogique elle-même, le travail des enseignants, ses conditions matérielles et les freins à sa qualité. Tout se passant comme si, en mettant les choses au pire, l'intérêt que l'on voudrait porter aux techniques pédagogiques et à l'effet-maître impliquait forcément, si ce n'est des velléités immorales de prof-bashing, au moins une incompréhension condamnable de la liberté pédagogique qui prévaut de droit dans la classe une fois la porte fermée.

C'est précisément ce point qu'une note du Conseil d'analyse économique parue en septembre 2026, quelques jours avant la publication PISA, identifiait comme un levier clé : la formation et la standardisation des pratiques pédagogiques elles-mêmes. Cette note formule des propositions pour « redresser le retard français » sous la plume de Clio Dintilhac (Johns Hopkins University/Gates Foundation), Guillaume Houzel

(OpenClassrooms) et Xavier Jaravel (London School of Economics, président délégué du CAE)¹⁶. Elle chiffre un plan d'action en cinq grands leviers, dont le coût total (4 milliards d'euros) est présenté comme inférieur aux économies que la baisse démographique dégagera mécaniquement sur les dix prochaines années.

Le volontarisme est ici adossé à une littérature scientifique robuste pour sélectionner les mesures les plus efficaces. Le message central de la note est que le décrochage français n'est « *pas une fatalité* » : plusieurs systèmes éducatifs comparables ont, en une décennie, opéré des redressements massifs et mesurables, des trajectoires documentées par une littérature empirique fondée sur des méthodes d'évaluation causale¹⁷.

Raisonnant avec les méthodes propres de l'économie de l'éducation pour synthétiser la littérature dont ils rendent compte, les auteurs recommandent aux politiques français de viser un gain d'environ 0,6 écart-type (ET) sur une dizaine d'années, ce qui équivaut classiquement à plus d'une année d'apprentissage supplémentaire : soit l'ordre de grandeur du retard accumulé par la France (-0,62 ET en maths en fin de collège entre 1995 et 2019 selon l'enquête TIMMS de l'OCDE, PISA 2025 chiffrant toutefois quant à elle plutôt ce retard à deux années d'apprentissage en 10 ans). Si l'action publique se donnait cet objectif national de +0,6 écart-type à l'horizon de dix ans, cela signifierait, dans une logique de rattrapage historique, que le niveau des élèves de 3^e dépasserait de plus d'un an celui observé actuellement.

Poursuivre un tel objectif politique, c'est surtout se doter de la volonté d'une stratégie *evidence-based* qui se trouve justement très bien outillée dans la littérature scientifique : la note mobilise des méta-analyses pour chiffrer l'effet causal de chaque levier potentiel de réforme. La réflexion politique dispose donc ici d'un corpus fiable pour sélectionner les leviers évalués qui sont les plus efficaces : le CAE recommande un plan complet combinant (1) la formulation précise et lisible des

objectifs d'apprentissage ; (2) la prescription de méthodes pédagogiques évaluées, notamment l'enseignement explicite et structuré (+0,50 à +0,60 ET en conditions expérimentales) ; (3) l'accompagnement individualisé des enseignants (+0,2 ET) avec un investissement déterminé sur les formations initiale et continue ; (4) la structuration du dialogue science/décision pour guider l'action publique et assurer un ciblage des moyens par école adossé aux évaluations annuelles ; et (5) le développement du tutorat pour soutenir les élèves les plus fragiles.

Ces recommandations, le CAE les établit à partir de la littérature publiée en sciences de l'éducation mais aussi en évaluant et comparant les trajectoires de pays qui ne subissent pas cette année dans PISA le déclin observé en France. Le plan proposé combine cinq leviers qui s'avèrent récurrents et communs à des contextes institutionnels très différents (un État américain, un pays d'Europe du Sud, un système anglo-saxon, un pays en développement...).

Première considération, de méthode : le CAE recommande d'asseoir la réforme sur une urgente amélioration des interactions sciences/décision en matière éducative.

« L'amélioration du système éducatif suppose une capacité publique à produire, valider, synthétiser et diffuser les connaissances sur ce qui aide effectivement les élèves à apprendre. Dans plusieurs pays, cette fonction est assumée par des institutions dédiées, par exemple l'Education Endowment Foundation au Royaume-Uni¹⁸ » qui porte en effet un outil absolument passionnant à explorer sans se lasser : le Teaching and Learning Toolkit. Mais en France, les espaces de dialogue entre sciences et action publique de l'éducation sont dispersés : le Conseil scientifique de l'Education produit des synthèses de recherche, la Direction des études du ministère (DEPP) collecte des données détaillées, le Conseil d'évaluation de l'école encourage l'auto-évaluation des établissements... mais, note le CAE, *« les moyens restent limités pour produire des évaluations*

d'impact à grande échelle ». L'urgence est donc à « organiser un continuum entre recherche, évaluation et pratique ».

Parmi les études de cas du CAE, la réforme anglaise retient particulièrement l'attention, le Royaume-Uni, porté par les performances de l'Angleterre, intégrant cette année dans PISA le top 10 mondial dans les trois matières testées. L'OCDE a d'ailleurs souligné elle aussi en conférence de presse l'intérêt de ces bons résultats. Car l'Angleterre a engagé, à partir de 2014, une réforme profonde de son curriculum national qui a introduit un programme scolaire beaucoup plus détaillé et prescriptif en termes de méthodes pédagogiques, décliné année par année et matière par matière. La réforme a d'autant plus valeur d'expérience naturelle que ni l'Écosse ni le pays de Galles n'ont adopté cette clarification du curriculum – et reculent, eux, dans PISA 2025.

La formulation d'objectifs pédagogiques simples et lisibles pour chaque niveau est donc un levier de réforme qui mérite attention. Le ministre de l'Éducation nationale, Édouard Geffray, l'a d'ailleurs explicitement repris lui-même au lendemain de la publication de PISA 2025, soulignant l'exemple anglais : déplorant pour la France des « *objectifs d'apprentissage flous, en particulier au collège* » alors que « *on a besoin d'objectifs d'apprentissage partagés pour avancer* », et concluant crûment : « *l'élève ne sait pas ce qu'il va apprendre* ».

Pour le CAE qui la met tout particulièrement en exergue dans son plan d'action, cette ambition d'explicitation peut servir « *de signal pour l'ensemble des acteurs (enseignants, encadrement, familles) et permet de mesurer les progrès de façon cohérente dans le temps* ». Mais ce signal n'a de valeur que s'il descend jusqu'à la salle de classe et modifie les pratiques. C'est là l'objet du deuxième levier retenu par la note : une approche pédagogique standardisée et fondée sur la preuve, que le troisième levier, sur la formation initiale et continue, se charge à son tour de diffuser. La base étant que « *les systèmes éducatifs qui progressent sont précis sur les approches pédagogiques*

attendues, voire les standardisent, et s'appuient sur la recherche scientifique pour en privilégier certaines ».

Standardiser les pratiques pédagogiques

Parmi ces approches pédagogiques à privilégier, le CAE distingue l'enseignement dit « explicite » : une pédagogie structurée où l'enseignant a pour but de favoriser, par des explications claires, des démonstrations et une pratique guidée, un engagement actif des élèves et une meilleure compréhension de l'objet d'apprentissage, par opposition à des approches où l'objectif d'apprentissage reste implicite et doit être reconstruit par l'élève lui-même. C'est cette même notion que le Conseil scientifique de l'éducation nationale recommandait pour la France dès 2022 dans une synthèse de la recherche¹⁹.

Mais la France présente un net retard en matière de standardisation des pratiques pédagogiques. On ne s'en étonnera guère si l'on se souvient du climat qui a entouré la création du Conseil scientifique : en 2018, la secrétaire générale de la FSU Bernadette Groison ne déclarait-elle pas qu'il fallait « être prudents sur une utilisation surdimensionnée des sciences dans les politiques éducatives à conduire » ? Au même moment, Roland Goignoux, professeur en sciences de l'éducation en Espé, affirmait dans Libération que « enseigner n'est pas une science. C'est une pratique sociale, l'exercice d'un métier fondé sur une relation humaine » et dénonçait « la tentation autoritaire dans la prescription du travail enseignant ».

Le CAE dresse aujourd'hui un constat sévère de cet état d'esprit : « la France souffre d'une grande hétérogénéité des pratiques en classe et du contenu des manuels scolaires, liée à l'absence de mécanismes de certification. Sans référentiel clair et labellisé sur les approches pédagogiques à adopter, il est difficile de

savoir de quelle manière la transmission se fait concrètement dans les classes. Les programmes officiels fixent des objectifs mais laissent un espace d'interprétation large, source de pratiques très disparates ».

Les enfants et leurs familles n'ont, en somme, souvent plus d'idée bien claire de ce qui est attendu d'eux, année par année, matière par matière. L'abandon progressif des manuels scolaires papier, régulièrement déploré comme par exemple [ici pour Le Monde](#) dans une tribune collective d'écrivains et d'éditeurs, est-il une explication plausible à ce problème, en entravant la capacité de se former dès la rentrée une représentation concrète du chemin à parcourir ? Le CAE rappelle qu'en fait ceux-ci ne sont de toutes façons toujours pas labellisés à ce jour. La controverse fait d'ailleurs rage depuis plusieurs années sur cette mesure, souhaitée par le ministère : les syndicats, notamment, s'opposent à la certification des manuels en invoquant leur liberté pédagogique. Le [SGEN](#) par exemple faisait valoir en 2024 que « *cette labellisation ne doit pas conduire à une restriction de la liberté pédagogique* » car « *Non, les enseignant.e.s ne sont pas que des exécutant.e.s* ». Reste que, selon le chiffrage du CAE, une mesure de « *labellisation fondée sur des critères pédagogiques (enseignement explicite, progressivité, alignement sur les programmes)* », assortie de « *guides pédagogies et fiches de cours de qualité* » permettrait, pour un coût évalué à 90M€, un effet total en 3^e compris entre +0,05 et +0,12 ET. C'est certes moins d'effet que n'en aurait l'augmentation de la formation continue des enseignants, à 80h/an contre 18h aujourd'hui, mesure elle aussi cruciale mais pour un coût bien plus important (715M€).

Reste que l'enjeu crucial demeure aujourd'hui de construire les conditions nécessaires à la conduite du changement. Et le CAE n'est pas très optimiste : « *Atteindre les objectifs de performance et d'équité fixés dans les parties précédentes nécessite une stratégie de transformation crédible pour les acteurs de terrain. Cette crédibilité est aujourd'hui difficile à*

construire, dans un contexte marqué par la défiance à l'égard des réformes et par le découragement d'une partie de la communauté éducative ». De fait, selon l'enquête TALIS de l'OCDE en 2024, les enseignants français se distinguent par un faible sentiment de reconnaissance du métier, par la perception d'un manque d'écoute de la part des décideurs et par un niveau de stress lié aux réformes supérieur à la moyenne des pays comparables. C'est pourquoi le CAE a souhaité mesurer en amont l'adhésion potentielle des enseignants à son plan de réforme, au travers d'un sondage auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants du primaire et du collège. Les résultats, dont le détail reste à paraître, annoncent un fort taux d'adhésion aux mesures portant sur la formation continue et l'accompagnement pédagogique (81%) mais aussi, dans une moindre mesure, à l'amélioration des ressources pédagogiques (75%).

Conclusion

Y a-t-il donc malgré tout, en cette rentrée marquée par l'alarmisme né de nos résultats PISA, des motifs d'optimisme pour l'école de demain ?

Le jour même de la publication PISA, dix personnalités parmi lesquelles Philippe Aghion et Yann Algan (membres du comité éditorial d'Evidences), Stanislas Dehaene (le président du CSEN), Jean Pisani-Ferry, François Taddei ou encore Xavier Jaravel, Cléo Dintilhac et Guillaume Houzel déjà croisés plus haut pour le CAE, ont publié dans Le Monde une tribune collective sur PISA.

Ils expriment d'abord leur refus de la fatalité, citant les exemples étrangers et les leviers déjà évoqués. Ils soulignent aussi que le redressement de notre école implique d'investir à la fois dans la recherche et dans des procédures de dialogue science/évaluation/action publique nettement mieux organisées qu'aujourd'hui dans notre pays. Ils concluent : « *La France peut retrouver une école plus efficace et plus juste. Elle y parviendra*

si elle soutient la recherche, accompagne les enseignants et tient un cap suffisamment longtemps. La campagne présidentielle qui s'ouvre doit être l'occasion d'un débat approfondi sur l'éducation, priorité absolue pour l'avenir du pays ».

On voit bien donc que le signal d'alerte qu'il faut lire dans PISA ne concerne pas uniquement les performances académiques des élèves : il concerne aussi la *méthode politique* du pilotage de notre école. Une méthode qui doit urgemment se convertir pleinement à l'usage proactif et réactif des données de la recherche et de l'évaluation, et ce de l'échelle nationale jusqu'au quotidien de la classe en passant par les établissements. Cet éclairage scientifique est requis tant pour nourrir les pratiques pédagogiques – afin d'améliorer les performances des élèves, que pour mieux comprendre comment soutenir leur engagement – afin d'améliorer leur confiance et leur bien-être. PISA nous enseigne que des enfants qui apprennent bien sont des enfants qui vont bien, et réciproquement : or c'est l'éclairage des données probantes qui, loin de constituer une « idéologie » scientiste, permet de comprendre et de soutenir efficacement cette synergie afin d'en faire la finalité légitime de la politique éducative.

Notes

- ① P.Meirieu, Entretien publié dans Fenêtres sur cours (SNUipp) en novembre 2020;
http://meirieu.com/ACTUALITE/SNU_LIBERTEPEDAGOGIQUE.pdf
- ② L'objectif de ce conseil : fonder les politiques publiques de l'éducation et les pratiques pédagogiques sur des données probantes issues de la recherche, de l'expérimentation et de la comparaison internationale.

- ③ Ces variables correspondent souvent à des indices d'échelle construits par modélisation de théorie de réponse à l'item (IRT) à partir d'une batterie de plusieurs items soumis aux élèves et standardisation des scores. Par exemple : Indice de soutien des enseignants en sciences, construit à partir de trois items déclaratifs : « le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève », « le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris », « le professeur apporte de l'aide supplémentaire quand les élèves en ont besoin » (France : respectivement 54%, 61%, 67% d'accord ; moyennes OCDE : 69%, 66%, 73%). Indice de climat de discipline en sciences, construit à partir de trois items : « je ne peux pas bien travailler pendant la plupart des cours », « le bruit et l'agitation perturbent les cours », « mes camarades n'écoutent pas ce que dit le professeur » (France : 23%, 47%, 37% ; moyennes OCDE : 19%, 31%, 29%). Source : OCDE, *Résultats du PISA 2025 (Volume I)* — Note pays : France.
- ④ OCDE, *OECD Learning Compass 2030*, dans le cadre du projet *Future of Education and Skills 2030*.
- ⑤ OCDE, « Multidimensional student learning in PISA 2025 », *PISA 2025 Results (Volume I)* : « *PISA examines student learning from multiple perspectives [...] motivation (curiosity and perseverance), agency (goal setting and help seeking)* ».
- ⑥ Index de curiosité : composante de la famille « motivation » du cadre 2025 ; les items précis de la batterie 2025 ne figurent pas dans les documents consultés ici — à vérifier dans l'annexe technique (tableaux I.B1.3.x, *PISA 2025 Results Volume I*) avant citation dans une version finale.
- ⑦ *Growth mindset* : indice « simple » (item unique, non pondéré par IRT), construit par recodage direct de l'item « Votre intelligence est quelque chose à propos

de vous que vous ne pouvez pas changer fondamentalement » — pourcentage d'élèves en désaccord ou fort désaccord.

- ⑧ « Se faire des amis facilement » et « être apprécié de ses pairs » : items déclaratifs simples (% d'accord/fort accord). Indice d'exposition au harcèlement : indice d'échelle portant sur une liste de cinq types d'actes de harcèlement (physique, verbal, exclusion, rumeurs, cyberharcèlement).
- ⑨ Duru-Bellat M. et Morlaix S., « Coopération, confiance en soi, curiosité... Ce que PISA nous apprend des compétences sociales et émotionnelles des élèves », *The Conversation*, 12, sept.2026
- ⑩ On se reportera utilement sur ce concept aux travaux de Sophie Morlaix : Morlaix, S., & Tavant, D. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves: quels liens établir au sein de la classe?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (211), 87-101.
L'article prend pour background que « il est couramment établi qu'au-delà des caractéristiques socio-démographiques et personnelles qui différencient les élèves, l'organisation et le fonctionnement de l'école jouent un rôle important dans la constitution progressive des inégalités de résultats entre élèves » et que « les facteurs classiquement mobilisés pour caractériser la classe (taille, composition du public d'élèves, nombre de cours...) influent peu sur les acquisitions des élèves et n'épuisent pas l'ampleur des différences d'acquisition qu'on observe d'une classe à l'autre » : ceci justifie de considérer que « l'effet classe se composerait en partie d'un effet enseignant » mais sans que « les recherches menées sur l'effet enseignant [qui] tendent principalement à isoler les caractéristiques des enseignants ou les pratiques pédagogiques efficaces »

parviennent jamais à en « expliquer la totalité, même si des éléments significatifs des effets maître peuvent être mis au jour (attentes vis-à-vis des élèves par exemple ou encore interactions entre le maître et ses élèves) ».

- ⑪ Édouard Geffray, France Inter, cité par *Café pédagogique*, « PISA : que dit le ministre Édouard Geffray ? », 9 septembre 2026
- ⑫ Éric Charbonnier, in *Café pédagogique*, « PISA 2025 : le dossier du Café pédagogique », 9 septembre 2026
- ⑬ François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'Emprise scolaire. Quand trop d'école tue l'éducation*, Presses de Sciences Po, coll. « Essai », 2024
- ⑭ L'app ITI est décrite sur le site Al-Leap : « *Students use the learning app to work through learning content, solve assignments step by step, ask for explanations and feedback, receive language support, program, and plan their learning* »
- ⑮ « La relation entre les fermetures d'établissements scolaires en raison de la pandémie, souvent citées comme la cause majeure de la baisse de la performance, n'est pas si évidente. Dans les pays de l'OCDE, environ la moitié des élèves ont vu leur établissement fermé pendant plus de trois mois. Cependant, les résultats de l'enquête PISA ne font ressortir aucune différence manifeste dans les dernières évolutions des performances entre les systèmes d'éducation dans lesquels les fermetures d'établissement scolaire ont été limitées, comme en Islande, en Suède et au Taipei chinois, et les systèmes dans lesquels les fermetures ont été plus longues, comme au Brésil, en Irlande et en Jamaïque » : OCDE. (2023). *Résultats du PISA 2022 (Volume I) : L'apprentissage et l'équité dans l'éducation*. Éditions OCDE

- ⑩ CAE, *École : un plan d'action pour rattraper le retard français*, Les notes du Conseil d'analyse économique, n° 93, septembre 2026
- ⑪ Le CAE analyse ces trajectoires dans un focus spécifique ici : Aubin M., Dintilhac C., Latge C. et Salaün R. (2026) : « Éducation : quels enseignements retenir des pays qui ont progressé dans les classements internationaux », Focus du CAE n° 138, septembre
- ⑫ L'Education Endowment Foundation, fondée en 2010-2011 sous l'impulsion de Michael Gove et désignée en 2013 *What Works Centre for Education* — un label dont le modèle originel, le NICE, remonte à 1999 sous le gouvernement Blair.
- ⑬ Conseil scientifique de l'éducation nationale, *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Synthèse de la recherche et recommandations*, sous la direction de Pascal Bressoux, juin 2022