HAUT-COMMISSARIAT
À LA STRATÉGIE
ET AU PLAN
Liberté
Égalité
Fraternité

NOTE DE SYNTHÈSE

Niveau scolaire : quels leviers pour que la France soit bonne élève ?

AOÛT
2026

Les résultats décevants de nos élèves, en comparaison internationale comme en évolution, sont aujourd'hui bien documentés. Mais il n'est pas toujours aisé de les expliquer. Différentes hypothèses sont régulièrement émises, parfois assénées. Pour en apprécier la juste valeur, le Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan a réuni un groupe de travail[1] associant personnalités qualifiées et services du ministère de l'Éducation nationale. Ses conclusions, qui n'engagent néanmoins que le HCSP, sont synthétisées dans cette note[2].

Ce travail d'enquête commence par examiner les sources de difficultés *transversales*, qui affectent l'ensemble des apprentissages, quelle que soit la discipline. Certains défis sont extérieurs au système éducatif, comme la croissance rapide du nombre d'élèves en situation de handicap ou l'omniprésence des écrans qui, au minimum, réduisent le temps de sommeil et les capacités d'attention des élèves. D'autres lui sont plus directement reliées : classes relativement chargées, déséquilibre des moyens aux dépens de l'école élémentaire, faible attractivité du métier d'enseignant, formation initiale trop peu pratique, formation continue et accompagnement limités, exercice parfois solitaire du métier, rythmes scolaires inadaptés, ou encore orientations pédagogiques ne favorisant pas suffisamment l'assimilation à long terme des connaissances, alors que les réformes s'enchaînent sans avoir toujours fait l'objet d'évaluations.

D'autres sources de difficultés, en revanche, sont *spécifiques* à telle ou telle discipline. Ainsi, au CP, les méthodes d'apprentissage de la lecture les plus efficaces restent employées par une minorité d'enseignants. En mathématiques, l'introduction aux décimaux et aux fractions est restée longtemps tardive, tandis que l'enseignement explicite de la résolution de problèmes est encore rare et que les élèves sont sans doute trop peu exposés aux tâches de raisonnement les plus exigeantes. En sciences enfin, les volumes horaires effectifs restent faibles à l'école élémentaire, les changements de programme ont été nombreux et la promotion des démarches d'investigation – intéressantes quoique difficiles à maîtriser – a laissé moins de temps à l'acquisition des concepts fondamentaux.

Il existe cependant des raisons d'espérer : nous disposons aujourd'hui d'outils de suivi nombreux et performants, les recherches en éducation produisent des résultats à partir desquels on peut concevoir des méthodes d'apprentissage efficaces, et la réforme de la formation initiale des enseignants est prometteuse. Des points de vigilance sont néanmoins à signaler concernant notamment la mobilisation concrète des évaluations nationales exhaustives comme outils de pilotage, les contenus réels qui vont irriguer les futures formations et la capacité à constituer le vivier de formateurs nécessaire. À cela s'ajoute l'inconnu que représente l'irruption de l'intelligence artificielle dans la vie des élèves et des enseignants.

Quelques options envisageables sont enfin discutées : réduction de la taille des classes, revalorisations des traitements, éventuellement ciblées sur les affectations et les missions où les difficultés de recrutement sont les plus criantes, diversification des carrières, renforcement de l'accompagnement et du pilotage pédagogique, modification des obligations de service, spécialisation des professeurs des écoles, labellisation des manuels et modification des rythmes scolaires.

1. Avec le soutien de la ministre de l'Éducation nationale, Élisabeth Borne.
2. Le rapport est disponible sur notre site : HCSP (2026), ***Niveau scolaire : éléments de diagnostic et propositions***, août. Voir aussi la note préparatoire : Cusset P.-Y. (2025), « **Niveau scolaire : faut-il s'inquiéter ?** », *La Note d'analyse*, n° 155, HCSP, juin.

Pierre-Yves Cusset
département Société et Politiques sociales

La *Note de synthèse* est publiée sous la responsabilité éditoriale du Haut-commissaire à la Stratégie et au Plan. Les opinions exprimées engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du gouvernement.

www.strategie-plan.gouv.fr

INTRODUCTION

Plusieurs enquêtes conduites en France ou au niveau international permettent de suivre l'évolution des compétences des élèves sur la base de tests standardisés, avec des résultats comparables dans le temps. Pour la France, le constat est triple. Premièrement, en comparaison internationale, les élèves français ont un niveau globalement moyen (enquêtes PISA[3]) voire faible (enquêtes TIMSS[4] et PIRLS[5]), notamment en mathématiques et en sciences. Deuxièmement, le niveau des élèves en mathématiques et en orthographe s'est dégradé au cours des trente dernières années. Troisièmement, la faiblesse relative des élèves français en comparaison internationale, quand elle est observée, est assez générale : elle concerne aussi bien les élèves de milieu favorisé que ceux issus de familles modestes, aussi bien les élèves les plus en difficulté que les meilleurs élèves, aussi bien les garçons que les filles. Ces éléments ont été présentés en détail dans la note d'analyse publiée en juin 2025[6].

Si de nombreuses hypothèses sont avancées pour expliquer ces résultats décevants, elles ne sont pas toujours bien documentées. Afin de contribuer à la constitution d'un diagnostic, le HCSP a constitué un groupe de travail réunissant des représentants de plusieurs directions et services du ministère de l'Éducation nationale ainsi que six chercheurs et personnalités qualifiées (voir Encadré 1).

Cette note de synthèse passe d'abord en revue un certain nombre de difficultés affectant les apprentissages de manière générale, avant de s'intéresser aux difficultés spécifiques aux trois disciplines les plus concernées par les évaluations internationales : français, mathématiques et sciences. On présente ensuite les réformes en cours et les évolutions positives qui permettent d'espérer un rebond, tout en signalant certains points de vigilance. Enfin, on avance quelques propositions pour les années qui viennent, dans un contexte de baisse attendue des effectifs scolaires.

Bien que se voulant fidèles aux discussions qui se sont tenues dans le cadre du groupe de travail, les éléments de diagnostic et de proposition présentés ici n'engagent que le Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan.

DES SOURCES DE DIFFICULTÉS COMMUNES À TOUS LES APPRENTISSAGES

Les sources de difficultés transversales sont nombreuses. Certaines sont exogènes au fonctionnement de l'enseignement, d'autres sont plus endogènes.

Des publics plus hétérogènes ?

Parmi les sources de difficultés extérieures figure l'hétérogénéité des publics scolaires accueillis. La création du collège unique il y a cinquante ans et plus généralement la massification scolaire ont amené de nouveaux publics à des niveaux scolaires auxquels ils n'accédaient pas auparavant. Mais il s'agit là d'un phénomène ancien. Deux sources plus récentes d'hétérogénéité sont à considérer, qui reflètent les évolutions de la société.

Tout d'abord, une part croissante des élèves est immigrée ou issue de l'immigration. Certains des élèves nouvellement accueillis ne parlent pas français à leur arrivée. Mais la part de ces élèves allophones, bien qu'en augmentation, reste très faible – moins de 1 % des effectifs[7]. Quant à la diversité culturelle croissante des élèves, elle peut sans doute constituer un défi en termes d'intégration, mais elle n'accroît pas mécaniquement l'hétérogénéité des publics en termes d'acquis scolaires.

L'école accueille par ailleurs de plus en plus d'élèves en situation de handicap. Entre les rentrées 2006 et 2024, donc en moins de vingt ans, le nombre de ces élèves a été multiplié par 2,4, passant de 232 400 élèves, soit 1,9 % des effectifs, à 563 400 élèves, soit 4,7 % des effectifs[8]. Cette hausse, qui résulte à la fois d'une volonté d'inclusion de ces élèves, d'une meilleure détection de ces handicaps et d'une hausse de la prévalence pour certains d'entre eux, a concerné essentiellement les élèves accueillis en milieu ordinaire. Elle a alimenté la hausse du nombre d'élèves dits « à besoins particuliers », dont la prise en charge par les enseignants est de plus en plus vécue comme une source d'anxiété, compte tenu de dispositifs d'accompagnement

3. Créé par l'OCDE, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture scientifique et en culture mathématique. Cette évaluation se déroule tous les trois ans depuis 2000, avec un décalage d'un an en 2021 en raison de la pandémie de Covid-19.
4. Organisée par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) et pilotée en France par la DEPP, l'enquête TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) évalue les performances en mathématiques et en sciences des élèves à la fin de la quatrième et de la huitième année de scolarité (soit nos classes de CM1 et de quatrième). La première enquête a été réalisée en 1995, avec de nouvelles éditions tous les quatre ans.
5. Également pilotée par l'IEA et conduite en France par la DEPP, l'enquête internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) vise à mesurer les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). Elle a lieu tous les cinq ans depuis 2001.
6. Cusset P.-Y. (2025), « Niveau scolaire : faut-il s'inquiéter ? », *op. cit.*
7. Brun L. (2025), « 88 500 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2023-2024 : neuf sur dix bénéficient d'un enseignement en français langue seconde », *Note d'information*, n° 25.42, DEPP, juin.
8. Weber A. (2025), « Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024 », *Note d'information*, n° 25-63, DEPP, novembre.

ENCADRÉ 1 – Composition du groupe de travail

Personnalités qualifiées

Pascal Bressoux, professeur en sciences de l'éducation à l'université Grenoble-Alpes, chercheur au Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte (LaRAC) ; **Jean-François Chesné**, professeur agrégé de mathématiques et docteur en didactique des mathématiques, ancien coordinateur exécutif du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) ; **Jérôme Deauvieau**, professeur de sociologie à l'École normale supérieure, chercheur au Centre Maurice Halbwachs ; **Manon Garrouste**, professeure d'économie à la faculté Jean Monnet, université Paris-Saclay ; **Pauline Givord**, cheffe du département des études économiques de l'Insee ; **Marc Gurgand**, professeur d'économie à l'École d'économie de Paris (PSE) et à l'École normale supérieure.

Ministère de l'Éducation nationale

- *Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche*

  Jean-Michel Coignard, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche.

- *Direction générale de l'enseignement scolaire*

  Catherine Albaric-Delpech, sous-directrice des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires ; et **Mathieu Chibrard**, IA-IPR chargé de la mission nationale mathématiques second degré.

- *Direction générale des ressources humaines*

  Sandrine Staffolani, sous-directrice de la stratégie et de la transformation des ressources humaines ; et **Alexandra Engelbrecht**, adjointe à la sous-directrice de la stratégie et de la transformation des ressources humaines.

- *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*

  Thierry Rocher, sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire ; **Sandra Andreu**, adjointe au sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire ; et **Robert Rakocevic**, responsable de la mission aux relations européennes et internationales.

- *Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération*

  Marie Haymann-Jockey, adjointe à la déléguée ; et **Nicolas Bénard**, adjoint du département veille, comparaisons internationales et affaires financières.

Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan

Pierre-Yves Cusset, rapporteur, assisté de **Lina Chekroun**, avec les contributions et relectures de **Michaël Orand**, **Johanna Barasz**, **Matteo Torres**, **Clément Peruyero** et **Raphaël Cantin**.

qui peinent à suivre. C'est ainsi qu'en 2024, 49 % des enseignants de collège déclaraient que l'adaptation des séances pour les élèves à besoins éducatifs particuliers était source de stress, pour une moyenne européenne inférieure de dix points de pourcentage[9].

Cette hétérogénéité des publics scolaires doit être gérée de façon pragmatique. L'analyse des données PISA montre que les pays à niveau de ségrégation élevé – c'est-à-dire où les élèves de différents milieux sociaux sont répartis de façon très hétérogène entre les établissements – sont souvent ceux où les résultats scolaires dépendent le plus du milieu social. Mais dans ce domaine les constats pour la France sont nuancés. En effet, le niveau de ségrégation entre collèges publics y a plutôt diminué – au moins sur la décennie 2014-2023 –, et l'on observe également une baisse de la ségrégation entre collèges privés. Toutefois, les écarts de composition sociale entre secteur public et secteur privé se sont creusés, le premier accueillant une part croissante d'élèves défavorisés, le second accueillant de plus en plus des élèves de milieux favorisés[10].

Une exposition croissante aux écrans

La place grandissante des écrans dans l'univers des enfants et des adolescents constitue une autre source de difficultés transversales, souvent mentionnée dans le débat public. Selon les données de la cohorte Elfe, en 2022, les enfants âgés de 10 ans et demi passaient en moyenne 2 h 36 par jour devant les écrans, dont 59 minutes de télévision, 33 minutes de jeu vidéo, 29 minutes de tablette, 19 minutes de smartphone et 16 minutes d'ordinateur[11]. Et selon l'Arcom, en 2023, 45 % des jeunes français de 11-12 ans étaient inscrits sur l'application TikTok[12]. Que sait-on de l'effet de

9. Ceesay K., Raffaëlli C., Rugambage N. et Voisin C. (2025), « Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024 », *Note d'information*, n° 25.54, DEPP, octobre.
10. Piquemal L. (2024), « Évolution de la mixité sociale des collèges », *Note d'information*, n° 24.19, DEPP, mai.
11. Source : Ined-Inserm, Cohorte Elfe, Enquête à 10 ans et demi de 2022. Chiffres transmis par les chercheurs à la Commission Enfants et écrans.
12. Bousquet-Bérard C. et Pascal A. (2024), *Enfants et écrans : à la recherche du temps perdu*, rapport de la commission « Enfants et écrans », avril.

cette exposition aux écrans des enfants et adolescents ? Son impact négatif sur le sommeil et l'activité physique est aujourd'hui bien documenté. Or le manque de sommeil aggrave les difficultés d'apprentissage et favorise les troubles du comportement des enfants. Les effets causaux de l'exposition aux écrans sur les capacités d'attention et de développement du cerveau sont davantage discutés, du fait d'études longitudinales encore assez rares ou d'échantillons de taille réduite. Si l'effet des écrans sur les apprentissages et sur le développement dépend assez fortement du type de pratique, du contexte d'usage ou des contenus consommés, il est très probable que certains usages au moins aient des effets non négligeables sur la capacité d'apprentissage des élèves.

Si certaines sources de difficultés sont donc en partie au moins exogènes au système scolaire, d'autres lui sont plus endogènes. Elles concernent à la fois les moyens financiers et humains déployés, la gouvernance et l'organisation du système scolaire, et les pratiques pédagogiques.

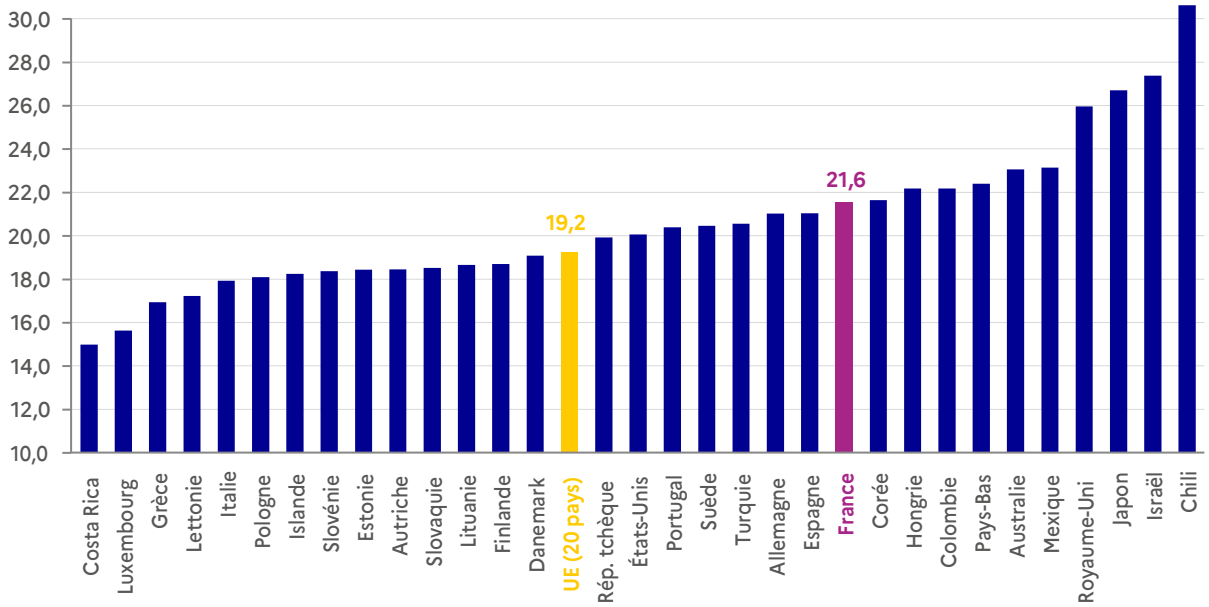
Une dépense par élève plutôt moyenne et encore déséquilibrée

En euros constants, la dépense d'éducation par élève est stable depuis 2010 dans le second degré (collège et lycée) et progresse dans le premier degré (école primaire, soit maternelle et élémentaire). Il s'agit là d'une forme de rééquilibrage de la dépense au profit du premier degré, qui était jusqu'alors assez fortement désavantagé. En 2024, la dépense annuelle par élève s'établissait ainsi à environ 9 100 euros dans le premier degré contre 10 500 euros au collège et, au lycée, 13 000 euros dans la filière générale et 14 700 euros dans la filière professionnelle[13]. La dépense publique d'éducation par élève en France apparaît néanmoins, pour l'école élémentaire, inférieure à la moyenne de l'OCDE. Elle pourrait même être surestimée du fait de conventions comptables propres à la fonction publique d'État, qui ont tendance à gonfler la contribution de l'État employeur relative au financement des retraites de ses agents[14]. On peut enfin se demander s'il est pertinent de consacrer davantage de ressources par élève au collège et au lycée qu'à l'école élémentaire, où se construisent pourtant les compétences nécessaires aux apprentissages de collège, de lycée et au-delà.

Des classes relativement chargées

En matière de ressources humaines, la France fait partie des pays européens qui comptent le plus d'élèves par enseignant, à l'école comme au collège. La taille des classes s'en ressent. Les élèves français d'école élémentaire étaient scolarisés en 2023 dans des classes comptant en moyenne 21,6 élèves, un nombre supérieur à celui de la

Graphique 1 – Taille des classes à l'école élémentaire dans les pays de l'OCDE en 2023



Lecture : en France, on comptait en moyenne 21,6 élèves par classe à l'école élémentaire en 2023.

Source : OCDE, OECD Data explorer

13. DEPP/comptes de l'Éducation.
14. Voir Aubert P., Pedrono M., Tô M. et Tochev T. (2025), « Retraites des fonctionnaires d'État : faut-il changer la convention comptable ? », dans Institut des politiques publiques, Perspectives budgétaires, juin ; Paris H. (2025), « Retraites des fonctionnaires d'État : pas de déficit caché mais un coût salarial surévalué », *Focus*, n° 121, Conseil d'analyse économique, septembre.

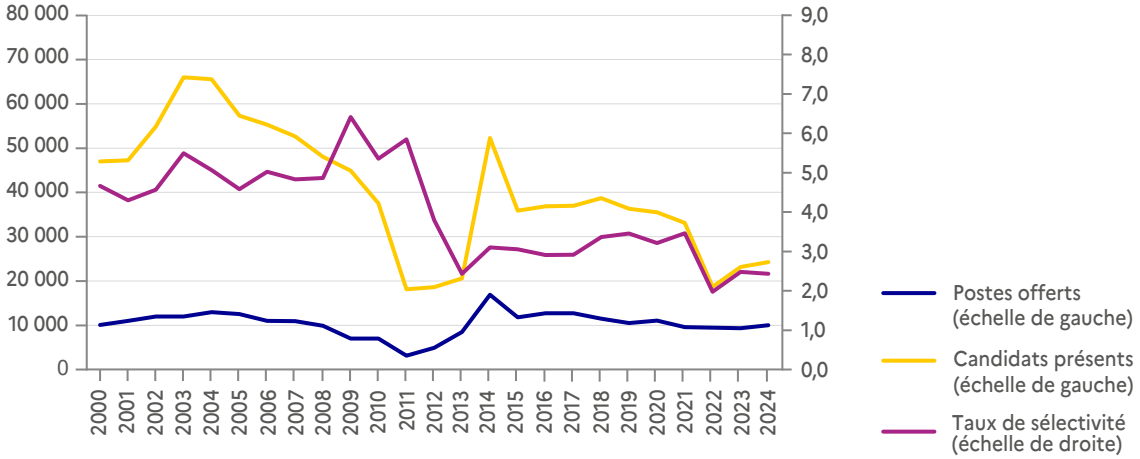
plupart des pays européens (voir Graphique 1 page précédente). Au collège, on comptait en moyenne en France, la même année, 25,9 élèves par classe, nombre le plus élevé des pays européens même s'il reste très en deçà des moyennes constatées au Japon (31,8) ou au Chili (31,6)[15]. Pourtant, à l'école au moins, les choses se sont améliorées. La diminution du nombre de naissances depuis une dizaine d'années s'est traduite par une baisse des effectifs scolaires qui touche aujourd'hui le primaire et touchera bientôt le collège puis le lycée. Cette baisse des effectifs s'est accompagnée d'une baisse ciblée de la taille des classes dans le premier degré, qui a concerné principalement l'éducation prioritaire dans le cadre de la politique de dédoublement des classes en CP, CE1 puis grande section de maternelle[16].

Le métier d'enseignant en déficit d'attractivité

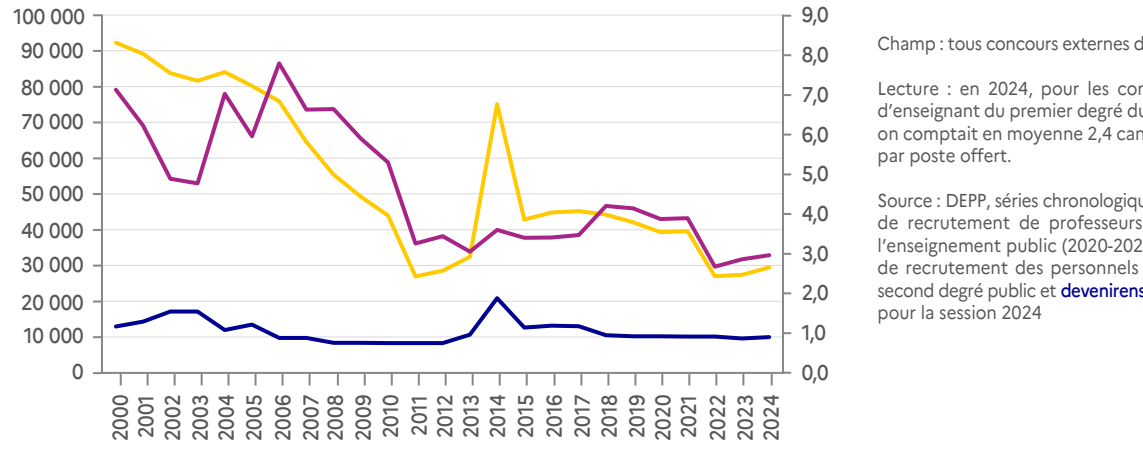
Mais si les effectifs scolaires diminuent, on peine de plus en plus à recruter des enseignants[17]. Dans le premier degré, pour les concours externes d'enseignant du secteur public, on comptait environ cinq candidats par poste à la fin des années 2000, contre deux et demi seulement en 2023 et 2024 (voir Graphique 2). Même chose dans le second degré, où l'on est passé de plus de six candidats par poste au milieu des années 2000 à environ trois aujourd'hui. Dans le premier degré, la situation est critique dans certaines académies, où il y a moins de candidats que de postes aux concours externes de professeurs des écoles

Graphique 2 – Concours externes de l'Éducation nationale : postes offerts, candidats présents et taux de sélectivité (2000-2024)

Premier degré, secteur public



Second degré, secteur public



Champ : tous concours externes du secteur public.

Lecture : en 2024, pour les concours externes d'enseignant du premier degré du secteur public, on comptait en moyenne 2,4 candidats présents par poste offert.

Source : DEPP, séries chronologiques, les concours de recrutement de professeurs des écoles de l'enseignement public (2020-2023), les concours de recrutement des personnels enseignants du second degré public et devenirenseignants.gouv.fr pour la session 2024

15. OCDE (2025), *Regards sur l'éducation 2025*, rapport, septembre.
16. Evain F. (2026), « Taille des classes du premier degré : une neuvième année de baisse consécutive dans les écoles publiques », *Note d'information*, n° 26-01, DEPP, janvier.
17. Barasz J. (2025), « Enseigner : une vocation à reconstruire, un équilibre à restaurer », *La Note d'analyse*, n° 154, HCSP, juin.

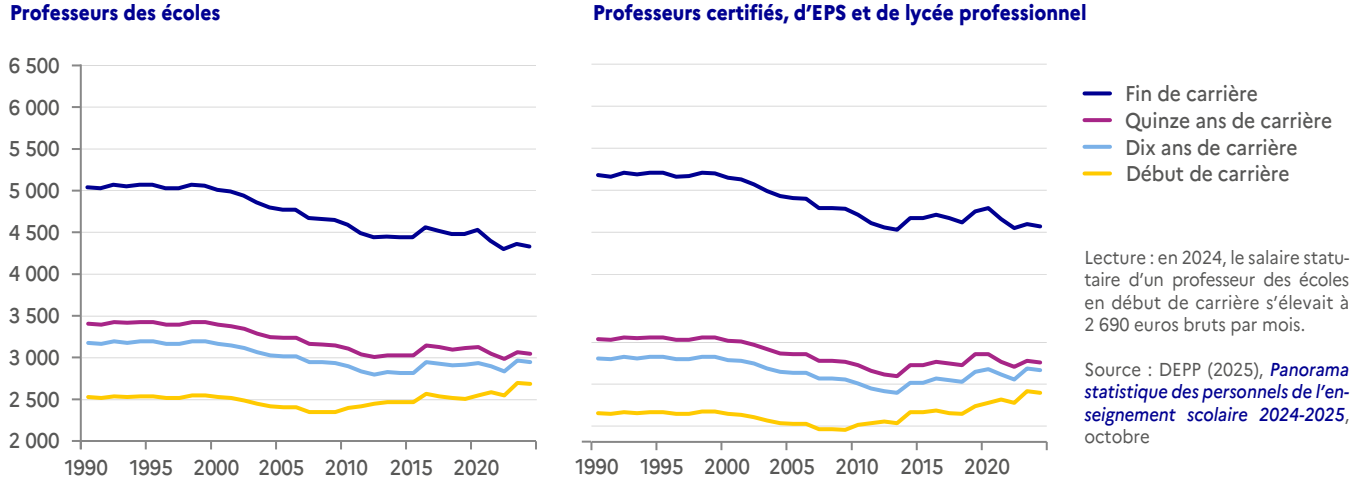
(secteur public) : 0,7 candidat par poste dans l'académie de Créteil en 2024, 0,8 dans l'académie de Versailles. Une des conséquences majeures de ces difficultés de recrutement est le recours de plus en plus important à des personnels contractuels. Entre 2015 et 2022, le nombre des non-titulaires dans le premier et le second degré public a augmenté de 43 % tandis que celui des titulaires diminuait de 0,7 %.

Cette baisse d'attractivité du métier d'enseignant a plusieurs causes. Entre 1990 et 2013, les salaires statutaires des enseignants français se sont globalement dégradés en euros constants, le rattrapage mis en œuvre depuis ayant essentiellement concerné les débuts de carrière (voir Graphique 3). L'introduction des 35 heures, qui n'a pas eu de traduction concrète pour les enseignants, a réduit la valeur d'un avantage historique de ces derniers, lié à l'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle, effet renforcé ces dernières années par la diffusion à grande échelle des pratiques de télétravail. Par ailleurs, en France, le métier d'enseignant fait partie des métiers où le niveau de tension psychologique est le plus élevé. Les enseignants mentionnent en particulier les contraintes de la gestion de classe, la multiplication des tâches (évaluations, *reporting*, etc.), les complications liées notamment à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers, les relations parfois difficiles avec certains élèves agressifs et certains parents intrusifs ou démissionnaires. Ainsi par exemple, 64 % des enseignants du premier degré et 55 % de ceux du second degré déclarent vivre des situations de tensions avec le public, contre 27 % des autres cadres[18]. Enfin, les enseignants français se sentent très peu valorisés : seuls 4 % d'entre eux, à l'école élémentaire comme au collège, considèrent que leur métier est valorisé dans la société, proportion la plus faible observée à l'échelle internationale[19].

Des enseignants mal préparés à leur métier

Les enseignants français s'estiment également mal préparés à l'exercice de leur métier. Par exemple, au collège, seuls 38 % des enseignants s'estiment bien ou très bien préparés en matière de pédagogie générale, contre 64 % de leurs homologues européens[20]. Nos enseignants reprochent en particulier à leur formation initiale d'être trop théorique et pas suffisamment centrée sur le travail concret qu'ils auront à accomplir. De fait, l'organisation de la formation initiale des professeurs des écoles a longtemps été en décalage avec les pratiques européennes. Chez nos voisins, les futurs étudiants sont inscrits dans des formations qui les préparent spécifiquement au métier d'enseignant dès leur sortie du secondaire, avec, tout au long de leur formation, un mélange d'enseignements disciplinaires et professionnels liés au métier : pédagogie, didactique, psychologie, etc. Au-delà des questions soulevées par la formation initiale des enseignants (dont une réforme est en cours, voir *infra*), leur formation continue ne leur donne guère satisfaction : inadéquation entre les besoins exprimés et l'offre proposée, contenus là encore trop théoriques, incompatibilité avec les horaires de travail, etc.

Graphique 3 – Évolution des salaires statutaires bruts mensuels des enseignants en euros constants (euros 2024-2025)



Lecture : en 2024, le salaire statutaire d'un professeur des écoles en début de carrière s'élevait à 2 690 euros bruts par mois.

Source : DEPP (2025), *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*, octobre

18. Dion É. (2024), « Les enseignants : des cadres au contact du public qui se sentent utiles mais en manque de reconnaissance », *Note d'information*, n° 24.02, DEPP, janvier.
19. Ceesay K. *et al.* (2025), « Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant… », *op. cit.*
20. Ceesay K., Raffaëlli C., Rugambage N. et Voisin C. (2025), « Les pratiques enseignantes à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024 », *Note d'information*, n° 25.55, DEPP, octobre.

Un exercice assez solitaire du métier

Une fois en activité, les enseignants français se distinguent aussi par un exercice du métier assez solitaire. Cette situation peut être subie, par exemple pour les enseignants qui officient dans de petites écoles rurales, mais elle correspond aussi à une culture professionnelle spécifique. Si de nombreuses pratiques collaboratives sont mises en œuvre par les enseignants français, comme l'échange de matériel pédagogique ou l'établissement de critères communs d'évaluation, d'autres, plus fréquentes à l'étranger, restent très rares en France, comme le co-enseignement et surtout les pratiques d'observations réciproques entre collègues. Ainsi 64 % des enseignants d'école élémentaire et 51 % des enseignants de collège disent ne jamais faire cours à plusieurs, ensemble, à la même classe. Surtout, ils sont respectivement 77 % et 70 % à déclarer ne jamais observer les cours d'autres enseignants ni leur fournir des retours[21].

Par ailleurs, l'accompagnement professionnel des enseignants est encore limité. On compte en moyenne un inspecteur pour 280 enseignants dans le premier degré, et un pour 240 dans le second degré. Et les inspecteurs, qui ont vu leurs missions se multiplier (évaluation des établissements et des écoles, visites dans le cadre de l'instruction à domicile, gestion des situations de crise, etc.), sont de plus en plus souvent mobilisés pour assurer la mise en place des réformes et se sont donc éloignés des classes et des enseignants[22]. Quant aux conseillers pédagogiques de circonscription, qui assurent dans le premier degré une tâche fondamentale de collecte de besoins et de mise en œuvre des formations, ils n'ont pas d'équivalent au collège.

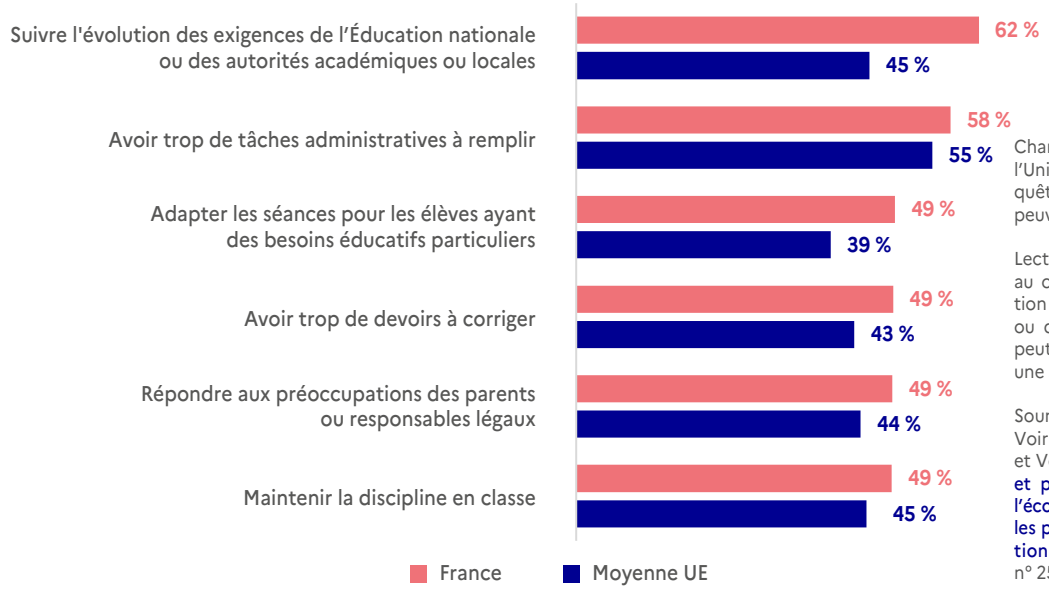
Des rythmes scolaires inadaptés

L'organisation des temps scolaires en France est également très atypique, avec un nombre annuel d'heures d'instruction élevé (864 heures au primaire pour une moyenne européenne de 730 heures, 973 heures au collège pour une moyenne européenne de 851 heures)[23], concentré sur un faible nombre de jours de classe. C'est particulièrement le cas à l'école élémentaire où la semaine de quatre jours, en vigueur dans 93 % des communes[24], est unique parmi les pays de l'OCDE, l'instruction étant étalée partout ailleurs sur au moins quatre jours et demi, et le plus souvent sur cinq jours. La conséquence de cette organisation est la durée exceptionnellement longue des journées que les élèves français doivent affronter.

Des réformes fréquentes qui engendrent du stress

Enfin, les réformes scolaires se succèdent en France à un rythme élevé. Leur enchaînement est d'abord une source d'anxiété pour les enseignants qui, au collège, le citent plus souvent comme potentielle source de stress que le maintien de la discipline en classe ou l'adaptation des séances pour les élèves à besoins particuliers (voir Graphique 4).

Graphique 4 – Les principales sources de stress selon les enseignants de collège (en %)



Champ : enseignants de collège des pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête Talis 2024 et dont les résultats peuvent être interprétés sans réserve.

Lecture : en France, 62 % des enseignants au collège considèrent que suivre l'évolution des exigences de l'Éducation nationale ou des autorités académiques ou locales peut constituer « assez » ou « beaucoup » une source de stress.

Source : DEPP/OCDE, enquête Talis 2024. Voir Ceesay K., Raffaëlli C., Rugambage N. et Voisin C. (2025), « **Conditions d'exercice et perceptions du métier d'enseignant à l'école élémentaire et au collège en France : les premiers résultats de l'enquête internationale Talis 2024** », *Note d'information*, n° 25.54, DEPP, octobre

21. Ceesay K. *et al.* (2025), « **Les pratiques enseignantes à l'école élémentaire et au collège en France…** », *op. cit.*
22. IGÉSR (2023), ***Le protocole PPCR. Place et rôle des rendez-vous de carrière dans l'évolution et la progression de carrière***, rapport n° 22-23 008A, décembre.
23. OCDE (2025), ***Regards sur l'éducation 2025***, *op. cit.*
24. Conseil économique, social et environnemental (2025), ***Rapport de la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant***, novembre.

Mais cette accumulation de réformes laisse aussi peu de temps à l'encadrement pour réaliser l'animation pédagogique et l'accompagnement au long cours des enseignants. Elle a aussi pour conséquence de transformer une partie du temps de formation continue – précieux et probablement insuffisant – en séances d'information sur les nouveaux dispositifs mis en place.

La mise en activité au détriment de la mémorisation ?

Depuis une quarantaine d'années au moins, les enseignants ont été formés avec le souci de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement favorisant l'engagement des élèves. Si personne ne remet en cause la nécessité de l'engagement, il se peut que le balancier soit allé trop loin du côté de l'activité, du « faire », délaissant quelque peu la transmission et l'« apprendre ». Le souci légitime de favoriser une posture active de la part des élèves a pu conduire à moins investir les outils et les pratiques qui permettent un ancrage durable des connaissances et des savoir-faire des élèves : traces écrites riches et structurées, ré-explications, exercices et entraînements permettant de créer des automatismes, répétitions nécessaires à la mémorisation à long terme[25].

DES SOURCES DE DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES À CERTAINES DISCIPLINES

L'enseignement du français, des mathématiques et des sciences peut être affecté par les sources de difficultés transversales mentionnées plus haut. Mais ces trois disciplines souffrent aussi chacune de sources de difficultés qui leur sont propres.

En français

Une bonne maîtrise de la lecture conditionne largement l'accès à l'ensemble des savoirs qui sont enseignés dans les autres disciplines. Or dès le début de la scolarité et jusqu'à l'entrée dans la vie adulte, la lecture pose des difficultés à nombre d'élèves. Les résultats des tests administrés lors de la Journée Défense et Citoyenneté à laquelle participent tous les jeunes, majoritairement âgés de 17 à 18 ans, indiquent ainsi qu'en 2024, près d'un quart d'entre eux avaient des difficultés prononcées en lecture, dont la moitié se situaient en-dessous du seuil de lecture fonctionnelle[26]. Cet échec ne semble pas imputable au temps d'instruction : depuis 1969, année où ils avaient fortement diminué en CP, les horaires de français sont restés globalement assez stables. À l'école élémentaire, 38 % du volume horaire d'enseignement officiel est consacré au triptyque lecture/écriture/littérature, contre 25 % en moyenne dans l'Union européenne[27]. Et les enquêtes menées auprès des enseignants montrent que ces derniers vont en France au-delà du volume prescrit.

La difficulté se situe plutôt, au moins pour partie, dans les méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées. Certes, aucun enseignant ne mobilise plus la « méthode globale », dans laquelle les élèves doivent mémoriser les mots sans passer par leur déchiffrage. Mais la méthode « phonique synthétique stricte », qui apparaît la plus efficace, particulièrement pour les élèves de condition modeste ou de faible niveau scolaire, n'est encore utilisée que par une minorité d'enseignants[28]. Cette méthode repose sur un enseignement systématique du code des correspondances entre graphèmes et phonèmes[29], en partant du graphème que l'on apprend à oraliser, et en proposant d'abord des textes où tous les mots sont décodables. Aujourd'hui, la majorité des enseignants continuent à mobiliser des méthodes « mixtes » où certains mots doivent être mémorisés globalement, alors que l'introduction de mots-outils semble de nature à parasiter la compréhension du principe alphabétique (comprendre que l'écrit code l'oral au niveau du phonème) et donc susceptible de perturber la progression de l'élève.

En mathématiques

Du côté des mathématiques, là encore, les volumes horaires ne semblent pas en cause. Le temps consacré aux mathématiques est stable et conséquent. Sur l'ensemble de la scolarité, entre l'âge de 6 ans et de 14 ans, les élèves français font partie de ceux qui bénéficient du plus gros volume d'heures de mathématiques, avec près de 1 450 heures contre une moyenne internationale de 1 100 heures. Mais plusieurs éléments peuvent concourir aux difficultés de nos élèves. D'abord, la moindre importance accordée aujourd'hui aux techniques opératoires[30] peut expliquer une partie de la baisse des résultats observés en calcul en fin d'école élémentaire.

25. IGÉSR (2022), ***L'enseignement en cours moyen. État des lieux et besoins***, rapport n° 2022-048, avril.
26. Giraudeau-Barthet H. (2025), « **Journée défense et citoyenneté 2024 : un jeune Français sur vingt en situation d'illettrisme** », *Note d'information*, n° 25-57, DEPP, octobre.
27. OCDE (2025), ***Regards sur l'éducation 2025***, *op. cit.*
28. Deauvieau J. et Gioia P. (2024), ***L'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture. Une enquête sur le cas français***, coll. « Études et documents », n° 45, Centre Maurice Halbwachs, avril.
29. Graphème : lettre ou un ensemble de lettres transcrivant un phonème. Phonème : plus petite unité de segmentation d'une chaîne sonore. On compte 36 phonèmes en langue française.
30. Techniques permettant de calculer, comme « poser un addition ».

Par ailleurs, pendant longtemps, l'étude des nombres décimaux et des fractions intervenait plus tardivement en France que dans des pays comparables. Dans les derniers programmes, cette étude a donc été introduite plus tôt, en CE1 au lieu du CM1. Ensuite, l'enseignement explicite de la résolution de problèmes ouverts[31] est encore rare, alors qu'il donne de bons résultats. Cet enseignement a été introduit dans les programmes de 2025 au cycle 3 (CM1, CM2 et sixième). Enfin, l'étude des manuels de mathématiques les plus utilisés en France indique que nos élèves sont sans doute insuffisamment exposés aux tâches de raisonnement les plus exigeantes[32].

En sciences

L'enseignement des sciences, contrairement à celui du français et des mathématiques, affiche des volumes horaires sans doute insuffisants, en tout cas à l'école. En 2019, les enseignants interrogés en France déclaraient consacrer 47 heures annuelles en CM1 à l'enseignement des sciences, soit un déficit de 35 % par rapport aux 72 heures annuelles recommandées[33]. Dans les autres pays de l'UE, les enseignants déclaraient 58 heures annuelles d'enseignement des sciences, soit 23 % de plus que les enseignants français. Certains thèmes sont par ailleurs délaissés, comme ceux qui concernent les matériaux et les objets techniques, tandis que d'autres sont surreprésentés dans les cours proposés, notamment ceux ayant trait aux sciences de la vie et de la Terre. Globalement, dans le premier degré, les enseignants se disent souvent peu à l'aise avec l'enseignement des sciences, et moins à l'aise avec cet enseignement qu'avec celui des mathématiques. Quant au collège, le vivier de recrutement des professeurs de physique-chimie semble très fragile : peu de candidats se présentent aux concours de recrutement et de nombreux postes ne sont donc pas pourvus, avec à la clé un recours accru aux contractuels. Les programmes, copieux au regard du temps dévolu à la matière, en particulier à l'école, ont aussi évolué de façon fréquente, ce qui n'aide pas à leur appropriation par les enseignants. Enfin, les démarches d'investigation, utiles à bien des égards, notamment pour susciter l'intérêt des élèves, demandent aussi une grande maîtrise technique de la part des enseignants, et leur promotion a pu se faire au détriment de l'acquisition et de la mémorisation des concepts fondamentaux.

RAISONS D'ESPÉRER ET POINTS DE VIGILANCE

Si les difficultés auxquelles l'école doit faire face sont nombreuses, nous ne partons pas de rien. Nous nous sommes dotés d'outils de suivi nombreux et performants, les recherches menées dans plusieurs domaines de recherche ont permis la constitution d'une « science des apprentissages » de plus en plus robuste, et la récente réforme de la formation initiale est porteuse d'espoir.

Des outils de suivi nombreux et performants

La France participe aujourd'hui à de nombreuses enquêtes internationales telles que PISA et TIMSS et mène par ailleurs ses propres enquêtes auprès des élèves comme des enseignants. Depuis 2017, le ministère de l'Éducation nationale a progressivement mis en place une évaluation annuelle standardisée des acquis de tous les élèves (évaluations nationales exhaustives), portant sur les mathématiques et le français, à presque tous les niveaux de la scolarité, du CP à l'entrée au lycée. Ce dispositif sans équivalent à l'étranger fournit une base de données exceptionnelle pour les chercheurs, en même temps qu'un outil de diagnostic pour les enseignants et l'encadrement pédagogique.

Une science des apprentissages qui progresse

Nous pouvons aussi capitaliser sur les nombreux travaux réalisés à l'échelle internationale tant en sciences de l'éducation qu'en didactique, psychologie, neurosciences, sociologie ou économie, qui contribuent à l'édification d'une véritable science des apprentissages. Cette science permet de comprendre comment les enfants apprennent et retiennent, quels sont les mécanismes qui font obstacle à la compréhension et à la mémorisation. De plus en plus de travaux reposent également sur des protocoles expérimentaux ou quasi expérimentaux qui permettent de mesurer précisément l'efficacité de telle ou telle approche ou les effets de tel ou tel dispositif. Les résultats de ces recherches, de mieux en mieux connus et diffusés, alimentent les formations, nourrissent la phase de constitution des nouveaux programmes et irriguent les guides fondamentaux proposés aux enseignants et à leurs formateurs.

31. Pour lesquels les élèves ne disposent pas de solution évidente.
32. Fanjat J. et Roditi E. (2024), « TIMSS CM1 2019 : faiblesse des résultats français, faiblesse de la familiarité des élèves avec les items », *Grand N*, n° 113, septembre, p. 49-74.
33. Cioldi I. et Raffy G. (2024), « Timss 2023 en CM1 : les résultats en mathématiques et en sciences restent stables en France, sous la moyenne européenne, avec une hausse des inégalités entre filles et garçons », *Note d'information*, n° 24.47, DEPP, décembre.

Une formation initiale réformée

Enfin, une grande réforme de la formation initiale des enseignants a été lancée en mars 2025 et de nouvelles modalités de formation continue sont expérimentées. La réforme de la formation initiale repose en particulier sur l'avancement du concours en fin de licence plutôt qu'en fin de master et sur l'organisation d'une formation post-concours rémunérée et menant au niveau master, avec des maquettes de formation rénovées prévoyant des périodes de stages représentant un tiers-temps en première année et un mi-temps en deuxième année. En matière de formation continue, dans le cadre du plan mathématiques et du plan français, des formations en « constellations », qui semblent prometteuses, ont été expérimentées : avec l'aide d'un référent formé spécifiquement, des groupes d'enseignants peuvent ainsi échanger dans la durée sur leurs pratiques, organiser des visites permettant l'observation croisée – pratique encore peu commune en France – et explorer de nouvelles modalités d'enseignement.

Des points de vigilance

Ces évolutions positives permettent d'espérer que les résultats de nos élèves s'améliorent dans les prochaines années. Cependant, certains points de vigilance méritent d'être mentionnés.

Tout d'abord, les évaluations nationales, mines d'information pour les chercheurs, et outil de pilotage pour prioriser l'action pédagogique et son suivi, conduisent encore rarement à interroger le fonctionnement d'un établissement ou les pratiques pédagogiques utilisées en classe. Ils sont encore insuffisamment mobilisés comme outils de pilotage concrets par les rectorats, les directeurs d'école et les chefs d'établissement. Du côté de la formation des enseignants, si là encore les évolutions sont positives, il reste des interrogations d'une part sur le contenu réel des formations qui seront proposées dans les nouvelles licences et masters formant au métier d'enseignant, et d'autre part sur notre capacité à mobiliser et à entretenir un vivier suffisant de formateurs, en formation initiale mais surtout en formation continue.

Un dernier point de vigilance concerne l'irruption de l'intelligence artificielle dans la vie des élèves et des enseignants : en la matière, les évolutions sont extrêmement rapides et peuvent prendre de court la communauté éducative[34]. L'intelligence artificielle peut laisser espérer des progrès, par exemple dans la personnalisation des enseignements ou dans l'aide à la préparation de séquences pédagogiques. Si les usages de l'IA se développent largement de manière « sauvage », chez les élèves comme chez les enseignants, la France a aussi encouragé depuis de nombreuses années le développement d'une filière EdTech française, à travers plusieurs dispositifs de financement. Des outils créés dans ce cadre sont d'ores et déjà expérimentés à grande échelle avec des résultats encourageants. Mais l'IA suscite aussi du scepticisme et des craintes légitimes. Plusieurs risques sont mis en avant : « spoliation cognitive » si l'IA prend en charge le travail de réflexion à la place de l'élève, régression pédagogique avec un mélange d'hyperpersonnalisation et de contrôle excessif des élèves, possible renforcement des inégalités et enfin risques éthiques (protection des données), juridiques et environnementaux.

QUELQUES PISTES À DISCUTER

Au regard de ces constats, quelles pistes d'action envisager ? Un premier réflexe serait de tenter de s'inspirer de modèles étrangers. La plupart des experts auditionnés invitent cependant à la prudence. Chaque modèle éducatif s'inscrit dans un contexte plus général qui le rend possible. Et les pays considérés un jour comme des exemples peuvent connaître des désillusions qui ne sont pas toujours aisées à expliquer. Ainsi, la Finlande, citée en modèle au début des années 2000, a vu ses résultats aux évaluations PISA décliner fortement par la suite[35]. Les réformes menées en Angleterre ont permis une hausse significative des résultats des élèves aux évaluations TIMSS, mais au prix d'une aggravation du malaise des enseignants, qui envisagent pour la moitié d'entre eux de quitter la profession dans les cinq ans.

Néanmoins, en partant des forces et des faiblesses de notre modèle éducatif, il paraît possible d'identifier des leviers d'action, activables à relativement brève échéance, dont on peut attendre des effets positifs sur le niveau des élèves. Le contexte de baisse des effectifs des élèves dans les prochaines années offre en outre une fenêtre d'opportunité à saisir pour mettre en œuvre ces recommandations.

Évaluation des réformes

Tout d'abord, la France réforme souvent son éducation nationale, sans doute trop souvent. Si des efforts d'évaluation ont été engagés, il reste encore du chemin à parcourir pour que ces évaluations nourrissent vraiment la réflexion sur les mesures à mettre en œuvre. D'une part, toute réforme, toute modification de notre système scolaire devrait être pilotée avec le souci de son évaluation. Il faut s'assurer en amont que tout nouveau dispositif sera mis en œuvre

34. IGÉSR (2025), ***L'intelligence artificielle dans les établissements scolaires, sur le plan administratif et pédagogique***, rapport n° 24-25 016B, mai.
35. En mathématiques par exemple, le score moyen des élèves finlandais est passé de 554 points en 2003 (moyenne OCDE, 502 points) à 484 points en 2022 (moyenne UE, 480 points).

d'une façon qui permette d'évaluer ses effets, tout particulièrement du point de vue des résultats des élèves. D'autre part, il faut laisser le temps aux réformes et à leurs évaluations de produire des résultats : on ne devrait pas pouvoir changer de cap en l'absence de nouveaux éléments scientifiques invalidant la logique d'une réforme précédente.

Recommandation 1
Mettre en œuvre les réformes et les nouveaux dispositifs de façon à les rendre évaluables, notamment du point de vue de leurs effets sur les résultats des élèves.

Recommandation 2
Rendre publics les résultats des évaluations.

Taille des classes et rémunération des enseignants

Dans les prochaines années, la baisse des effectifs scolaires, entamée depuis une dizaine d'années, va se poursuivre. Dans le premier degré, les effectifs ont ainsi baissé de 9 % entre 2015 et 2025 et devraient encore diminuer de 15 % entre 2025 et 2035, une baisse de 13 % étant attendue dans le second degré entre ces deux dates[35]. En supposant qu'une partie au moins de ce « dividende démographique » des dix prochaines années soit laissée à la main de l'Éducation nationale, que conviendrait-il d'en faire ? On peut d'abord poursuivre la baisse de la taille des classes, au moins dans le premier degré, pour par exemple viser une taille moyenne comparable à celle de nos voisins, tout en concentrant cet effort sur les publics les plus en difficulté. Il serait aussi légitime de revaloriser la rémunération des enseignants, là encore en ciblant éventuellement les affectations et les missions où les difficultés de recrutement sont les plus criantes. Mais ces deux leviers ne suffiront probablement pas.

Recommandation 3
Utiliser une partie des marges de manœuvre liées à la baisse des effectifs scolaires pour poursuivre une baisse ciblée de la taille des classes et pour revaloriser les rémunérations des enseignants, notamment pour les missions et les affectations où les pénuries sont les plus criantes.

Accompagnement des enseignants et pilotage pédagogique

Trois autres chantiers doivent être menés, avec des moyens suffisants, pour viser une meilleure mobilisation des compétences des enseignants : poursuivre les efforts entrepris pour mieux les former et les accompagner tout au long de leur carrière ; améliorer et diversifier leurs perspectives de trajectoires professionnelles ; et mettre en œuvre un pilotage pédagogique plus autonome à l'échelle locale. La réussite de ces chantiers pourrait requérir une modification des obligations de service dans le second degré, notamment pour rendre opérante l'obligation de formation continue présente dans les textes. Il ne s'agit pas d'augmenter le temps de travail des enseignants, qui ne se résume pas, loin s'en faut, aux heures d'enseignement devant la classe, mais de rendre possible, visible et valorisable à la fois leurs actions de développement professionnel et leur travail collectif. Le développement de parcours spécialisés pourrait également permettre de valoriser les compétences spécifiques de certains enseignants.

Recommandation 4
Recentrer la formation des enseignants, initiale comme continue, sur l'observation de la pratique en classe et sur la mise en œuvre d'approches pédagogiques et didactiques fondées sur les résultats de la recherche.

Recommandation 5
S'assurer que les formateurs des masters éducation puissent observer et accompagner leurs étudiants dans les classes lors des stages et éventuellement durant leurs premières années d'exercice.

Recommandation 6
Distinguer les fonctions et les moments d'accompagnement d'une part et d'inspection d'autre part, y compris lorsque ces deux fonctions sont prises en charge par des inspecteurs.

Recommandation 7
Mieux reconnaître les fonctions de coordination pédagogique au sein des écoles ou des établissements. Cette fonction pourrait être prise en charge, au collège, par un adjoint du principal dont ce serait la mission principale.

Recommandation 8
Utiliser une partie des marges de manœuvre financières liées à la baisse des effectifs pour revoir les obligations de service au collège, en identifiant des temps de formation et d'animation pédagogique, comme dans le premier degré.

Polyvalence et spécialisation dans le premier degré

En France, les professeurs des écoles sont réputés parfaitement polyvalents tandis qu'au collège un professeur n'enseigne qu'une discipline. Cette situation à laquelle on s'est habitué n'a pourtant rien d'évident ou de naturel.

36. Barhoumi M., Miconnet N. et Serre P. (2026), « Projections d'effectifs d'élèves dans les premier et second degrés à horizon 2035 », *Document de travail* n° 2026-E08, DEPP, avril.

En particulier, étant donné le niveau d'expertise requis pour enseigner à de jeunes enfants qui n'ont pas atteint l'autonomie et qui font face à des difficultés particulières liées à leur âge, à la discipline traitée ou à d'éventuels besoins spécifiques, on peut se demander s'il ne serait pas intéressant d'expérimenter un certain degré de spécialisation des professeurs des écoles. Cette spécialisation pourrait concerner le cycle d'apprentissage ou la discipline : elle serait reconnue par une certification et pourrait naturellement évoluer en cours de carrière.

Recommandation 9

Sans remettre en cause le principe général de polyvalence, expérimenter des formes de spécialisation des professeurs des écoles, reposant sur des certifications, en fonction du cycle d'apprentissage ou de la discipline.

Manuels scolaires

Les enquêtes menées en classe par les chercheurs montrent que, au moins pour certains apprentissages fondamentaux, les manuels dictent dans une grande mesure les pratiques des enseignants. Or ces manuels, mais aussi leur orientation didactique, sont de qualité variable. En France, il n'existe pourtant aucune mesure de certification de la qualité des manuels, comme il peut en exister dans d'autres pays, par exemple au Portugal ou au Japon. Une éventuelle labellisation des manuels rencontre une très forte opposition des représentants syndicaux et des éditeurs. Néanmoins, eu égard notamment à l'investissement que représentent de tels choix, on pourrait envisager qu'une commission de spécialistes et d'enseignants aux profils suffisamment variés donne une information qualitative sur les manuels édités. Cette information concernerait les manuels du primaire, et en priorité ceux de français, de mathématiques et de sciences. Il s'agirait en particulier de donner des informations sur la place réservée dans chaque manuel aux différents domaines du programme, l'exactitude des définitions proposées, la conformité du contenu avec les dernières connaissances scientifiques, la qualité et la diversité des exercices proposés, et le type d'approche didactique ou pédagogique pour lequel le manuel est le plus adapté.

Recommandation 10

Dans le premier degré au moins, proposer une évaluation de la qualité des manuels proposés selon différents critères.

Rythmes scolaires

Enfin, la France est le seul pays de l'OCDE où la majorité des écoles organisent les cours dans le cadre d'une semaine de quatre jours. La règle très majoritaire ailleurs est l'organisation des cours dans le cadre d'une semaine de cinq jours, parfois quatre jours et demi. Pour la France, l'organisation actuelle se traduit par des journées d'enseignement plus longues qu'ailleurs. Le format choisi résulte de négociations difficiles, où s'affrontent des contraintes et des intérêts parfois divergents. Néanmoins, si nous privilégions les besoins des enfants et des adolescents, il nous faut recommander une organisation susceptible de respecter au mieux leurs besoins physiologiques et l'équilibre entre sommeil, activité physique, stimulation intellectuelle, moments de jeu et de calme. Cela nous amène donc à recommander, à l'école, une organisation sur quatre jours et demi ou cinq jours comme cela est la norme dans les autres pays de l'OCDE. Cette réorganisation des rythmes scolaires devra néanmoins tenir compte des contraintes et des besoins des enseignants et des familles (prise en charge des élèves au-delà des heures de cours proprement dites), en s'appuyant éventuellement sur les formes de spécialisation évoquées plus haut.

Recommandation 11

Dans le premier degré, viser une organisation des semaines de cours sur la base de quatre jours et demi au minimum.

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU HAUT-COMMISSARIAT À LA STRATÉGIE ET AU PLAN SUR :

strategie-plan.gouv.fr Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan @StrategiePlan @strategieplan @strategieplan StrategieGouv

HAUT-COMMISSARIAT
À LA STRATÉGIE
ET AU PLAN
*Liberté
Égalité
Fraternité*

Directeur de la publication : **Clément Beaune, Haut-commissaire à la Stratégie et au Plan** ;
Directeur de la rédaction : **Antonin Aviat** ;
Secrétariat de rédaction : **Olivier de Broca et Gladys Caré** ;
Dépôt légal : **août 2026** ; N° ISSN : **2556-6059** ;
Contact presse : **Matthias Le Fur, directeur du service Édition-Communication-Événements, 01 42 75 61 37, matthias.lefur@strategie-plan.gouv.fr**

Le Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan contribue à l'action publique par ses analyses et ses propositions. Il éclaire les choix collectifs sur les enjeux démographiques, économiques, sociaux, environnementaux, sanitaires, technologiques et culturels, dans un cadre national et européen.
France Stratégie et le Haut-commissariat au Plan deviennent le Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan.