

NOVEMBRE 2026

POLICY PAPER

TRANSFORMER LE CHOC PISA 2025 EN SURSAUT POUR L'ÉCOLE MAROCAINE

Des élèves engagés, des acquis fragiles : six chantiers pour convertir l'effort en compétences

AOMAR IBOURK & KARIM EL AYNAOUI

POLICY CENTER FOR THE NEW SOUTH

PP -36/26

POLICY CENTER FOR THE NEW SOUTH

Les résultats de PISA 2025 placent le Maroc parmi les systèmes éducatifs les moins performants des 91 pays et économies évalués. Les élèves de 15 ans obtiennent 321 points en lecture, 355 en mathématiques et 358 en sciences, en recul dans les trois domaines depuis 2022 (OCDE, 2026). Près des trois quarts d'entre eux (73,2 %) n'atteignent pas le seuil minimal de compétence dans aucun des trois domaines évalués, et seuls 0,1 % se hissent aux niveaux d'excellence. Rapporté aux moyennes de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), l'écart représenterait, selon les conventions de conversion retenues, trois à quatre années de scolarité. Ces résultats témoignent de déficits structurels d'apprentissage et d'un éloignement persistant des standards internationaux.

Ces chiffres révèlent pourtant un paradoxe. Les élèves marocains se déclarent plus persévérants et plus attachés à leur établissement que la moyenne des pays de l'OCDE, mais leur curiosité intellectuelle reste inférieure à la moyenne internationale (Le360, 2026c). Ce contraste suggère que l'engagement scolaire déclaré ne se traduit pas nécessairement par une meilleure maîtrise des compétences fondamentales. Le problème ne saurait donc être réduit à un manque d'effort individuel : il interroge la capacité du système éducatif à transformer l'engagement des élèves en apprentissages effectifs, dans un environnement pédagogique encore largement marqué par la restitution des connaissances plutôt que par leur mobilisation.

Ce décalage peut être associé à plusieurs facteurs interdépendants : des lacunes en lecture et en calcul installées dès le primaire, une pédagogie insuffisamment orientée vers la résolution de problèmes et le développement de l'esprit critique, un temps d'apprentissage effectif réduit par les perturbations du climat scolaire, l'absentéisme et les interruptions de cours, notamment lors des mouvements sociaux de 2023-2024, ainsi

qu'un manque de ressources dans les établissements. À ces difficultés s'ajoutent les défis de la transformation numérique : les usages non encadrés des réseaux sociaux et le recours à l'intelligence artificielle peuvent, dans certaines situations, favoriser une consommation passive de contenus ou une substitution de l'outil au raisonnement personnel.

Les réformes engagées au primaire depuis 2021, en particulier les écoles pionnières, présentent des résultats préliminaires encourageants qui demandent à être confirmés par des évaluations indépendantes et longitudinales, mais leurs effets sur les cohortes évaluées par PISA pourraient n'apparaître qu'au cours des prochains cycles, notamment en 2029 ou 2031, selon le calendrier de généralisation et les cohortes effectivement exposées aux réformes. Les collégiens actuels ne peuvent pas attendre. Ce Policy Paper propose donc six chantiers, regroupés en trois axes complémentaires, articulés autour d'une logique de remédiation immédiate, de transformation pédagogique et de gouvernance durable :

1. reconstruire les fondamentaux : instaurer un temps quotidien de lecture accompagnée, généraliser progressivement la remédiation par niveau (TaRL) au collège et mettre en place un tutorat structuré entre élèves, avec un suivi régulier des acquis en lecture et en mathématiques ;

2. faire évoluer la pédagogie et l'évaluation : intégrer progressivement des épreuves évaluant la compréhension, le raisonnement et la résolution de problèmes dans les examens, développer un usage pédagogique, critique et responsable de l'Intelligence artificielle et renforcer l'éducation aux médias, aux réseaux sociaux et aux compétences numériques ;

3. garantir la continuité : inscrire les priorités éducatives dans une programmation pluriannuelle cohérente avec la loi-cadre n° 51-17, adossée à un pacte avec les enseignants et à un pilotage par les données, fondé sur des indicateurs mesurables de progression des apprentissages, de réduction des inégalités et d'efficacité des interventions.

Plusieurs de ces mesures pourraient être engagées dès la rentrée 2026-2027, à condition de définir des responsabilités institutionnelles, des moyens budgétaires et un dispositif de suivi-évaluation. Leur coût devra être estimé et mis en regard des bénéfices éducatifs, économiques et sociaux attendus. Au-delà des résultats PISA, l'enjeu est celui de la capacité de l'école marocaine à garantir à chaque élève un socle de compétences lui permettant de poursuivre ses études, de s'insérer professionnellement et de participer pleinement à la vie économique et sociale.

AOMAR IBOURK & KARIM EL AYNAOUI

I. INTRODUCTION

La publication des résultats de PISA 2025, le 8 septembre 2026, a provoqué au Maroc un débat d'une rare intensité. La presse a parlé de « naufrage » de l'école, des tribunes ont mis en cause les choix pédagogiques, et le ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) a publié une note d'éclairage pour replacer ces résultats dans leur contexte (MENPS, 2026). Ce choc n'est pas une fatalité. D'autres pays ont connu le leur : l'Allemagne, classée parmi les derniers pays de l'OCDE en 2001, en a fait le point de départ d'une réforme qui l'a ramenée au-dessus de la moyenne en quelques années (NCEE, 2017). La question n'est donc pas de savoir si le Maroc peut se redresser, mais comment transformer ce choc en sursaut.

Pour y répondre, ce Policy Paper part d'une question simple : pourquoi des élèves qui déclarent aimer apprendre obtiennent-ils des résultats aussi faibles, et que peut-on faire dès maintenant pour ceux qui sont aujourd'hui au collège ? L'analyse s'appuie sur le rapport PISA 2025 de l'OCDE, sur la note du MENPS, sur les évaluations des écoles pionnières et sur la littérature internationale relative aux politiques éducatives efficaces. Elle mobilise également deux analyses en composantes principales (ACP) originales, réalisées à partir des données PISA 2025, qui situent le Maroc dans les comparaisons internationales sur les usages du numérique et de l'IA.

Le raisonnement suit quatre étapes. La section 2 établit le diagnostic : ce que disent les résultats, pourquoi les élèves échouent sur ce type d'épreuve et quelles causes se cumulent au fil de la scolarité ; la section 3 en tire six chantiers, évalués selon leurs preuves d'efficacité, leurs risques et leur coût ; la section 4 les traduit en une feuille de route, et la section 5 conclut.

II. CONTEXTE ET DÉFINITION DU PROBLÈME

Avant de proposer des solutions, il faut mesurer précisément l'ampleur du problème, puis comprendre ce qui le produit. Cette section part des résultats, examine ce que mesure réellement PISA, puis remonte aux causes.

2.1 Radiographie des résultats

L'enquête PISA 2025 a été conduite auprès d'environ 760 000 élèves dans 91 pays et économies ; au Maroc, elle a porté sur un échantillon représentatif de 6 978 élèves de 15 ans (OCDE, 2026). Ses résultats confirment une tendance qui n'est pas nouvelle. En lecture, le score passe de 359 points en 2018 à 321 en 2025, soit un recul de 38 points en sept ans. En mathématiques, la baisse de 10 points depuis 2022 est statistiquement significative. En sciences, domaine principal de ce cycle, le Maroc a perdu 27 points en une dizaine d'années, contre 7 pour la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2026).

Rapportés aux moyennes de l'OCDE, ces scores traduisent un retard considérable. Sachant qu'un écart de 30 à 40 points correspond à peu près à une année d'apprentissage, les élèves marocains accusent un retard de trois à quatre ans selon les domaines (tableau 1).

Tableau 1

Évolution des scores et retard équivalent

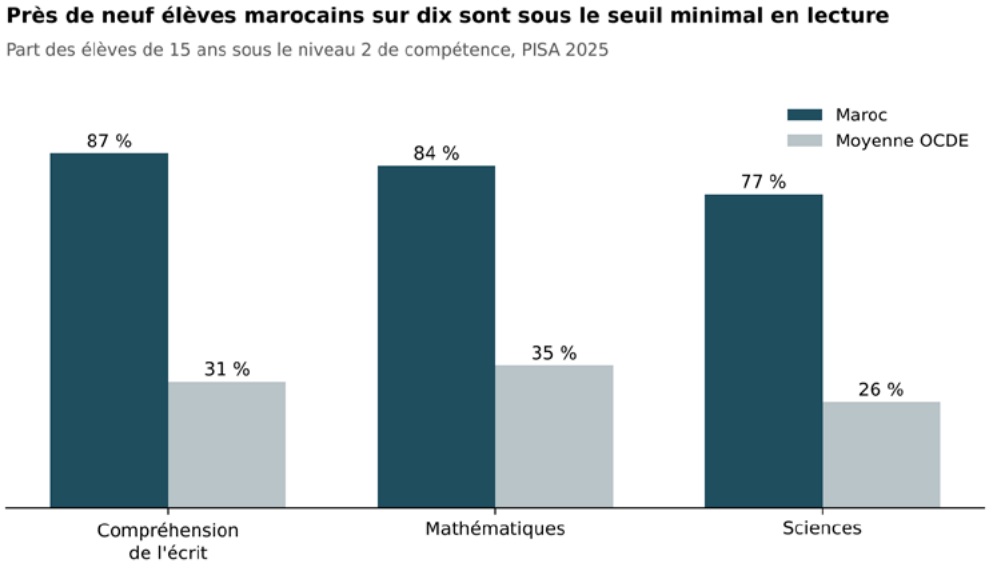
Domaine	Maroc 2018	Maroc 2022	Maroc 2025	Moyenne OCDE 2025	Écart	Retard équivalent
Compréhension de l'écrit	359	339	321	461	−140	3,5 à 4 ans
Mathématiques	368	365	355	463	−108	~3 ans
Sciences	377	365	358	482	−124	~3,5 ans
Pensée computationnelle	—	—	374	—	—	—

Source : OCDE (2026).

La moyenne ne dit cependant pas tout. Plus révélatrice encore est la part des élèves qui n'atteignent pas le niveau 2, que l'OCDE considère comme le seuil minimal pour comprendre une consigne courante ou mobiliser un raisonnement élémentaire. Au Maroc, cette part atteint 87 % en lecture, 84 % en mathématiques et 77 % en sciences, soit environ trois fois les moyennes de l'OCDE (graphique 1). À l'autre extrémité, seuls 0,1 % des élèves atteignent les niveaux 5 ou 6, contre 7,2 % en sciences dans l'OCDE (OCDE, 2026).

Graphique 1

Part des élèves sous le niveau 2 de compétence. Source : OCDE (2026).



Ces résultats doivent enfin être lus à la lumière de l'équité. L'écart de 55 points en sciences entre les élèves les plus favorisés et les plus modestes est inférieur à la moyenne de l'OCDE (85 points), et 16 % des élèves défavorisés sont considérés comme « résilients ». Ce constat n'est pas pour autant rassurant : un écart social réduit traduit ici moins une école équitable qu'un nivellement par le bas, où presque tous les élèves se situent sous le seuil minimal.

Les écarts territoriaux restent par ailleurs marqués, les écoles rurales obtenant les résultats les plus faibles (CSEFRS, 2025), tandis que les filles devancent nettement les garçons en lecture, avec 329 points contre 313 (OCDE, 2026). Ce recul s'inscrit enfin dans un contexte de forte massification : entre 2018 et 2022, les collèges ont accueilli près de 30 % d'élèves supplémentaires, souvent issus de milieux ruraux ou défavorisés (OCDE, 2026).

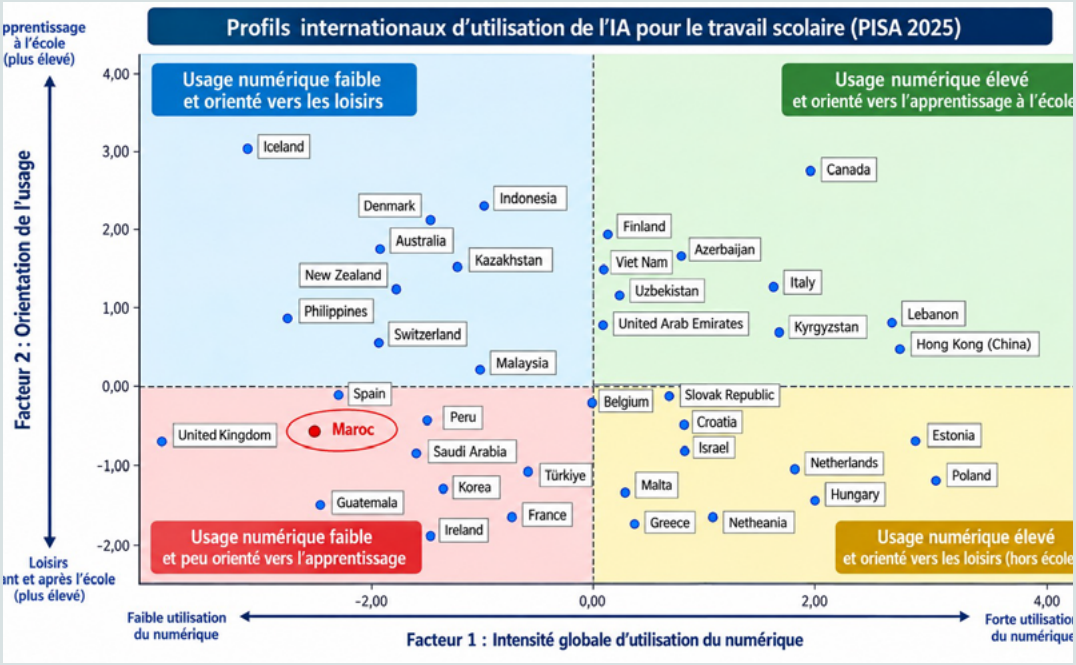
2.2 Ce que mesure PISA, et pourquoi les élèves trébuchent

Pour comprendre ces résultats, il faut d'abord comprendre ce que PISA évalue. L'enquête ne vérifie pas si l'élève a retenu son cours. Elle mesure sa capacité à mobiliser ses connaissances pour résoudre un problème inédit : croiser deux textes aux points de vue opposés, interpréter un graphique, tirer la conclusion d'une expérience jamais vue en classe. Or l'école marocaine accorde encore une place centrale à la mémorisation et à la restitution, dans des programmes du secondaire dont les grandes lignes n'ont pas été refondues depuis plus de deux décennies (Banque mondiale, 2019). Le décalage serait donc moins une question de connaissances que de la capacité à s'en servir.

À cette exigence s'ajoute celle du format. Les épreuves se passent intégralement sur ordinateur, ce qui oblige l'élève à comprendre le problème, à construire un raisonnement et à manipuler une interface (curseurs, simulateurs, onglets) en même temps. Pour des élèves qui utilisent peu le numérique à l'école, cette charge supplémentaire n'est pas neutre : les collégiens marocains passent 1,1 heure par jour sur un appareil numérique pour apprendre, contre 1,7 heure dans l'OCDE (TelQuel, 2026a), et seuls 12,4 % fréquentent un établissement suffisamment équipé (Hespress, 2026b). L'analyse en composantes principales présentée dans l'encadré 1 précise ce constat.

Encadré 1. Le profil numérique du Maroc dans PISA 2025

Une analyse en composantes principales a été réalisée à partir de quatre indicateurs PISA 2025 mesurant le temps quotidien passé sur des appareils numériques : pour apprendre à l'école, pour apprendre avant et après l'école, pour les loisirs à l'école et pour les loisirs en dehors. Deux axes restituent 80,7 % de la variance totale. Le premier mesure l'intensité globale d'usage du numérique ; le second distingue les usages orientés vers l'apprentissage scolaire des usages de loisirs hors de l'école.



Le Maroc se situe dans le quadrant inférieur gauche, qui combine une faible intensité d'usage et une faible orientation vers l'apprentissage scolaire. L'enjeu n'est donc pas seulement le volume d'usage du numérique, mais sa finalité pédagogique.

Note méthodologique : la deuxième valeur propre (0,852) est inférieure au seuil de Kaiser ; le maintien de deux axes se justifie par la variance cumulée, la qualité de représentation des variables (0,73 à 0,92) et l'intérêt interprétatif du second axe.

Les nouveaux domaines introduits en 2025 nuancent toutefois ce tableau. En pensée computationnelle, qui évalue la capacité à décomposer un problème et à concevoir une suite logique d'instructions, les élèves obtiennent 374 points, leur meilleur score, alors même que l'algorithmique est peu enseignée au collège. Il existe donc un potentiel de raisonnement que l'école ne mobilise pas. À l'inverse, en sciences de l'environnement, les élèves se déclarent plus engagés que la moyenne internationale, mais seuls 22 % atteignent le niveau minimal de connaissances, contre 74 % dans l'OCDE (OCDE, 2026). Dans les deux cas, le même écart apparaît entre les dispositions des élèves et les compétences que l'école leur permet de construire.

2.3 Un diagnostic systémique

Ce décalage ne naît pas à 15 ans. Il résulte d'un ensemble de causes qui se cumulent au fil de la scolarité, et que l'on peut regrouper en quatre familles.

Des lacunes installées dès le primaire. Selon le MENPS, les difficultés apparaissent dès les premières années : un enfant de 7 ou 8 ans qui ne maîtrise ni la lecture ni les quatre opérations aborde les cycles suivants avec un handicap qui ne cesse de croître (MENPS, 2026). Au primaire, la mémorisation permet encore de compenser ; au collège, les textes deviennent plus denses et les consignes plus abstraites, et l'élève qui peine à déchiffrer n'a plus les ressources nécessaires pour comprendre. C'est pourquoi la lecture conditionne toutes les autres disciplines : on ne résout pas un problème de mathématiques dont on ne comprend pas l'énoncé.

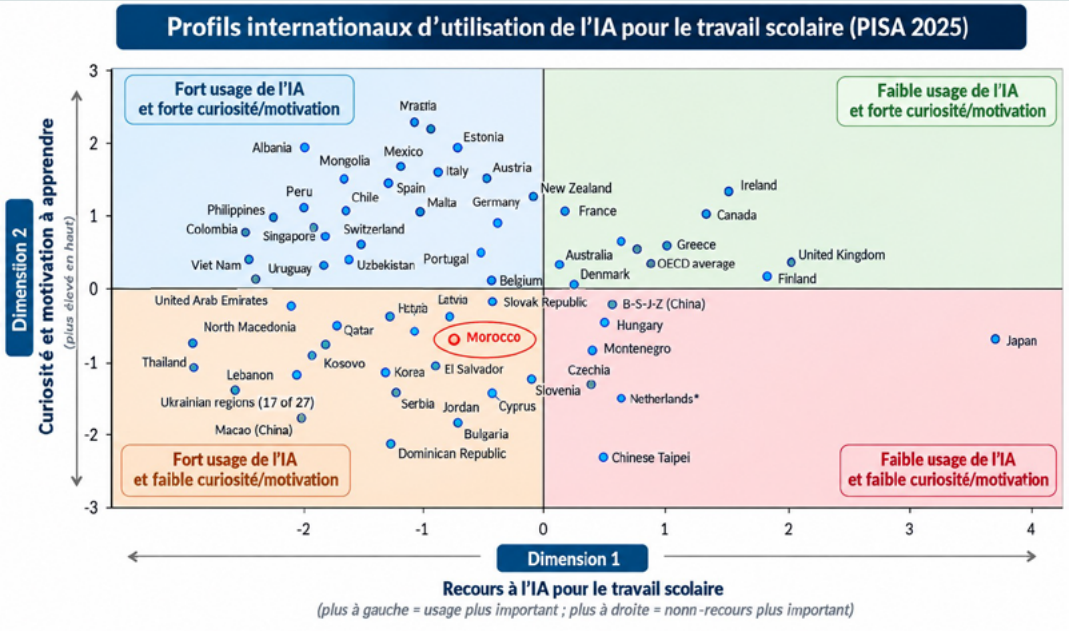
Un temps d'apprentissage amputé. À ces lacunes s'ajoute une perte importante de temps d'enseignement effectif. Dans les cours de sciences, 41 % des élèves signalent un bruit et un désordre réguliers, contre 31 % dans l'OCDE, et 36 % déclarent ne pas pouvoir travailler sereinement dans la plupart des séances. Au cours des deux semaines précédant le test, 36 % des élèves avaient manqué au moins une journée entière (OCDE, 2026). La cohorte évaluée a en outre subi les grèves des enseignants de l'automne 2023, qui ont touché environ 2,5 millions d'élèves et fait perdre près d'un trimestre dans de nombreux établissements (Médias24, 2023a, 2023b). Ce facteur, absent du débat public, pèse directement sur les résultats de 2025.

Des ressources insuffisantes. Ces pertes de temps s'inscrivent dans un contexte de moyens limités : seuls 33,4 % des élèves sont scolarisés dans un établissement sans pénurie d'enseignants (Hespress, 2026b). La question de la langue d'enseignement, qui fait alterner l'arabe et le français selon les disciplines, ajoute une difficulté supplémentaire à des élèves dont la maîtrise de la lecture est déjà fragile.

Un usage de l'IA qui peut court-circuiter la réflexion. Enfin, l'Intelligence artificielle générative s'est installée dans le travail scolaire : 45 % des élèves marocains l'utilisent chaque semaine pour leurs devoirs, comme dans l'OCDE (TelQuel, 2026a). Ce n'est donc pas la fréquence d'usage qui distingue le Maroc, mais sa nature. À l'échelle internationale, les élèves qui recourent à l'IA pour remplacer leur propre réflexion obtiennent des scores inférieurs de 20 points en sciences (OCDE, 2026). L'encadré 2 montre qu'au Maroc, cet usage ne s'accompagne pas d'une curiosité plus forte.

Encadré 2. Usage scolaire de l'IA et curiosité : le profil du Maroc

Une seconde ACP croise les indicateurs PISA 2025 relatifs à l'usage de l'IA pour le travail scolaire (indice général, usage des agents conversationnels pour résumer, rechercher, rédiger ou apprendre) avec la performance en sciences, la curiosité et la motivation intrinsèque. Deux dimensions restituent 87,4 % de l'information : la première mesure le recours à l'IA, la seconde la curiosité et la motivation à apprendre.



Le Maroc se situe dans le quadrant qui associe un recours relativement important à l'IA et une curiosité inférieure à la moyenne des pays étudiés. L'intensification de l'usage de l'IA ne s'accompagne donc pas, par elle-même, d'une plus grande curiosité ou d'une plus forte motivation à apprendre.

Il faut en revanche nuancer le rôle prêté aux écrans de loisir. Si la distraction numérique pèse sur la concentration, 82 % des élèves marocains fréquentent déjà un établissement qui interdit le téléphone, contre 49 % dans l'OCDE, et les élèves distraits par les écrans perdent 7 points en sciences, contre 11 en moyenne dans l'OCDE (TelQuel, 2026a). Les écrans aggravent les difficultés ; ils n'en sont pas la cause principale.

2.4 Le paradoxe : des élèves engagés mais peu curieux

Ce diagnostic serait incomplet s'il ignorait la principale ressource du système : ses élèves. Les données de PISA 2025 montrent en effet que les jeunes Marocains ne manquent ni de volonté ni d'attachement à l'école (tableau 2).

Tableau 2

Des acquis fragiles, un engagement élevé

Ce que mesurent les tests	Maroc	Ce que déclarent les élèves	Maroc	OCDE
Socle atteint en lecture	13 %	Aiment apprendre de nouvelles choses	79,8 %	—
Socle atteint en mathématiques	16 %	Redoublent d'efforts face à la difficulté	67,0 %	59,5 %
Socle atteint en sciences	23 %	Se sentent à leur place dans l'établissement	79,7 %	76,2 %
Niveaux 5 et 6	0,1 %	Curiosité intellectuelle	Inférieure à la moyenne	—

Sources : OCDE (2026) ; Hespress (2026a) ; Le360 (2026c).

Ce contraste éclaire la nature du problème. L'école marocaine a su créer de l'engagement et de la persévérance, mais pas l'autonomie intellectuelle : des élèves habitués à restituer s'appliquent, mais sont peu entraînés à questionner, à explorer et à transférer ce qu'ils savent. C'est précisément ce que mesure PISA.

Reste la question du calendrier. Le ministère rappelle à juste titre que les élèves évalués en 2025 n'ont bénéficié ni de la Feuille de route 2022-2026 ni des écoles pionnières, dont les effets ne pourront apparaître dans PISA qu'en 2029 ou 2031 (MENPS, 2026). Cet argument justifie la patience à l'égard des réformes du primaire, mais il ne règle pas le sort des collégiens actuels, qui n'en bénéficieront pas davantage. C'est pour eux qu'il faut agir maintenant.

III. ANALYSE DES OPTIONS : SIX CHANTIERS

Le diagnostic qui précède dessine trois priorités : rattraper les fondamentaux, faire évoluer la manière d'enseigner et d'évaluer, et inscrire l'effort dans la durée. Les six chantiers proposés y répondent. Chacun est examiné au regard de ses objectifs, des preuves disponibles, de ses risques et de son coût.

3.1 Axe 1 : reconstruire les fondamentaux et le temps d'apprentissage

Chantier 1 : réinstaller la lecture et la concentration au quotidien

Puisque la lecture conditionne tous les apprentissages, le premier chantier lui redonne une place quotidienne. Il propose d'instaurer dans chaque collège un quart d'heure de lecture, à heure fixe, pour l'ensemble de l'établissement, élèves comme adultes, sur un livre papier et sans écran. Pour être efficace, ce temps doit cependant être différencié : la lecture libre profite surtout aux élèves qui savent déjà lire, alors que 87 % des collégiens sont sous le seuil minimal. Pour ces derniers, le quart d'heure doit devenir un temps de lecture accompagnée, guidé par l'enseignant. Le chantier prévoit également de structurer les cours selon une séquence « 10-20-15 » : dix minutes d'explication, vingt minutes d'application en petits groupes et quinze minutes de synthèse écrite individuelle.

S'agissant des téléphones, les preuves invitent à la prudence. Une étude récente portant sur près de 1 800 établissements américains ne trouve qu'un effet « proche de zéro » des interdictions strictes sur les résultats scolaires (Youth Policy Lab, 2026), et 82 % des collégiens marocains sont déjà dans des établissements qui les interdisent. Plutôt que d'investir dans des pochettes verrouillables, il s'agit de faire appliquer les règles existantes. Le coût du chantier est faible, mais il suppose des livres en nombre suffisant et la formation des enseignants à la lecture accompagnée.

Chantier 2 : étendre la remédiation par niveau au collège et structurer l'entraide

Lire chaque jour ne suffira pas à combler des lacunes accumulées depuis le primaire. C'est pourquoi le deuxième chantier de cet axe, le plus solide en termes de preuves, propose d'étendre au collège la remédiation par niveau, Teaching at the Right Level (TaRL), qui regroupe les élèves selon leur niveau réel plutôt que selon leur classe. Cette approche est classée parmi les trois interventions éducatives les plus rentables au monde (Banque mondiale, 2023). Treize évaluations randomisées en ont montré l'efficacité, avec des gains plus élevés pour les élèves les plus faibles (J-PAL, s. d.). Au Maroc même, les écoles pionnières, qui l'intègrent, enregistrent un gain moyen de 0,6 écart-type après un an, et les collégiens issus d'une école pionnière progressent davantage que les autres (Glewwe et al., 2026). Une condition est toutefois décisive : réserver des heures dédiées, faute de quoi les enseignants reviennent au programme ordinaire.

Ce dispositif peut être complété par des « brigades d'apprentissage », c'est-à-dire un tutorat entre pairs supervisé par un enseignant référent et valorisé par une attestation dans le dossier scolaire. Le tutorat entre pairs apporte en moyenne cinq mois de progrès sur une année, et six mois pour les élèves en difficulté, à un coût très faible, à condition d'être structuré : tuteurs formés, cycles intensifs de quatre à dix semaines et activités de consolidation plutôt que de découverte de nouvelles notions (Evidence for Learning, s. d.). Deux risques doivent néanmoins être anticipés. D'une part, les bons élèves sont rares dans les classes les plus faibles, ce qui plaide pour un tutorat entre niveaux, des élèves de troisième aidant ceux de première année. D'autre part, les effets des écoles pionnières s'atténuent avec le passage à l'échelle et restent plus faibles en milieu rural (CSEFRS, 2025 ; Glewwe et al., 2026), ce qui impose un accompagnement renforcé des établissements les moins dotés.

3.2 Axe 2 : faire évoluer la pédagogie et l'évaluation

Rattraper les fondamentaux ne suffira pas si l'école continue de récompenser la seule restitution. Le deuxième axe agit donc sur ce qui oriente les pratiques en classe : l'évaluation, l'usage de l'IA et le rapport au numérique.

Chantier 3 : aligner progressivement les examens sur les compétences

L'évaluation façonne l'enseignement : tant que les examens valoriseront la mémorisation, les enseignants y prépareront leurs élèves. Le troisième chantier propose donc d'introduire dans les examens officiels et les devoirs surveillés des questions de compétence, qui demandent d'interpréter des données réelles, d'argumenter à partir d'un texte ou de

modéliser une situation concrète. L'objectif de 30 % des points est pertinent, mais il doit être atteint par étapes (10 % en 2027, 20 % en 2028, 30 % en 2029), accompagnées d'une banque d'items validés et de la formation des correcteurs. L'expérience allemande montre l'intérêt de cette progressivité : les tests nationaux n'y ont été introduits qu'après avoir laissé aux écoles et aux formateurs le temps de s'adapter (NCEE, 2017). Le principal risque est en effet de transformer l'objectif en simple entraînement au format, sans progrès réel des compétences, ou de provoquer une chute brutale des notes et des contestations.

Chantier 4 : faire de l'IA un outil de réflexion

Cette évolution de l'évaluation appelle un changement parallèle dans l'usage de l'IA, qui permet aujourd'hui de produire sans comprendre. Plutôt que d'interdire ces outils, le deuxième chantier propose de les retourner contre la passivité, selon une logique d'« IA en miroir inversé » : l'enseignant soumet aux élèves un texte généré par IA comportant des erreurs historiques, scientifiques ou logiques, qu'ils doivent repérer, vérifier et corriger. Les devoirs essentiellement rédactionnels à la maison, les plus exposés au copier-coller, cèdent une partie de leur place à l'argumentation orale et à la résolution de problèmes en classe. Cette approche est cohérente avec les observations de l'OCDE, selon lesquelles l'usage encadré de l'IA est associé à de meilleurs résultats, mais ce bénéfice profite surtout aux élèves favorisés (TelQuel, 2026a). Sa généralisation suppose donc de former tous les enseignants, et pas seulement ceux des établissements les mieux dotés.

Chantier 5 : familiariser les élèves au numérique d'apprentissage

Enfin, si les élèves doivent apprendre à se servir de l'IA, ils doivent aussi apprendre à travailler sur écran. Le quatrième chantier propose un simulateur national reproduisant l'environnement des épreuves PISA, sur lequel chaque collégien s'entraînerait au moins deux fois par an. Sa conception doit toutefois tenir compte de deux limites. D'abord, l'achat de matériel informatique sans changement des pratiques figure parmi les interventions les moins efficaces recensées par la Banque mondiale (2023). Ensuite, avec seulement 12,4 % des élèves dans des établissements suffisamment équipés, un simulateur exigeant risquerait de creuser les écarts entre établissements. Il est donc préférable de partir des exemples d'épreuves déjà publiées par l'OCDE, de les intégrer aux cours de sciences et d'informatique, et d'étendre le dispositif au rythme de l'équipement. Conformément à l'encadré 1, l'enjeu n'est pas d'entraîner au test, mais d'orienter le numérique vers l'apprentissage.

3.3 Axe 3 : garantir la continuité

Chantier 6 : une loi de programmation décennale

Les cinq chantiers précédents produiront peu d'effets s'ils sont interrompus au gré des changements politiques. Une génération met une dizaine d'années à traverser le système scolaire, alors que les orientations changent souvent plus vite (Le360, 2026a). Le sixième chantier propose donc une loi de programmation budgétaire et pédagogique pour 2026-2036, adoptée à une large majorité transpartisane. Elle sanctuariserait les budgets de généralisation des collèges pionniers, les effectifs réduits dans les classes les plus fragiles, la formation continue et les primes d'engagement des équipes.

Pour être crédible, cette loi doit toutefois éviter deux écueils. Le premier serait de doublonner le cadre existant : elle doit s'articuler avec la loi-cadre 51-17 et la Vision stratégique 2015-2030, dont le CSEFRS appelle à accélérer la mise en œuvre (CSEFRS, 2025), en leur apportant ce qui leur manque, à savoir une programmation budgétaire et des objectifs chiffrés. Le second serait d'ignorer les enseignants : après la crise de 2023, aucune réforme durable ne réussira sans un pacte avec eux sur la formation, l'accompagnement en classe et la reconnaissance. L'exemple de l'État brésilien du Ceará, qui a ramené la part d'élèves en très grande difficulté de lecture de 24 % à 8 % à Fortaleza entre 2013 et 2017, montre l'efficacité d'une stratégie qui associe objectifs mesurés chaque année, matériel pédagogique structuré et formation des enseignants avec observation en classe (Banque mondiale, 2020).

3.4 Synthèse comparative

Le tableau 3 rassemble ces éléments et compare les six chantiers selon leur coût, leur délai, la solidité des preuves et leur effet probable sur l'équité.

Cette comparaison permet de hiérarchiser l'effort. Les chantiers 1 et 2 sont prioritaires, car ils combinent un faible coût, des preuves solides et un effet favorable aux élèves les plus en difficulté. Le chantier 6 en constitue le socle, puisqu'il garantit leur durée. Les chantiers 3, 4 et 5 accompagnent ce mouvement, à condition d'être mis en œuvre progressivement et sans creuser les écarts. Reste à préciser qui doit agir, et à quel moment.

Tableau 3

Comparaison des six chantiers

Chantier	Coût	Délai	Solidité des preuves	Effet sur l'équité
1. Lecture et concentration	Faible (livres, formation)	Rentrée 2026	Moyenne (forte si lecture accompagnée)	Positif si différencié
2. TaRL au collège et tutorat	Faible à modéré (heures dédiées)	2026-2027 (pilote)	Forte	Très positif
3. IA en miroir inversé	Faible (formation)	3 à 6 mois	Émergente	Neutre à positif si tous les enseignants sont formés
4. Questions de compétence aux examens	Faible (banque d'items, correcteurs)	2027 à 2029, par paliers	Moyenne (risque de bachotage)	Incertain
5. Familiarisation numérique	Modéré à élevé selon l'équipement	6 à 24 mois	Faible si centrée sur le matériel	Risque d'écarts accrus
6. Loi de programmation	Élevé mais lissé	2026-2036	Indirecte (condition des autres)	Positif si ciblée

Source : élaboration propre à partir des sources citées.

IV. RECOMMANDATIONS ET FEUILLE DE ROUTE

La feuille de route proposée s'organise en trois temps, du plus immédiat au plus structurel. Elle tient compte du calendrier des prochains cycles PISA, en 2029 et 2031, et des capacités réelles des établissements.

4.1 Court terme : la rentrée 2026-2027

Dès cette rentrée, l'objectif est de reconstruire les conditions du travail intellectuel en classe. Le MENPS et les académies régionales (AREF) devraient instaurer le quart d'heure quotidien de lecture, accompagnée pour les élèves sous le seuil, et faire appliquer les règles existantes sur le téléphone. Les enseignants de français, d'arabe et de sciences seraient formés à l'IA en miroir inversé. Parallèlement, un pilote de TaRL au collège serait lancé dans un échantillon d'établissements, avec une évaluation rigoureuse confiée au Morocco Innovation and Evaluation Lab, afin de disposer de résultats avant toute généralisation. Enfin, une concertation avec les syndicats devrait ouvrir la voie au pacte enseignant.

4.2 Moyen terme : 2027-2029

Une fois ces bases posées, l'effort peut porter sur l'évaluation et l'extension des dispositifs efficaces. Les questions de compétence seraient introduites par paliers dans les examens (10 %, puis 20 %, puis 30 % des points). Les brigades d'apprentissage et la remédiation TaRL seraient généralisées au collège en fonction des résultats du pilote, en commençant par les établissements ruraux et les plus fragiles. Le simulateur serait déployé dans les établissements équipés, tandis que l'équipement des autres progresserait. En 2028-2029, un test blanc représentatif, piloté par l'Instance nationale d'évaluation du CSEFRS, permettrait de mesurer les progrès avant le cycle PISA 2029.

4.3 Long terme : 2026-2036

Ces mesures ne porteront leurs fruits que dans la durée. La loi de programmation décennale, articulée à la loi-cadre 51-17, devrait être adoptée dès 2027 et fixer des cibles chiffrées, par exemple réduire de moitié la part des élèves sous le niveau 2 en lecture d'ici 2035. Elle garantirait les moyens de la formation initiale et continue des enseignants et de l'équipement progressif des établissements.

4.4 Qui fait quoi

La réussite de cette Feuille de route dépend enfin d'une répartition claire des responsabilités entre les acteurs (tableau 4).

Tableau 4

Répartition des rôles

Acteur	Rôle principal
MENPS	Pilotage national, cadre réglementaire des examens, généralisation de TaRL au collège
AREF et directions provinciales	Déploiement territorial, priorité aux établissements ruraux et fragiles
Chefs d'établissement et enseignants	Quart d'heure de lecture, séquence 10-20-15, brigades d'apprentissage, IA en miroir
CSEFRS et Instance nationale d'évaluation	Évaluation indépendante, test blanc 2028-2029, suivi des cibles
Parlement	Adoption de la loi de programmation décennale
Familles	Régulation des écrans à la maison, suivi de la scolarité, avec un appui ciblé aux parents défavorisés
Partenaires techniques et financiers	Cofinancement, évaluations d'impact, appui à la formation des enseignants

Source : élaboration propre.

V. CONCLUSION

PISA 2025 dresse un constat sévère : près des trois quarts des collégiens marocains n'atteignent pas le seuil minimal de compétence, et le recul se poursuit depuis 2018. Ce constat ne doit pourtant pas masquer la principale ressource du système. Les élèves marocains veulent apprendre, persévèrent face à la difficulté et se sentent à leur place à l'école. Ce qui leur manque, c'est une école qui transforme cet engagement en capacité de comprendre, de raisonner et d'utiliser ce qu'ils savent.

L'analyse a montré que ce décalage résulte de causes cumulées, des lacunes du primaire au temps d'apprentissage perdu, en passant par une pédagogie de la restitution et des moyens insuffisants. Elle a aussi montré que des réponses efficaces existent. La remédiation par niveau, la lecture accompagnée et le tutorat structuré figurent parmi les interventions les mieux étayées au monde, et les écoles pionnières confirment qu'elles fonctionnent au Maroc. Leur extension au collège, combinée à une évolution progressive de l'évaluation, peut produire des résultats sans attendre 2031.

L'expérience internationale enseigne toutefois que les redressements durables se construisent sur une décennie, avec de la continuité, des objectifs mesurés et des enseignants associés plutôt que contournés. C'est pourquoi l'effort immédiat doit s'inscrire dans une loi de programmation qui le protège des changements de cap.

Le résultat de PISA 2025 crée ainsi une obligation nationale de résultat, partagée entre l'État, les enseignants et les familles. Le défi n'est pas de redonner aux élèves l'envie d'apprendre, car ils l'ont déjà. Il est de leur donner les moyens de transformer cette envie en compétences, et de faire du choc de 2025 le point de départ d'un véritable sursaut.

RÉFÉRENCES

- Banque mondiale. (2019). Expectations and Aspirations : A New Framework for Education in the Middle East and North Africa.
- Banque mondiale. (2020, 30 septembre). In Ceara, Brazil, mayors have to improve education outcomes to receive more funds. https://blogs.worldbank.org/en/latinamerica/ceara-brazil-mayors-have-improve-education-outcomes-receive-more-funds
- Banque mondiale. (2023, 9 mai). Education smart buys: Cost-effectively supporting teachers and parents can lead to significant learning improvements [Communiqué]. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2023/05/09/education-smart-buys-cost-effectively-supporting-teachers-and-parents-can-lead-to-significant-learning-improvements
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique [CSEFRS]. (2025). Évaluation du programme des écoles pionnières [Présentation à la 7e session, 19 mars 2025]. CSEFRS.
- Evidence for Learning. (s. d.). Peer tutoring [Teaching and Learning Toolkit]. https://evidenceforlearning.org.au/education-evidence/teaching-learning-toolkit/peer-tutoring
- Glewwe, P., Joshi, M., McWay, R., Assarssah, Y., & Sabri, K. (2026). Impact evaluation: Preliminary results of the pioneer schools program 2023–2026. Morocco Innovation and Evaluation Lab ; J-PAL. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/Impact-evaluation-preliminary-results-pioneer-schools%202023-2026.pdf
- Hespress. (2026a). PISA 2025 : le Maroc face à un déficit préoccupant en sciences, mathématiques et lecture. https://fr.hespress.com/487575-pisa-2025-le-maroc-face-a-un-deficit-preoccupant-en-sciences-mathematiques-et-lecture.html
- Hespress. (2026b). 73% of Moroccan students fail to reach basic PISA proficiency, results show. https://en.hespress.com/145089-145089.html
- J-PAL. (s. d.). Tailoring instruction to students' learning levels to increase learning. Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. https://www.povertyactionlab.org/node/4537
- Le360. (2026a, 10 septembre). PISA 2025 : l'école ne peut plus être l'otage des dogmes et du temps politique. https://fr.le360.ma/societe/pisa-2025-lecole-ne-peut-plus-etre-lotage-des-dogmes-et-du-temps-politique_YLSDWZWM5VF3ZM7EUGCT44TQHQ/
- Le360. (2026c). PISA 2025 : entre baisse des scores et résilience, l'étonnant paradoxe des élèves marocains. https://fr.le360.ma/economie/pisa-2025-entre-baisse-des-scores-et-resilience-letonnant-paradoxe-des-eleves-marocains_4BN4HMOA35DVNA2VIVLA2RACEA/
- Médias24. (2023a, 13 novembre). Enseignement public : « ce trimestre est perdu », une année blanche se profile (associations de parents d'élèves). https://medias24.com/2023/11/13/enseignement-public-ce-trimestre-est-perdu-une-annee-blanche-se-profile-associations-de-parents-deleves/
- Médias24. (2023b, 14 novembre). 2,5 millions d'élèves ont été touchés par les grèves

des enseignants (ministère). https://medias24.com/2023/11/14/25-millions-deleves-ont-ete-touches-par-les-greves-des-enseignants-ministere/

- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports [MENPS]. (2026, septembre). Note d'éclairage sur la participation du Maroc à l'étude internationale PISA 2025 : analyse des résultats et perspectives de la Feuille de route 2022-2026. Royaume du Maroc.
- NCEE. (2017). After the shock: The German education system in 2017. National Center on Education and the Economy. https://ncee.org/2017/09/after-the-shock-the-german-education-system-in-2017
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2026). PISA 2025 Results (Volume I): The state of learning and equity in education. Éditions OCDE.
- TelQuel. (2026a, 2 octobre). Education: Moroccan students embrace AI as reading skills decline. https://telquel.ma/2026/10/02/education-moroccan-students-embrace-ai-as-reading-skills-decline_2010306
- Youth Policy Lab. (2026, 5 mai). 'Close to zero impact': US study casts doubt on effect of phone ban in schools. University of Michigan. https://youthpolicylab.umich.edu/news/2026/close-zero-impact-us-study-casts-doubt-effect-phone-ban-schools

À PROPOS DES AUTEURS



AOMAR IBOURK

Aomar Ibourk est professeur de méthodes quantitatives et d'économie sociale à l'Université Cadi Ayyad de Marrakech, économiste et Senior Fellow au Policy Center for the New South. Ses domaines d'expertise couvrent l'économétrie appliquée, le marché du travail, l'économie de l'éducation et l'économie du développement. Il est également directeur du Groupe de recherche économique et sociale (GRES) au sein de la même université. Ses travaux de recherche portent sur les méthodologies économétriques appliquées aux sciences sociales, notamment à l'économie du travail, de l'éducation et du développement.



KARIM EL AYNAOUI

Karim El Aynaoui est Président exécutif du Policy Center for the New South. Il est également Vice-président exécutif de l'Université Mohammed VI Polytechnique et doyen de son Pôle Sciences humaines, économiques et sociales.
De 2005 à 2012, il a occupé le poste de Directeur des études économiques, des statistiques et des relations internationales à Bank Al-Maghrib, la Banque centrale du Maroc. Il y a également créé et dirigé le Département de la recherche et a été membre du Cabinet du Gouverneur. Auparavant, il a travaillé pendant huit ans à la Banque mondiale en tant qu'économiste au sein de ses départements régionaux chargés du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, ainsi que de l'Afrique...**Lire plus**

À PROPOS DU POLICY CENTER FOR THE NEW SOUTH

Le Policy Center for the New South (PCNS) est un think tank marocain dont la mission est de contribuer à l'amélioration des politiques publiques, aussi bien économiques que sociales et internationales, qui concernent le Maroc et l'Afrique, parties intégrantes du Sud global...**Lire plus**

Policy Center for the New South

Rabat Campus of Mohammed VI Polytechnic University,
Rocade Rabat Salé - 11103
Email : contact@policycenter.ma
Phone : +212 (0) 537 54 04 04
Fax : +212 (0) 537 71 31 54

www.policycenter.ma

POLICY CENTER FOR THE NEW SOUTH