

Publication

Résultats du PISA 2022

Culture financière : où en sont les élèves ?

Volume IV



Préface

En 2022, comme les pays étaient encore aux prises avec les effets persistants de la pandémie de COVID-19, près de 700 000 jeunes de 81 pays et économies membres ou partenaires de l'OCDE, représentant 29 millions d'élèves dans le monde, ont passé les épreuves du Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Près de 100 000 élèves de 20 pays membres et partenaires de l'OCDE ont pris part à l'évaluation de la culture financière.

Cela fait de PISA la première vaste enquête à collecter des données sur les performances des élèves, leur bien-être et l'équité dans l'éducation avant et après les perturbations causées par la pandémie de COVID-19. Le rapport constate que, en dépit des circonstances difficiles, 31 pays et économies ont réussi à maintenir le même niveau de performance que celui obtenu dans l'enquête PISA 2018. Parmi ces pays, l'Australie*, la Corée, le Japon, Singapour et la Suisse ont maintenu, voire même amélioré, des niveaux de performances scolaires déjà élevés, leurs scores étant compris entre 487 et 575 points (la moyenne de l'OCDE étant de 472). Ces systèmes présentaient des caractéristiques communes, notamment des fermetures d'établissements plus courtes, peu d'obstacles à l'apprentissage à distance et un soutien continu de la part des enseignants et des parents, autant d'éléments qui peuvent donner des indications sur les meilleures pratiques à adopter pour faire face à d'autres crises.

Nombre de pays ont également réalisé des progrès importants dans la concrétisation de l'objectif d'enseignement secondaire universel, qui est crucial pour permettre l'égalité des chances et la pleine participation à l'économie. Le Cambodge, la Colombie, le Costa Rica, l'Indonésie, le Maroc, le Paraguay et la Roumanie font partie des pays qui ont rapidement élargi l'accès à l'éducation à des populations auparavant marginalisées.

Dix autres pays et économies ont atteint un niveau élevé d'équité socioéconomique et ont vu un fort pourcentage d'élèves de 15 ans acquérir des compétences élémentaires en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences : le Canada*, la Corée, le Danemark*, la Finlande, Hong Kong (Chine)*, l'Irlande*, le Japon, la Lettonie*, Macao (Chine) et le Royaume-Uni*. Même si le statut socioéconomique reste une variable explicative des performances dans ces pays et dans d'autres pays de l'OCDE, l'éducation dans ces pays peut être considérée comme très équitable.

Dans le même temps, en moyenne, l'enquête PISA 2022 a enregistré une baisse sans précédent des performances dans l'ensemble de l'OCDE. Par rapport à 2018, le score moyen des pays de l'OCDE a reculé de 10 points en compréhension de l'écrit et de près de 15 points en mathématiques, ce qui représente trois quarts d'année d'apprentissage scolaire. Cette chute abrupte des scores en mathématiques est trois fois plus élevée que dans les évolutions observées dans les enquêtes antérieures. En fait, un jeune sur quatre âgé de 15 ans est maintenant peu performant en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ces élèves éprouvent donc des difficultés à accomplir certaines tâches comme l'utilisation d'algorithmes de base ou l'interprétation de textes simples. Cette tendance est plus prononcée dans 18 pays et économies, où plus de 60 % des jeunes de 15 ans accusent un retard.

Pourtant, cette forte baisse n'est attribuable qu'en partie à la pandémie de COVID-19. Les scores en compréhension de l'écrit et en sciences avaient déjà entamé une baisse avant la pandémie. Ainsi, une tendance négative ressortait déjà dans les performances en mathématiques avant 2018, en Belgique, au Canada*, en Finlande, en France, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande*, aux Pays-Bas*, en République slovaque et en Tchéquie.

La relation entre les fermetures d'établissements scolaires en raison de la pandémie, souvent citées comme la cause majeure de la baisse de la performance n'est pas si évidente. Dans les pays de l'OCDE, environ la moitié des élèves ont vu leur établissement fermé pendant plus de trois mois. Cependant, les résultats de l'enquête PISA ne font ressortir aucune différence manifeste dans les dernières évolutions des performances entre les systèmes éducatifs dans lesquels les fermetures d'établissement scolaire ont été limitées, comme en Islande, en Suède et au Taipei chinois, et les systèmes dans lesquels les fermetures ont été plus longues, comme au Brésil, en Irlande* et en Jamaïque*.

Les fermetures d'établissement ont également entraîné une conversion au plan mondial à l'apprentissage à distance par voie numérique, une nouvelle difficulté venue s'ajouter aux défis à long terme qui avaient déjà fait leur apparition, tels que l'utilisation de la technologie en salle de classe. La manière dont les systèmes éducatifs s'adapteront aux évolutions technologiques et la mesure dans laquelle les responsables politiques trouveront un juste équilibre entre les risques et les possibilités qui en découlent, sera une caractéristique déterminante des systèmes éducatifs efficaces.

Selon les résultats de l'enquête, en moyenne dans les pays de l'OCDE, environ trois quarts des élèves ont déclaré être à l'aise avec l'utilisation des technologies, y compris des environnements de gestion de l'apprentissage, des plateformes d'apprentissage scolaire et des systèmes de visioconférence. Les élèves ayant passé jusqu'à une heure par jour sur des dispositifs numériques à des fins d'activités d'apprentissage en milieu scolaire ont obtenu 14 points de plus en mathématiques que les élèves qui ne les ont pas utilisés, et cette corrélation positive s'observe dans plus de la moitié de tous les systèmes éducatifs (45 pays et économies) dont les données sont disponibles. Pourtant, la technologie utilisée pendant les loisirs plutôt que pour l'apprentissage, telle que les téléphones portables, semble souvent être associée à de moins bons résultats. Les élèves qui ont déclaré qu'ils étaient distraits par d'autres élèves utilisant des dispositifs numériques pendant au moins quelques cours de mathématiques ont obtenu 15 points de moins que les élèves qui ont déclaré que cela n'arrivait jamais ou presque jamais, après contrôle du profil socioéconomique des élèves et des établissements.


Les données PISA montrent que le soutien des enseignants est particulièrement important en temps de crise, notamment lorsqu'ils apportent un soutien pédagogique et motivationnel supplémentaire. La présence des enseignants pour aider les élèves qui en ont besoin est fortement corrélée à la performance en mathématiques dans les pays de l'OCDE, par rapport à d'autres expériences liées à la fermeture des établissements scolaires pour raison de COVID-19. La performance en mathématiques était de 15 points plus élevée dans les systèmes où les élèves ont déclaré pouvoir compter sur un enseignant. Ces élèves se sentaient également plus capables que leurs pairs d'apprendre de manière autonome et à distance. Malgré tout, seul un élève sur cinq a déclaré qu'il recevait de l'aide supplémentaire de la part d'un enseignant dans certains cours en 2022. Environ 8 % n'ont jamais ou presque jamais reçu d'aide supplémentaire.

En général, dans les systèmes éducatifs dans lesquels on observe une tendance au renforcement de la participation des parents dans l'apprentissage des élèves entre 2018 et 2022, le niveau en mathématiques s'est davantage stabilisé ou a progressé. Ce constat se vérifie en particulier en ce qui concerne les élèves défavorisés. Ces chiffres, qui tiennent compte du profil socioéconomique des élèves et des établissements, montrent que le niveau de soutien actif des parents peut avoir un effet décisif. Pourtant, l'implication des parents dans l'apprentissage des élèves en milieu scolaire a considérablement diminué entre 2018 et 2022. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves d'établissements où la plupart des parents discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant, à leur demande, a chuté de dix points de pourcentage.

Finalement, on constate une relation de corrélation positive entre les scores moyens qui sont obtenus et le niveau d'investissement dans l'éducation jusqu'à un seuil de 75 000 USD de dépenses cumulées par élève âgé de 6 à 15 ans. Dans de nombreux pays de l'OCDE qui investissent davantage dans l'éducation, on observe qu'un investissement supplémentaire n'est pas synonyme de meilleure performance des élèves. Des pays comme la Corée et Singapour ont démontré qu'il était possible d'établir des systèmes éducatifs de premier ordre même en partant d'un niveau de revenu relativement faible, en accordant la priorité à la qualité de l'enseignement plutôt qu'à la taille

des classes et en établissant des mécanismes de financement qui mettent en adéquation les ressources avec les besoins.

Pour renforcer le rôle de l'éducation, à savoir donner aux jeunes les moyens de réussir et leur garantir l'égalité des chances fondée sur le mérite, la résilience de nos systèmes éducatifs sera cruciale non seulement pour améliorer les résultats d'apprentissage mesurés dans PISA, y compris ceux relatifs à la culture financière étudiés dans le présent rapport, mais aussi pour leur efficacité à long terme. J'ai le plaisir de partager avec vous le rapport sur l'enquête PISA 2022, qui propose aux responsables politiques des pays et économies membres et partenaires de l'OCDE des orientations politiques fondées sur des données probantes en vue de façonner des systèmes d'éducation efficaces et résilients qui contribueront à donner à nos enfants et adolescents le meilleur avenir possible.



Mathias Cormann

Secrétaire général de l'OCDE

Avant-propos

Jusqu'à la fin des années 1990, l'OCDE comparait les résultats des systèmes d'éducation sur la base du nombre d'années d'études, qui n'est pas un indicateur fiable de ce que les individus savent et sont capables de faire. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a changé la donne. L'idée est d'évaluer directement les compétences des élèves selon une échelle convenue à l'échelle internationale ; de relier ces données avec des informations sur les élèves, les enseignants, les établissements scolaires et les systèmes d'éducation pour comprendre les différences de performance ; et d'exploiter le pouvoir de la collaboration pour agir en conséquence, à la fois par la création de valeurs de référence et par le levier de la pression des pairs.

Les pays de l'OCDE qui ont initié le programme PISA ont tenté de différencier cette enquête des évaluations traditionnelles à d'autres égards aussi. Dans un monde qui valorise de plus en plus non seulement les connaissances des individus, mais ce qu'ils peuvent en faire, l'enquête PISA ne cherche pas seulement à évaluer dans quelle mesure les élèves parviennent à reproduire ce qu'ils ont appris à l'école. Pour obtenir de bons résultats à l'enquête PISA, les élèves doivent être capables de faire des extrapolations à partir de leurs connaissances, de réfléchir sans s'en tenir au champ de chaque discipline, d'appliquer leurs connaissances de manière créative dans des situations inédites et d'adopter des stratégies efficaces d'apprentissage. Si nos enfants apprennent seulement ce que nous savons, ils en sauront assez pour marcher dans nos pas, mais s'ils apprennent à apprendre et sont aptes à réfléchir par eux-mêmes, ainsi qu'à travailler avec les autres, ils pourront suivre n'importe quel parcours.

Partant des matières fondamentales que sont les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences, le programme PISA s'est étendu au fil du temps à d'autres compétences essentielles pour les élèves, qu'il s'agisse de la capacité à résoudre des problèmes comme de la créativité. Aujourd'hui, la culture financière est également reconnue comme une compétence essentielle dans le monde moderne, car elle permet aux élèves de prendre des décisions financières éclairées à mesure qu'ils deviennent des adultes responsables, de s'orienter dans un paysage financier en constante évolution et de faire face à des risques nouveaux. L'enquête PISA a réalisé sa première évaluation de la culture financière en 2012, en mettant l'accent sur les connaissances et la compréhension que les jeunes de 15 ans partout dans le monde ont des questions d'argent. À partir des premiers résultats et des travaux sur la culture financière menés à l'échelle mondiale, le périmètre d'évaluation a été élargi afin d'étudier non seulement les connaissances, les attitudes et les comportements des élèves sur les questions financières, mais aussi l'aide que peuvent apporter les parents, l'école et les camarades pour améliorer la culture financière.

En une vingtaine d'années, l'enquête PISA est devenue la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité des systèmes éducatifs et un levier majeur de réforme de l'éducation. Elle a aidé les responsables politiques à réduire les coûts de l'action publique en étayant les décisions — mais elle a aussi accru le coût politique de l'inaction en exposant les domaines où les politiques et pratiques n'ont pas été efficaces.

Cela vaut également pour la culture financière. Au cours des 15 dernières années, l'évaluation de la culture financière dans le cadre du programme PISA est devenue le point de référence des efforts déployés pour définir, évaluer et améliorer les compétences financières des jeunes dans le monde entier, même dans les pays qui ne participent pas aux épreuves PISA. Ainsi, les cadres définissant les compétences financières que les enfants et les jeunes doivent posséder, comme le Cadre de compétences financières pour les enfants et les jeunes dans l'Union européenne, élaboré par l'OCDE et la Commission européenne, prennent comme point de départ le cadre d'analyse et d'évaluation de la culture financière de l'enquête PISA. Les résultats de l'évaluation PISA de la culture financière

influencent les politiques d'éducation financière et incitent de nombreux pays à améliorer la manière dont ces questions sont étudiées à l'école.

Vingt pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, dont huit nouveaux pays, ont participé au quatrième cycle PISA d'évaluation internationale de la culture financière en 2022. Chaque test PISA de culture financière évalue les connaissances, attitudes, comportements et compétences des élèves en matière financière, et le PISA 2022 englobe un éventail plus large de questions, y compris l'influence des amis sur les décisions et comportements des élèves de 15 ans en matière d'argent.

Ces récents résultats de l'enquête PISA sur la culture financière montrent que si la plupart des élèves de 15 ans sont déjà des consommateurs de produits et services financiers, nombre d'entre eux ne possèdent pas encore les compétences et les connaissances requises pour prendre des décisions éclairées dans ce domaine. Le présent rapport propose des solutions à des problèmes communs afin d'améliorer la culture financière des élèves et, à terme, de créer les conditions propices à leur bien-être financier, aujourd'hui et à l'âge adulte.

Les pays et économies qui participent à l'enquête PISA sont culturellement différents et ont atteint divers niveaux de développement économique. Néanmoins, ils doivent faire face à un défi commun, celui de permettre aux enfants et aux jeunes d'atteindre leur plein potentiel en tant qu'apprenants et êtres humains, et à prendre pleinement part à la vie économique. Les résultats de l'évaluation de la culture financière réalisée dans le cadre des épreuves PISA montrent que les élèves issus de milieux défavorisés sont surreprésentés parmi ceux qui obtiennent de faibles résultats dans ce domaine, ce qui nécessite l'intervention des pouvoirs publics pour éviter que les inégalités ne se creusent à l'entrée dans l'âge adulte. L'enquête PISA fournit les données et les éclairages politiques dont les pays ont besoin pour appréhender ces questions. Il est urgent d'agir. Il est de la responsabilité des gouvernements d'aider les systèmes d'éducation à relever ce défi.



Carmine Di Noia

Directeur des affaires financières et des entreprises



Andreas Schleicher

Directeur de l'éducation et des compétences

Conseiller spécial du Secrétaire général sur les politiques de l'éducation

Remerciements

Ce rapport est le fruit d'une collaboration entre les pays et économies participant à l'enquête PISA, les experts et institutions à l'échelle nationale et internationale qui œuvrent dans le cadre du Consortium PISA et le Secrétariat de l'OCDE.

Le présent volume a été guidé par Andreas Schleicher et Yuri Belfali. Il a été rédigé par Elsa Favre-Baron, sous la supervision de Chiara Monticone, et a bénéficié des orientations de Serdar Celik, Miyako Ikeda, Miles Larbey et Flore-Anne Messy. Rachel Karen a mené l'analyse des données et Federica D'Agostino a apporté un soutien statistique et analytique, avec l'aide de Guillaume Bousquet et de Giannina Rech. Eva Abbott, Thomas Dannequin, Liv Gudmundson et Flora Monsaingeon-Lavuri ont contribué à la production et à la communication. Le soutien administratif a été assuré par Jennah Huxley. Ce rapport a également bénéficié de la contribution de Francesco Avvisati et d'autres membres du personnel de l'OCDE à différents stades du projet. Leurs noms sont énumérés à l'annexe D. De nombreux relecteurs ont fait part de leurs commentaires sur les premières versions des chapitres ; leur contribution à l'amélioration de ce volume est grandement appréciée.

Pour soutenir la mise en œuvre technique de l'enquête PISA, l'OCDE a passé un contrat avec un consortium international d'organismes et d'experts, dirigé par Irwin Kirsch, Claudia Tamassia, Ann Kennedy et Eugenio Gonzalez, d'*Educational Testing Service* (ETS). La coordination globale des tests PISA 2022, de la plateforme informatique, des instruments, du déploiement et de l'analyse ainsi que de tous les produits issus des données a été gérée par ETS. Les services d'échantillonnage et de pondération ont été fournis par Westat, dirigé par Keith Rust. Le contrôle de la qualité linguistique et l'élaboration de la version française source ont été confiés à cApStAn, sous la direction de Steve Dept. Le soutien à la préparation et à la mise en œuvre par les pays a été géré par l'*Australian Council for Educational Research* (ACER), dirigé par Jeaniene Spink et Maurice Walker. Nina Jude a présidé le groupe d'experts ayant guidé la préparation du cadre et des instruments relatifs aux questionnaires. Ce groupe se composait de Hunter Gehlbach, Kit-Tai Hau, Therese Hopfenbeck, David Kaplan, Jihyun Lee, Richard Primi et Wilima Wadhwa. Leslie Rutkowski a présidé le Groupe consultatif technique, dont les membres sont Maria Bolsinova, Eugenio Gonzalez, Kit-Tai Hau, Oliver Lüdtke, Sabine Meinck, Christian Monseur, Keith Rust, Kathleen Scalise et Kentaro Yamamoto.

L'élaboration du rapport a été pilotée par le Comité directeur PISA, présidé par Michele Bruniges (Australie), la vice-présidence étant assurée par Peggy Carr (États-Unis), Akiko Ono (Japon) et Carmen Tovar Sánchez (Espagne). L'annexe D du présent rapport dresse la liste des membres des différents organes de l'enquête PISA, notamment les membres du Comité directeur et les chefs de projet nationaux dans les pays et économies participants, le Consortium PISA, le Groupe d'experts sur la culture financière et les experts et consultants ayant contribué à l'enquête PISA 2022. Le rapport a également bénéficié des commentaires des membres du Réseau international de l'OCDE sur l'éducation financière (INFE).

Table des matières

Préface	3
Avant-propos	6
Remerciements	8
Guide du lecteur	10
Résumé	18
INFOGRAPHIES	
Infographie 1. Principaux résultats du PISA 2022 (Volume IV)	23
TABLEAUX	
Tableau IV.1. Synthèse de la performance en culture financière	21

Guide du lecteur

L'enquête PISA pendant la pandémie

Cette évaluation devait initialement se tenir en 2021, mais a dû être repoussée d'une année en raison de la pandémie de COVID-19. Les circonstances exceptionnelles pendant toute cette période, notamment les confinements et les fermetures d'établissement à de nombreux endroits, ont parfois posé des difficultés pour recueillir certaines données. Si la vaste majorité des pays et des économies ont pu répondre aux normes techniques de l'enquête PISA (disponible en ligne), un petit nombre d'autres pays et économies ont été dans l'incapacité d'y répondre. Dans les enquêtes précédentes, les pays et économies qui n'arrivaient pas à se conformer aux normes, et si le Groupe d'adjudication estimait que c'était préjudiciable, pouvait se voir exclus de la partie principale du rapport. Toutefois, compte tenu de la situation sans précédent causée par la pandémie, les résultats du PISA 2022 comprennent des données de tous les systèmes éducatifs des pays et économies participants, notamment de ceux qui ont fait face à des problèmes, comme de faibles taux de participation (voir les annexes A2 et A4). La section qui suit explique les limites possibles des données issues de ces pays qui n'ont pas pu se conformer aux normes techniques spécifiques. Le lecteur trouvera des indications de ces limites tout au long du volume lorsque cela s'avère nécessaire.

Il est important de noter que les réserves émises et leurs implications ont été évaluées par le Groupe d'adjudication PISA en juin 2023. Il est possible qu'il soit nécessaire de procéder à des ajustements par la suite au fur et à mesure de l'apparition de nouveaux éléments sur la qualité et la comparabilité des données. PISA reviendra au mode de rapport classique pour l'évaluation 2025.

Les entités adjudgées non conformes aux normes d'échantillonnage

Les résultats de certaines entités adjudgées (c'est-à-dire les pays, économies et régions d'un pays), énumérées ci-dessous, seront rapportés avec des annotations. La prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats pour ces pays et économies, car une ou plusieurs normes d'échantillonnage n'ont pas été respectées. Les normes d'échantillonnage du PISA se rapportent à l'échantillon principal du PISA 2022 (c'est-à-dire l'échantillon d'élèves évalués en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences) et n'ont pas été définies spécifiquement pour l'échantillon évalué dans le domaine de la culture financière. Néanmoins, les mêmes précautions s'appliquent à l'interprétation des résultats dans ce domaine.

- **Taux global d'exclusion. Norme 1.7** : La population nationale représentée dans PISA couvre 95 % ou plus de la population nationale cible théorique du PISA. En d'autres termes, les exclusions combinées au niveau et au sein des établissements ne dépassent pas 5 %.
- **Taux de participation des établissements. Norme 1.11** : Le taux de participation final pondéré des établissements est d'au moins 85 % des établissements échantillonnés. Si un taux de participation est inférieur à 85 %, alors un taux de participation acceptable peut encore être atteint grâce au recours à des établissements de remplacement.
- **Taux de participation des élèves. Norme 1.12** : Le taux de participation des élèves est d'au moins 80 % de tous les élèves échantillonnés dans les établissements qui ont répondu.

La liste complète des entités adjudgées sans qu'elles soient conformes aux normes d'échantillonnage est présentée dans le Volume I. Si l'on prend en considération les pays et les économies qui ont participé à l'évaluation de la culture financière du PISA 2022, ces entités peuvent être regroupées en deux catégories :

- (i) Les entités ayant transmis de solides analyses techniques signalant qu'un faible taux de participation (inférieur aux normes de l'enquête PISA) avait probablement introduit un biais plus que minime dans les estimations : Canada.
- (ii) Les entités n'ayant pas satisfait à une ou plusieurs normes d'échantillonnage et dont les données disponibles à l'heure de l'adjudication ne permettent pas d'exclure la possibilité d'un biais important : Danemark, États-Unis et Pays-Bas.

Le Groupe d'adjudication a également remarqué que le biais associé aux tendances et aux comparaisons entre pays pourrait être moins important si les données antérieures ou les données d'autre pays sont biaisées dans la même direction. En conséquence, les déviations des normes du PISA 2022 ont été comparées avec celles du PISA 2018, le cas échéant.

(i) Les entités ayant transmis de solides analyses techniques signalant qu'un faible taux de participation (inférieur aux normes de l'enquête PISA) avait probablement introduit un biais plus que minime dans les estimations

Vu que les normes d'échantillonnage du PISA se rapportent à l'échantillon principal du PISA 2022 (c'est-à-dire l'échantillon d'élèves évalués en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences), les taux de réponse et d'exclusion se réfèrent à l'ensemble du Canada. Néanmoins, les mêmes précautions s'appliquent à l'interprétation des résultats relatifs aux huit provinces canadiennes qui ont participé à l'évaluation de la culture financière.

Canada

- **Taux global d'exclusion** : 5.8 %. Le taux d'exclusion a dépassé le taux acceptable de moins d'un point de pourcentage ; dans le même temps, les taux d'exclusion observés en 2022 sont restés relativement proches de ceux observés en 2018 (6.9 %). Si l'on tient compte du fait que les formulaires du PISA intitulés *Une Heure* (UH) (c'est-à-dire un test spécial d'une heure préparé pour les élèves ayant des besoins particuliers) n'étaient pas disponibles pour l'évaluation de la culture financière, le taux global d'exclusion était de 8.1 % (annexe A2).
- **Taux de participation des élèves** : 77 %. Taux de participation des établissements scolaires : 81 % avant le recours aux établissements de remplacement, 86 % après prise en compte de ces derniers. Le taux de participation des élèves a diminué par rapport au PISA 2018 (84 %), et n'a pas atteint l'objectif fixé dans 7 provinces sur 10 (toutes sauf l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan). Une analyse approfondie du biais de non-réponse utilisant comme compléments d'information des données sur les résultats scolaires des élèves a été présentée, des analyses ayant été menées séparément pour chaque province. Le taux de réponse des établissements scolaires n'a pas non plus atteint l'objectif défini, en raison des faibles taux de participation dans deux provinces (l'Alberta et le Québec). Pour ces provinces, le biais de non-réponse a en outre été examiné au niveau des établissements scolaires. Les analyses indiquent clairement que l'absence de réponse des établissements scolaires n'a pas entraîné de biais notable, mais que l'absence de réponse des élèves a donné lieu à un léger biais à la hausse.

(ii) Les entités n'ayant pas satisfait à une ou plusieurs normes d'échantillonnage et dont les données disponibles à l'heure de l'adjudication ne permettent pas d'exclure la possibilité d'un biais important

Danemark

- **Taux global d'exclusion** : 11.6 %. Le taux d'exclusion a largement dépassé le taux acceptable et a fortement augmenté par rapport à 2018 (5.7 %). Le Groupe d'adjudication a noté que les niveaux élevés d'exclusion d'élèves pouvaient fausser les résultats à la hausse. Au Danemark, cette hausse s'expliquerait principalement par la proportion accrue d'élèves diagnostiqués dyslexiques et par le fait qu'ils soient plus nombreux à utiliser des dispositifs électroniques d'assistance pour lire à l'écran, y compris pendant les examens. L'absence de tels dispositifs pour les élèves diagnostiqués dyslexiques dans le cadre de l'évaluation du PISA a conduit les établissements à exclure un grand nombre d'entre eux. Afin de réduire les taux d'exclusion à l'avenir, l'enquête PISA pourrait être amenée à prendre davantage en compte les besoins des élèves dyslexiques, en autorisant l'utilisation de dispositifs d'assistance. Si l'on tient compte du fait que les formulaires PISA *Une Heure* (UH) n'étaient pas disponibles pour l'évaluation de la culture financière, le taux d'exclusion global était de 14.3 % (annexe A2).

Pays-Bas

- **Taux global d'exclusion** : 8.4 %. Le taux d'exclusion a largement dépassé le taux acceptable et a fortement augmenté par rapport à 2018 (6.2 %). La plupart des élèves ont été exclus parce qu'ils se trouvaient en situation de handicap physique ou intellectuel et qu'aucune disposition adaptée n'était prévue pour eux. Le Groupe d'adjudication a noté que les niveaux élevés d'exclusion d'élèves pouvaient fausser les résultats à la hausse. Si l'on tient compte du fait que les formulaires PISA *Une Heure* (UH) n'étaient pas disponibles pour l'évaluation de la culture financière, le taux d'exclusion global était de 11.6 % (annexe A2).
- **Taux de participation des établissements scolaires : 66 % avant le recours aux établissements de remplacement, 90 % après prise en compte de ces derniers.** Une analyse du biais de non-réponse a été soumise, laquelle portait sur les écarts de performance et d'autres caractéristiques entre les établissements scolaires ayant répondu à l'enquête et la population totale des établissements, ainsi que sur les écarts entre les établissements scolaires de remplacement et ceux initialement échantillonnés mais n'ayant pas répondu à l'enquête. Cette analyse a confirmé qu'aucun biais important ne résultait de l'absence de réponse ; en outre, compte tenu des données disponibles, rien n'indique clairement quelle serait l'orientation d'un éventuel biais résiduel.

États-Unis

- **Taux d'exclusion** : 6.1 %. Le taux d'exclusion a légèrement dépassé le taux acceptable mais a fortement augmenté par rapport à 2018 (3.8 %), pour ce qui concerne les exclusions d'élèves en situation de handicap fonctionnel ou intellectuel. Le Groupe d'adjudication a invité les centres nationaux à étudier les raisons de cette augmentation des taux d'exclusion et à prendre des mesures correctives pour les prochains cycles. On s'attend donc à ce que le taux d'exclusion diminue de nouveau à l'avenir. Si l'on tient compte du fait que les formulaires PISA *Une Heure* (UH) n'étaient pas disponibles pour l'évaluation de la culture financière, le taux d'exclusion global était de 10.5 % (annexe A2).
- **Taux de participation des établissements scolaires : 51 % avant le recours aux établissements de remplacement, 63 % après prise en compte de ces derniers.** Le taux de participation des établissements scolaires s'est établi largement en deçà de la norme, et il a été particulièrement faible parmi les établissements privés (qui représentent environ 7 % des effectifs d'élèves). Une analyse du biais de non-réponse a été présentée, laquelle indique qu'après prise en compte des établissements de remplacement et des ajustements liés à l'absence de réponse, un certain nombre de caractéristiques (à l'exclusion des indicateurs directs de la performance de l'établissement) sont réparties de façon équilibrée entre les répondants et les non-répondants. Le Groupe d'adjudication a aussi noté que le taux de réponse des élèves n'était que légèrement supérieur à l'objectif (80 %). Sur la base des informations disponibles, il n'est pas possible d'exclure la possibilité d'un biais, ni d'en déterminer l'orientation la plus probable.

Données des graphiques

Les données auxquelles ce volume fait référence sont présentées dans l'ensemble à l'annexe B et dans le détail, y compris des tableaux supplémentaires, sur le site de l'enquête PISA (www.oecd.org/pisa-fr). Les cinq lettres suivantes indiquent que des données sont manquantes :

- a La catégorie ne s'applique pas au pays concerné. Les données sont donc manquantes.
- c Les observations sont trop peu nombreuses pour calculer des estimations fiables (par exemple, il y a moins de 30 élèves ou moins de 5 établissements dont les données sont valides).
- m Les données ne sont pas disponibles. Il n'y avait pas d'observation dans l'échantillon ; ces données n'ont pas été fournies par le pays ou ont été recueillies, mais ont ensuite été exclues de la publication pour des raisons techniques.
- w Les données ont été exclues à la demande du pays ou de l'économie concerné.
- x Les données sont incluses dans une autre catégorie ou dans une autre colonne du tableau (« x(2) » signifie par exemple que les données sont incluses dans la colonne n° 2 du tableau).

Couverture

Cette publication présente des données sur 20 pays et économies, dont 14 pays et économies de l'OCDE (Autriche, communauté flamande de Belgique, huit provinces canadiennes, Costa Rica, Danemark, Espagne, États-Unis, Hongrie, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal et Tchéquie) et 6 pays partenaires (Arabie saoudite, Brésil, Bulgarie, Émirats arabes unis, Malaisie et Pérou).

Les provinces canadiennes se rapportent aux huit provinces du Canada qui ont participé à l'évaluation de la culture financière de l'enquête PISA 2022 : Alberta, Colombie-Britannique, Île-du-Prince-Édouard, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Ontario et Terre-Neuve-et-Labrador.

Conformément aux règles de l'OCDE en matière de données, une séparation visuelle entre les pays et les territoires a été indiquée en italique dans les graphiques afin de réduire le risque d'interprétation erronée des données.

Moyennes internationales

Les moyennes OCDE et globales correspondent à la moyenne arithmétique des valeurs estimées respectives des pays/économies. Elles ont été calculées pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport.

Dans ce rapport, les moyennes OCDE et globales sont généralement utilisées lorsque l'accent est mis sur la comparaison des performances entre pays et économies. Dans le cas de certains pays et de certaines économies, il se peut que les données ne soient pas disponibles pour tel ou tel indicateur ou que des catégories précises ne soient pas applicables. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que les expressions « moyenne OCDE » ou « moyenne globale » font référence à la zone OCDE ou à l'ensemble des pays et économies pris en compte dans les comparaisons respectives. Lorsque les données ne sont pas disponibles ou ne s'appliquent pas à toutes les sous-catégories d'une population ou d'un indicateur donné(e), la « moyenne OCDE » ou la « moyenne globale » n'est pas nécessairement calculée avec un ensemble homogène de pays et d'économies dans toutes les colonnes d'un tableau.

Dans les analyses qui utilisent des données portant sur plusieurs années, les moyennes OCDE et globales sont toujours indiquées pour des ensembles homogènes de pays et d'économies, et plusieurs moyennes peuvent être indiquées dans le même tableau. Par exemple, la « moyenne OCDE - 2018 » comprend uniquement les pays et économies de l'OCDE qui ont participé aux évaluations de la culture financière des cycles 2018 et 2022 du PISA. Cette restriction permet d'effectuer des comparaisons valables de la moyenne de l'OCDE au fil du temps.

Les moyennes utilisées sont les suivantes :

- Moyenne OCDE : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2022 (Autriche, communauté flamande de Belgique, provinces canadiennes, Costa Rica, Danemark, Espagne, États-Unis, Hongrie, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal et Tchéquie).
- Moyenne OCDE - 2012 : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies de l'OCDE ayant participé aux évaluations de la culture financière des cycles 2012 et 2022 de l'enquête PISA (communauté flamande de Belgique, Espagne, États-Unis, Italie, Pologne et Tchéquie).
- Moyenne OCDE - 2015 : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies de l'OCDE ayant participé aux évaluations de la culture financière des cycles 2015 et 2022 du programme PISA¹ (communauté flamande de Belgique, Espagne, États-Unis, Italie, Pays-Bas et Pologne).
- Moyenne OCDE - 2018 : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies de l'OCDE ayant participé aux évaluations de la culture financière des cycles 2018 et 2022 du programme PISA² (Espagne, États-Unis, Italie, Pologne et Portugal).
- Moyenne globale : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies ayant participé à l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2022 (Autriche, Arabie saoudite, communauté flamande de Belgique, Brésil, Bulgarie, provinces canadiennes, Costa Rica, Danemark, Émirats arabes unis, Espagne, États-Unis, Hongrie, Italie, Malaisie, Norvège, Pays-Bas, Pérou, Pologne, Portugal et Tchéquie).
- Moyenne globale - 2012 : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies ayant participé aux évaluations de la culture financière des cycles 2012 et 2022 du programme PISA (communauté flamande de Belgique, Espagne, États-Unis, Italie, Pologne et Tchéquie).
- Moyenne globale - 2015 : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies ayant participé aux évaluations de la culture financière des cycles 2015 et 2022 du programme PISA³ (communauté flamande de Belgique, Brésil, Espagne, États-Unis, Italie, Pays-Bas, Pérou et Pologne).
- Moyenne globale - 2018 : moyenne arithmétique de l'ensemble des pays et économies ayant participé aux évaluations de la culture financière des cycles 2018 et 2022 du programme PISA⁴ (Brésil, Bulgarie, Espagne, États-Unis, Italie, Pérou, Pologne et Portugal).

Arrondis

Dans certains tableaux, il arrive que la somme des chiffres ne corresponde pas exactement au total mentionné en raison des ajustements d'arrondi. Les totaux, les différences et les moyennes sont systématiquement calculés à partir des chiffres exacts. Ils ne sont arrondis qu'une fois calculés

Toutes les erreurs-types présentées dans ce rapport sont arrondies à la deuxième décimale. Si les valeurs « 0.0 » ou « 0.00 » sont indiquées, cela ne signifie pas que l'erreur-type est nulle, mais qu'elle est respectivement inférieure à 0.05 ou à 0.005.

Présentation des données relatives aux élèves

Le rapport désigne la population cible de l'enquête PISA par l'expression générique « les jeunes de 15 ans ». En pratique, il fait référence aux élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au moment de l'évaluation, qui étaient scolarisés à ce moment-là et qui avaient suivi au moins 6 années de scolarité dans le cadre institutionnel, quels que soient leur mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), leur filière d'enseignement (générale ou professionnelle) ou le type de leur établissement (établissement privé, public ou étranger)

Présentation des données relatives aux établissements

Les chefs d'établissement des élèves soumis à l'évaluation ont été invités à remplir un questionnaire portant sur les caractéristiques de leur établissement. Les réponses des chefs d'établissement présentées dans ce rapport sont pondérées en fonction de l'effectif d'élèves de 15 ans de leur établissement.

Indication des écarts statistiquement significatifs

Ce volume traite uniquement des évolutions ou différences statistiquement significatives. Celles-ci sont indiquées dans une couleur plus foncée dans les graphiques et en gras dans les tableaux. Sauf indication contraire, le seuil de signification est fixé à 5 %. Voir l'annexe A3 pour plus de précisions.

Abréviations utilisées dans le présent rapport

SESC	Indice PISA de statut économique, social et culturel
PIB	Produit intérieur brut
CITE	Classification internationale type de l'éducation
TIC	Technologies de l'information et des communications
PPA	Parités de pouvoir d'achat
Éc.-T.	Écart-type
Er.-T.	Erreur type
Diff. de score	Différence de score (en nombre de points)
Éc. en %	Écart en points de pourcentage

Autres références

Pour plus d'informations sur les instruments d'évaluation et la méthodologie de l'enquête PISA, consulter le rapport technique sur l'enquête PISA 2022 (OCDE, 2024_[1]).

StatLinks

Ce rapport fournit des « StatLinks » des tableaux et graphiques dans les chapitres. Pour télécharger le classeur Excel® correspondant, il suffit aux lecteurs de taper le lien dans leur navigateur Internet, en commençant par le préfixe <https://doi.org> ou de cliquer directement sur les liens présents dans la version électronique.

Encadré 1. Interprétation des différences de score PISA

Les scores PISA n'ont pas de signification en soi, puisqu'ils ne s'expriment pas en unités métriques, en mètres ou en grammes par exemple. Ils sont déterminés en fonction de la variation des résultats de tous les élèves aux épreuves. En théorie, il n'y a ni score maximum, ni score minimum aux épreuves PISA ; les résultats sont en effet mis à l'échelle pour produire une répartition normale, où la moyenne est de l'ordre de 500 points et l'écart-type, de 100 points. En statistique, une différence de 1 point sur l'échelle PISA de compétence correspond donc à une taille de l'effet (le *d* de Cohen) de 0.01 point et à une différence de 10 points dans une taille de l'effet de 0.10.

Interprétation des différences de score significatives : niveaux de compétence

Les échelles PISA sont divisées en niveaux de compétence. Dans l'enquête PISA 2022 par exemple, la difficulté des items de culture financière est représentée par cinq niveaux de compétence : les items les plus simples correspondent au niveau 1 ; les niveaux 2, 3, 4 et 5 se composent d'items de plus en plus difficiles. Les individus qui se classent au niveau 1 sont vraisemblablement capables de répondre aux items du niveau 1, mais peu susceptibles de pouvoir répondre à ceux des niveaux supérieurs. Voir le chapitre 2 pour une description détaillée des niveaux de compétence en culture financière.

En culture financière, chaque niveau de compétence correspond à un palier d'environ 75 points. Il s'ensuit qu'une différence de score de cette ampleur peut être interprétée comme une différence dans les connaissances et compétences décrites entre deux niveaux de compétence.

Interprétation des faibles différences de score : signification statistique

Les faibles différences de score PISA ne peuvent être assimilées à des différences de connaissances et de compétences entre les niveaux de compétence. Toutefois, ils peuvent être comparés entre eux en vérifiant leur « signification statistique ».

Une différence est dite statistiquement significative si elle n'est pas susceptible de s'observer dans des estimations dérivées d'échantillons, alors qu'elle n'existe pas dans les populations dans lesquelles les échantillons sont prélevés. Les résultats aux épreuves PISA sont des estimations, car ils sont obtenus à partir d'échantillons d'élèves et non de l'effectif total d'élèves (ce qui introduit une « erreur d'échantillonnage »), et d'un nombre limité de tâches plutôt que de toutes les tâches possibles (ce qui introduit une « erreur de mesure »).

Il est possible d'évaluer le degré d'incertitude des estimations et de l'exprimer sous la forme d'un « intervalle de confiance », c'est-à-dire la plage définie de telle sorte que si la valeur réelle se situe au-dessus de sa limite supérieure ou en dessous de sa limite inférieure, une estimation différente de l'estimation rapportée ne serait observée qu'avec une faible probabilité (généralement inférieure à 5 %). L'intervalle de confiance doit être pris en considération lors des comparaisons entre les estimations pour écarter le risque que des différences résultant simplement d'erreur d'échantillonnage et d'erreur de mesure soient interprétées comme des différences réelles dans la population.

Interprétation des différences de score dans les évaluations PISA

Pour garantir la comparabilité des résultats PISA entre les évaluations, il faut utiliser des « erreurs d'ancrage ». L'erreur d'ancrage rend compte de l'incertitude résultant des différences entre évaluations (« le score de 432 points PISA en culture financière en 2022 est-il équivalent au même score de 432 points PISA en 2018 ? ») et ne dépend donc pas de la taille des échantillons d'élèves. Dans les comparaisons des résultats en culture financière au PISA 2022 et au PISA 2018, l'erreur d'ancrage est de l'ordre de 2.20 points. Pour des informations détaillées, voir l'encadré IV.2.2 du chapitre 2 et l'annexe A5.

Notes

¹ Les provinces canadiennes ne sont pas prises en compte dans cette moyenne car l'Alberta n'a pas participé à l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2015 ; les comparaisons avec les résultats de l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2022 ne seraient par conséquent pas fiables.

² Les provinces canadiennes ne sont pas prises en compte dans cette moyenne car l'Alberta n'a pas participé à l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2018 ; les comparaisons avec les résultats de l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2022 ne seraient par conséquent pas fiables.

³ Les provinces canadiennes ne sont pas prises en compte dans cette moyenne car l'Alberta n'a pas participé à l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2015 ; les comparaisons avec les résultats de l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2022 ne seraient par conséquent pas fiables.

⁴ Les provinces canadiennes ne sont pas prises en compte dans cette moyenne car l'Alberta n'a pas participé à l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2018 ; les comparaisons avec les résultats de l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2022 ne seraient par conséquent pas fiables.

Références

OCDE (2024), *PISA 2022 Technical Report*, PISA, Éditions OCDE, Paris,, <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>.

[1]

Résumé

De nombreux jeunes de 15 ans ont des décisions financières à prendre et consomment déjà des services financiers. À mesure qu'ils entrent dans l'âge adulte, ils devraient être confrontés à des questions plus complexes et à des risques accrus sur le plan financier. La culture financière est désormais reconnue à l'échelle mondiale comme une compétence essentielle dans la vie, étant donné qu'une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des concepts et des risques financiers peuvent contribuer à améliorer la prise de décisions financières chez les adultes et les jeunes.

Vingt pays et économies ont participé à l'évaluation de la culture financière du programme PISA 2022 :

- 14 pays et économies de l'OCDE (Autriche, communauté flamande de Belgique, huit provinces canadiennes* (Alberta, Colombie-Britannique, Île-du-Prince-Édouard, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Ontario et Terre-Neuve-et-Labrador), Costa Rica, Danemark*, Espagne, États-Unis*, Hongrie, Italie, Norvège, Pays-Bas*, Pologne, Portugal et Tchéquie), et
- 6 pays partenaires (Arabie saoudite, Brésil, Bulgarie, Émirats arabes unis, Malaisie et Pérou).

Résultats des élèves en culture financière au PISA 2022

- L'Autriche, la communauté flamande de Belgique, les provinces canadiennes*, le Danemark*, les Pays-Bas*, la Pologne et la Tchéquie ont obtenu des résultats en culture financière qui sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE.
- En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 11 % des élèves étaient très performants en culture financière, ce qui signifie qu'ils se classaient au niveau 5 de l'échelle de compétence. Ces élèves peuvent analyser des produits financiers complexes et résoudre des problèmes financiers non courants. Plus de 15 % des élèves de la communauté flamande de Belgique et des Pays-Bas* étaient très performants en culture financière, par rapport à moins de 1 % des élèves en Malaisie et en Arabie saoudite.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 18 % des élèves se classaient au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétence. Ces élèves peuvent, au mieux, faire la différence entre besoins et envies, prendre des décisions simples quant aux dépenses du quotidien et reconnaître la finalité de documents financiers courants, comme une facture. Plus de 45 % des élèves en Arabie saoudite, au Brésil et en Malaisie se classaient au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétence, par rapport à 11 % des élèves au Danemark*.

Écarts de performance des élèves en culture financière au sein des pays et des économies

- Les élèves issus de milieux socioéconomiques favorisés ont obtenu de meilleurs résultats à l'évaluation de la culture financière réalisée dans le cadre de l'enquête PISA 2022 que les élèves défavorisés, affichant 87 points de plus en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, ce qui correspond à plus d'un niveau de compétence.

- Les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles en Autriche, au Costa Rica, au Danemark*, en Hongrie, en Italie et au Portugal, et les filles ont fait mieux que les garçons en Bulgarie, aux Émirats arabes unis, en Malaisie et en Norvège. Aucun écart significatif entre les genres n'a été observé dans les 10 autres pays et économies participants. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, on comptait plus de garçons que de filles à la fois parmi les élèves peu performants et parmi les élèves très performants.

Importance de la culture financière : comportements et attitudes des élèves en matière de dépenses et d'épargne

- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 93 % des élèves ont déclaré avoir économisé de l'argent au moins une fois au cours des 12 mois précédents, les résultats allant de 85% en Arabie saoudite à 95 % aux États-Unis*, aux Pays-Bas* et en Tchéquie. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 74 % des élèves ont déclaré comparer les prix pratiqués dans différents magasins avant de réaliser un achat, cette proportion allant de 60 % en Arabie saoudite à 80 % au Danemark* et au Portugal.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 60 % des élèves ont déclaré avoir acheté un produit parce que leurs amis l'avaient, les taux allant de 36 % au Costa Rica à 69 % en Bulgarie, en Norvège et en Tchéquie.
- En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves qui se classaient au niveau 4 ou 5 en culture financière étaient 50 % plus susceptibles que ceux qui se classaient au niveau 1 ou en deçà de déclarer comparer les prix pratiqués dans différents magasins avant d'acheter, et 72 % plus susceptibles de déclarer avoir épargné sur un compte ou chez eux, après prise en compte des caractéristiques, des attitudes et de la performance des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Interactions des élèves avec leurs parents sur les questions d'argent

- La plupart des élèves ont déclaré avoir abordé des questions d'argent avec leurs parents. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 64 % des élèves ont déclaré évoquer au moins chaque semaine ou chaque mois avec leurs parents leurs propres décisions en matière de dépenses, les résultats allant de 52 % des élèves en Arabie saoudite et au Pérou à 71 % en Norvège. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves ayant déclaré discuter chaque semaine ou chaque mois de leurs décisions en matière de dépenses ont obtenu 12 points de plus en culture financière que ceux ayant déclaré ne jamais les évoquer, après prise en compte des caractéristiques des élèves.
- La plupart des élèves ont indiqué être libres de dépenser leur argent comme ils le souhaitent : 83 % en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, dans une fourchette allant de 64 % des élèves au Pérou à 91 % au Danemark* et en Hongrie. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, ces élèves ont obtenu environ 30 points de plus à l'évaluation de la culture financière que ceux n'ayant pas déclaré pouvoir décider seuls de leurs dépenses, après prise en compte des caractéristiques des élèves.

Sensibilisation autodéclarée des élèves à la culture financière à l'école

- En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, plus de deux élèves sur trois ont déclaré avoir étudié les notions de salaire, de budget ou de prêt bancaire au cours des 12 mois précédents et connaître encore la signification de ces termes. En revanche, seul un quart des élèves a déclaré avoir appris ce qu'étaient des intérêts composés à l'école et en connaître encore la signification, et moins d'un élève sur cinq pour le terme diversification, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE.
- Les élèves qui ont déclaré avoir appris ces termes et expressions du domaine de la finance et en connaître encore la signification ont obtenu de meilleurs résultats que les autres à l'évaluation de la culture financière, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE et après prise en compte des caractéristiques des élèves

et des établissements scolaires, ainsi que des résultats des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

- Les élèves ont déclaré avoir été sensibilisés à l'école à la gestion des finances personnelles, principalement en cours de mathématiques, mais aussi en sciences sociales, citoyenneté, économie ou commerce.

Argent et services financiers de base : accès, utilisation et attitudes

- De nombreux élèves de 15 ans participent au système financier. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 63 % des élèves ont déclaré détenir un compte dans une banque ou une institution financière, et 62 % posséder une carte de paiement ou de débit. Plus de 80 % des élèves de la communauté flamande de Belgique, du Danemark*, de la Norvège et des Pays-Bas* ont déclaré posséder un compte ou une carte de paiement/débit, tandis que les élèves du Pérou étaient parmi les moins susceptibles de détenir l'un ou l'autre de ces produits.
- Les élèves ont aussi indiqué avoir déjà réalisé des transactions financières en ligne. En moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 86 % des élèves ont déclaré avoir fait un achat en ligne au cours des 12 mois précédents (seuls ou avec un membre de leur famille), et 66 % ont déclaré avoir effectué un paiement avec un téléphone portable.
- Être titulaire d'un compte bancaire, avoir effectué un achat en ligne et recevoir de l'argent en cadeau de la part d'amis ou de proches sont trois des situations associées à une meilleure performance en culture financière après prise en compte des caractéristiques des élèves et d'autres expériences avec l'argent et des produits financiers de base.

Attitudes des élèves vis-à-vis des questions d'argent

- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 50 % des élèves ont déclaré aimer parler de questions d'argent, mais 36 % ont indiqué que les questions d'argent ne les concernaient pas pour le moment.
- Le fait d'aimer parler de questions d'argent a été associé à une meilleure performance en culture financière en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, après prise en compte des caractéristiques des élèves et de leur exposition à l'éducation financière à la maison et à l'école.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 80 % des élèves avaient confiance dans leur capacité à gérer leur argent, ce taux allant de 63 % des élèves au Brésil à 86 % au Portugal. La confiance était commune à tous les niveaux de compétence, 64 % des élèves peu performants étant sûrs de leurs compétences financières, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, la fourchette allant de 45 % des élèves peu performants en Bulgarie à 74 % au Portugal.

Des données aux enseignements

Ces résultats montrent que la culture financière des élèves varie beaucoup et qu'il existe diverses façons de les sensibiliser aux questions d'argent : auprès de leurs parents, leur famille et leurs amis, à l'école, et en faisant leur propre expérience de l'argent et des produits financiers. Pour lutter contre les inégalités et donner à tous les élèves la possibilité d'améliorer leur culture financière, le rapport propose d'adopter des approches complémentaires associant diverses parties prenantes pour mener les actions suivantes :

- Répondre aux besoins des élèves peu performants afin de les aider à participer à la vie économique à l'âge adulte.
- Lutter le plus tôt possible contre les inégalités socioéconomiques en matière de compétences et de comportements financiers, afin d'éviter qu'elles ne s'accumulent au fil du temps.

- Se concentrer sur l'environnement des élèves, notamment les parents et les camarades, afin de tirer parti du rôle et de l'influence de ces derniers sur les comportements et les attitudes des élèves en matière financière.
- Offrir à tous les élèves la possibilité d'acquérir une culture financière à l'école, quel que soit leur milieu socioéconomique.
- Veiller à ce que les possibilités d'apprentissage, via l'accès à des services financiers et la consommation de ces services, soient sûres et adaptées à l'âge, notamment grâce à la mise en place de cadres solides de protection financière des consommateurs.
- Améliorer les attitudes des élèves dans le domaine financier, en plus de leurs connaissances et de leurs compétences, afin d'éveiller leur intérêt pour les questions d'argent et d'éviter tout excès de confiance.

Tableau IV.1. Synthèse de la performance en culture financière

	Score moyen au PISA 2022	Élèves les moins performants et les plus performants		Écarts de performance entre les genres			Écarts de performance selon le milieu socioéconomique	
		Part d'élèves peu performants (score inférieur au niveau 2)	Part d'élèves très performants (score de niveau 5)	Filles	Garçons	Différence entre les filles et les garçons	Différence entre les élèves favorisés ¹ et défavorisés en culture financière	Intensité : Pourcentage de la variation de la performance en culture financière expliqué par l'indice SESC ²
		Indice moyen	%	%	Score moyen	Score moyen	Diff. de score.	Diff. de score.
Moyenne OCDE	498	17.9	10.6	495	501	-5	87	11.6
Pays-Bas*	517	17.5	18.5	515	519	-4	97	10.8
Communauté flamande de Belgique	527	12.0	16.5	529	524	5	104	16.8
Danemark*	521	10.9	12.5	516	525	-9	71	10.0
Provinces canadiennes*	519	12.7	14.8	517	521	-4	68	7.3
Tchéquie	507	15.3	12.5	503	510	-7	103	15.3
Autriche	506	16.8	13.2	502	510	-8	100	14.1
Pologne	506	14.8	9.9	506	506	0	92	12.1
États-Unis*	505	16.8	13.5	501	509	-8	92	10.3
Portugal	494	15.5	6.6	490	498	-8	74	10.3
Hongrie	492	18.2	8.6	484	500	-16	110	18.3
Norvège	489	21.8	10.5	494	484	10	82	6.9
Espagne	486	17.1	4.7	486	486	-1	73	10.1
Italie	484	18.3	5.1	474	494	-20	68	9.0
Émirats arabes unis	441	39.0	7.1	447	435	12	85	6.8
Bulgarie	426	40.8	2.7	433	421	12	116	17.6
Pérou	421	41.9	1.0	419	423	-5	105	18.9
Costa Rica	418	43.0	1.3	415	422	-7	m	m
Brésil	416	45.1	2.0	418	413	5	86	9.4
Arabie saoudite	412	45.4	0.6	416	409	6	59	7.7
Malaisie	406	47.5	0.8	415	396	19	90	14.8

■ Pays/économies dont la performance moyenne/la part d'élèves très performants est supérieure à la moyenne de l'OCDE

■ Pays/économies dont la part d'élèves peu performants est inférieure à la moyenne de l'OCDE

■ Pays/économies où l'intensité du gradient socioéconomique est inférieure à la moyenne de l'OCDE

□ Pays/économies dont la performance moyenne/la part d'élèves très performants/la part d'élèves peu performants n'est pas statistiquement significativement différente de la moyenne de l'OCDE

Pays/économies où l'intensité du gradient socioéconomique n'est pas statistiquement significativement différente de la moyenne de l'OCDE

■ Pays/économies dont la performance moyenne/la part d'élèves très performants est inférieure à la moyenne de l'OCDE

Pays/économies dont la part d'élèves peu performants est supérieure à la moyenne de l'OCDE

Pays/économies où l'intensité du gradient socioéconomique est supérieure à la moyenne de l'OCDE

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats, car une ou plusieurs normes d'échantillonnage n'ont pas été respectées (voir le Guide de lecture, annexes A2 et A4).

1. Un élève issu d'un milieu socioéconomique favorisé (défavorisé) se situe dans le quartile supérieur (inférieur) de l'indice SESC du pays/de l'économie concerné(e).

2. (4) L'indice SESC fait référence à l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Note : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen en culture financière au PISA 2022.

Source : OCDE, Base de données PISA 2022, Tableau IV.B1.2.1, Tableau IV.B1.2.5, Tableau IV.B1.3.9, Tableau IV.B1.3.11 et Tableau IV.B1.3.12.

StatLink  <https://stat.link/ahwxip>

Infographie 1. Principaux résultats du PISA 2022 (Volume IV)

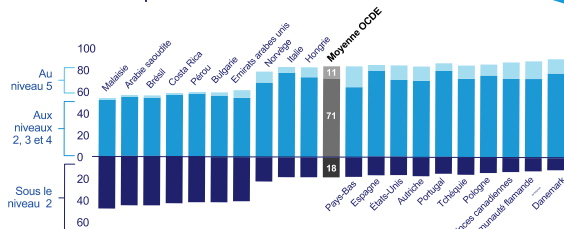


Compétences des élèves en culture financière



Il faudrait mieux préparer les élèves à leur avenir financier

Pourcentage d'élèves se classant au-dessus ou au-dessous du niveau de compétences de base en culture financière

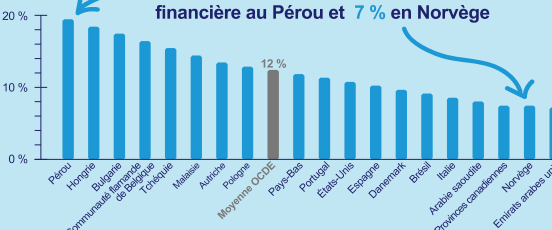


Au-dessous du niveau 2, les élèves ne sont pas encore en mesure d'appliquer leurs connaissances à des situations réelles impliquant des problématiques ou des décisions financières



Le milieu socioéconomique explique 12 % de l'écart de performance en culture financière

Le statut socioéconomique explique 19 % de l'écart de performance en culture financière au Pérou et 7 % en Norvège



Plus des deux tiers des élèves utilisent des services financiers

63 % ont déclaré posséder un compte auprès d'une banque, société de prêt au logement, agence postale ou coopérative de crédit

62 % ont déclaré détenir une carte de paiement ou de débit

66 % ont déclaré avoir payé avec un téléphone portable au cours des 12 mois précédents

86 % sont déclarés avoir fait un achat en ligne au cours des 12 mois précédents (seuls ou avec un membre de leur famille)



En moyenne dans les pays/économies de l'OCDE participants



La culture financière est associée à des comportements financiers positifs chez les élèves

Les élèves très performants en culture financière étaient plus susceptibles que les élèves peu performants de déclarer :

72 % Avoir épargné

50 % Avoir comparé les prix pratiqués dans différents magasins avant d'acheter

Élèves se classant au niveau 4 ou 5 en culture financière par rapport aux élèves se classant au niveau 1 ou en deçà, en moyenne dans les pays/économies de l'OCDE participants, au cours des 12 mois précédents, après prise en compte des caractéristiques, des attitudes et de la performance des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit

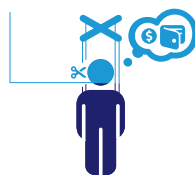
La performance des élèves en culture financière est liée à leurs interactions familiales

64 % des élèves ont déclaré parler chaque semaine ou chaque mois de leurs décisions en matière de dépenses avec leurs parents



Ces élèves ont obtenu 12 points de plus que ceux qui n'évoquent jamais ces questions avec leurs parents*

83 % des élèves ont déclaré pouvoir décider seuls de la façon dont ils dépensent leur argent



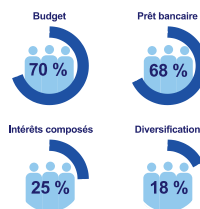
Ces élèves ont obtenu 30 points de plus que ceux qui ne sont pas libres de décider de leurs dépenses*

* En moyenne dans les pays/économies de l'OCDE participants, après prise en compte du genre, de l'origine immigrée et du profil socioéconomique

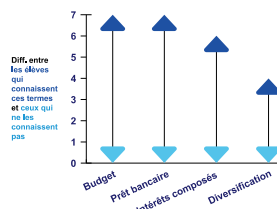


La sensibilisation aux termes financiers à l'école est associée à une meilleure performance en culture financière

Pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir appris les termes suivants à l'école et en connaître encore la signification



Écart de performance en culture financière (en nombre de points) associé à la connaissance de chacun de ces termes*



* Écart de performance entre les élèves ayant déclaré avoir appris ces termes financiers et en connaître encore la signification par rapport aux élèves ne les connaissant pas, après prise en compte des caractéristiques des élèves et de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit, en moyenne dans les pays/économies de l'OCDE

