

Résultats du PISA 2025 (Volume I – version abrégée)

Des élèves prêts pour l'avenir



Résultats du PISA 2025 (Volume I – version abrégée)

DES ÉLÈVES PRÊTS POUR L'AVENIR

Cette œuvre est diffusée sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE et ne reflète pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Note de la République de Türkiye

Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Türkiye reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Türkiye maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne

La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Türkiye. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Kosovo* : Cette désignation est sans préjudice des positions sur le statut et est conforme à la résolution 1244/1999 du Conseil de sécurité des Nations unies ainsi qu'à l'avis consultatif de la Cour internationale de justice sur la déclaration d'indépendance du Kosovo.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2026), *Résultats du PISA 2025 (Volume I – version abrégée) : Des élèves prêts pour l'avenir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/72cbf7bd-fr>.

ISBN 978-92-64-91818-4 (PDF)

ISBN 978-92-64-61365-2 (HTML)

PISA

ISSN 1990-8520 (imprimé)

ISSN 1996-3785 (en ligne)

Crédits photo : Couverture © Rawpixel.com/Shutterstock.com.

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : <https://www.oecd.org/fr/publications/support/corrigenda.html>.

© OCDE 2026



Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Cette œuvre est mise à disposition sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. En utilisant cette œuvre, vous acceptez d'être lié par les termes de cette licence (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Attribution – Vous devez citer l'œuvre.

Traductions – Vous devez citer l'œuvre originale, identifier les modifications apportées à l'original et ajouter le texte suivant : *En cas de divergence entre l'œuvre originale et la traduction, seul le texte de l'œuvre originale sera considéré comme valide.*

Adaptations – Vous devez citer l'œuvre originale et ajouter le texte suivant : *Il s'agit d'une adaptation d'une œuvre originale de l'OCDE. Les opinions exprimées et les arguments utilisés dans cette adaptation ne doivent pas être rapportés comme représentant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays Membres.*

Contenu provenant de tiers – La licence ne s'applique pas au contenu provenant de tiers qui pourrait être incorporé dans l'œuvre. Si vous utilisez un tel contenu, il relève de votre responsabilité d'obtenir l'autorisation auprès du tiers et vous serez tenu responsable en cas d'allégation de violation.

Vous ne devez pas utiliser le logo de l'OCDE, l'identité visuelle ou l'image de couverture sans autorisation expresse ni suggérer que l'OCDE approuve votre utilisation de l'œuvre.

Tout litige découlant de cette licence sera réglé par arbitrage conformément au Règlement d'arbitrage de la Cour permanente d'arbitrage (CPA) de 2012. Le siège de l'arbitrage sera Paris (France). Le nombre d'arbitres sera d'un.

Préface

En 2025, plus de 760 000 élèves, représentant quelque 33 millions de jeunes de 15 ans à travers 91 pays/économies, ont participé à l'Enquête PISA. Cette édition, axée sur les sciences (domaine majeur), comprenait également des évaluations en compréhension de l'écrit et en mathématiques, ainsi que dans le nouveau domaine « Apprendre dans le monde numérique ». Elle proposait également, à titre facultatif, une évaluation de l'anglais comme langue étrangère.

Les résultats révèlent un bilan contrasté. Après la baisse sans précédent accusée lors de l'édition 2022, les résultats d'apprentissage ont, dans de nombreux pays, largement stagné, voire continué à reculer.

Les résultats en sciences, domaine majeur d'évaluation du PISA 2025, se distinguent par leur relative résilience ces dix dernières années. Entre 2015 et 2025, ils ont en moyenne légèrement baissé dans les pays de l'OCDE, mais sont restés globalement stables dans les pays/économies participants non membres de l'Organisation¹.

La situation est plus préoccupante en mathématiques. Entre 2015 et 2025, les scores moyens ont chuté de 22 points – soit l'équivalent d'un peu plus d'une année d'apprentissage – dans les pays de l'OCDE et sont également en recul dans les pays/économies participants non membres de l'Organisation².

C'est en compréhension de l'écrit que la baisse est la plus marquée, avec, entre 2015 et 2025, une chute des scores de 28 points dans les pays de l'OCDE et de 16 points dans les pays/économies participants non membres de l'Organisation³. Une évolution particulièrement préoccupante au vu du rôle fondamental des compétences de ce domaine pour les apprentissages de l'ensemble du programme scolaire, ainsi que pour trouver, évaluer, interpréter et analyser les informations dans notre monde de plus en plus placé sous le signe du numérique.

Dans les pays de l'OCDE, on estime désormais que 20 % des élèves de 15 ans sont peu compétents dans les trois principaux domaines d'évaluation, contre 16 % en 2022. Ces élèves ne disposent pas des compétences fondamentales indispensables pour réussir dans la poursuite de leurs études, dans leur vie professionnelle et au quotidien.

Les disparités socio-économiques se sont, quant à elles, réduites dans les pays de l'OCDE entre 2022 et 2025, mais davantage sous l'effet d'une baisse des résultats des élèves favorisés que d'une amélioration de ceux des élèves défavorisés.

Ces évolutions s'inscrivent dans une tendance de plus long terme. Dans de nombreux pays, la baisse des résultats est ainsi antérieure à la pandémie de COVID-19, attestant de défis plus profonds et persistants au sein des systèmes d'éducation. En compréhension de l'écrit, l'essor du numérique, l'allongement du temps passé devant les écrans et le recul de la lecture pour le plaisir coïncident avec une diminution des résultats en littérature. Et les pays accusant les baisses les plus importantes en compréhension de l'écrit tendent également à présenter les reculs les plus marqués en mathématiques et en sciences.

Pour autant, ces tendances ne sont pas inéluctables. Certains pays vont à contre-courant : parmi les pays de l'OCDE, les résultats en sciences ont progressé au Costa Rica, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Türkiye ; et parmi les pays/économies non membres de l'Organisation, les scores sont également en hausse en Arabie saoudite, au Cambodge, aux Émirats arabes unis, au Salvador, en Géorgie, en Jordanie, en Mongolie, au Monténégro, en Ouzbékistan, aux Philippines, en Thaïlande et en Uruguay.

La plupart des juridictions chinoises participantes, la Corée, l'Estonie, le Japon, le Royaume-Uni, Singapour et le Taipei chinois comptent parmi les systèmes d'éducation les plus performants en sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit, se classant parmi les dix premiers dans ces trois domaines.

Plusieurs pays apportent également la preuve que performance et inclusivité peuvent aller de pair : la Türkiye, les Émirats arabes unis, le Monténégro, le Qatar et la République slovaque ont ainsi réduit leur proportion d'élèves peu performants, tout en augmentant celle de leurs élèves les plus performants.

Les outils numériques et d'IA sont par ailleurs de plus en plus intégrés dans l'apprentissage des élèves, mais leur incidence sur leurs résultats dépend de la manière dont ils sont utilisés. Dans les pays de l'OCDE, une utilisation modérée des appareils numériques pour l'apprentissage est ainsi associée à de meilleurs résultats en sciences, tandis qu'une utilisation excessive et les distractions numériques sont associées à des résultats plus faibles. Or, plus d'un élève sur quatre affirme que ses camarades de classe sont distraits par des appareils numériques dans la plupart ou la totalité des cours de sciences.

Les décideurs disposent de plusieurs leviers pour rendre les systèmes d'éducation plus efficaces et performants. Le maître-mot est la priorisation : fixer des attentes élevées et cohérentes pour chaque élève en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences ; et préférer la qualité à la quantité, car mieux vaut enseigner un ensemble restreint de thèmes fondamentaux de manière suffisamment approfondie pour en assurer une véritable maîtrise, que de survoler superficiellement une longue liste de sujets. Deux grands axes d'action qui ne peuvent toutefois porter leurs fruits que si le reste du système est au diapason : programmes, enseignements et évaluations doivent ainsi se renforcer mutuellement plutôt que d'aller dans des directions qui ne sont pas toujours alignées, et les salles de classe, être préservées des distractions numériques évitables, en limitant par exemple pendant les cours l'utilisation des téléphones et des appareils à des fins non pédagogiques.

Les enseignants jouent, à ce titre, un rôle central et doivent pouvoir s'appuyer sur de solides compétences : leur corpus de connaissances disciplinaires, mais aussi les compétences pédagogiques pratiques indispensables pour leur permettre d'expliquer clairement, de gérer une classe, et de maintenir l'engagement et la motivation de leurs élèves. Les ressources comptent, bien sûr, elles aussi, et doivent mieux s'adapter aux besoins, en particulier des élèves et des établissements défavorisés. Enfin, à l'heure où l'intelligence artificielle s'invite en classe, il est intéressant d'en faire un usage ciblé pour fournir un retour d'information et des exercices personnalisés, tout en s'assurant qu'elle s'inscrive en complément de l'apprentissage actif des élèves, sans jamais le remplacer. Car aucune véritable compréhension n'est possible sans réflexion et ne peut advenir quand on laisse un outil penser à notre place.

Aux décideurs politiques, à présent, de puiser dans ces données uniques pour tirer des enseignements de leurs pairs, prioriser leurs efforts et poser les jalons de systèmes d'éducation efficaces, à même de doter les élèves des connaissances et compétences dont ils ont besoin pour s'épanouir dans notre monde en constante mutation.



Mathias Cormann,

Secrétaire général de l'OCDE

Notes

¹ Entre 2015 et 2025, les scores moyens en sciences sont passés de 489 à 482 points dans les pays de l'OCDE, tandis qu'ils sont restés globalement stables dans les pays/économies participants non membres de l'Organisation, à respectivement 436 et 437 points.

² Entre 2015 et 2025, les scores moyens en mathématiques ont chuté, passant de 485 à 463 points dans les pays de l'OCDE, et de 434 à 426 points dans les pays/économies participants non membres de l'Organisation.

³ Entre 2015 et 2025, les scores moyens en compréhension de l'écrit sont passés de 489 à 461 points dans les pays de l'OCDE, et de 428 à 412 points dans les pays/économies participants non membres de l'Organisation.

Avant-propos

C'est l'idée d'appliquer la rigueur de la recherche scientifique à la politique éducative qui a inspiré à l'OCDE la création du PISA à la fin des années 1990. Désormais, tous les trois ans, ce sont des centaines de milliers d'élèves de 15 ans de plus de 90 pays qui planchent sur ses évaluations. Ils ne révisent pas avant de les passer et les résultats qu'ils obtiennent n'ont aucune incidence sur leurs bulletins. Et pourtant, les ministres en analysent minutieusement chaque résultat, les journaux en font leurs gros titres et les systèmes d'éducation se voient, en fonction, loués ou critiqués.

Cet intérêt a bel et bien une raison : les données PISA sur les acquis des élèves constituent l'indicateur le plus fiable de la qualité et de l'efficacité des systèmes d'éducation, et donc l'un des prédicteurs les plus puissants de la prospérité à long terme des économies et des sociétés. Des chercheurs de l'université de Stanford estiment ainsi que si tous les Américains âgés de 15 ans atteignaient au moins le niveau de compétence de base (niveau 2) aux évaluations PISA, ce seraient plus de 40 000 milliards USD supplémentaires qui seraient injectés dans l'économie américaine au cours de leur vie active.

Pourtant, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 20 % des élèves de 15 ans ne parviennent à atteindre ce niveau de base dans aucun des domaines d'évaluation PISA – contre 16 % en 2022. Ce sont des élèves qui peinent à interpréter des données simples ou à identifier des informations dans un graphique en sciences, à comprendre des textes simples en compréhension de l'écrit, ou encore à saisir le rapport entre quantité et prix en mathématiques – le genre de tâches qui font partie de notre quotidien, que ce soit pour faire les courses ou lire une facture d'électricité. On ne parle pas ici de calcul différentiel, mais des fondamentaux ; ni d'élèves vivant pas dans des zones de guerre ou des pays dépourvus d'infrastructures, mais des jeunes de 15 ans des pays à revenu élevé ou intermédiaire de l'OCDE, qui ont déjà fait neuf ou dix années de scolarité formelle. En comparaison avec le reste du monde, ils font partie des plus chanceux.

Mais l'Enquête PISA n'a jamais été conçue pour seulement pointer du doigt ce qui ne fonctionne pas. Son ambition a au contraire toujours été de placer la barre plus haut en matière de possibles. L'idée était simple : évaluer les savoirs et savoir-faire des jeunes selon un référentiel international commun ; analyser ces résultats à la lumière des données contextuelles collectées par questionnaire auprès des élèves, des enseignants, des établissements et des parents afin de comprendre les raisons des disparités de performance ; pour finalement faire de ces comparaisons un tremplin d'amélioration.

Lorsqu'un pays réussit, il fait immédiatement figure de référence pour les autres, chacun se demandant alors : « Que font-ils de différent ? Et quels enseignements pouvons-nous en tirer ? » Lorsque, au contraire, les résultats sont décevants, ils restent rarement de simples chiffres dans un rapport : ils amorcent le débat, remettent en question des idées reçues de longue date et deviennent parfois même le catalyseur d'une réforme en profondeur. En ce sens, les résultats du PISA, loin d'être un simple palmarès, se révèlent une véritable boussole.

PISA apporte également la preuve éclatante que le changement est possible. L'Allemagne a su muer le choc de ses résultats au PISA 2001 en un vaste programme de réforme. Le Brésil a prouvé qu'équité et qualité peuvent aller de pair, élargissant considérablement l'accès à l'éducation tout en améliorant ses résultats. Et la Türkiye a démontré la rapidité avec laquelle un pays peut progresser, améliorant ses scores PISA en sciences de près de 70 points en une décennie – l'équivalent d'un gain de plus de trois années d'apprentissage.

PISA nous montre par ailleurs que la dichotomie entre nations riches aux écoles d'excellence, d'un côté, et nations pauvres aux systèmes scolaires défaillants, de l'autre, n'a plus cours. Certains des progrès éducatifs les plus remarquables se produisent aujourd'hui dans des régions disposant de ressources bien plus limitées. Le Cambodge amorce par exemple le type de transformation éducative qui a déjà propulsé des économies comme la Corée et, plus récemment, la Chine et le Viet Nam, sur une trajectoire de croissance économique durable et de prospérité croissante. Autre constat tout aussi important, la pertinence des politiques et des choix de dépenses d'un pays se révèle un indicateur bien plus fiable de ses résultats au PISA que le simple montant de ses dépenses unitaires, comme en atteste l'exemple du Luxembourg : avec des dépenses de 288 521 USD par élève, il est de loin le pays qui consacre le plus d'argent à l'éducation, mais obtient pourtant un score moyen en sciences inférieur à ceux de l'Irlande, de la France et de l'Italie, qui ont chacune investi moins de la moitié de ce montant par élève.

Mais surtout, PISA aide les pays à relever, ensemble, les défis de demain. Cette dernière édition les invite notamment à agir sur deux fronts : d'une part, l'affaiblissement continu des compétences en compréhension de l'écrit – pourtant au fondement de la quasi-totalité des apprentissages – ; et, d'autre part, les formidables opportunités, mais aussi les risques considérables, liés à l'intelligence artificielle.

Entre 2018 et 2025, les résultats en compréhension de l'écrit ont chuté dans les trois quarts des systèmes d'éducation disposant de données comparables, une baisse atteignant 25 points de score – soit l'équivalent de plus d'une année d'apprentissage – dans les pays de l'OCDE. Plus surprenant encore que le constat de cette baisse, PISA nous révèle que ce n'est pas chez les élèves les plus défavorisés qu'elle a été la plus marquée, mais parmi ceux issus de familles aisées, mettant ainsi au jour une problématique bien plus large que celle des inégalités socio-économiques.

Le plus inquiétant reste le déclin des compétences précisément les plus essentielles à l'ère de l'IA : savoir évaluer l'information, établir des liens entre plusieurs sources et faire preuve d'esprit critique face aux contenus que nous lisons. La proportion de « lecteurs trop hâtifs » – ceux qui survolent les textes et donnent des réponses rapides mais erronées – a presque doublé entre 2018 et 2025, et dans notre monde de plus en plus saturé d'informations, nos élèves se révèlent moins disposés à mener une vraie réflexion leur permettant de discerner le pertinent de l'accessoire.

Chacun y va alors de son explication, incriminant par exemple l'impact de la pandémie de COVID-19, alors que la baisse des compétences en compréhension de l'écrit était déjà perceptible bien avant cet épisode. Nul ne peut l'affirmer avec certitude, mais le recul de la lecture pour le plaisir et le passage à la lecture numérique – qui rime souvent avec survol des fils d'actualité et traitement rapide de l'information – pourraient compromettre la capacité des élèves à appréhender des textes et des données complexes.

Sans surprise, donc, alors qu'une utilisation limitée ou modérée des appareils numériques à des fins pédagogiques à l'école est souvent associée à de meilleurs résultats, leur utilisation à des fins de loisirs pendant les heures de cours est, à l'inverse, corrélée à des résultats nettement inférieurs chez les élèves. Se pose dès lors la question de la compatibilité d'appareils tels que les smartphones – conçus pour capter au maximum l'attention de leur utilisateur – avec le niveau soutenu de concentration qu'exige l'apprentissage en classe.

L'arrivée de l'IA générative (GenAI) change-t-elle la donne ? À première vue, les données du PISA ne sont pas encourageantes : les élèves utilisant des chatbots reposant sur une intelligence artificielle pour des tâches spécifiques, comme la synthèse de textes, obtiennent en moyenne de moins bons scores en sciences que ceux qui n'y ont pas recours.

Les dynamiques sont complexes et dépendent largement de la manière dont l'IA générative est utilisée, mais la réalité est limpide : tout comme on n'entretient pas sa forme physique en regardant du sport mais en le pratiquant, on n'apprend pas en consommant simplement des contenus, mais en fournissant un effort cognitif productif pour les assimiler. Lorsque la technologie permet ou renforce cet effort, les élèves progressent ; lorsqu'elle le court-circuite, elle compromet leur développement. Une fois cela acté, l'IA devient un tremplin, et non une béquille. Un outil au service – et non un substitut – de la réflexion. Et l'éducation peut rester ce qu'elle a toujours été dans ce qu'elle a de meilleur : une aventure humaine, nourrie de réflexion, de relationnel et de confiance.

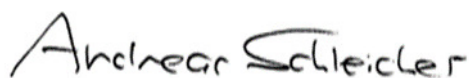
Pour les décideurs soucieux d'améliorer les compétences numériques, la leçon est claire : la maîtrise du numérique ne commence pas par celle des appareils, mais par celle, chez les jeunes, de la capacité à se concentrer, à interpréter, à synthétiser et à raisonner – autant de compétences étroitement liées aux mécanismes de la lecture réflexive. Il ne s'agit pas là d'un appel à revenir en arrière, mais plutôt à trouver l'équilibre. La technologie a tout pour être un puissant levier d'apprentissage, à condition toutefois que les élèves soient dotés des outils cognitifs et métacognitifs indispensables pour l'utiliser à bon escient. Un prérequis qui passe par le maintien de temps de lecture quotidiens à l'école, mais aussi par la conception de plateformes d'apprentissage numérique stimulant la réflexion, et pas seulement la réaction.

Dans un monde où la capacité d'attention ne cesse de diminuer et où la surcharge d'informations ne cesse, elle, d'augmenter, les décideurs politiques ont un rôle crucial à jouer dans la mise en place d'une culture éducative favorisant la profondeur de réflexion nécessaire pour réussir. Car l'avenir n'appartient pas à ceux qui ont accès à l'information, mais à ceux qui savent l'interpréter, la mettre en perspective et en tirer du sens. Certains pays prennent ce constat très au sérieux. En France, les réformes du programme scolaire national ont remis à l'honneur la littérature et la compréhension écrite, compétences fondamentales communes à toutes les disciplines. À Singapour, malgré les salles de classe équipées des technologies dernier cri, les élèves travaillent encore beaucoup sur papier et la compréhension de l'écrit demeure un pilier de l'éducation des jeunes enfants. En Suède, admirée de longue date pour son système d'éducation, la lecture est encouragée par les bibliothèques, des campagnes nationales et des pratiques pédagogiques préférant l'approfondissement à la rapidité.

Cependant, le plus grand défi auquel l'éducation se trouve confrontée n'est peut-être pas de savoir comment utiliser les nouvelles technologies en classe, mais de déterminer quelles connaissances, compétences et valeurs seront essentielles aux élèves pour s'épanouir à l'ère de l'IA. Il est aujourd'hui tentant d'y voir une force entamant inéluctablement notre pouvoir d'action. Si les machines peuvent reproduire nos compétences et exécuter nos tâches, que nous restera-t-il ? Or, l'être humain est bien plus que la somme de tâches isolées et automatisables : il donne un sens au monde, tisse des liens et fait des choix éthiques.

L'essor de l'IA n'a pas à restreindre cet horizon ; il peut au contraire l'ouvrir. Si les machines maîtrisent de mieux en mieux les tâches routinières, alors l'éducation doit tout miser sur ce qui fait l'essence même de l'humain. Sur notre capacité à mettre en perspective notre propre réflexion. À prendre du recul et à comprendre les processus à l'œuvre dans tout phénomène. À nouer et entretenir des relations sociales complexes. À porter des jugements éthiques quand le factuel ne suffit plus. À créer ex nihilo. On ne parle pas ici de « *soft skills* », mais de véritables compétences de survie à l'ère numérique, qui permettent aux sociétés de débattre, aux économies d'innover et aux communautés de rester soudées quand le sol se dérobe sous leurs pieds. Si l'éducation ne parvient pas à défendre et cultiver ces capacités avec clarté et courage, l'IA ne se contentera pas d'automatiser nos tâches : elle pourrait insidieusement saper les fondements de notre vie en société.

Autant de réflexions qui nous ramènent à notre point de départ : PISA. Pour rester une boussole pour l'avenir et ne pas être un simple miroir du passé, l'enquête doit continuer à évoluer et sans cesse redéfinir ce que signifie se réaliser – non pas dans le monde dans lequel nous avons grandi, mais dans celui dont les jeunes d'aujourd'hui hériteront et qu'ils bâtiront.



Andreas Schleicher

Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences

Conseiller spécial du Secrétaire général de l'OCDE, chargé des politiques d'éducation

Remerciements

Ce rapport est le fruit d'une collaboration entre les pays/économies participant à l'Enquête PISA, les experts et les 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 élaboré sous la supervision d'Andreas Schleicher, de Lucia Dellangelo et de Yuri Belfali, et sous la direction de Miyako Ikeda. Il a été rédigé conjointement par Miyako Ikeda (chapitres 1 et 5), Rodrigo Castaneda Valle (chapitres 2 et 3), Francesco Avvisati (chapitre 2), Nathan Viltard (chapitre 4) et Daniel Salinas (chapitres 4 et 5). L'analyse statistique et la gestion de la base de données ont été réalisées par Guillaume Bousquet, Gwénaél Jacotin et Giannina Rech. Gracelyn Lee, Mara Merca, Naoko Sato, Soumaya Maghnouj, Selin Duran, Francesca Gottschalk, Claire Shewbridge, Alfonso Echazarra, Hélène Guillou et Jonathan Osborne ont tous apporté de précieuses contributions. Cassandra Morley a assuré l'editing du texte. Rodrigo Castaneda Valle a dirigé le développement des indicateurs sur les systèmes d'éducation, avec le soutien de Yelitza Castillo et de Mara Merca. Sophie Limoges a coordonné la production du rapport, tandis que Della Shin s'est chargée de sa mise en pages et de la préparation des supports de diffusion. Duncan Crawford, Chi Sum Tse, Anna Wahlgren, Kevin Gillespie et Chris Moore ont dirigé les activités de communication liées au rapport. Sarah Christofides et Thomas Marwood ont assuré le soutien à la gestion administrative. Le présent volume a également bénéficié de la contribution et de l'expertise de nombreux autres membres du personnel de l'OCDE qui ont travaillé sur l'Enquête PISA 2025 à différentes étapes du projet. Leurs noms figurent à l'annexe E de ce volume.

Afin de gérer la mise en œuvre technique de l'Enquête PISA, l'OCDE a engagé un consortium international d'institutions et d'experts, dirigé par Goran Lazendic, de l'Australian Council for Educational Research (ACER). La coordination globale des évaluations PISA 2025, notamment l'élaboration des instruments d'évaluation, la mise à l'échelle et les analyses, ainsi que l'ensemble des produits de données, a été gérée par ACER. Parmi les principaux sous-traitants d'ACER figuraient : Open Assessment Technologies, avec une équipe dirigée par Hans-Otto Sterling, chargée de la plateforme PISA 2025 ; cApStAn qui, sous la direction de Steve Dept, a assuré le contrôle de la qualité linguistique ; et HallStat SRL qui, sous la direction de Béatrice Halleux, s'est chargée de l'arbitrage des traductions. L'élaboration du cadre d'évaluation cognitive des sciences a été réalisée par Oxford University Press, sous la direction de Dave Leach. Les opérations d'échantillonnage et de pondération ont été menées par Westat, sous la direction de Jill DeMatteis, Erin Wiley et Wendy Van de Kerckhove.

Jonathan Osborne (Université de Stanford, États-Unis) a présidé le groupe d'experts 2025 en charge de la préparation du cadre d'évaluation des sciences. Parmi ce groupe d'experts figuraient : Doris Jorde (Université d'Oslo, Norvège), Joe Krajcik (Université d'État du Michigan, États-Unis), Yew Jin Lee (Institut national de l'éducation, Singapour), Knut Neuman (Institut Leibniz pour l'enseignement des mathématiques et des sciences, Allemagne), Nascira Ramia (Université San Francisco de Quito, Équateur), Russell Tytler (Université Deakin, Australie) et Young Shin Park (Université Chosun, Corée du Sud). Le groupe d'experts en sciences de l'environnement était, quant à lui, présidé par Peta White (Université Deakin, Australie) et comptait les membres suivants : Nicole Ardoin (Université de Stanford, États-Unis), Chris Eames (Université de Waikato, Nouvelle-Zélande) et Martha Monroe (Université de Floride, États-Unis). Dave Leach (Oxford University Press) était directeur de projet chargé de l'élaboration du cadre. Les travaux du groupe d'experts en sciences du PISA 2025 s'appuient sur les cadres d'évaluation des sciences des précédentes éditions de l'enquête.

Le cadre du domaine « Apprendre dans le monde numérique » (*Learning in the Digital World* [LDW]) a été élaboré par Natalie Foster, Emma Linsenmayer et Mario Piacentini, du Secrétariat de l'OCDE, sous la supervision du groupe d'experts sur l'apprentissage dans le monde numérique (*Learning in the Digital World Expert Group* [LDWEG]), qui

comprenait les membres suivants : Gautam Biswas (Université Vanderbilt, États-Unis), Engin Bumbacher (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse), Frank Goldhammer (Institut Leibniz pour la recherche et l'information en éducation [DIPF], Allemagne), Sanna Järvelä (Université d'Oulu, Finlande), Samuel Greiff (anciennement de l'Université du Luxembourg, désormais à l'Université technique de Munich, Allemagne), Ido Roll (Technion – Institut israélien de technologie, Israël) et Chris Piech (Université de Stanford, États-Unis). Ce cadre a également bénéficié des contributions de plusieurs chercheurs impliqués dans le développement plus large des instruments LDW, notamment Katarzyna Bobrowicz (Université du Luxembourg), Richard Davis (anciennement à l'École polytechnique fédérale de Lausanne, désormais à l'Institut royal de technologie KTH, Suède), Nicole (Hutchins) Meijer (Accingo, États-Unis), Leonard Tetzlaff et Lothar Persic-Beck (Institut Leibniz pour la recherche et l'information en éducation [DIPF], Allemagne), Anke Maria Weber (Université du Luxembourg) et Megan Welsh (Université de Californie à Davis, États-Unis). Elisabeth McClure et Bo Stjerne Thomson (Fondation LEGO) ont également examiné une première version du cadre et formulé des commentaires à son sujet.

Le cadre des questionnaires PISA 2025 a été élaboré par Daniel Salinas et Miyako Ikeda, du Secrétariat PISA de l'OCDE, avec les conseils et la contribution de divers experts. Le groupe d'experts chargé des questionnaires, présidé par Therese Hopfenbeck (Melbourne Graduate School of Education, Australie), comprenait les membres suivants : Jonas Bertling (anciennement à l'Education Testing Service, aux États-Unis, et désormais à ACER, en Australie), David Kaplan (Université du Wisconsin-Madison, États-Unis), Nordin Abd Razak (Universiti Sains, Malaisie) et Nina Jude (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Allemagne). Pour certains éléments des questionnaires, le Secrétariat a consulté des experts externes, notamment Elise Huillery, Alexandre Touw, Larry Suter, Mark Bray, Nutsa Kobakhidze, Carol Dweck, David S. Yeager et Mary C. Murphy.

L'élaboration de ce rapport a été dirigée par le Comité directeur du PISA, dont Michele Bruniges (Australie) est la présidente, et Akiko Ono (Japon), Manuel Fernando Palacios da Cunha e Melo (Brésil) et Carmen Tovar Sánchez (Espagne) sont les vice-présidents. Les pays/économies ont formulé des commentaires sur les versions préliminaires ; nous tenons à leur exprimer toute notre gratitude pour leur contribution à l'amélioration de cet ouvrage.

À l'annexe E du présent volume figure la liste des membres des différents organes de l'Enquête PISA (notamment de son Comité directeur), des Directeurs nationaux de projet des pays/économies participants, des membres du Consortium PISA, ainsi que des experts et consultants qui ont apporté leur contribution à cette édition 2025 du PISA.

Table des matières

Préface	3
Avant-propos	6
Remerciements	9
Guide du lecteur	13
Résumé	23
Qu'est-ce que l'Enquête PISA ?	45
1 L'apprentissage des élèves : un processus multidimensionnel au cœur de l'Enquête PISA 2025	51
Le cadre multidimensionnel PISA des apprenants efficaces	52
Les apprenants efficaces	54
Un environnement d'apprentissage sûr et équitable	63
Un cadre familial et scolaire propice	63
L'engagement des élèves face aux enjeux environnementaux	64
Références	67
Notes	67

Tableaux

Tableau I.1. Aperçu des résultats en sciences, compréhension de l'écrit, mathématiques et résolution de problèmes par la pensée computationnelle	27
Tableau I.2. Aperçu des disparités de résultats en sciences selon le milieu socio-économique et le statut au regard de l'immigration	29
Tableau I.3. Aperçu des disparités de résultats selon le sexe	31
Tableau I.4. Aperçu de l'engagement perçu dans l'apprentissage et des comportements de réponse	33
Tableau I.5. Aperçu d'un environnement d'apprentissage sûr et équitable	35
Tableau I.6. Aperçu des technologies numériques et de l'intelligence artificielle (IA)	37
Tableau I.7. Aperçu d'un cadre familial et scolaire propice	39
Tableau I.8. Aperçu des élèves face aux enjeux environnementaux	41
Tableau 1. Pays et économies ayant participé au PISA 2025	46
Tableau I.1.1. Graphiques PISA 2025 du chapitre 1	67

Graphiques

Graphique I.1.1. . Cadre multidimensionnel PISA 2025 des apprenants efficaces	52
Graphique I.1.2. L'apprentissage des élèves : un processus multidimensionnel	53
Graphique I.1.3. Résultats des élèves en sciences et dépenses d'éducation	55
Graphique I.1.4. Vivier mondial de talents pour l'innovation scientifique de demain dans les 91 pays/économies ayant participé au PISA 2025	57
Graphique I.1.5. Évolution des résultats en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques au fil des éditions du PISA	58
Graphique I.1.6. Évolution des résultats des élèves les plus/les moins performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques au fil des éditions du PISA	58
Graphique I.1.7. Évolution dans le temps de l'engagement, tel que perçu par les élèves	59
Graphique I.1.8. Apprenants efficaces, compétence et engagement	60
Graphique I.1.9. Engagement et compétence	61
Graphique I.1.10. Évolution des résultats des élèves en compréhension de l'écrit et de leur engagement	62
Graphique I.1.11. Approche multidimensionnelle de l'engagement des élèves face aux enjeux environnementaux	64
Graphique I.1.12. Mobilité sociale, mentalité de croissance et résilience scolaire	66

Encadrés

Encadré 1. Interprétation des différences de score PISA	20
Encadré I.1.1. Perception chez les élèves des possibilités de mobilité sociale	65

Guide du lecteur

Modalités de présentation des résultats

Cette édition de l'Enquête PISA comprend les données de 91 pays et économies. Si la grande majorité de ceux-ci ont pu répondre aux normes techniques de l'enquête (OCDE, 2025^[1]) (également disponibles [en ligne](#)), un petit nombre d'entre eux n'y est pas parvenu. Tout au long de cette édition 2025, le Consortium PISA a collecté des données d'assurance qualité pour chaque entité dont les données sont adjugées. Le Groupe d'adjudication PISA – constitué du Groupe consultatif technique et de l'évaluateur en charge de l'échantillonnage – a ensuite examiné ces données et formulé les recommandations de traitement nécessaires pour préserver la qualité globale des données.

La section suivante présente les modalités de présentation des résultats, conçues sur la base de ces recommandations. Tout au long du présent rapport, le lecteur est ainsi informé des éventuelles réserves émises par le Groupe d'adjudication [pour de plus amples informations, consulter le *Rapport technique de l'Enquête PISA 2025* (OCDE, à paraître^[2]). À noter, toutefois : ces réserves et leurs implications ont été formulées par le Groupe d'adjudication en février 2026. De nouveaux ajustements pourraient donc s'avérer nécessaires en cas de nouveaux éléments sur la qualité et la comparabilité des données.

Présentation des résultats avec annotations (astérisque)

Les résultats de six pays et de huit régions infranationales, listés ci-après, sont présentés avec annotations (signalées par un astérisque). La prudence est de mise lors de l'interprétation des données relatives à ces entités, en raison du non-respect d'une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA, parmi les suivantes :

- **Taux global d'exclusion. Norme 6.8** : La population cible effective de l'enquête couvre 95 % ou plus de la population cible théorique. En d'autres termes, combinées, les exclusions des établissements et au sein des établissements ne dépassent pas 5 %.
- **Taux de participation des établissements. Norme 6.13** : Le taux final pondéré de participation des établissements est d'au moins 85 % des établissements éligibles et non exclus échantillonnés. Si un taux de participation est inférieur à 85 %, un taux de participation acceptable peut néanmoins être atteint grâce au recours validé à des établissements de remplacement.
- **Taux de participation des élèves. Norme 6.14** : Le taux final pondéré de participation des élèves est d'au moins 80 % de l'ensemble des élèves échantillonnés pour les évaluations PISA parmi la population cible dans l'ensemble des établissements participants.

Ces 14 entités peuvent être regroupées en deux catégories :

- (i) **Présentation complète des résultats assortie d'un astérisque** : Canada, Norvège, Nouvelle-Zélande et Pays-Bas, ainsi que sept entités infranationales au Canada (Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba, Terre-Neuve-et-Labrador, Nouvelle-Écosse, Ontario et Québec) et une entité infranationale en Espagne (Murcie).
- (ii) **Présentation partielle des résultats assortie d'un astérisque** : Albanie et États-Unis.

*(i) Présentation complète des résultats assortie d'un astérisque***Canada :**

- **Taux de participation des établissements : 79 % avant recours aux établissements de remplacement et 82 % après. Taux de participation des élèves : 77 %.** Les problèmes de non-réponse ne sont pas répartis de manière uniforme à travers le Canada ; ils se concentrent dans certaines provinces. Le Canada a fourni une analyse approfondie du biais de non-réponse. Au niveau des établissements, ses résultats suggèrent que les différences de résultats entre établissements participants et non participants sont généralement faibles et jugées statistiquement non significatives après application des pondérations. Au niveau des élèves, la non-réponse a entraîné des résultats globaux légèrement supérieurs à l'échelle nationale. En particulier, un léger biais à la hausse s'observe en Alberta, en Colombie-Britannique, au Manitoba, à Terre-Neuve-et-Labrador, en Nouvelle-Écosse, en Ontario et au Québec. Considérées ensemble, ces provinces représentent plus de 90 % des élèves de 15 ans au Canada ; un biais positif est donc également présent à l'échelle nationale. L'analyse de l'amplitude du biais menée par l'OCDE, fondée sur des scénarios hypothétiques optimistes et pessimistes, montre que ce biais à la hausse affectant les estimations des scores moyens ne devrait pas dépasser 15 points de score en sciences (± 15.0 % d'un écart-type), comme dans le cas de la Nouvelle-Zélande et des Pays-Bas.

Pays-Bas :

- **Taux global d'exclusion : 9.3 %.** Ce taux reste proche de celui observé en 2022 (8.4 %).
- **Taux de participation des établissements : 66 % avant recours aux établissements de remplacement et 88 % après. Taux de participation des élèves : 78 %.** Les analyses de l'amplitude du biais, fondées sur des scénarios hypothétiques optimistes et pessimistes, suggèrent que, même après pondérations, la non-réponse des élèves pourrait encore affecter les scores moyens à hauteur de ± 9.9 % d'un écart-type (soit environ 11 points de score en sciences). En revanche, au niveau des établissements, le biais potentiel est très limité (± 2.8 %). Les Pays-Bas ont fourni une analyse rigoureuse du biais de non-réponse, mais les données sur les résultats des élèves n'étaient disponibles qu'au niveau des établissements. À ce niveau, les résultats suggèrent que les distorsions introduites par la non-réponse des établissements ont été largement éliminées grâce au recours aux établissements de remplacement ainsi qu'à des pondérations. Au niveau des élèves, les taux de participation varient selon la filière et le niveau d'enseignement, et la prise en compte de ces facteurs dans les ajustements a probablement réduit les différences initiales entre les répondants et l'échantillon complet comprenant les répondants et les non-répondants. Cependant, on ne peut exclure que, au sein de chaque niveau d'enseignement et de chaque filière, la non-réponse reste liée aux résultats ou à l'assiduité des élèves.

Nouvelle-Zélande :

- **Taux global d'exclusion : 8.1 %.** Le taux global d'exclusion a augmenté par rapport à celui observé en 2022 (5.8 %) ; après exclusion des élèves présentant des compétences linguistiques trop limitées, le taux s'élevait à 6.7 %.
- **Taux de participation des établissements : 45 % avant recours aux établissements de remplacement ; et 52 % après. Taux de participation des élèves : 76 %.** La Nouvelle-Zélande a fourni une analyse rigoureuse du biais de non-réponse, s'appuyant sur les données des dossiers scolaires nationaux concernant les résultats des élèves aux examens nationaux et leur assiduité. Au niveau des établissements, malgré de faibles taux de participation, les données suggèrent que le risque de biais significatif est faible. En effet, la non-réponse des établissements n'était pas systématiquement liée aux performances, et les différences initiales ont été largement éliminées grâce au recours à des établissements de remplacement et à des pondérations ajustées. Au niveau des élèves, cependant, l'analyse met en évidence un biais probable à la hausse, d'une ampleur similaire à celle déjà observée

en 2022 (lorsque la participation des élèves était encore plus faible, à 72 %). En conséquence, les estimations des scores moyens pourraient être surestimées d'environ 10 à 15 points. Néanmoins, ce biais ne devrait pas affecter de manière significative les comparaisons entre PISA 2022 et PISA 2025.

Norvège :

- **Taux global d'exclusion : 10.4 %.** Le taux global d'exclusion a augmenté par rapport à celui observé en 2022 (7.3 %). Ce niveau élevé d'exclusions d'élèves peut entraîner un biais à la hausse dans les résultats.

Régions d'Espagne :

En Espagne, **les taux d'exclusion au sein des établissements** ont augmenté entre 2022 et 2025, en particulier dans deux régions : **la Catalogne (de 5.6 % à 23.2 %)** et **la Murcie (de 4.1 % à 12.7 %)**. Si les résultats du PISA 2025 pour l'Espagne peuvent être intégralement inclus dans les rapports, ceux de la Catalogne ne sont pas présentés séparément en raison de son taux plus élevé d'exclusion d'élèves. Les résultats de la Murcie sont présentés, mais la prudence est de mise lors de leur interprétation en raison d'un biais potentiel à la hausse.

(ii) Présentation partielle des résultats assortie d'un astérisque

Albanie :

- **Taux de participation des établissements : 76 % avant et après recours aux établissements de remplacement.** Lors de la collecte des données de l'enquête principale du PISA 2025, les établissements comptant moins de 21 élèves éligibles au PISA n'ont pas été contactés pour organiser des sessions d'évaluation ; par conséquent, ces établissements n'ont pas participé au PISA 2025. Une analyse du biais de non-réponse a été fournie par le Centre national, et une fourchette plausible pour le score moyen en sciences a été déterminée en simulant des scénarios de sélection positive et négative dans le cadre d'une analyse des biais potentiels. Les établissements de l'échantillon qui n'ont pas participé à l'évaluation sont susceptibles d'être situés de manière disproportionnée dans des zones rurales et défavorisées sur le plan socio-économique, et d'accueillir des populations présentant historiquement des résultats scolaires plus faibles. Les données empiriques issues des cycles précédents et d'indicateurs contextuels auxiliaires suggèrent que ces établissements diffèrent des établissements participants tant par leur composition socio-économique que par leurs résultats scolaires. Dans le même temps, même dans un scénario de biais négatif marqué, le biais qui en résulte ne devrait pas dépasser 7.5 % d'un écart-type, et une limite inférieure plausible pour le score moyen en sciences est de 428 points.
- Bien que les ajustements liés à la non-réponse aient partiellement atténué les déséquilibres liés au niveau de la CITE et à la situation géographique (zones urbaines), l'absence totale de petits établissements implique un déficit de couverture structurel qui ne peut être entièrement corrigé. Par conséquent, la présentation des résultats de l'Albanie dans les rapports internationaux est limitée : aucune tendance n'est mise en évidence et les résultats des questionnaires sont présentés « en bas de tableau » dans les tableaux de résultats, afin de limiter les comparaisons potentiellement inéquitables. En effet, plusieurs aspects mesurés par les questionnaires peuvent présenter des différences plus marquées que les scores entre les établissements participants et non participants.

États-Unis :

- **Taux global d'exclusion : 6.9 %.** Ce taux est resté proche de celui observé en 2022 (6.1 %). Après exclusion des élèves présentant des compétences linguistiques trop limitées, les exclusions représentent 5.4 % de la population cible théorique du PISA 2025.

- **Taux de participation des établissements : 45 % avant recours aux établissements de remplacement ; et 54 % après. Taux de participation des élèves : 76 %.** Les analyses de l'amplitude du biais, fondées sur les scénarios les plus optimistes et les plus pessimistes, suggèrent que tant la non-participation des établissements que la non-réponse des élèves pourraient impacter de manière significative les résultats. Dans les cas les plus extrêmes, la non-participation des établissements pourrait entraîner des écarts pouvant atteindre environ ± 15.4 % d'un écart-type, et la non-réponse des élèves jusqu'à environ ± 15.9 %. Une analyse du biais de non-réponse a été fournie tant au niveau des établissements qu'au niveau des élèves. Après prise en compte des établissements de remplacement et des pondérations ajustées, plusieurs caractéristiques observées (bien qu'il ne s'agisse pas de mesures directes des performances scolaires, celles-ci n'étant pas disponibles) semblaient similaires entre les établissements participants et non participants. Au niveau des élèves, le profil démographique des répondants ressemblait étroitement à celui de l'échantillon d'élèves initialement sélectionné. Cependant, en l'absence de données sur les résultats scolaires ou l'engagement des élèves, la force de ces conclusions est limitée. Par conséquent, il n'est pas possible d'exclure l'existence d'un biais dans les résultats du PISA, ni d'en déterminer la direction la plus probable.

Plus de 40 % des élèves participants aux États-Unis n'ont pas répondu au questionnaire destiné aux élèves. Cela s'explique à parts à peu près égales par des décisions prises au niveau des États, qui introduisent des lacunes systématiques dans la couverture des résultats du questionnaire, et par des mécanismes dont on peut supposer qu'ils ne sont pas liés aux caractéristiques des élèves (tels que le fait que certains établissements aient fait passer les tests au début de la période d'évaluation, alors que l'administration du questionnaire était suspendue au niveau national). De ce fait, les résultats du questionnaire sont présentés « en bas de tableau » dans les tableaux de résultats, afin de mettre en évidence le risque de distorsions causé par l'exclusion systématique d'élèves dans certains territoires du pays (sur les 50 États et le district fédéral, 9 États ont été exclus). Ces résultats sont toutefois toujours pris en compte dans le calcul des moyennes de l'OCDE.

Présentation partielle des résultats sans astérisque

Ouzbékistan :

- Pour l'Ouzbékistan, un certain nombre d'incohérences ont été identifiées dans les données de réponses en mathématiques et en compréhension de l'écrit, qui nécessitent un examen plus approfondi. Ces incohérences semblent être plus fréquentes dans certains établissements et certaines régions, et compromettent la comparabilité des scores d'échelle dérivés de ces données de réponses avec ceux d'autres pays et au fil du temps. Les données de réponse relatives aux autres domaines (sciences et « apprendre dans le monde numérique ») ne présentent pas ces mêmes problèmes et peuvent être utilisées dans les rapports. Les résultats de l'Ouzbékistan ne sont donc présentés que dans les tableaux et graphiques basés sur les données relatives aux sciences ou au domaine « apprendre dans le monde numérique », ainsi que dans tous les tableaux et graphiques reposant uniquement sur les données issues des questionnaires.

Viet Nam :

- Le Viet Nam est passé à une administration sur ordinateur lors du PISA 2025, alors que, lors de toutes les éditions précédentes où il a participé, il utilisait d'anciens instruments sur papier issus du PISA 2012. L'incertitude liée aux comparaisons de tendances, au-delà des erreurs d'ancrage, reste indéterminée. Par conséquent, les données du Viet Nam ne sont pas incluses dans les analyses des évolutions des résultats, tandis que le pays est pris en compte dans toutes les autres analyses (par exemple, les analyses des résultats en 2025 et toutes celles basées sur les questionnaires, y compris les comparaisons entre 2025 et les éditions antérieures).

Le Guatemala et le Paraguay sont également passés d'une évaluation sur papier à une évaluation sur ordinateur en 2025, mais ont utilisé, dans le cadre du PISA 2022, des instruments sur papier plus récents, basés sur les tests du PISA pour le développement mis en œuvre pour la première fois en 2017. Ces tests intégraient les mises à jour du cadre conceptuel jusqu'en 2015 ; les comparaisons de tendances sont possibles, mais la prudence est de mise lors de leur interprétation, car l'incertitude dépasse ce qui est pris en compte par les erreurs d'ancrage considérées lors du test de leur signification statistique.

Données des graphiques

Les données auxquelles ce volume fait référence sont présentées à l'annexe B ; tous les tableaux sont disponibles dans un format plus détaillé sur le site web du PISA (www.oecd.org/pisa). Les cinq lettres suivantes indiquent que des données sont manquantes :

- a : La catégorie ne s'applique pas au pays (ou à l'économie) concerné. Les données sont donc manquantes.
- c : Les observations sont trop peu nombreuses pour calculer des estimations fiables (dans ce cas précis, 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'observations dans l'échantillon ; ces données n'ont pas été fournies par le pays ou l'économie, 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

Ce rapport rend compte des données de 91 pays et économies : l'ensemble des pays membres de l'OCDE ainsi que 53 pays et économies non membres de l'Organisation (voir la section « Qu'est-ce que l'Enquête PISA ? » pour de plus amples informations). Les avertissements et notes spécifiques à certains territoires applicables à cette publication figurent sur la page de copyright.

« P-S-J-Z (Chine) » désigne les quatre provinces/municipalités de la République populaire de Chine (ci-après dénommée « Chine » pour plus de concision) participant à l'Enquête PISA : Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang.

L'expression « régions ukrainiennes (17 sur 27) » désigne les 17 territoires ukrainiens participant à l'Enquête PISA : oblast de Tcherkassy, oblast de Kirovohrad, oblast de Poltava, oblast de Vinnitsia, oblast de Tchernihiv, oblast de Kiev, ville de Kiev, oblast de Jytomyr, oblast d'Odessa, oblast de Tchernivtsi, oblast d'Ivano-Frankivsk, oblast de Khmelnytskyi, oblast de Lviv, oblast de Rivne, oblast de Ternopil, oblast de Volhynie et oblast de Transcarpatie. En raison de l'agression à grande échelle menée par la Russie contre l'Ukraine, les dix juridictions suivantes n'ont pas été prises en compte : oblast de Dnipropetrovsk, oblast de Donetsk, oblast de Kharkiv, oblast de Luhansk, oblast de Zaporijia, oblast de Kherson, oblast de Mykolaïv, République autonome de Crimée, ville de Sébastopol et oblast de Soumy.

L'Enquête PISA couvre les élèves âgés de 15 ans et 3 mois à 16 ans et 2 mois au moment de l'évaluation, scolarisés à ce moment-là et ayant suivi au moins 6 années de scolarité dans le cadre institutionnel, quels que soient leur mode de scolarisation (à temps plein ou partiel), leur filière d'enseignement (générale ou professionnelle) ou le type de leur établissement (établissement privé, public ou étranger) – autrement dit, la « population cible de l'Enquête PISA ».

Des restrictions spécifiques de couverture s'appliquent aux entités suivantes :

- Les résultats du PISA 2025 de la région du Kurdistan (Irak) ne couvrent que les établissements publics.
- Les résultats du PISA 2025 du Liban couvrent tous les gouvernorats, à l'exception des deux les plus touchés par l'évolution des conflits au Moyen-Orient.

- Les résultats du PISA 2025 de l'Autorité palestinienne ne couvrent pas les établissements les plus touchés par l'évolution des conflits au Moyen-Orient. Aux fins des analyses tendanciennes du présent rapport, les résultats du PISA 2022 ont été recalculés afin de correspondre à la couverture de l'Enquête PISA 2025.

Moyennes internationales

La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs estimées de tous les pays de l'OCDE. Elle est calculée pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport.

Dans cette publication, la moyenne de l'OCDE est la variable généralement employée lorsqu'il s'agit de comparer les performances des systèmes d'éducation. Par ailleurs, il arrive que les données de certains pays ne soient pas disponibles pour des indicateurs spécifiques ou que des catégories particulières ne soient pas applicables. Le lecteur doit donc garder à l'esprit le fait que l'expression « moyenne de l'OCDE » fait référence aux pays de l'OCDE inclus dans les comparaisons. Si les données ne sont pas disponibles ou ne s'appliquent pas à toutes les sous-catégories d'une population ou d'un indicateur donné, la « moyenne de l'OCDE » n'est pas nécessairement calculée sur la base d'un ensemble cohérent de pays dans toutes les colonnes du tableau.

Dans les analyses où les données de plusieurs années différentes interviennent, plusieurs moyennes de l'OCDE peuvent figurer dans un même tableau, généralement calculées à partir d'ensembles cohérents de pays de l'OCDE ; toutefois, lorsque les données ne sont pas disponibles ou ne s'appliquent pas à toutes les sous-catégories, la cohérence peut varier d'une colonne à l'autre. Par exemple, la « moyenne OCDE-35 » ne comprend que 35 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles dans les évaluations dont la moyenne elle-même n'est pas manquante. Cette restriction permet d'effectuer des comparaisons valables de la moyenne de l'OCDE au fil du temps.

Le chiffre accolé au nom de la moyenne dans les graphiques et les tableaux indique le nombre de pays pris en compte dans le calcul :

- Moyenne OCDE : Moyenne arithmétique de tous les pays de l'OCDE.
- Moyenne OCDE-35 : Moyenne arithmétique de tous les pays de l'OCDE, à l'exclusion du Costa Rica, de l'Espagne et du Luxembourg. Cette moyenne permet la comparaison des résultats en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques depuis l'édition 2015 de l'Enquête PISA.
- Moyenne OCDE-29 : Moyenne arithmétique de tous les pays de l'OCDE, à l'exclusion de la Colombie, de la Corée, du Costa Rica, de l'Espagne, du Japon, du Luxembourg, du Mexique, de la Pologne et de la Türkiye. Cette moyenne permet la comparaison, depuis l'édition 2015 de l'Enquête PISA, des résultats en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques des élèves immigrés ainsi que des élèves immigrés de la première et de la deuxième génération. Elle est utilisée uniquement dans les analyses liées à l'immigration.
- Moyenne OCDE-23 : Moyenne arithmétique de tous les pays de l'OCDE, à l'exclusion de l'Autriche, du Chili, de la Colombie, du Costa Rica, de l'Espagne, de l'Estonie, des États-Unis, d'Israël, de la Lituanie, du Luxembourg, des Pays-Bas, de la République slovaque, du Royaume-Uni, de la Slovénie et de la Türkiye. Cette moyenne permet la comparaison des résultats en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques sur l'ensemble des éditions de l'Enquête PISA (de PISA 2000 à PISA 2025).

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 première ou 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

Ce rapport désigne la population cible de l'Enquête PISA par l'expression générique « les jeunes de 15 ans ». Pour de plus amples informations, consulter la section précédente consacrée à la couverture de l'enquête.

Présentation des données relatives aux établissements

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

Indication des différences statistiquement significatives

Ce volume traite uniquement des différences ou évolutions 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 %. Consulter l'annexe A3 pour de plus amples informations.

Base de données utilisée

Les analyses présentées dans ce rapport se basent sur la version des données de juin 2026. Pour de plus amples informations sur les mises à jour intégrées au fichier à usage public publié le 8 septembre 2026, consulter le *Rapport technique de l'Enquête PISA 2025* (OCDE, à paraître^[2]).

Indices des questionnaires

La description détaillée des indices des questionnaires présentés dans ce volume figure au chapitre 22 du *Rapport technique de l'Enquête PISA 2025* (OCDE, à paraître^[2]).

Abréviations utilisées dans ce rapport

CITE	Classification internationale type de l'éducation
CITP	Classification internationale type des professions
Diff. de %	Différence en points de pourcentage
Diff. de score	Différence de score
Éc.-T	Écart-type
Er.-T.	Erreur-type
ODD	Objectifs de développement durable
PIB	Produit intérieur brut
PPA	Parité de pouvoir d'achat
SESC	Indice PISA de statut économique, social et culturel
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Codes ISO des pays et économies figurant dans ce rapport

Albanie	ALB	Hong Kong (Chine)	HKG	Norvège	NOR
Argentine	ARG	Hongrie	HUN	Autorité palestinienne	PSE
Arménie	ARM	Islande	ISL	Paraguay	PRY
Australie	AUS	Indonésie	IDN	Pérou	PER
Autriche	AUT	Irlande	IRL	Philippines	PHL
Azerbaïdjan	AZE	Israël	ISR	Pologne	POL
Belgique	BEL	Italie	ITA	Portugal	PRT
Brésil	BRA	Japon	JPN	Qatar	QAT
Brunei Darussalam	BRN	Jordanie	JOR	Roumanie	ROU
P-S-J-Z (Chine)	QCI	Kazakhstan	KAZ	Rwanda	RWA
Bulgarie	BGR	Kenya	KEN	Arabie saoudite	SAU
Cambodge	KHM	Corée	KOR	Serbie	SRB
Canada	CAN	Kosovo	KSV	Singapour	SGP
Chili	CHL	Région du Kurdistan (Irak)	QKI	République slovaque	SVK
Colombie	COL	Kirghizistan	KGZ	Slovénie	SVN
Costa Rica	CRI	Lettonie	LVA	Espagne	ESP
Croatie	HRV	Liban	LBN	Suède	SWE
Chypre	QCY	Lituanie	LTU	Suisse	CHE
République tchèque	CZE	Luxembourg	LUX	Taipei chinois	TAP
Danemark	DNK	Macao (Chine)	MAC	Thaïlande	THA
République dominicaine	DOM	Malaisie	MYS	Türkiye	TUR
Dushanbe (Tadjikistan)	QTJ	Malte	MLT	Régions ukrainiennes (17 sur 27)	QUA
Équateur	ECU	Maurice	MUS	Émirats arabes unis	ARE
El Salvador	SLV	Mexique	MEX	Royaume-Uni	GBR
Estonie	EST	Moldova	MDA	États-Unis	USA
Finlande	FIN	Mongolie	MNG	Uruguay	URY
France	FRA	Monténégro	MNE	Ouzbékistan	UZB
Géorgie	GEO	Maroc	MAR	Viet Nam	VNM
Allemagne	DEU	Pays-bas	NLD	Zambie	ZMB
Grèce	GRC	Nouvelle-Zélande	NZL		
Guatemala	GTM	Macédoine du Nord	MKD		

Conformément aux règles de l'OCDE en matière de données, une distinction visuelle entre les pays (en noir) et les territoires (en bleu) a été appliquée dans tous les graphiques afin de réduire le risque d'interprétation erronée des données. Les pays sont classés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Encadré 1. Interprétation des différences de score PISA

Les scores PISA n'ont pas de signification en soi, puisqu'ils ne sont pas liés à des constantes physiques comme le sont les mètres ou les 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 mis à l'échelle pour produire une distribution normale, où la moyenne est de l'ordre de 500 points et l'écart-type, de 100 points. En termes statistiques, une différence de 1 point sur l'échelle PISA de compétence correspond donc à un effet d'une ampleur (d de Cohen) de 0.01 et une différence de 10 points, à un effet d'une ampleur 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 2025, par exemple, les items de sciences se répartissent entre sept degrés de difficulté : les items classés au niveau 1b de l'échelle de compétence sont les plus faciles et leur degré de difficulté va croissant aux niveaux 1a, 2, 3, 4, 5 et 6. Les élèves se situant au niveau 1b sont susceptibles de mener à bien des items de niveau 1b, mais pas des items situés à des niveaux supérieurs. Le chapitre 2 propose une description détaillée des différents niveaux de compétence en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.

Chaque niveau de compétence correspond à une fourchette d'environ 80 points en sciences, d'environ 73 points en compréhension de l'écrit et d'environ 62 points en mathématiques. Il s'ensuit qu'une différence de score de cette ampleur peut être interprétée comme la différence dans les connaissances et compétences décrites entre deux niveaux consécutifs de compétence.

Interprétation des différences de score faibles : signification statistique

Les faibles différences de score PISA ne peuvent pas être interprétées en termes de différences de connaissances et de compétences entre les niveaux de compétence. Elles peuvent en revanche être comparées entre elles 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 des pays/économies 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 d'items d'évaluation, et non de tous les items d'évaluation possibles (ce qui introduit une « erreur de mesure »).

Il est possible de déterminer l'ampleur de l'incertitude associée à l'estimation et de la représenter sous la forme d'un « intervalle de confiance », c'est-à-dire une plage définie de telle sorte que si la valeur réelle se situe au-dessus de sa borne supérieure ou en dessous de sa borne 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 compte lors de la comparaison des estimations, afin que des différences qui pourraient survenir simplement en raison de l'erreur d'échantillonnage et de l'erreur de mesure ne soient pas interprétées comme des différences réelles.

Interprétation des différences de scores entre les évaluations PISA

Lorsque l'on compare les résultats du PISA entre différentes années d'évaluation, des « erreurs d'ancrage » doivent être utilisées pour garantir la comparabilité. L'erreur d'ancrage représente l'incertitude autour des valeurs d'échelle (un score de 432 lors du PISA 2025 est-il le même qu'un score de 432 lors du PISA 2022 ?) et est donc indépendante de la taille de l'échantillon d'élèves. Par exemple, pour les comparaisons entre les résultats en sciences du PISA 2025 et les résultats en sciences du PISA 2022, l'erreur d'ancrage correspond à 2.9 points de score. Pour de plus amples informations, voir l'annexe A3.

Interprétation des différences de scores en termes de gains d'apprentissage sur une année de scolarité

Connaître les gains d'apprentissage habituels des élèves lorsqu'ils passent d'un niveau d'enseignement au suivant peut s'avérer utile pour interpréter les différences de résultats dans l'Enquête PISA. En sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, 20 points représentent le rythme annuel moyen d'apprentissage des jeunes de 15 ans dans les pays/économies participant au PISA. L'encadré I.2.3, au chapitre 2, explore plus avant cette question.

Autres références

Pour de plus amples informations sur les instruments d'évaluation et la méthodologie de l'Enquête PISA, consulter le *Cadre d'évaluation et d'analyse du PISA 2025* (OCDE, 2026^[3]) et le *Rapport technique de l'Enquête PISA 2025* (OCDE, à paraître^[2]) .

StatLinks

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

Références

- OCDE (2026), *Cadre d'évaluation et d'analyse du PISA 2025*, PISA, Éditions OCDE, Paris, ^[3]
<https://doi.org/10.1787/4848efcd-fr>.
- OCDE (2025), *PISA 2025 Technical Standards*, Éditions OCDE, Paris, ^[1]
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/technical-standards/PISA_2025_Technical_Standards.pdf.
- OCDE (à paraître), *PISA 2025 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris. ^[2]



Résumé

Dans un monde se transformant à un rythme sans précédent, il apparaît plus essentiel que jamais pour les jeunes de maîtriser les connaissances, compétences et attitudes qui leur permettront de s'épanouir dans leur vie personnelle et professionnelle, et de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie pour pouvoir s'adapter aux évolutions sociales et économiques. L'école, les familles et les communautés ont, dans ce contexte, toutes un rôle essentiel à jouer pour favoriser l'engagement des élèves et la réussite de leurs apprentissages.

Savoirs et savoir-faire des élèves

Cette édition 2025 de l'Enquête PISA a évalué les élèves en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en résolution de problèmes par la pensée computationnelle.

- Pour cette édition 2025, ce sont les juridictions chinoises de Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang [désignées tout au long de ce rapport par l'acronyme « P-S-J-Z (Chine) »], ainsi que Singapour, qui obtiennent les meilleurs résultats en sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit. Par ailleurs, la Corée, l'Estonie, le Japon, Macao (Chine), le Royaume-Uni et le Taipei chinois comptent parmi les dix systèmes d'éducation les plus performants dans l'ensemble des trois domaines évalués.
- Les trois quarts des élèves environ¹ atteignent au moins le niveau de compétence de base en sciences : ils sont capables d'utiliser des connaissances et des données scientifiques pour expliquer des phénomènes familiers et interpréter des données simples.
- En résolution de problèmes par la pensée computationnelle, les élèves de Macao (Chine), de Singapour, de P-S-J-Z (Chine) et du Japon obtiennent les scores les plus élevés (respectivement 572, 563, 560 et 557 points) ; ceux de Hong Kong (Chine), de Malaisie, du Brunei Darussalam, des Philippines, de Macao (Chine) et d'Islande obtiennent des scores supérieurs de plus de 30 points à ceux que laissent escompter leurs résultats en sciences.
- Lors de cette édition 2025, la moyenne des pays de l'OCDE en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques est la plus faible jamais enregistrée depuis le début du PISA. Les résultats en compréhension de l'écrit sont en baisse après un pic en 2012, tandis que ceux en sciences ont diminué plus progressivement ces dix dernières années, et que ceux en mathématiques chutent de manière particulièrement marquée depuis 2018.
- En compréhension de l'écrit, l'Enquête PISA constate un recul des compétences précisément les plus essentielles à l'ère de l'IA : savoir évaluer l'information, établir des liens entre plusieurs sources et faire preuve d'esprit critique face aux contenus que nous lisons. De son côté, la proportion de « lecteurs trop hâtifs » – ceux qui survolent les textes et donnent des réponses rapides mais erronées – a presque doublé entre 2018 et 2025.
- Toutefois, parmi les pays de l'OCDE, le Costa Rica, la République slovaque, le Royaume-Uni et la Türkiye ont vu leurs résultats en sciences s'améliorer depuis 2022. Parmi les autres pays/économies participants, des progrès s'observent également en Arabie saoudite, au Cambodge, aux Émirats arabes unis, en

Géorgie, en Jordanie, en Mongolie, au Monténégro, en Ouzbékistan, aux Philippines, au Salvador, en Thaïlande et en Uruguay.

- La dichotomie entre nations riches et instruites, d'un côté, et nations pauvres et moins instruites, de l'autre, n'a plus cours : la richesse nationale n'explique que la moitié de la variation des résultats des pays. De même, la pertinence des politiques et des choix de dépenses d'un pays se révèle un indicateur bien plus fiable de ses résultats au PISA que le simple montant de ses dépenses unitaires, comme en atteste l'exemple du Luxembourg : avec des dépenses de 288 521 USD par élève, il est de loin le pays qui consacre le plus d'argent à l'éducation, mais obtient pourtant un score moyen en sciences inférieur à ceux de l'Irlande, de la France et de l'Italie, qui ont chacune investi moins de la moitié de ce montant par élève.

Comment les élèves abordent l'apprentissage

Ce volume explore le rapport des élèves à l'apprentissage, engagement multidimensionnel dont il explore plusieurs facettes, notamment leur motivation (**curiosité** et **persévérance**), leur capacité d'action (**définition d'objectifs** et **recherche d'aide**) et leurs attitudes (**mentalité de croissance**, **opinion sur la nature des sciences** et **adaptabilité cognitive**).

- En moyenne, 57 % des élèves ne trouvent pas ennuyeux d'apprendre de nouvelles choses. Depuis 2022, cette proportion est toutefois en recul dans 60 systèmes, avec des baisses de plus de 10 points de pourcentage dans 30 d'entre eux, tandis qu'aucun système ne présente la tendance inverse.
- En moyenne, 60 % des élèves disent redoubler d'efforts lorsque le travail devient difficile. Depuis 2022, cette proportion est en recul dans 32 systèmes, mais en augmentation dans 17 autres, les hausses les plus importantes s'observant en Malaisie et en Indonésie.
- Les filles font généralement état d'un degré plus élevé de curiosité, de persévérance, de recherche d'aide, de définition d'objectifs et de mentalité de croissance, tandis que les garçons font globalement part d'une plus grande adaptabilité cognitive.
- Les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé font état d'un degré d'engagement plus fort dans toutes les dimensions examinées que ceux issus d'un milieu défavorisé.
- Ces différentes dimensions de l'engagement sont en corrélation positive avec les résultats en sciences et entre elles : les élèves se percevant à un niveau plus élevé dans une dimension tendent également à faire état de niveaux plus élevés dans les autres.
- Dans les systèmes d'éducation où la baisse des résultats en compréhension de l'écrit est plus importante, le recul de l'engagement est également plus marqué.

Un environnement d'apprentissage sûr et équitable

- Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école s'est amélioré depuis 2022 : dans 39 systèmes, une plus grande proportion d'élèves disent se sentir à leur place à l'école ; et dans 48 systèmes, ils sont moins nombreux à déclarer se sentir seuls à l'école.
- Le climat de discipline en cours de sciences s'est amélioré entre 2015 et 2025 dans 37 systèmes d'éducation, de manière particulièrement marquée en Corée et en Croatie ; cette évolution s'accompagne de résultats stables ou en progression en sciences.
- Le harcèlement est associé à une baisse des résultats des élèves et de leur sentiment d'appartenance. Le cyberharcèlement, relativement rare (3 %), est néanmoins lié aux écarts de résultats les plus importants.
- Les élèves font en moyenne part d'un peu plus d'absentéisme et de retards par rapport à 2018, inversant ainsi les évolutions positives observées en 2022.

- Le milieu socio-économique reste fortement lié à la réussite des élèves, expliquant 12 % de la variation intra-nationale des résultats en sciences.
- Entre 2022 et 2025, la réduction des disparités socio-économiques de performance résulte principalement d'une baisse des résultats des élèves favorisés plutôt que d'une amélioration de ceux des élèves défavorisés.
- Certains systèmes éducatifs, tels que ceux du Canada*, de la Corée, de l'Estonie, de l'Irlande, du Japon, de Macao (Chine) et de P-S-J-Z (Chine), se distinguent la fois sur le plan de l'équité socio-économique et des résultats académiques.

Transformation numérique et IA

- Une utilisation limitée ou modérée des appareils numériques à des fins pédagogiques à l'école est souvent associée à une amélioration des résultats ; toutefois, en cas d'utilisation de ces appareils à des fins de loisirs à l'école, la corrélation s'inverse totalement, les élèves obtenant alors des résultats nettement inférieurs.
- En moyenne, 28 % des élèves affirment que leurs camarades sont distraits par l'utilisation d'appareils numériques pendant la plupart ou la totalité des cours de sciences. Une proportion toutefois inférieure à 10 % en Corée, au Japon et à P-S-J-Z (Chine).
- Dans les établissements disposant de politiques claires en matière d'utilisation des téléphones portables – qu'il s'agisse d'une interdiction complète ou de directives bien définies –, les élèves sont moins nombreux à se dire distraits par les appareils numériques.
- La relation entre utilisation de l'IA et résultats de élèves est complexe. Ceux qui n'en font pas usage pour des tâches scolaires spécifiques obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui l'utilisent, tandis que les utilisateurs hebdomadaires et les non-utilisateurs de l'IA à des fins générales présentent des résultats similaires. Les élèves tendent en revanche à obtenir des résultats légèrement supérieurs lorsque l'utilisation fréquente de l'IA s'accompagne de possibilités de développement des compétences sur cette technologie. Des possibilités toutefois plus courantes pour les élèves issus d'un milieu favorisé, avec donc un risque d'aggravation de la fracture de l'IA.

Un cadre familial et scolaire propice

- Dans la moitié des pays/économies, par rapport à 2015, les élèves disent bénéficier d'un soutien accru de la part de leurs enseignants en cours de sciences, une variable qui reste en corrélation positive avec les résultats en sciences et les attitudes d'apprentissage. Les hausses les plus marquées s'observent en Corée, au Japon, en Indonésie, en Croatie, en République slovaque, en Thaïlande et au Viet Nam.
- Dans la quasi-totalité des pays/économies, les élèves – en particulier les garçons et ceux issus d'un milieu défavorisé – font en revanche état d'un plus faible soutien familial qu'en 2022.
- L'accès à des possibilités d'accompagnement scolaire, comme le tutorat entre pairs, est associé à de meilleurs résultats en sciences.
- Par rapport à 2022, les chefs d'établissement font état d'améliorations sur les plans de la pénurie d'enseignants et du nombre d'élèves par enseignant, même si les préoccupations à ce sujet restent plus prégnantes qu'en 2018.
- Les chefs d'établissement font en revanche part d'inquiétudes plus vives concernant les pénuries de matériel et le manque de préparation à l'apprentissage numérique, des évolutions en partie à rebours des améliorations observées entre 2018 et 2022.

L'engagement des élèves face aux enjeux environnementaux

- En moyenne, 74 % des élèves atteignent au moins le niveau de compétence de base (niveau 2) en sciences de l'environnement.
- Les élèves plus performants tendent à faire état de niveaux plus élevés de sensibilisation, de capacité individuelle d'action et de sentiment d'efficacité collective face aux enjeux environnementaux.
- Au Viet Nam et en Indonésie, plus de 90 % des élèves souhaitent contribuer à la protection de l'environnement dans leur futur emploi, contre 62 %, en moyenne, dans les pays/économies participants. Une aspiration particulièrement marquée chez les filles, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, ceux plus performants et ceux faisant état d'attitudes respectueuses de l'environnement.

Note

¹ Sauf mention contraire, tous les chiffres correspondent à la moyenne des pays de l'OCDE.

Tableau I.1. Aperçu des résultats en sciences, compréhension de l'écrit, mathématiques et résolution de problèmes par la pensée computationnelle

	Score moyen aux épreuves PISA 2025				Évolution à court terme du score moyen (de PISA 2022 à PISA 2025)			Élèves très performants/peu performants	
				Résolution de problèmes par la pensée computa- tionnelle		Compréhe- nson de l'écrit		Pourcentage d'élèves très performants (niveau 5 ou 6) en sciences, compréhension de l'écrit ou mathématiques	Pourcentage d'élèves peu performants (sous le niveau 2) en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques
	Sciences	Compréhen- sion de l'écrit	Mathéma- tiques		Sciences		Mathéma- tiques		
	Score moyen	Score moyen	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Diff. de score	Diff. de score	%	%
Moyenne OCDE	482	461	463	500	-3	-14	-9	11,9	19,7
P-S-J-Z (Chine)	597	527	612	560	m	m	m	55,5	1,8
Singapour	560	535	563	563	-2	-8	-12	42,3	6,8
Macao (Chine)	541	501	549	572	-2	-9	-3	30,8	5,2
Taipei chinois	540	508	546	551	2	-7	-1	35,0	9,1
Japon	538	503	525	557	-9	-13	-10	27,1	8,8
Estonie	527	499	508	541	1	-12	-2	18,0	7,4
Corée	526	501	522	538	-2	-15	-5	28,1	9,4
Royaume-Uni	511	494	488	523	12	0	-1	18,2	12,0
Canada*	510	490	485	525	-5	-17	-12	17,4	12,0
Nouvelle-Zélande*	509	497	480	531	5	-4	1	20,8	13,8
Australie	509	491	478	532	2	-7	-10	18,2	14,0
Finlande	504	474	469	507	-7	-16	-15	14,0	15,7
États-Unis*	502	490	463	513	2	-14	-2	17,8	17,5
Suisse	501	470	499	520	-1	-13	-9	18,1	15,0
Irlande	500	500	480	511	-4	-16	-12	12,7	11,2
Autriche	497	467	477	509	6	-13	-10	12,6	16,5
Hong Kong (Chine)	496	480	522	545	-25	-20	-19	22,9	10,0
Pologne	495	482	484	507	-4	-7	-5	14,4	14,0
Türkiye	494	472	462	473	18	16	8	11,1	15,4
République tchèque	490	468	477	517	-7	-20	-10	12,8	15,4
Belgique	490	466	480	508	-1	-13	-10	13,4	18,1
Lituanie	488	464	470	512	3	-8	-5	8,7	15,2
Allemagne	486	465	464	498	-7	-15	-11	14,0	20,7
Pays-Bas*	485	441	483	506	-3	-18	-9	15,7	21,3
Suède	485	466	464	503	-8	-21	-18	14,1	19,4
Slovénie	484	445	460	486	-16	-24	-25	10,1	18,8
France	483	456	458	497	-4	-18	-16	9,8	21,3
Italie	483	474	468	490	6	-7	-3	10,1	15,8
Portugal	482	462	460	501	-3	-15	-12	9,0	18,6
Hongrie	480	452	459	495	-6	-21	-13	7,6	19,7
Danemark	478	460	471	506	-16	-29	-19	8,9	16,0
Espagne	477	451	457	499	-7	-23	-16	7,0	18,4
Croatie	476	453	455	464	-6	-22	-8	7,8	20,3
République slovaque	475	448	469	497	13	1	5	11,0	21,1
Luxembourg	474	443	458	506	m	m	m	11,4	25,0
Norvège*	470	453	452	491	-8	-24	-17	9,7	22,0
Lettonie	468	430	460	507	-25	-45	-23	6,7	21,6
Émirats arabes unis	458	433	453	476	26	15	21	10,3	26,6
Viet Nam	457	392	443	461	m	m	m	4,2	26,0
Malte	453	415	439	463	-13	-31	-27	8,3	29,4
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	448	418	431	478	-1	-8	-9	3,6	29,3
Uruguay	445	423	405	462	9	-7	-4	2,8	30,2
Chili	442	436	403	466	-1	-12	-9	2,6	28,8
Israël	442	436	433	444	-23	-38	-25	8,8	29,0
Islande	441	422	450	490	-6	-14	-9	5,9	27,6
Brunei Darussalam	439	426	435	496	-6	-4	-7	3,4	33,0
Maurice	438	405	407	m	m	m	m	3,0	35,1
Ouzbékistan	438	m	m	402	83	m	m	m	m

	Score moyen aux épreuves PISA 2025				Évolution à court terme du score moyen (de PISA 2022 à PISA 2025)			Élèves très performants/peu performants	
				Résolution de problèmes par la pensée computa- tionnelle		Compré- hension de l'écrit		Pourcentage d'élèves très performants (niveau 5 ou 6) en sciences, compréhension de l'écrit ou mathématiques	Pourcentage d'élèves peu performants (sous le niveau 2) en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques
	Sciences	Compré- hension de l'écrit	Mathéma- tiques		Sciences		Mathéma- tiques		
	Score moyen	Score moyen	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Diff. de score	Diff. de score	%	%
Monténégro	435	418	411	423	32	13	5	1,8	33,0
Albanie*	435	408	433	437	m	m	m	1,9	27,8
Qatar	434	418	416	452	2	-1	2	5,0	35,8
Grèce	434	423	424	461	-7	-16	-6	3,3	31,4
Thaïlande	432	392	407	476	23	13	13	1,2	36,9
Serbie	429	415	417	437	-18	-26	-23	3,4	34,1
Roumanie	425	413	419	442	-3	-16	-9	4,8	38,5
Mongolie	424	374	419	443	12	-4	-6	1,4	38,6
Costa Rica	424	416	387	452	13	1	3	0,9	36,7
Géorgie	422	384	416	413	38	10	26	2,3	36,2
Moldova	422	404	410	452	5	-7	-4	1,5	39,0
Bulgarie	421	387	405	425	0	-18	-12	4,1	41,9
Kazakhstan	420	385	414	449	-4	-1	-12	1,4	41,1
Malaisie	419	393	397	484	3	5	-11	0,8	42,3
Colombie	414	399	381	432	3	-9	-2	1,1	43,9
Mexique	414	408	388	453	4	-7	-7	0,5	41,8
Arabie saoudite	413	387	390	426	23	5	1	0,6	44,0
Chypre	411	379	412	427	0	-2	-7	4,6	43,5
Azerbaïdjan	409	374	422	388	m	m	m	4,8	42,9
Brésil	409	408	377	406	6	-2	-2	1,8	43,8
Jordanie	407	363	388	408	32	20	26	0,3	48,1
Pérou	406	390	382	436	-2	-18	-9	0,5	46,6
Équateur	393	385	366	422	m	m	m	0,2	53,6
Argentine	393	389	367	403	-13	-12	-11	1,2	48,8
Indonésie	389	365	364	427	6	7	-2	0,1	60,9
El Salvador	385	366	346	401	12	2	3	0,2	61,3
Cambodge	382	347	366	m	35	18	29	0,0	61,7
Macédoine du Nord	378	357	380	389	-1	-1	-9	0,9	55,8
Philippines	373	367	371	434	17	20	16	0,3	64,3
Liban	372	331	377	358	m	m	m	1,1	58,4
Arménie	369	348	376	354	m	m	m	0,8	58,1
Kirghizistan	363	344	364	388	m	m	m	0,0	70,9
République dominicaine	361	346	339	379	0	-6	0	0,0	69,3
Autorité palestinienne	359	350	354	393	-17	-6	-18	0,1	68,4
Maroc	358	321	355	374	-7	-18	-10	0,1	73,2
Kosovo	357	340	350	359	0	-2	-5	0,0	73,8
Paraguay	355	352	334	352	-13	-21	-4	0,1	69,4
Région du Kurdistan (Irak)	352	312	339	m	m	m	m	0,0	76,8
Guatemala	351	337	334	369	-22	-37	-10	0,0	75,6
Zambie	337	325	314	m	m	m	m	0,2	72,5
Kenya	335	320	326	278	m	m	m	0,0	82,1
Dushanbe (Tadjikistan)	334	368	382	m	m	m	m	0,0	67,2
Rwanda	317	301	312	m	m	m	m	0,0	86,5

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, car une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ont pas été respectées (voir le Guide du lecteur).

Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). La moyenne de l'OCDE relative à l'évolution à court terme des scores moyens ne prend pas en compte le Costa Rica, l'Espagne et le Luxembourg.

☐ Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants sont **supérieurs** à la moyenne de l'OCDE.

☐ Pays/économies dont le pourcentage d'élèves peu performants est **inférieur** à la moyenne de l'OCDE.

☐ Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants/le pourcentage d'élèves peu performants **ne diffèrent pas de manière significative** de la moyenne de l'OCDE.

☐ Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants sont **inférieurs** à la moyenne de l'OCDE.

Pays/économies dont le pourcentage d'élèves peu performants est **supérieur** à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen en sciences aux épreuves PISA 2025.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.2a.1, I.B1.2a.2, I.B1.2a.3, I.B1.2a.4, I.B1.2a.21, I.B1.2a.22, I.B1.2a.36, I.B1.2a.37 et I.B1.2a.38.

Tableau I.2. Aperçu des disparités de résultats en sciences selon le milieu socio-économique et le statut au regard de l'immigration

	Disparités socio-économiques dans les résultats aux épreuves PISA 2025 de sciences			Évolution à court terme des résultats en sciences, selon le milieu socio-économique (de PISA 2022 à PISA 2025)			Résultats en sciences selon le statut au regard de l'immigration		
	Intensité : pourcentage de la variance des résultats en sciences expliqué par l'indice SESC ¹	Pourcentage d'élèves défavorisés résilients sur le plan scolaire ²	Différence entre les élèves favorisés ³ et ceux défavorisés	Élèves défavorisés ⁴	Élèves favorisés ⁴	Différence entre les élèves favorisés et ceux défavorisés ⁵	Élèves autochtones	Élèves immigrés	Différence entre les élèves autochtones et ceux immigrés
	%	%	Diff. de score	Diff. de score	Diff. de score	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score
Moyenne OCDE	11,6	11,9	85	5	-8	-13	497	455	-43
Kenya	0,2	25,7	8	m	m	m	352	294	-58
Cambodge	0,5	22,4	9	36	37	0	388	347	-41
Ouzbékistan	1,3	22,0	22	85	87	2	444	413	-31
Région du Kurdistan (Irak)	1,5	21,7	19	m	m	m	364	351	-14
Rwanda	3,1	22,4	30	m	m	m	329	365	36
Émirats arabes unis	3,3	13,9	50	40	19	-21	412	507	94
Macao (Chine)	3,7	18,7	45	1	11	10	533	550	16
Qatar	4,0	14,7	50	21	-13	-34	393	477	85
Jordanie	4,1	17,5	42	37	34	-4	413	411	-1
Arménie	4,3	21,7	39	m	m	m	380	363	-17
Géorgie	4,4	18,0	46	55	29	-27	431	370	-62
Kazakhstan	4,6	17,9	41	-2	-3	-1	425	412	-13
Kosovo	4,8	17,8	40	2	3	1	366	352	-13
Autorité palestinienne	5,4	18,1	43	-6	-12	-5	371	335	-36
Lettonie	5,5	15,5	58	-12	-27	-15	479	404	-75
Arabie saoudite	5,6	14,2	47	15	17	3	414	452	38
Canada*	6,0	14,6	59	1	-13	-14	518	514	-4
Kirghizistan	6,1	17,0	45	m	m	m	372	342	-30
Hong Kong (Chine)	6,2	15,2	69	-27	-10	17	498	500	2
Malte	6,3	14,6	69	3	-19	-22	463	461	-2
Chypre	6,6	15,0	73	12	4	-8	423	445	22
Macédoine du Nord	6,8	18,1	63	17	5	-12	398	315	-84
Thaïlande	7,0	16,7	55	29	19	-11	437	370	-67
Islande	7,1	13,3	66	13	-5	-18	456	390	-65
Azerbaïdjan	7,1	15,5	63	m	m	m	421	374	-48
Dushanbe (Tadjikistan)	7,5	14,5	46	m	m	m	336	342	6
Japon	7,6	13,0	71	-7	-7	0	540	514	-26
Liban	7,7	16,9	74	m	m	m	408	322	-87
Corée	7,7	12,8	69	2	-15	-17	530	428	-101
Lituanie	7,9	13,7	63	16	-9	-25	494	463	-31
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	8,0	14,9	66	11	-3	-14	456	375	-81
Monténégro	8,2	14,3	65	40	34	-6	438	454	15
Norvège*	8,2	12,2	77	-4	-17	-13	484	440	-44
Slovénie	8,5	13,3	71	-5	-25	-20	499	437	-62
Royaume-Uni	8,5	14,4	80	13	1	-12	517	517	0
Indonésie	8,6	15,4	47	2	17	15	392	328	-64
Albanie*	8,7	13,3	63	52	67	15	439	m	m
Finlande	9,0	13,5	78	0	-12	-11	517	429	-88
Serbie	9,1	14,1	70	-9	-17	-7	438	430	-8
Maroc	9,1	16,4	55	-13	5	18	363	329	-34
Israël	9,2	13,8	82	7	-30	-37	466	431	-35
Espagne	9,2	13,2	71	-4	-13	-8	489	447	-43
Australie	9,5	13,2	80	10	-12	-22	511	517	6
Irlande	9,6	14,0	72	-1	-7	-6	503	496	-7
Danemark	9,6	13,5	69	-9	-20	-12	490	427	-63
Estonie	9,6	11,7	68	1	-7	-8	534	487	-47
P-S-J-Z (Chine)	9,7	14,4	72	m	m	m	598	544	-54
Grèce	10,4	12,3	76	-5	-11	-5	448	387	-61
République dominicaine	10,4	12,4	69	-2	13	15	372	329	-42
Türkiye	10,4	12,6	81	17	24	7	500	441	-60
États-Unis*	11,0	10,8	104	6	2	-4	504	515	11
Nouvelle-Zélande*	11,1	12,6	89	20	4	-17	517	515	-2
Pologne	11,3	12,1	82	4	-8	-13	502	447	-55

	Disparités socio-économiques dans les résultats aux épreuves PISA 2025 de sciences			Évolution à court terme des résultats en sciences, selon le milieu socio-économique (de PISA 2022 à PISA 2025)			Résultats en sciences selon le statut au regard de l'immigration		
	Intensité : pourcentage de la variance des résultats en sciences expliqué par l'indice SESC ¹	Pourcentage d'élèves défavorisés résilients sur le plan scolaire ²	Différence entre les élèves favorisés ³ et ceux défavorisés	Élèves défavorisés ⁴	Élèves favorisés ⁴	Différence entre les élèves favorisés et ceux défavorisés ⁵	Élèves autochtones	Élèves immigrés	Différence entre les élèves autochtones et ceux immigrés
	%	%	Diff. de score	Diff. de score	Diff. de score	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score
Italie	11,3	12,5	80	11	3	-8	491	445	-46
Taipei chinois	11,4	10,9	91	2	-8	-10	543	489	-55
Chili	11,4	13,5	76	6	2	-3	451	420	-31
Argentine	11,8	14,2	82	-7	-1	6	402	386	-16
Mongolie	11,8	12,8	71	19	8	-11	429	318	-111
Croatie	11,9	12,0	84	-7	2	9	481	459	-22
Mexique	11,9	11,6	68	3	3	0	418	369	-49
Paraguay	12,0	12,3	72	-17	-11	6	366	360	-6
Suède	12,0	9,3	92	-1	-21	-20	508	439	-69
Singapour	12,5	10,7	91	4	-12	-16	554	583	29
Maurice	12,5	11,4	94	m	m	m	m	m	m
Brunei Darussalam	12,8	10,7	89	-4	-12	-8	437	484	46
Philippines	12,9	11,3	76	10	36	26	381	280	-101
Portugal	13,3	10,8	92	-2	-3	0	493	454	-39
Moldova	13,4	11,2	84	4	7	3	429	397	-32
France	13,5	11,0	100	13	-8	-21	502	445	-57
Suisse	13,6	10,1	99	10	-11	-21	527	473	-54
Pérou	13,7	10,1	78	6	-6	-12	411	378	-33
El Salvador	13,7	10,3	73	8	14	6	390	359	-31
Bulgarie	13,8	11,6	101	12	3	-9	440	377	-63
Pays-Bas*	13,9	10,4	105	-2	-8	-6	500	438	-63
Autriche	14,0	9,9	98	20	-6	-26	519	452	-67
Belgique	14,6	9,9	98	17	-5	-22	509	456	-53
Uruguay	14,9	11,9	87	14	8	-6	449	460	11
République tchèque	15,0	10,4	96	9	-13	-22	498	440	-58
Malaisie	15,7	10,3	82	3	8	5	423	381	-43
Brésil	15,9	9,6	96	7	12	5	420	334	-86
Guatemala	17,1	10,1	76	-26	-6	20	364	329	-35
Colombie	17,4	9,2	93	2	5	4	424	376	-48
Viet Nam	17,5	11,3	87	m	m	m	460	447	-13
Hongrie	17,9	10,1	103	6	-16	-23	484	474	-10
Allemagne	19,0	8,5	125	-7	-3	4	521	438	-83
Équateur	20,4	9,1	86	m	m	m	397	399	1
République slovaque	20,7	9,6	114	31	7	-24	484	443	-40
Luxembourg	21,7	6,8	130	m	m	m	494	473	-21
Roumanie	21,7	7,0	122	2	1	-1	434	374	-61
Zambie	37,8	3,8	177	m	m	m	348	327	-22
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ayant pas été respectées, ainsi que pour celle des résultats des questionnaires de l'Albanie et des États-Unis, en raison d'un problème de couverture (voir le Guide du lecteur).

1. L'indice SESC est l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

2. Les élèves résilients sur le plan scolaire sont les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé qui se situent dans le quartile supérieur de la performance en sciences parmi les élèves de leur propre pays/économie.

3. Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé/défavorisé, on entend ceux qui se situent dans le quartile supérieur/inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans leur pays/économie.

4. Une différence de score positive (négative) indique que les résultats en sciences sont en hausse (en baisse) chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ou favorisé entre PISA 2022 et PISA 2025.

5. Une différence de score positive (négative) indique que la différence de score en sciences entre les élèves favorisés et ceux défavorisés est plus marquée (moins marquée) aux épreuves PISA 2025 qu'à celles du PISA 2022.

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

La moyenne de l'OCDE relative à l'évolution à court terme des scores moyens ne prend pas en compte le Costa Rica, l'Espagne et le Luxembourg. La moyenne de l'OCDE relative aux résultats selon le statut au regard de l'immigration ne prend pas en compte la Colombie, la Corée, le Costa Rica, l'Espagne, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Pologne et la Turquie.

 Pays/économies dont l'intensité du gradient socio-économique est **supérieure** à la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont le pourcentage d'élèves résilients/le score moyen sont **supérieurs** à la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont l'intensité du gradient socio-économique/le pourcentage d'élèves résilients/le score moyen **ne diffèrent pas de manière significative** de la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont l'intensité du gradient socio-économique est **supérieure** à la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont le pourcentage d'élèves résilients/le score moyen sont **inférieurs** à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de la variance des résultats en sciences expliqué par l'indice SESC.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.2b.2, I.B1.2b.22 et I.B1.2d.7.

Tableau I.3. Aperçu des disparités de résultats selon le sexe

	Résultats en sciences			Résultats en compréhension de l'écrit			Résultats en mathématiques		
	Filles	Garçons	Différence entre les garçons et les filles	Filles	Garçons	Différence entre les garçons et les filles	Filles	Garçons	Différence entre les garçons et les filles
	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score
Moyenne OCDE	483	481	-1	476	446	-30	456	470	13
Rwanda	306	332	26	298	304	6	302	325	23
Kenya	322	346	24	322	319	-3	315	336	20
Hong Kong (Chine)	487	503	16	486	474	-12	513	530	17
P-S-J-Z (Chine)	590	604	14	530	523	-7	602	622	21
Zambie	330	344	14	326	324	-2	307	321	14
Mexique	407	420	13	414	402	-12	380	396	16
Royaume-Uni	505	517	12	501	488	-14	475	499	24
Costa Rica	418	430	11	423	409	-14	376	398	22
Pérou	400	411	11	399	382	-17	376	389	13
Japon	533	542	10	510	496	-14	517	533	16
Guatemala	347	356	9	342	333	-9	330	339	9
Chili	438	447	9	446	425	-21	394	411	18
États-Unis*	498	506	8	501	477	-24	451	475	24
Hongrie	476	484	8	462	442	-20	450	469	19
Irlande	496	503	7	510	491	-19	471	488	17
Colombie	410	418	7	407	391	-16	374	388	14
Argentine	390	397	7	394	385	-9	358	376	18
El Salvador	382	388	6	375	358	-17	340	353	13
Canada*	508	512	5	501	479	-22	475	495	20
Liban	370	374	5	335	326	-10	374	381	7
Équateur	391	396	4	394	376	-18	360	372	12
Türkiye	492	496	4	482	460	-22	453	471	18
Paraguay	353	357	4	361	343	-18	326	341	15
Dushanbe (Tadjikistan)	332	336	4	372	364	-8	375	389	15
Italie	481	485	3	488	460	-28	459	476	17
Allemagne	484	487	3	478	453	-25	458	469	11
Autriche	495	498	3	480	454	-26	466	489	23
Uruguay	443	446	2	436	411	-25	398	412	13
Brésil	408	409	2	419	397	-21	373	380	7
Luxembourg	473	474	1	458	429	-30	448	467	19
Danemark	477	478	1	476	445	-31	463	478	14
Macao (Chine)	540	541	1	513	490	-22	540	558	19
Australie	509	509	1	507	475	-31	469	486	16
Espagne	477	477	0	464	439	-26	450	464	14
Singapour	560	560	0	548	522	-26	558	568	10
Brunei Darussalam	440	439	-1	438	414	-25	434	437	3
Viet Nam	458	457	-1	404	379	-25	440	446	6
Estonie	528	527	-1	512	487	-25	502	514	13
Malaisie	420	419	-1	403	382	-22	394	400	6
Pologne	496	494	-1	500	463	-37	478	490	13
Roumanie	426	424	-2	429	399	-30	416	422	7
Belgique	491	489	-2	483	450	-33	472	487	16
Islande	443	441	-2	439	408	-31	444	456	12
Corée	527	525	-2	515	487	-28	517	528	11
Nouvelle-Zélande*	510	508	-2	514	480	-33	474	486	12
Maroc	359	357	-3	329	313	-17	356	354	-2
République tchèque	492	489	-3	484	454	-31	471	483	12
Portugal	484	480	-4	479	445	-33	455	465	11
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	450	446	-4	434	402	-32	427	435	8

	Résultats en sciences			Résultats en compréhension de l'écrit			Résultats en mathématiques		
	Filles	Garçons	Différence entre les garçons et les filles	Filles	Garçons	Différence entre les garçons et les filles	Filles	Garçons	Différence entre les garçons et les filles
	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Diff. de score
République slovaque	477	472	-5	466	429	-37	463	475	11
Pays-Bas*	488	483	-5	459	424	-35	479	488	9
Kazakhstan	422	417	-5	398	372	-27	409	418	9
Indonésie	391	386	-5	377	353	-24	367	361	-6
Suisse	504	498	-5	485	454	-31	493	506	13
Maurice	441	435	-5	415	395	-20	405	409	4
France	487	480	-6	473	441	-32	451	464	13
République dominicaine	364	357	-7	360	330	-30	336	342	6
Thaïlande	437	427	-9	406	376	-30	409	404	-6
Ouzbékistan	442	433	-9	m	m	m	m	m	m
Norvège*	475	465	-10	473	434	-39	449	455	6
Lituanie	493	483	-10	486	442	-44	466	475	9
Taipei chinois	545	535	-11	528	489	-39	546	547	1
Moldova	427	417	-11	423	385	-38	408	412	4
Émirats arabes unis	464	453	-11	451	414	-37	451	455	4
Lettonie	474	462	-12	450	409	-42	457	464	7
Grèce	440	428	-12	446	400	-46	421	427	6
Monténégro	442	429	-12	440	399	-41	411	411	0
Suède	491	479	-12	487	447	-41	463	465	2
Philippines	380	367	-12	380	354	-27	373	368	-6
Serbie	436	422	-13	435	395	-40	417	417	0
Kirghizistan	369	356	-13	358	331	-27	364	364	0
Israël	449	435	-13	455	417	-38	432	435	3
Azerbaïdjan	416	402	-14	392	356	-36	423	422	-1
Cambodge	388	374	-14	355	338	-17	365	367	2
Qatar	441	427	-14	438	398	-40	415	417	2
Géorgie	430	415	-15	406	364	-42	417	416	-1
Arabie saoudite	422	405	-17	400	374	-26	386	394	7
Albanie*	443	426	-17	423	391	-32	431	435	4
Arménie	377	359	-18	368	327	-40	377	375	-2
Malte	462	443	-19	438	392	-47	443	435	-8
Kosovo	366	347	-19	358	322	-35	351	350	-1
Croatie	486	466	-20	477	430	-47	455	456	1
Macédoine du Nord	389	369	-20	373	342	-31	381	378	-3
Jordanie	417	397	-20	379	346	-33	390	385	-5
Slovénie	494	473	-21	471	420	-52	461	458	-3
Chypre	422	400	-21	401	357	-44	413	410	-3
Finlande	516	493	-22	498	452	-46	468	470	2
Mongolie	436	412	-23	390	358	-31	423	414	-8
Bulgarie	434	409	-26	412	364	-49	413	398	-15
Région du Kurdistan (Irak)	365	339	-26	328	295	-33	339	338	-1
Autorité palestinienne	375	338	-37	374	319	-56	366	339	-27

** La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ayant pas été respectées, ainsi que pour celle des résultats des questionnaires de l'Albanie, en raison d'un problème de couverture (voir le Guide du lecteur).

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

 Pays/économies dont le score moyen est supérieur à la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont le score moyen ne diffère pas de manière significative de la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont le score moyen est inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant des disparités de résultats en sciences selon le sexe.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.2c.1, I.B1.2c.2 et I.B1.2c.3.

Tableau I.4. Aperçu de l'engagement perçu dans l'apprentissage et des comportements de réponse

	Volonté d'apprendre		Capacité d'action et adaptabilité					Réponses hâtives (pourcentage de réponses à la fois incorrectes et données rapidement – moyenne sur l'ensemble des items de compréhension de l'écrit)
	Persévérance des élèves	Curiosité des élèves	Définition d'objectifs par les élèves	Recherche d'aide par les élèves	Opinion des élèves sur la nature des sciences	Adaptabilité cognitive des élèves	Mentalité de croissance des élèves	
	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	%	%
Moyenne OCDE	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	69.3	8.9
Costa Rica	0.51	0.31	0.19	0.36	-0.10	0.27	58.7	9.6
Thaïlande	0.40	0.00	0.28	0.16	-0.04	-0.15	36.3	10.8
Malaisie	0.38	0.21	0.25	0.43	-0.16	-0.20	37.0	7.2
Islande	0.37	0.08	0.14	0.18	-0.08	0.06	61.9	11.4
Chili	0.34	0.24	0.10	0.11	-0.08	0.11	66.4	10.3
Mexique	0.33	0.24	0.04	0.22	-0.17	0.24	60.8	5.6
Colombie	0.32	0.24	0.12	0.22	-0.26	0.25	56.6	9.8
Équateur	0.28	0.20	0.16	0.24	-0.25	0.16	49.4	7.9
Émirats arabes unis	0.28	0.18	0.56	0.31	0.06	0.16	67.5	12.8
Philippines	0.27	0.14	0.30	0.17	-0.28	-0.08	44.2	7.6
Espagne	0.26	0.12	0.22	0.09	0.05	0.15	m	9.7
Portugal	0.24	0.12	0.16	0.13	0.14	-0.07	66.9	7.8
Viet Nam	0.24	0.08	0.37	0.28	-0.27	0.12	51.8	8.8
Guatemala	0.23	0.19	0.11	0.20	-0.44	0.06	47.2	10.4
Pérou	0.21	0.22	0.20	-0.02	-0.22	-0.05	45.2	8.6
Région du Kurdistan (Irak)	0.20	-0.08	m	m	-0.47	m	46.2	m
Ouzbékistan	0.19	0.21	0.47	0.13	-0.23	0.15	53.1	12.2
Arabie saoudite	0.18	0.07	0.54	0.35	-0.04	0.30	64.4	11.9
Maurice	0.18	0.32	m	m	-0.16	m	57.6	m
Roumanie	0.17	0.12	0.21	0.01	-0.07	-0.03	60.7	12.9
Uruguay	0.17	0.00	-0.05	0.12	-0.21	-0.04	74.3	11.7
Canada*	0.12	0.13	0.17	0.11	0.11	0.10	76.3	6.8
Türkiye	0.11	0.10	0.03	0.00	0.06	0.09	71.5	5.1
Malte	0.10	0.09	0.26	-0.02	-0.05	0.07	65.6	18.4
P-S-J-Z (Chine)	0.10	0.01	0.09	0.31	0.38	0.06	49.6	2.2
Singapour	0.08	0.15	0.20	0.38	0.31	0.00	62.3	5.6
Kosovo	0.08	-0.04	0.49	0.09	-0.47	-0.01	57.3	20.1
Macédoine du Nord	0.07	-0.05	0.38	-0.06	-0.37	0.10	55.3	20.7
El Salvador	0.06	-0.10	0.04	0.16	-0.47	0.23	49.3	11.8
Japon	0.05	-0.21	-0.44	0.07	0.26	-0.54	76.0	5.5
Azerbaïdjan	0.05	-0.16	0.40	0.06	-0.36	0.12	55.8	17.0
Brunei Darussalam	0.03	0.25	0.13	0.33	0.02	-0.32	53.6	4.7
Autriche	0.03	0.14	0.10	-0.06	0.03	0.08	78.6	8.1
Maroc	0.03	-0.26	0.37	0.18	-0.33	0.09	58.6	14.3
Suisse	0.02	0.07	0.08	0.06	0.06	0.05	68.7	8.0
Irlande	0.02	0.14	-0.06	-0.08	0.21	0.04	76.3	4.1
Taipei chinois	0.02	-0.13	-0.11	0.20	0.36	-0.25	45.5	8.4
Qatar	0.01	0.00	0.41	0.18	-0.12	0.00	65.0	16.4
Australie	0.00	0.08	0.02	0.07	0.13	0.07	67.5	8.0
France	-0.01	0.11	-0.20	-0.16	0.12	0.00	80.5	9.0
Liban	-0.01	-0.15	0.37	-0.20	-0.45	-0.15	58.2	22.5
Italie	-0.02	-0.01	0.06	0.00	-0.01	-0.22	69.8	8.6
Paraguay	-0.02	-0.06	0.13	0.17	-0.51	0.23	49.9	14.2
Corée	-0.02	0.01	-0.14	0.20	0.21	-0.20	77.9	6.9
Dushanbe (Tadjikistan)	-0.02	-0.25	m	m	-0.50	m	52.0	m
Argentine	-0.03	-0.13	0.14	0.13	-0.37	0.00	58.7	13.0
Nouvelle-Zélande*	-0.03	0.06	-0.11	0.08	0.10	-0.03	74.4	7.1
Israël	-0.03	-0.08	0.09	0.08	-0.21	0.17	65.6	19.7
Moldova	-0.04	-0.11	0.20	0.03	-0.17	0.02	58.9	10.1
Arménie	-0.05	-0.16	0.38	-0.11	-0.53	0.17	63.2	23.1
Royaume-Uni	-0.05	0.03	0.10	-0.05	0.05	-0.03	73.6	6.4

	Volonté d'apprendre		Capacité d'action et adaptabilité					Réponses hâtives (pourcentage de réponses à la fois incorrectes et données rapidement – moyenne sur l'ensemble des items de compréhension de l'écrit)
	Persévérance des élèves	Curiosité des élèves	Définition d'objectifs par les élèves	Recherche d'aide par les élèves	Opinion des élèves sur la nature des sciences	Adaptabilité cognitive des élèves	Mentalité de croissance des élèves	
	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	%	%
Croatie	-0,06	-0,10	0,20	-0,08	0,03	0,07	71,6	11,4
Mongolie	-0,06	0,22	0,19	0,16	0,01	0,01	72,1	10,1
Estonie	-0,06	-0,01	-0,03	0,08	0,13	0,12	83,0	4,4
Hongrie	-0,07	-0,09	0,10	-0,06	-0,06	-0,21	68,0	8,7
Belgique	-0,07	-0,13	-0,08	-0,11	0,02	-0,03	66,7	7,2
Allemagne	-0,07	0,02	-0,07	-0,09	0,04	0,09	76,0	7,7
Norvège*	-0,07	m	-0,03	0,00	0,04	m	57,1	12,2
République dominicaine	-0,07	-0,09	0,09	0,10	-0,58	0,04	56,0	16,7
Grèce	-0,08	-0,07	0,02	-0,10	-0,04	-0,04	74,2	14,3
Danemark	-0,09	-0,18	-0,21	0,00	-0,08	0,00	67,9	8,5
Jordanie	-0,09	-0,32	0,20	0,03	-0,40	-0,03	56,2	10,5
Finlande	-0,10	-0,06	-0,09	0,02	-0,06	-0,02	76,6	8,8
Macao (Chine)	-0,11	-0,11	-0,14	0,22	0,19	-0,21	44,6	4,1
Autorité palestinienne	-0,11	-0,34	0,25	0,09	-0,48	0,03	56,4	17,9
Rwanda	-0,13	-0,27	m	m	-0,57	m	49,9	m
Hong Kong (Chine)	-0,13	-0,06	0,02	0,16	0,17	-0,19	44,0	8,8
Lituanie	-0,14	-0,18	0,08	-0,05	-0,09	-0,01	51,7	7,0
Luxembourg	-0,14	-0,03	-0,01	-0,20	0,02	-0,01	75,0	9,9
Monténégro	-0,14	-0,20	0,20	0,02	-0,34	0,23	67,3	12,2
Lettonie	-0,16	-0,13	0,12	-0,09	-0,15	-0,05	75,6	11,4
Serbie	-0,16	-0,21	0,19	-0,04	-0,23	0,13	65,7	17,2
Chypre	-0,20	-0,27	0,15	-0,14	-0,31	-0,07	64,2	24,9
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	-0,21	-0,32	0,09	-0,12	-0,09	0,19	68,2	9,6
Pays-Bas*	-0,21	-0,26	-0,12	-0,13	-0,30	-0,08	62,2	14,2
Kirghizistan	-0,22	-0,07	0,19	-0,03	-0,41	-0,02	72,6	15,1
Géorgie	-0,22	-0,12	0,31	-0,13	-0,33	0,11	72,2	15,3
Bulgarie	-0,26	-0,28	0,06	-0,16	-0,41	0,12	56,4	22,3
République slovaque	-0,29	-0,10	0,03	-0,26	-0,12	-0,17	62,4	9,7
République tchèque	-0,30	-0,28	-0,35	-0,27	0,00	-0,17	64,0	9,2
Slovénie	-0,31	-0,26	0,05	-0,23	-0,04	0,06	69,5	11,5
Pologne	-0,34	-0,12	-0,17	-0,33	-0,09	0,03	69,9	8,4
Albanie*	m	0,45	0,74	0,43	0,13	0,28	59,3	10,4
Indonésie	m	0,18	0,32	0,25	-0,21	-0,07	30,2	6,6
Zambie	m	0,14	m	m	-0,19	m	59,1	m
Kenya	m	-0,01	0,59	0,16	-0,36	0,03	45,1	10,1
Brésil	m	-0,05	0,07	0,05	-0,09	-0,15	52,3	12,3
Kazakhstan	m	-0,09	0,39	0,05	-0,33	0,21	74,8	9,0
Suède	m	m	0,16	0,14	0,00	m	53,5	11,1
États-Unis*	m	m	0,04	0,15	0,21	0,16	81,1	7,3
Cambodge	m	m	m	m	m	m	48,4	m

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ayant pas été respectées, ainsi que pour celle des résultats des questionnaires de l'Albanie et des États-Unis, en raison d'un problème de couverture (voir le Guide du lecteur).

■ Pays/économies dont l'indice moyen/le pourcentage d'élèves faisant preuve d'une mentalité de croissance sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

□ Pays/économies dont le pourcentage de réponses hâtives est inférieur à la moyenne de l'OCDE.

□ Pays/économies dont l'indice moyen/le pourcentage ne diffèrent pas de manière significative de la moyenne de l'OCDE.

■ Pays/économies dont l'indice moyen/le pourcentage d'élèves faisant preuve d'une mentalité de croissance sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

Pays/économies dont le pourcentage de réponses hâtives est supérieur à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de persévérance des élèves.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.A1.12, I.B1.3.1, I.B1.3.9, I.B1.3.16, I.B1.3.30, I.B1.3.40, I.B1.3.44 et I.B1.3.49.

Tableau I.5. Aperçu d'un environnement d'apprentissage sûr et équitable

	Climat scolaire			Perception de l'école et de l'apprentissage		
	Climat de discipline	Absence de harcèlement	Faible absentéisme	Sentiment d'appartenance à l'école	Utilité de l'apprentissage à l'école ¹	Perception chez les élèves des possibilités de mobilité sociale
	Indice moyen	%	%	Indice moyen	%	%
Moyenne OCDE	0,14	52,5	66,1	0,09	51,4	66,4
Corée	1,32	73,1	96,6	0,31	84,9	69,5
Japon	1,12	68,5	92,9	0,42	75,9	55,9
Ouzbékistan	0,82	75,5	55,1	0,24	65,4	54,4
P-S-J-Z (Chine)	0,80	62,4	96,2	-0,04	50,4	51,4
Kazakhstan	0,80	77,5	63,9	0,13	70,6	66,0
Arabie saoudite	0,77	69,3	30,4	0,43	71,4	65,3
Albanie*	0,70	73,9	60,8	0,67	58,3	58,3
Arménie	0,66	80,1	27,9	0,19	76,2	70,3
Taipei chinois	0,59	71,0	89,4	0,01	69,7	52,4
Kenya	0,57	21,6	50,0	-0,21	47,2	39,6
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	0,50	65,1	27,3	0,06	65,7	69,2
Hong Kong (Chine)	0,48	53,6	86,3	-0,32	51,0	41,6
Indonésie	0,47	51,5	78,0	-0,07	70,3	32,0
Malaisie	0,46	41,7	78,6	-0,19	71,1	40,8
Azerbaïdjan	0,45	70,2	44,6	0,23	64,5	59,4
Croatie	0,41	61,9	79,4	0,46	55,9	69,4
Macao (Chine)	0,40	44,1	85,8	-0,27	47,3	41,1
Monténégro	0,37	67,3	42,7	0,35	52,2	62,1
Thaïlande	0,36	58,2	76,6	-0,26	44,6	37,9
Roumanie	0,36	48,8	51,9	0,14	48,3	73,5
Serbie	0,35	70,8	64,4	0,33	41,6	69,3
Kirghizistan	0,32	55,8	42,1	0,05	56,0	65,8
Autriche	0,32	47,7	73,2	0,50	41,0	69,3
Viet Nam	0,30	54,2	90,1	-0,28	74,3	52,3
République slovaque	0,29	56,5	85,6	-0,04	57,7	63,6
Lituanie	0,29	54,7	63,7	-0,11	42,0	61,8
Brunei Darussalam	0,28	31,9	62,2	-0,43	33,6	42,3
États-Unis*	0,27	52,9	56,5	-0,21	53,0	70,0
Géorgie	0,24	67,8	19,6	0,08	67,6	71,8
Lettonie	0,24	44,0	65,2	-0,11	52,9	71,6
Estonie	0,23	39,5	62,5	-0,04	53,7	72,3
Émirats arabes unis	0,22	51,3	59,0	-0,01	47,5	65,0
Macédoine du Nord	0,20	63,8	48,8	0,26	50,2	57,5
Suisse	0,19	46,9	79,1	0,38	44,4	64,7
Hongrie	0,19	55,9	83,1	0,23	55,3	72,1
Singapour	0,19	47,7	85,2	-0,11	62,6	m
Pérou	0,19	43,1	53,7	-0,19	62,9	52,4
Irlande	0,18	52,3	47,8	-0,11	48,3	67,8
Moldova	0,18	38,4	58,1	0,00	52,6	68,0
Pologne	0,16	55,9	49,0	-0,18	36,9	71,6
Mongolie	0,16	52,2	66,0	0,19	57,7	60,3
Portugal	0,15	62,1	85,3	0,16	50,8	76,7
Costa Rica	0,14	47,3	32,4	0,21	53,4	58,2
Finlande	0,14	56,6	75,8	0,17	64,7	67,0
Islande	0,13	59,7	76,0	0,36	57,7	55,4
Türkiye	0,12	52,1	37,2	0,05	50,0	62,5
République tchèque	0,10	50,2	87,7	-0,19	46,8	69,9
Luxembourg	0,10	47,8	76,4	0,09	39,2	65,9

	Climat scolaire			Perception de l'école et de l'apprentissage		
	Climat de discipline	Absence de harcèlement	Faible absentéisme	Sentiment d'appartenance à l'école	Utilité de l'apprentissage à l'école ¹	Perception chez les élèves des possibilités de mobilité sociale
	Indice moyen	%	%	Indice moyen	%	%
Équateur	0,09	43,8	61,5	-0,01	50,8	53,1
Canada*	0,09	50,0	54,1	-0,11	53,4	66,6
El Salvador	0,09	35,4	55,8	-0,08	62,3	56,2
Norvège*	0,08	54,6	72,2	0,39	47,4	m
Guatemala	0,07	50,5	46,0	m	52,0	47,8
Mexique	0,07	52,6	71,1	0,05	66,1	60,5
Suède	0,06	56,2	77,0	0,30	m	m
Slovénie	0,06	58,1	66,2	0,17	58,0	71,4
Royaume-Uni	0,05	43,9	66,1	-0,10	50,7	64,9
Espagne	0,05	59,9	51,3	0,46	54,7	m
Allemagne	0,04	38,2	78,0	0,24	24,6	m
Philippines	0,04	25,2	76,6	-0,29	32,6	36,9
Qatar	0,03	47,9	35,8	-0,14	53,0	62,4
Colombie	0,03	43,9	63,7	0,05	62,3	57,2
Belgique	0,03	46,9	80,3	0,12	47,3	70,9
Danemark	0,03	41,0	58,7	0,14	53,0	62,1
Jordanie	0,02	51,0	64,2	-0,05	60,6	55,9
Kosovo	0,02	54,9	28,4	0,14	53,2	54,0
Pays-Bas*	0,00	60,5	74,8	0,23	47,9	63,3
Israël	-0,04	62,2	44,8	0,18	42,9	74,8
Italie	-0,04	65,3	27,3	0,01	41,8	73,1
République dominicaine	-0,06	44,8	35,7	-0,02	63,5	59,0
Malte	-0,08	44,5	49,1	-0,14	45,6	61,6
Australie	-0,09	45,1	49,4	-0,16	55,3	m
France	-0,12	56,0	67,9	0,06	45,0	70,4
Nouvelle-Zélande*	-0,13	39,4	59,5	-0,23	51,9	61,3
Brésil	-0,15	51,8	30,7	-0,05	44,8	57,5
Chili	-0,16	46,1	81,5	-0,04	56,2	61,2
Bulgarie	-0,19	52,4	42,5	-0,01	60,8	56,1
Autorité palestinienne	-0,20	53,8	40,5	-0,12	63,4	62,5
Maroc	-0,20	48,3	31,9	-0,08	59,9	59,6
Chypre	-0,21	53,9	63,5	-0,02	43,5	63,7
Uruguay	-0,21	52,8	74,6	0,28	55,8	64,2
Paraguay	-0,22	42,0	25,9	-0,15	62,0	52,6
Liban	-0,22	40,9	48,9	m	47,4	54,8
Grèce	-0,32	52,3	42,8	-0,04	35,4	67,9
Argentine	-0,43	45,1	71,8	-0,04	52,0	52,7
Zambie	m	30,2	57,8	m	60,5	54,6
Cambodge	m	49,0	79,5	m	40,2	47,8
Dushanbe (Tadjikistan)	m	68,8	52,4	-0,11	49,7	47,9
Rwanda	m	16,2	46,0	m	48,8	44,6
Région du Kurdistan (Irak)	m	64,4	50,3	m	62,2	48,5
Maurice	m	38,6	52,9	-0,23	39,2	54,7

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ayant pas été respectées, ainsi que pour celle des résultats des questionnaires de l'Albanie et des États-Unis, en raison d'un problème de couverture (voir le Guide du lecteur).

1. L'opinion quant à l'utilité de l'apprentissage à l'école se mesure par le pourcentage d'élèves se disant en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation : « L'école n'a pas fait grand-chose pour que je sois préparé(e) à la vie d'adulte quand je quitterai l'école ».

Pays/économies dont l'indice moyen/le pourcentage sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

Pays/économies dont l'indice moyen/le pourcentage ne diffèrent pas de manière significative de la moyenne de l'OCDE.

Pays/économies dont l'indice moyen/le pourcentage sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen du climat de discipline.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.1.3, I.B1.3.62, I.B1.3.70, I.B1.4.132, I.B1.4.138 et I.B1.4.158.

Tableau I.6. Aperçu des technologies numériques et de l'intelligence artificielle (IA)

	Opportunités d'apprentissage numérique			Conditions de l'apprentissage numérique		
	Capacité des établissements à améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'aide des appareils numériques	Élèves utilisant l'IA au moins une fois par semaine pour les aider à apprendre	Élèves apprenant en classe à évaluer la qualité des informations générées par l'IA	Élèves disant ne pas être distraits par l'utilisation d'appareils numériques	Élèves scolarisés dans des établissements où les téléphones portables sont interdits	Élèves scolarisés dans des établissements disposant de directives propres à chaque matière concernant l'utilisation des appareils numériques
	Indice moyen	%	%	%	%	%
Moyenne OCDE	-0.03	45.5	62.6	39.2	49.5	71.2
Émirats arabes unis	0.98	64.3	81.7	51.9	90.1	96.3
Ouzbékistan	0.93	48.6	80.6	61.1	69.2	87.2
Singapour	0.91	65.6	81.0	25.8	43.1	94.1
Suisse	0.73	55.4	69.0	43.4	50.6	79.4
Danemark	0.70	48.1	69.1	26.8	64.8	70.3
Thaïlande	0.65	50.7	68.9	32.6	8.0	59.1
Suède	0.62	47.6	64.9	29.8	57.5	73.8
États-Unis*	0.53	37.3	56.3	34.1	31.3	89.3
P-S-J-Z (Chine)	0.51	40.7	44.6	70.1	82.8	87.8
Pays-Bas*	0.51	35.2	55.4	43.2	58.5	75.8
Luxembourg	0.49	46.7	65.8	46.0	35.3	86.6
Islande	0.49	41.5	72.8	33.7	51.4	79.0
Norvège*	0.46	53.7	74.3	28.9	87.5	73.5
Autriche	0.42	49.8	62.8	44.9	27.1	77.9
Qatar	0.41	46.0	68.6	62.0	88.6	95.3
Australie	0.39	50.3	68.3	22.9	85.3	89.2
Corée	0.35	50.7	66.5	72.2	34.1	60.1
Taipei chinois	0.34	40.5	65.9	53.0	43.3	80.0
Kazakhstan	0.27	47.0	80.2	52.1	39.2	84.9
Finlande	0.25	30.1	61.0	34.4	5.2	55.2
Viet Nam	0.24	68.6	70.0	44.6	24.3	77.4
Nouvelle-Zélande*	0.20	46.7	64.6	24.7	88.9	84.4
Bulgarie	0.17	41.2	71.3	31.9	39.2	73.0
Hong Kong (Chine)	0.16	53.2	69.3	41.8	85.1	74.2
Lituanie	0.15	52.5	73.9	37.7	11.3	58.7
Slovénie	0.11	48.3	63.7	50.1	45.8	67.2
Croatie	0.10	48.1	69.2	49.8	26.2	47.7
Belgique	0.06	42.5	58.6	48.0	52.0	77.1
Canada*	0.03	37.7	56.2	31.4	36.7	86.5
Macao (Chine)	0.00	66.8	74.5	49.9	49.2	87.5
Italie	0.00	47.5	73.7	28.4	63.2	59.1
Philippines	0.00	54.7	70.8	24.9	20.5	84.7
Indonésie	-0.03	53.5	73.2	49.0	45.4	86.5
Roumanie	-0.06	39.9	72.6	37.9	49.3	72.8
Allemagne	-0.07	50.2	59.3	37.5	64.3	80.2
Estonie	-0.07	58.4	72.5	26.6	26.0	30.4
Hongrie	-0.09	36.9	61.0	69.7	89.8	55.5
Cambodge	-0.11	m	m	m	48.6	69.8
République tchèque	-0.11	46.5	70.0	38.5	28.0	66.4
Lettonie	-0.11	50.6	79.1	31.1	22.9	72.0
Chypre	-0.11	42.5	67.6	37.4	83.4	80.3
Mongolie	-0.13	57.2	74.3	23.8	48.5	68.5
El Salvador	-0.14	40.1	60.5	54.6	71.2	75.8
Arabie saoudite	-0.17	53.8	74.8	78.5	84.1	93.3
Türkiye	-0.18	52.4	68.1	62.5	82.9	94.2
Royaume-Uni	-0.19	31.5	42.4	48.1	80.3	78.0
Pologne	-0.21	55.1	62.4	25.6	18.2	49.9
Dushanbe (Tadjikistan)	-0.21	m	m	m	85.2	69.2
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	-0.21	54.2	77.7	30.7	9.8	70.1
Géorgie	-0.22	42.0	69.3	36.8	23.3	39.6
République slovaque	-0.23	46.1	71.1	57.3	56.7	39.2

	Opportunités d'apprentissage numérique			Conditions de l'apprentissage numérique		
	Capacité des établissements à améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'aide des appareils numériques	Élèves utilisant l'IA au moins une fois par semaine pour les aider à apprendre	Élèves apprenant en classe à évaluer la qualité des informations générées par l'IA	Élèves disant ne pas être distraits par l'utilisation d'appareils numériques	Élèves scolarisés dans des établissements où les téléphones portables sont interdits	Élèves scolarisés dans des établissements disposant de directives propres à chaque matière concernant l'utilisation des appareils numériques
	Indice moyen	%	%	%	%	%
Malte	-0,23	55,5	61,9	69,7	87,7	61,6
France	-0,25	37,4	46,8	44,8	27,1	78,9
Monténégro	-0,26	43,1	57,9	46,1	94,5	30,5
Moldova	-0,27	47,8	74,2	38,3	51,4	67,3
Israël	-0,28	49,3	63,0	35,2	30,0	84,5
Espagne	-0,30	54,2	59,5	37,2	86,3	90,7
Macédoine du Nord	-0,38	43,8	75,5	36,2	59,9	76,7
Serbie	-0,39	51,8	61,6	46,0	47,7	55,3
Jordanie	-0,40	41,0	59,2	63,0	82,8	90,3
Irlande	-0,40	25,9	47,2	53,4	77,6	85,7
Kirghizistan	-0,42	50,4	74,8	41,0	51,3	82,8
Albanie*	-0,45	45,5	81,6	65,1	95,9	85,7
Portugal	-0,50	48,3	57,4	31,2	24,7	73,2
<i>Kosovo</i>	-0,50	46,0	76,7	38,0	73,2	74,5
Brunei Darussalam	-0,51	59,3	73,4	64,8	90,3	86,8
Azerbaïdjan	-0,51	48,2	76,1	60,7	64,6	75,6
Japon	-0,56	27,4	31,2	74,1	33,8	63,4
Grèce	-0,59	33,7	60,7	38,7	98,3	69,3
Chili	-0,61	51,1	61,5	20,1	58,5	59,3
Arménie	-0,63	49,1	75,9	50,4	34,1	47,3
Maroc	-0,65	44,9	52,7	39,6	81,8	63,8
Maurice	-0,65	m	m	m	79,4	66,8
Guatemala	-0,67	49,9	52,6	43,5	50,1	73,9
Malaisie	-0,69	56,3	70,8	62,3	84,0	88,1
Pérou	-0,71	53,8	55,3	43,7	86,4	66,9
Liban	-0,72	47,5	73,7	51,6	85,1	62,7
Rwanda	-0,74	m	m	m	66,7	76,3
Uruguay	-0,74	53,0	65,3	14,0	14,1	32,4
Mexique	-0,76	47,4	59,2	24,2	27,2	67,5
République dominicaine	-0,79	50,4	64,7	43,1	77,1	74,4
<i>Région du Kurdistan (Irak)</i>	-0,82	m	m	m	81,3	62,1
<i>Autorité palestinienne</i>	-0,83	44,6	61,4	60,8	73,6	86,3
Brésil	-0,86	47,8	51,2	50,6	81,4	81,8
Colombie	-0,97	55,7	63,5	25,9	37,5	54,7
Équateur	-0,99	51,9	61,2	41,4	85,7	55,6
Zambie	-1,05	m	m	m	83,2	68,4
Paraguay	-1,06	45,0	53,7	35,1	42,6	68,9
Costa Rica	-1,09	50,1	66,1	28,5	22,7	69,2
Argentine	-1,11	51,8	60,7	18,4	37,0	82,0
Kenya	-1,16	45,7	55,5	65,6	59,8	74,3

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ayant pas été respectées, ainsi que pour celle des résultats des questionnaires de l'Albanie et des États-Unis, en raison d'un problème de couverture (voir le Guide du lecteur).

Pays/économies dont les valeurs sont supérieures à la moyenne de l'OCDE.

Pays/économies dont les valeurs ne diffèrent pas de manière significative de la moyenne de l'OCDE.

Pays/économies dont les valeurs sont inférieures à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de la capacité des établissements à améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'aide des appareils numériques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.4.14, I.B1.4.47, I.B1.4.53, I.B1.4.68 et I.B1.4.132.

Tableau I.7. Aperçu d'un cadre familial et scolaire propice

	Soutien perçu par les élèves		Cadre scolaire propice		
	Soutien familial	Soutien des enseignants	Élèves scolarisés dans des établissements sans pénurie d'enseignants	Élèves scolarisés dans des établissements proposant un dispositif de tutorat entre pairs	Élèves scolarisés dans des établissements sans pénurie de matériel
	Indice moyen	Indice moyen	%	%	%
Moyenne OCDE	-0,19	0,03	28,8	51,2	43,8
Albanie*	0,42	0,97	76,5	70,7	45,4
Roumanie	0,16	0,08	63,6	60,9	44,9
Estonie	0,11	0,01	8,5	49,0	22,0
Arménie	0,10	0,59	52,1	71,4	30,2
Suède	0,08	0,09	48,9	21,9	62,7
Hongrie	0,03	-0,04	42,0	53,3	35,9
Colombie	0,01	0,54	30,6	46,5	17,6
Émirats arabes unis	-0,01	0,38	58,2	81,7	68,9
Kenya	-0,03	0,39	23,7	93,7	23,9
Islande	-0,03	0,31	48,3	43,1	45,8
Pologne	-0,04	-0,56	26,5	80,2	42,8
Monténégro	-0,04	0,18	42,8	65,7	16,1
Arabie saoudite	-0,04	0,82	58,1	95,9	48,4
Croatie	-0,04	0,08	26,2	60,6	32,6
Grèce	-0,04	-0,30	22,9	47,5	30,7
République slovaque	-0,05	0,09	40,6	52,8	19,1
Finlande	-0,05	0,22	56,6	29,5	55,7
Portugal	-0,05	0,32	12,9	62,6	27,0
Corée	-0,06	0,51	16,1	80,3	22,4
Viet Nam	-0,07	0,61	26,3	96,2	40,6
Ouzbékistan	-0,08	0,73	66,5	98,4	47,5
Espagne	-0,08	0,05	20,1	47,0	43,9
Dushanbe (Tadjikistan)	-0,08	m	50,3	92,7	37,4
Azerbaïdjan	-0,08	0,82	50,4	82,5	33,1
Lituanie	-0,09	-0,24	23,1	77,0	15,2
Royaume-Uni	-0,09	0,23	23,2	54,2	40,3
Kosovo	-0,09	0,37	45,4	81,8	20,0
Lettonie	-0,10	0,00	14,1	71,7	13,2
P-S-J-Z (Chine)	-0,10	0,62	30,5	91,5	49,3
Moldova	-0,11	0,28	37,9	81,8	31,8
Serbie	-0,11	0,10	52,6	71,4	38,0
Macédoine du Nord	-0,11	0,38	54,7	48,0	19,0
Irlande	-0,12	0,19	11,4	26,2	61,8
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	-0,13	0,19	36,3	59,8	16,9
Kirghizistan	-0,16	0,33	27,9	61,0	7,4
Malte	-0,17	0,26	26,4	17,3	60,8
États-Unis*	-0,18	0,26	49,1	71,4	66,2
Australie	-0,19	0,24	24,3	40,8	65,9
Danemark	-0,20	-0,07	61,4	11,7	63,3
République tchèque	-0,20	-0,51	33,1	25,6	46,2
Géorgie	-0,21	0,35	82,7	69,4	41,7
Zambie	-0,21	m	21,7	87,2	11,7
Nouvelle-Zélande*	-0,22	0,15	29,3	72,9	57,1
Pays-Bas*	-0,22	-0,31	12,2	38,8	71,2
Autriche	-0,22	-0,25	43,1	57,6	52,8
Italie	-0,22	-0,18	38,4	78,3	58,4
Pérou	-0,23	0,47	46,4	60,7	24,5
Équateur	-0,24	0,59	40,0	58,0	26,5

	Soutien perçu par les élèves		Cadre scolaire propice		
	Soutien familial	Soutien des enseignants	Élèves scolarisés dans des établissements sans pénurie d'enseignants	Élèves scolarisés dans des établissements proposant un dispositif de tutorat entre pairs	Élèves scolarisés dans des établissements sans pénurie de matériel
	Indice moyen	Indice moyen	%	%	%
Suisse	-0,25	-0,10	37,1	34,3	76,4
Région du Kurdistan (Irak)	-0,25	m	35,5	89,6	13,4
Norvège*	-0,27	-0,03	27,2	29,5	31,4
Taipei chinois	-0,27	0,33	24,0	71,0	60,3
Allemagne	-0,27	-0,28	18,1	40,4	45,7
Chili	-0,29	0,45	40,3	44,1	51,6
Bulgarie	-0,29	0,14	71,6	67,6	75,7
Canada*	-0,30	m	32,7	72,0	50,0
Mexique	-0,31	0,43	36,7	72,6	29,5
Chypre	-0,32	-0,11	51,5	26,2	52,2
Qatar	-0,33	0,38	64,1	83,3	80,2
Kazakhstan	-0,34	0,65	53,4	86,9	56,4
Argentine	-0,34	0,30	28,6	78,8	24,8
Uruguay	-0,34	0,23	36,2	39,8	38,2
Guatemala	-0,36	0,63	46,3	61,1	30,5
Mongolie	-0,37	0,21	35,6	84,9	33,6
Maurice	-0,37	m	25,1	56,9	47,4
Belgique	-0,38	-0,05	9,6	30,1	58,6
Luxembourg	-0,38	-0,26	15,9	63,4	81,4
Israël	-0,38	-0,07	23,6	64,2	42,3
Türkiye	-0,39	0,16	58,4	64,1	48,5
Thaïlande	-0,40	0,74	46,6	97,8	36,8
Maroc	-0,40	0,30	33,4	47,2	12,4
Slovénie	-0,41	-0,41	17,5	61,2	44,5
Liban	-0,42	0,17	55,8	45,6	40,5
Philippines	-0,42	0,62	59,0	96,2	23,2
France	-0,42	-0,18	12,9	52,9	48,5
Paraguay	-0,45	0,57	48,7	54,2	35,4
Autorité palestinienne	-0,45	0,45	34,9	51,1	32,7
Jordanie	-0,46	0,66	38,4	72,4	37,3
République dominicaine	-0,46	0,68	42,1	58,2	29,2
Brésil	-0,47	0,35	49,6	57,9	51,6
El Salvador	-0,50	0,65	56,2	73,8	45,1
Malaisie	-0,51	0,52	30,9	94,5	59,5
Singapour	-0,51	0,43	13,7	72,1	92,2
Hong Kong (Chine)	-0,55	0,26	49,3	77,6	67,2
Rwanda	-0,56	m	34,4	86,5	18,4
Brunei Darussalam	-0,58	0,31	31,5	76,4	33,0
Indonésie	-0,60	0,54	49,4	87,4	28,0
Japon	-0,64	0,37	3,5	45,7	5,2
Cambodge	-0,66	m	10,9	80,0	15,7
Macao (Chine)	-0,68	0,13	44,8	89,2	40,5
Costa Rica	m	0,52	23,3	32,7	13,6

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ayant pas été respectées, ainsi que pour celle des résultats des questionnaires de l'Albanie et des États-Unis, en raison d'un problème de couverture (voir le Guide du lecteur).

■ Pays/économies dont les valeurs sont supérieures à la moyenne de l'OCDE.

□ Pays/économies dont les valeurs ne diffèrent pas de manière significative de la moyenne de l'OCDE.

■ Pays/économies dont les valeurs sont inférieures à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de soutien familial.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.4.71, I.B1.4.83, I.B1.4.101, I.B1.4.113 et I.B1.4.120.

Tableau I.8. Aperçu des élèves face aux enjeux environnementaux

	Résultats en sciences de l'environnement (sous-échelle des sciences)		Attitudes vis-à-vis des enjeux environnementaux			Engagement sur les enjeux environnementaux		Opportunités scolaires d'éducation et d'action environnementales
	Tous élèves confondus	Différence entre les élèves favorisés et ceux défavorisés	Indice de sensibilisation des élèves aux enjeux environnementaux	Indice de sentiment de capacité personnelle des élèves à susciter des changements sur le plan environnemental	Indice de sentiment d'efficacité collective des élèves face aux enjeux environnementaux	Élèves participant à au moins une activité liée à l'environnement	Élèves souhaitant (dans une certaine mesure ou beaucoup) contribuer à la protection de l'environnement dans leur futur emploi	Occasions d'apprentissage en classe sur les questions environnementales
	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Score moyen	%	%	Score moyen
Moyenne OCDE	480	85	-0.14	0.00	0.00	71.9	61.6	0.00
P-S-J-Z (Chine)	594	68	0.54	0.60	0.53	87.4	77.8	0.98
Singapour	561	88	0.37	0.35	0.57	71.5	61.7	0.21
Taïpei chinois	539	92	-0.01	0.30	0.34	71.8	49.6	0.57
Macao (Chine)	539	41	0.19	0.18	0.15	79.8	58.5	0.50
Japon	536	67	-0.42	0.03	0.36	58.9	62.2	-0.24
Corée	522	69	0.12	0.43	0.35	68.2	52.9	-0.09
Estonie	520	64	0.02	-0.08	-0.03	68.5	60.8	0.11
Royaume-Uni	513	78	0.35	-0.10	-0.06	59.8	53.2	-0.08
Canada*	511	56	0.08	0.07	0.16	68.2	59.7	0.10
Nouvelle-Zélande*	511	92	-0.09	-0.06	0.07	61.6	55.5	-0.04
Australie	510	78	0.05	-0.01	0.11	61.7	56.3	0.02
Irlande	503	71	0.22	0.06	0.32	66.9	62.0	0.20
Finlande	502	83	-0.15	-0.10	-0.08	65.6	51.5	0.01
États-Unis*	500	100	m	m	m	m	m	m
Hong Kong (Chine)	497	68	0.09	0.11	0.19	73.8	45.5	0.55
Suisse	495	97	-0.16	-0.01	-0.13	75.6	56.3	-0.14
Turkiye	494	82	0.39	0.22	-0.16	86.1	78.5	0.05
Autriche	493	97	-0.03	0.03	-0.15	75.2	52.1	-0.25
Pologne	492	83	-0.27	-0.31	-0.25	65.2	58.9	-0.20
République tchèque	488	96	-0.23	-0.24	-0.27	75.3	60.1	-0.11
Lituanie	487	64	0.07	0.10	0.17	80.1	51.2	0.14
France	486	95	-0.04	-0.07	0.12	73.9	58.5	-0.13
Belgique	486	98	-0.23	-0.17	-0.04	69.8	59.0	-0.30
Suède	485	93	0.05	0.03	-0.09	64.8	m	0.11
Pays-Bas*	483	99	-0.39	-0.41	-0.32	54.8	41.0	-0.61
Italie	482	83	-0.09	-0.02	-0.06	74.4	71.9	0.04
Allemagne	481	124	-0.03	-0.04	-0.30	73.7	45.9	-0.25
Portugal	481	88	0.28	0.32	0.31	75.6	75.8	0.30
Slovenie	480	72	-0.14	-0.03	0.01	85.0	58.4	-0.02
Espagne	477	69	-0.32	0.02	-0.04	70.8	66.7	-0.09
Hongrie	475	107	-0.14	0.09	-0.13	84.3	66.6	0.12
Croatie	474	83	-0.05	0.16	0.18	75.5	56.0	0.01
Danemark	472	74	-0.13	-0.23	-0.07	74.7	53.9	0.13
Luxembourg	471	131	-0.18	-0.12	-0.08	77.1	59.8	-0.26
Norvège*	469	81	-0.10	-0.11	-0.17	63.5	m	0.13
République slovaque	469	115	-0.30	-0.09	-0.19	74.8	68.5	0.07
Viet Nam	465	88	0.07	0.20	0.37	93.5	92.8	0.90
Lettonie	464	57	-0.29	-0.09	-0.12	82.6	60.0	0.21
Émirats arabes unis	458	48	0.20	0.38	0.44	83.8	74.8	0.38
Malte	453	69	0.30	0.18	0.16	71.5	63.0	0.24
Régions ukrainiennes (17 sur 27)	447	68	-0.12	-0.04	0.04	79.4	70.9	0.17
Uruguay	445	84	-0.62	-0.10	-0.04	64.5	60.8	0.06
Israël	443	79	-0.69	-0.08	-0.18	65.6	60.0	-0.18
Brunei Darussalam	443	85	-0.13	0.06	0.26	85.9	71.7	0.48
Chili	442	75	-0.34	0.08	0.04	65.5	68.7	0.14
Monténégro	438	63	-0.44	0.02	-0.05	76.4	68.0	0.10
Ouzbékistan	433	23	-0.12	0.35	0.41	90.1	77.9	0.82
Islande	433	66	-0.51	0.13	0.06	73.2	71.1	0.14
Qatar	432	44	-0.21	0.08	0.13	74.7	71.2	0.03
Albanie*	431	59	0.43	0.82	0.78	92.4	85.1	1.06

	Résultats en sciences de l'environnement (sous-échelle des sciences)		Attitudes vis-à-vis des enjeux environnementaux			Engagement sur les enjeux environnementaux		Opportunités scolaires d'éducation et d'action environnementales
	Tous élèves confondus	Différence entre les élèves favorisés et ceux défavorisés	Indice de sensibilisation des élèves aux enjeux environnementaux	Indice de sentiment de capacité personnelle des élèves à susciter des changements sur le plan environnemental	Indice de sentiment d'efficacité collective des élèves face aux enjeux environnementaux	Élèves participant à au moins une activité liée à l'environnement	Élèves souhaitant (dans une certaine mesure ou beaucoup) contribuer à la protection de l'environnement dans leur futur emploi	Occasions d'apprentissage en classe sur les questions environnementales
	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Score moyen	Score moyen	%	%	Score moyen
Costa Rica	430	m	-0.23	0.28	0.26	74.6	85.1	0.27
Roumanie	426	123	-0.34	0.12	0.19	81.6	72.9	0.30
Thaïlande	425	58	-0.41	0.17	0.34	91.6	83.5	1.11
Serbie	425	66	-0.37	-0.02	-0.01	79.4	63.2	-0.01
Grèce	425	82	-0.38	0.13	-0.05	83.0	48.4	-0.14
Moldova	423	84	-0.21	0.09	0.12	84.6	74.6	0.47
Mongolie	423	64	-0.14	0.25	0.29	88.1	74.7	0.12
Malaisie	421	84	-0.10	0.25	0.44	91.0	75.8	0.85
Kazakhstan	421	40	-0.02	0.06	0.03	75.0	70.3	0.51
Géorgie	420	49	-0.04	0.06	0.02	86.3	65.8	0.35
Colombie	420	93	-0.43	0.10	0.19	77.4	80.2	0.33
Bulgarie	419	100	-0.30	-0.12	-0.11	77.1	59.4	0.05
Brésil	413	96	-0.26	0.11	0.04	77.6	67.3	0.17
Mexique	413	74	-0.45	0.17	0.33	83.9	85.2	0.44
Arabie saoudite	413	43	-0.53	0.40	0.46	78.6	79.0	0.53
Pérou	405	77	-0.28	0.12	0.19	86.2	86.0	0.45
Azerbaïdjan	405	62	-0.23	0.10	0.07	86.1	75.6	0.50
Jordanie	405	45	-0.32	0.03	-0.07	81.8	65.4	0.33
Chypre	404	73	-0.41	-0.02	-0.13	77.6	53.0	-0.17
Argentine	397	81	-0.76	-0.18	-0.07	67.5	71.2	0.21
Équateur	396	87	-0.50	0.09	0.19	79.9	78.7	0.33
Indonésie	393	50	-0.43	0.40	0.46	94.5	92.5	1.00
El Salvador	381	75	-0.61	-0.06	-0.05	74.7	75.2	0.26
Liban	372	76	-0.48	-0.12	-0.02	87.8	55.2	0.31
Macédoine du Nord	372	59	-0.62	0.20	0.06	84.6	75.7	0.34
Philippines	371	78	-0.22	0.06	0.32	91.2	65.2	0.70
Arménie	362	40	-0.29	-0.07	-0.01	88.4	80.3	0.47
République dominicaine	361	70	-0.58	-0.05	-0.02	82.0	71.5	0.45
Kirghizistan	357	42	-0.42	-0.03	0.03	80.9	75.9	0.41
Maroc	357	51	-0.59	0.14	-0.04	81.5	70.5	0.39
Autorité palestinienne	357	42	-0.90	-0.04	-0.13	78.5	66.2	0.31
Paraguay	356	65	-0.89	-0.03	0.00	76.0	78.5	0.35
Kosovo	351	38	-0.59	0.16	0.10	88.6	78.4	0.27
Guatemala	347	78	-0.71	0.08	0.10	80.4	81.9	0.46
Kenya	331	9	-0.39	0.23	0.28	93.7	76.7	0.69
Maurice	m	m	-0.06	0.08	0.25	85.9	m	0.47
Rwanda	m	m	-0.67	-0.02	0.09	93.6	m	0.65
Cambodge	m	m	-0.68	m	m	92.9	m	m
Zambie	m	m	-0.73	0.12	0.28	81.2	m	0.27
Dushanbe (Tadjikistan)	m	m	-0.97	-0.09	-0.06	76.5	m	0.69
Région du Kurdistan (Irak)	m	m	-0.99	0.08	-0.08	85.4	m	0.29

* La prudence est de mise lors de l'interprétation des données, une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ayant pas été respectées, ainsi que pour celle des résultats des questionnaires de l'Albanie et des États-Unis, en raison d'un problème de couverture (voir le Guide du lecteur).

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

 Pays/économies dont les valeurs sont **supérieures** à la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont les valeurs **ne diffèrent pas de manière significative** de la moyenne de l'OCDE.

 Pays/économies dont les valeurs sont **inférieures** à la moyenne de l'OCDE.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant du score moyen en sciences de l'environnement (sous-échelle des sciences).

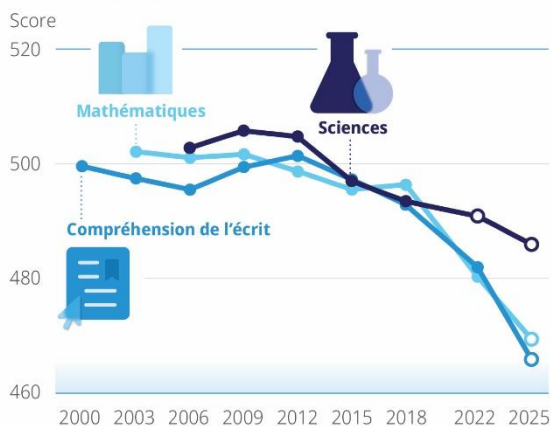
Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.5.1, I.B1.5.4, I.B1.5.6, I.B1.5.11, I.B1.5.18, I.B1.5.33, I.B1.5.42 et I.B1.5.54.

Les données de l'ensemble des tableaux récapitulatifs sont disponibles en ligne :

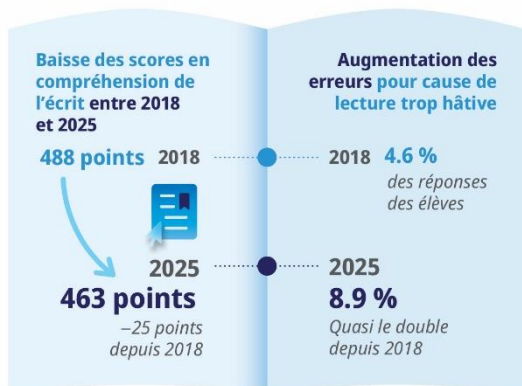
StatLink  <https://stat.link/z1xqot>

Infographie 1. Résultats du PISA 2025

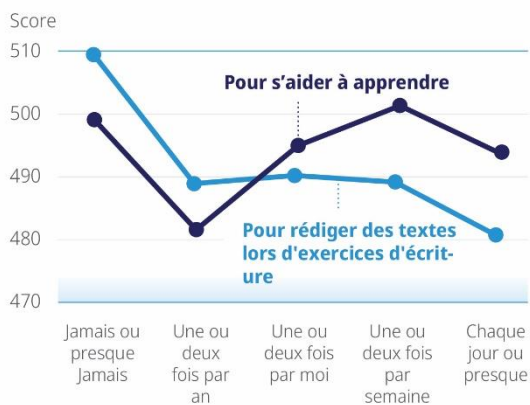
Les résultats en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques sont en baisse depuis plus de 10 ans



Les résultats en compréhension de l'écrit reculent ; la proportion de lecteurs hâtifs augmente



Lien entre la fréquence d'utilisation de l'IA et les résultats



De plus en plus d'élèves éprouvent de l'ennui face aux apprentissages

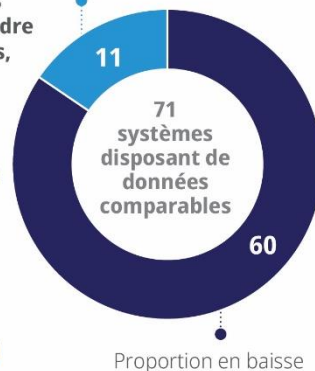
La proportion d'élèves qui ne trouvent pas ennuyeux d'apprendre de nouvelles choses, en baisse dans

60 systèmes d'éducation

entre 2022 et 2025, n'est restée stable que dans

11 systèmes d'éducation

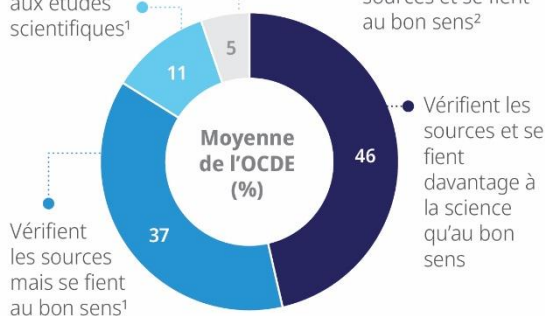
Proportion restée stable



Les élèves et la désinformation à l'ère de l'IA

Ne vérifient pas les sources mais se fient aux études scientifiques¹

Ne vérifient pas les sources et se fient au bon sens²



1. Vulnérables face aux fausses informations réalistes créées par IA et aux autres formes de désinformation Très vulnérables face aux fausses informations et à la désinformation.

2. Très vulnérables à la désinformation et aux fausses informations.

Comment l'IA transforme-t-elle l'apprentissage ?

Proportion d'élèves disant utiliser un chatbot reposant sur une IA

Pour rédiger des textes lors d'exercices d'écriture

29 % utilisent l'IA une fois par semaine ou plus

32 % n'utilisent jamais ou presque jamais l'IA

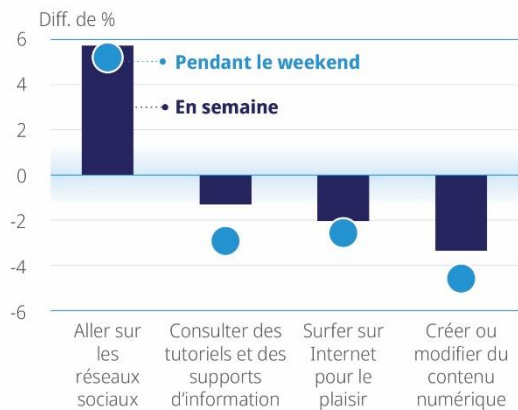
Pour s'aider à apprendre

46 % utilisent l'IA une fois par semaine ou plus

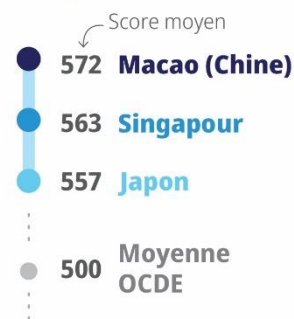
21 % n'utilisent jamais ou presque jamais l'IA

L'évolution la plus marquée sur le plan des activités numériques concerne les réseaux sociaux

Évolution entre 2022 et 2025 de la proportion d'élèves consacrant **plus d'une heure par jour aux loisirs numériques suivants**.



Meilleurs qu'escompté en résolution de problèmes dans un contexte computationnel



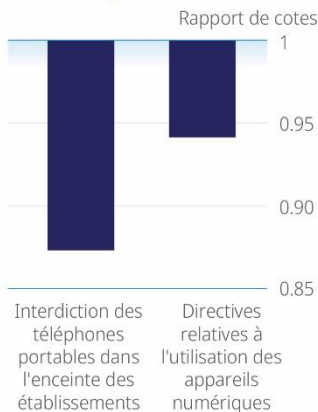
Ces pays/économies ont obtenu de très bons scores en résolution de problèmes dans un contexte computationnel, leurs élèves se montrant plus compétents que ce que laissent escompter leurs résultats en sciences.



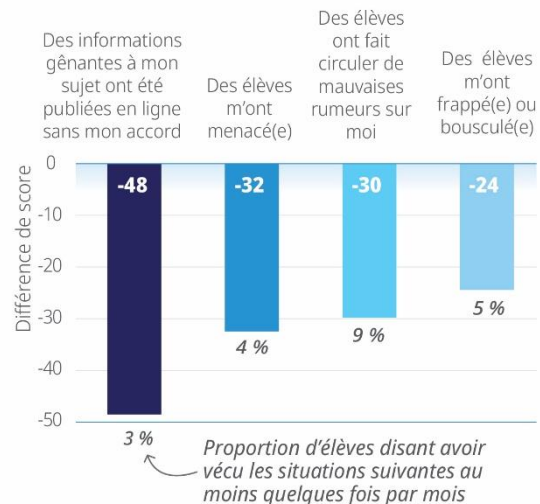
Politiques scolaires liées à une baisse des distractions numériques

Dans les établissements scolaires dotés de politiques claires concernant les téléphones portables – qu'il s'agisse d'interdictions ou de directives –, les élèves sont moins susceptibles de se dire distraits par les appareils numériques.

Les valeurs inférieures à 1 indiquent une probabilité moindre de distraction.

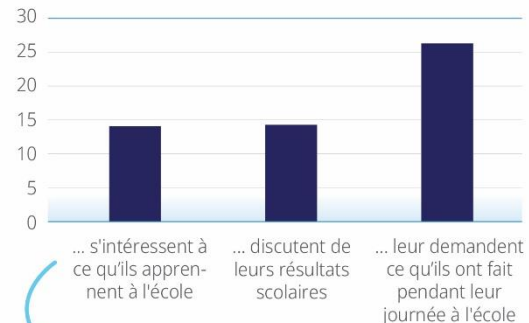


Le harcèlement est associé à une baisse des résultats chez les élèves



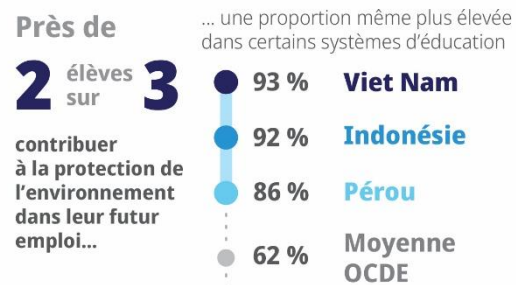
L'intérêt de parents pour la scolarité de leur enfant est associé à une hausse des résultats

Différence de score associée au fait que les élèves disent que leurs parents ou d'autres membres de leur famille...



Et pourtant les élèves font part d'un soutien familial moindre qu'en 2022 dans la quasi-totalité des pays/économies.

Élèves souhaitant contribuer à la protection de l'environnement dans leur futur emploi



Qu'est-ce que l'Enquête PISA ?

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Que doivent savoir et savoir faire les citoyens ? C'est pour répondre à cette question et au besoin de données comparables à l'échelle internationale sur les compétences des élèves que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a lancé en 2000 le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Menée régulièrement auprès des élèves de 15 ans du monde entier, l'Enquête PISA évalue ainsi dans quelle mesure ils possèdent les connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie sociale et économique. Elle ne cherche pas simplement à déterminer si, arrivés presque au terme de leur scolarité obligatoire, ils sont capables de restituer ce qu'ils ont appris, mais aussi dans quelle mesure ils sont à même de faire des extrapolations à partir de ces apprentissages et de mobiliser leurs connaissances face à des problèmes concrets, qu'ils soient ou non en rapport avec l'école.

Ce qui rend l'Enquête PISA unique

L'Enquête PISA est unique en son genre, par :

- **Son bien-fondé pour l'action publique** : les données sur les acquis des élèves – y compris sur leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage – sont rapportées à des données sur leurs caractéristiques personnelles et sur des facteurs clés qui façonnent leur apprentissage à l'école et ailleurs. Grâce à cette approche, l'Enquête PISA peut repérer des différences dans les profils de performance et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui se distinguent par leur réussite.
- **Son approche novatrice basée sur la notion de « compétence »**, qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter leurs savoirs et savoir-faire dans des domaines clés, ainsi que d'analyser, raisonner et communiquer de manière efficace lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes s'inscrivant dans divers contextes.
- **Sa pertinence pour l'apprentissage tout au long de la vie** : l'Enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences des élèves dans des matières scolaires, mais demande également à ceux-ci de décrire leur envie d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage.
- **Sa périodicité**, qui permet aux pays/économies de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés d'apprentissage.
- **Sa grande couverture géographique** : 38 pays membres de l'OCDE ainsi que 53 pays/économies partenaires ont participé à l'Enquête PISA en 2025.

Quels pays et économies participent à l'Enquête PISA ?

L'Enquête PISA sert d'instrument d'évaluation dans de nombreuses régions du monde. Au fil de ses différentes éditions, y ont ainsi participé :

- 43 pays et économies lors de la première édition (32 en 2000 et 11 en 2002).
- 41 lors de la deuxième édition (2003).
- 57 lors de la troisième édition (2006).
- 75 lors de la quatrième édition (65 en 2009 et 10 en 2010).
- 65 lors de la cinquième édition (2012).
- 72 lors de la sixième édition (2015).
- 79 lors de la septième édition (2018).
- 81 lors de la huitième édition (2022)¹.
- 91 lors de la neuvième édition (2025).

Tableau 1. Pays et économies ayant participé au PISA 2025

Pays membres de l'OCDE ayant participé à l'Enquête PISA 2025		Pays et économies partenaires ayant participé à l'Enquête PISA 2025		
Australie	Japon	Albanie	Jordanie	Philippines
Autriche	Corée	Argentine	Kazakhstan	Qatar ²
Belgique ¹	Lettonie	Arménie	Kenya	Roumanie ²
Canada	Lituanie	Azerbaïdjan	Kosovo	Rwanda
Chili	Luxembourg	Brésil	Région du Kurdistan (Irak)	Arabie saoudite
Colombie ²	Mexique	Brunei Darussalam	Kirghizistan	Serbie
Costa Rica	Pays-Bas	P-S-J-Z (Chine)	Liban	Singapour
République tchèque ²	Nouvelle-Zélande	Bulgarie ²	Macao (Chine)	Taipei chinois ²
Danemark ²	Norvège	Cambodge	Malaisie	Thaïlande
Estonie	Pologne	Croatie ²	Malte	Régions ukrainiennes (17 sur 27) ²
Finlande ²	Portugal ²	Chypre ²	Maurice	Émirat arabes unis
France ²	République slovaque	République dominicaine ²	Moldova	Uruguay
Allemagne ²	Slovénie	Dushanbe (Tadjikistan)	Mongolie	Ouzbékistan
Grèce ²	Espagne ²	Équateur	Monténégro	Viet Nam
Hongrie	Suède ²	El Salvador	Maroc	Zambie
Islande	Suisse	Géorgie	Macédoine du Nord	
Irlande	Türkiye	Guatemala	Autorité palestinienne	
Israël ²	Royaume-Uni	Hong Kong (Chine)	Paraguay	
Italie ²	États-Unis	Indonésie	Pérou ²	

1. La Communauté flamande a participé à l'évaluation de langue étrangère du PISA 2025.

2. Cette entité a participé à l'évaluation de langue étrangère du PISA 2025.

Cette édition 2025 marquait la première participation des pays/économies suivants : Arménie, Dushanbe (Tadjikistan), Équateur, Kenya, région du Kurdistan (Irak), Rwanda et Zambie².

Principales caractéristiques du PISA 2025

Le contenu

Cette édition 2025 du PISA avait pour domaine majeur d'évaluation les sciences, et pour domaines mineurs, la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la résolution de problèmes par la pensée computationnelle³. À chaque édition de l'enquête, un domaine est ainsi évalué en profondeur parmi les disciplines fondamentales que sont les sciences, la compréhension de l'écrit et les mathématiques. Pour cette édition 2025, les sciences étaient le domaine majeur d'évaluation, comme en 2006 et 2015 ; la compréhension de l'écrit l'a été en 2000, 2009 et 2018 ; et les mathématiques, en 2003, 2012 et 2022.

Cette alternance permet d'analyser en profondeur chacun des trois domaines fondamentaux d'évaluation tous les neuf (ou dix) ans et de rendre compte de leur évolution globale tous les trois (ou quatre) ans⁴.

Cette édition 2025 a vu l'introduction d'un nouveau domaine, « Apprendre dans le monde numérique ».

Le Cadre d'évaluation et d'analyse de l'Enquête PISA 2025 (OCDE, 2026^[1]) définit et décrit de manière plus détaillée les domaines évalués lors de cette édition 2025 :

- La compétence en sciences est la capacité des élèves à s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis, et à s'en servir pour prendre des décisions éclairées.
- La compétence en mathématiques est la capacité des élèves à se livrer à un raisonnement mathématique et à formuler, employer et interpréter les mathématiques pour résoudre des problèmes dans divers contextes concrets.
- La compétence en compréhension de l'écrit est la capacité des élèves à comprendre, utiliser et évaluer des textes, mais aussi à réfléchir à leur propos et à s'y engager. Une capacité qui devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.
- La compétence d'apprentissage dans le monde numérique est la capacité des élèves à s'engager dans un processus itératif et autorégulé de construction des connaissances et de résolution de problèmes à l'aide d'outils et de pratiques computationnelles.

Pour la première fois, lors de cette édition 2025, 22 pays et économies ont évalué les compétences en anglais (langue étrangère) de leurs élèves, à travers l'administration d'une évaluation à un échantillon représentatif distinct d'élèves qui étudient ou ont étudié l'anglais à l'école en tant que langue étrangère. Cette évaluation facultative s'adressait aux pays/économies intéressés par ce sujet et où l'anglais n'est pas la langue principale d'enseignement. Elle a permis de générer des données comparables sur les compétences en langue étrangère des élèves et de fournir ainsi des informations précieuses sur les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Des exemples de questions du test PISA sont présentés à l'annexe C.

Les élèves

Plus de 760 000 élèves, représentatifs de quelque 33 millions de jeunes de 15 ans scolarisés dans les 91 pays/économies participants, ont passé le test PISA en 2025.

Les élèves évalués dans le cadre du PISA ont entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au moment de l'évaluation, et ont suivi au moins six années de scolarité dans le cadre institutionnel. L'application de ce critère d'âge dans tous les pays/économies et lors de toutes les éditions de l'enquête permet de suivre d'une manière cohérente les connaissances et compétences des élèves nés la même année qui sont encore scolarisés à l'âge de 15 ans, en dépit de la diversité de leur historique d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire. Ils peuvent être

scolarisés dans un établissement public, privé ou étranger, à temps plein ou à temps partiel, et dans une filière générale ou professionnelle d'enseignement.

Les normes techniques du PISA 2025 ([lien](#)) définissent la population cible de l'Enquête PISA ainsi que le profil des élèves à exclure. Le taux global d'exclusion de la population cible doit rester inférieur à 5 % dans un pays/économie pour que le score national moyen ne puisse, selon toute vraisemblance, être biaisé de plus de 5 points PISA à la hausse ou à la baisse, soit une variation de l'ordre de 2 erreurs-types d'échantillonnage. Il est possible d'exclure de la population cible soit des établissements, soit des élèves au sein des établissements. Les normes PISA prévoient divers motifs d'exclusion d'élèves ou d'établissements. Des établissements peuvent être exclus parce qu'ils sont situés dans des régions reculées et donc difficilement accessibles, qu'ils sont très petits ou qu'ils ne se prêtent pas à l'administration des épreuves pour des raisons organisationnelles ou opérationnelles. Quant aux élèves, ils peuvent être exclus s'ils ont une déficience intellectuelle ou s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue de l'évaluation. Consulter l'annexe 2 et le Rapport technique du PISA 2025 (OCDE, à paraître^[2]) pour de plus amples informations.

L'évaluation

Comme en 2015, 2018 et 2022, des épreuves informatisées, d'une durée totale de deux heures pour chaque élève, ont été administrées dans la plupart des pays/économies lors de cette édition 2025. En sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit, une approche adaptative a été adoptée pour les épreuves informatisées, de sorte que les élèves ont répondu à des épreuves variables selon leur score aux items précédents.

Les épreuves comportaient des questions à choix multiple ainsi que des items qui demandaient aux élèves de formuler leurs propres réponses. Les questions sont regroupées dans des unités qui décrivent une situation s'inspirant de la vie réelle. Des exemples de questions du test PISA sont présentés à l'annexe C. Au total, des items de sciences, de compréhension de l'écrit, de mathématiques, et du nouveau domaine « Apprendre dans le monde numérique », représentant plus de 11 heures de test, ont été administrés, les élèves répondant à des épreuves constituées de différentes combinaisons de ces items. Consulter le Rapport technique du PISA 2025 (OCDE, à paraître^[2]) pour de plus amples informations.

Par ailleurs, cette édition 2025 a conservé une version papier de l'évaluation, qui ne comprenait que des items de suivi des évolutions en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques. Cette évaluation sur papier a été administrée dans six pays/économies : Cambodge, Dushanbe (Tadjikistan), région du Kurdistan (Irak), Maurice, Rwanda et Zambie.

Les questionnaires

Les élèves ont également passé environ 35 minutes à répondre à un questionnaire contextuel sur leur attitudes, dispositions et convictions, leur milieu familial, leur établissement et leurs expériences d'apprentissage. Les chefs d'établissement ont quant à eux rempli un questionnaire à propos de la gestion, de l'organisation et de l'environnement d'apprentissage de leur établissement. Les pays/économies ont en outre eu la possibilité d'administrer un autre questionnaire facultatif aux élèves : un questionnaire portant sur leur familiarité avec les ordinateurs. Alors que le questionnaire principal destiné aux élèves aborde des questions fondamentales sur leur utilisation des appareils numériques et de l'IA, ce questionnaire facultatif comprend des questions plus détaillées.

Certains pays/économies ont également choisi d'administrer des questionnaires supplémentaires pour recueillir davantage d'informations. Il s'agissait notamment : d'un questionnaire destiné aux enseignants, les concernant eux-mêmes et leurs pratiques pédagogiques ; et d'un questionnaire destiné aux parents, les invitant à fournir des informations sur la façon dont ils perçoivent l'établissement de leur enfant et s'y impliquent, et dont ils soutiennent leur enfant dans son apprentissage⁵.

Où trouver les résultats ?

Les premiers résultats du PISA 2025 sont publiés dans trois volumes :

- **Le Volume I, Des élèves prêts pour l'avenir** (OCDE, 2026^[3]), examine dans quelle mesure les jeunes sont bien préparés pour s'épanouir – et, à terme, jouer un rôle de premier plan – dans un monde en mutation rapide et interconnecté, où l'apprentissage tout au long de la vie, au-delà du système scolaire institutionnel, joue un rôle clé. Adoptant une approche multidimensionnelle de l'apprentissage, où interviennent des dimensions cognitives, émotionnelles et sociales, il analyse les compétences des élèves de 15 ans en sciences, compréhension de l'écrit, mathématiques et résolution de problèmes par la pensée computationnelle (nouveau domaine « Apprendre dans le monde numérique »), ainsi que la perception qu'ils ont d'un certain nombre de leurs attitudes et dispositions liées à l'engagement, telles que la curiosité, la persévérance et l'autonomie d'apprentissage. Les résultats des élèves sont ici appréhendés à la lumière de composantes contextuelles plus larges, notamment l'environnement d'apprentissage, ainsi que le soutien apporté par les familles et les établissements. Ce premier volume explore également le degré de préparation des élèves face aux défis environnementaux.
- **Le Volume II : Connectés grâce à l'anglais** (OCDE, à paraître^[4]), examine les compétences des élèves en compréhension écrite et orale, ainsi qu'en expression orale, en anglais langue étrangère dans les 22 pays/économies ayant participé à cette évaluation facultative. Il explore comment la maîtrise de chacune de ces compétences est liée à celle des autres et comment elle varie en fonction de facteurs socio-démographiques. Il offre également un aperçu des lieux et des modalités d'apprentissage et de pratique de l'anglais chez les jeunes de 15 ans, ainsi que de leur perception du rôle de cette langue dans leur vie présente et à venir. Il analyse en outre les facteurs scolaires liés aux différences de résultats en anglais entre les établissements, offrant ainsi un éclairage factuel précieux pour orienter les politiques et pratiques.
- **Le Volume III : Des apprenants efficaces à l'ère numérique** (OCDE, à paraître^[5]), examine la manière dont les élèves autorégulent leurs apprentissages et leur démarche de résolution de problèmes à l'aide d'outils computationnels. Il s'appuie largement sur les données relatives aux processus de réponse des élèves pour mettre en lumière la manière dont ils gèrent leur engagement dans les tâches, les stratégies qu'ils déploient pour progresser au cours du test, et leur capacité d'auto-évaluation et de réflexion. Il met en évidence l'impact des processus d'autorégulation sur les résultats obtenus, ainsi que les différences d'approche, tant de l'apprentissage que de la résolution de problèmes, selon les pays/économies, les groupes d'élèves et les types d'exercices.

Références

- OCDE (2026), *Cadre d'évaluation et d'analyse du PISA 2025*, PISA, Éditions OCDE, Paris, ^[1]
<https://doi.org/10.1787/4848efcd-fr>.
- OCDE (2026), *PISA 2025 Results (Volume I) : Future-Ready Students*, PISA, Éditions OCDE, Paris, ^[3]
<https://doi.org/10.1787/73451bc5-en>.
- OCDE (à paraître), *PISA 2025 Results (Volume II): Connected through English*. ^[4]
- OCDE (à paraître), *PISA 2025 Results (Volume III): Effective Learners in the Digital World*. ^[5]
- OCDE (à paraître), *PISA 2025 Technical Report*, Éditions OCDE, Paris. ^[2]

Notes

¹ Alors que la huitième édition était initialement prévue en 2021, le Comité directeur du PISA l'a reportée à 2022 en raison des nombreuses difficultés rencontrées par les systèmes d'éducation du fait de la pandémie de COVID-19.

² L'Équateur et la Zambie ont participé dans le cadre du programme « PISA pour le développement ».

³ La résolution de problèmes par la pensée computationnelle a été évaluée dans le cadre du nouveau domaine du PISA 2025, « Apprendre dans le monde numérique ».

⁴ Après la septième édition du PISA (PISA 2018), la huitième édition était initialement prévue en 2021. Toutefois, en raison de la pandémie, elle a été reportée d'un an et s'est déroulée en 2022.

⁵ Parmi les questionnaires facultatifs, 44 pays/économies ont administré celui destiné aux élèves sur la maîtrise des TIC ; 18 pays/économies, celui destiné aux parents ; et 20 pays, ceux destinés aux enseignants (au sujet des sciences et/ou de l'anglais langue étrangère).

1 L'apprentissage des élèves : un processus multidimensionnel au cœur de l'Enquête PISA 2025

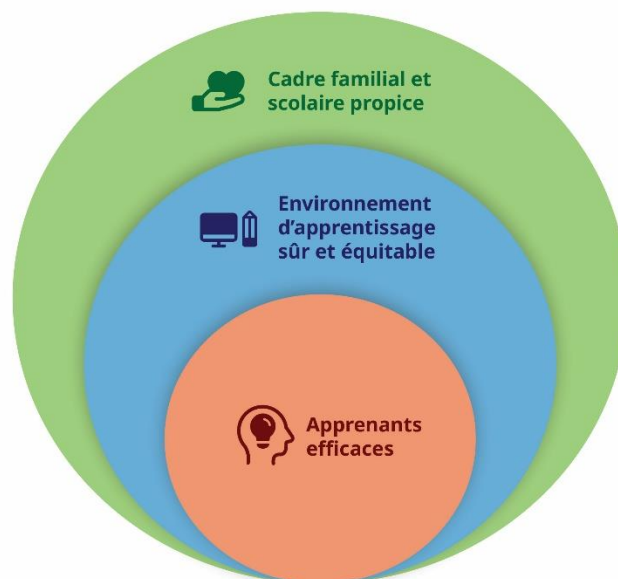
Ce chapitre propose un bref aperçu de plusieurs dimensions clés de l'apprentissage des élèves ressortant des résultats du PISA 2025. À partir des données des évaluations et des questionnaires de cette dernière édition, il identifie trois composantes au fondement de systèmes d'éducation performants : des apprenants efficaces, dont il précise les caractéristiques ; un environnement d'apprentissage sûr et équitable ; ainsi qu'un cadre familial et scolaire propice. Il aborde également le degré de préparation des élèves face aux défis environnementaux.

Le cadre multidimensionnel PISA des apprenants efficaces

Les jeunes d'aujourd'hui sont-ils bien préparés pour pouvoir s'épanouir – et, à terme, jouer un rôle de premier plan – dans notre monde de plus en plus complexe et interconnecté ? À l'heure où sociétés et marchés du travail se transforment à un rythme de plus en plus rapide, il apparaît plus essentiel que jamais que les élèves maîtrisent les connaissances, compétences et attitudes qui leur permettront de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie. La capacité à développer ses compétences et à se recycler est par exemple devenue incontournable pour pouvoir s'adapter à l'évolution des exigences et s'épanouir durablement dans sa vie personnelle et professionnelle. L'apprentissage devra s'effectuer, on le comprend donc, en grande partie hors du système éducatif formel, avec des apprenants de plus en plus amenés à prendre en main le contenu de ce qu'ils apprennent, mais aussi les modalités (où, quand, comment) de ces apprentissages tout au long de leur vie. Autant d'évolutions face auxquelles les systèmes d'éducation se doivent de réfléchir aux moyens d'améliorer l'engagement, la capacité d'action et l'efficacité des stratégies d'apprentissage des apprenants.

L'apprentissage est un processus dynamique dans lequel interviennent des dimensions cognitives, émotionnelles, sociales et physiques, toutes en interaction constante avec l'environnement et le contexte d'apprentissage¹. Consciente de cette complexité, l'Enquête PISA adopte une approche multidimensionnelle de l'apprentissage et évalue ainsi un apprenant efficace à l'aune de ses compétences scolaires, mais aussi, entre autres, de sa curiosité, de sa persévérance ou encore de ses capacités d'autorégulation. Comme l'illustre le Graphique I.1.1, le cadre PISA des apprenants efficaces les replace dans leurs contextes et relations, reconnaissant ainsi l'étroitesse des interactions entre environnements, circonstances, expériences et apprentissages. La composante « environnement d'apprentissage sûr et équitable » englobe par exemple le sentiment d'appartenance des élèves et un climat scolaire positif propice à leur sentiment de sécurité, deux facteurs corrélés à un niveau plus élevé d'engagement et de compétence. Tout comme la composante « cadre familial et scolaire propice » – qui englobe le soutien des parents/tuteurs, des membres de la famille et des enseignants, mais aussi un niveau suffisant de ressources pédagogiques et de personnel scolaire – joue, elle aussi, un rôle tout aussi essentiel dans le développement des compétences dont les élèves ont besoin pour réussir à l'école et au-delà.

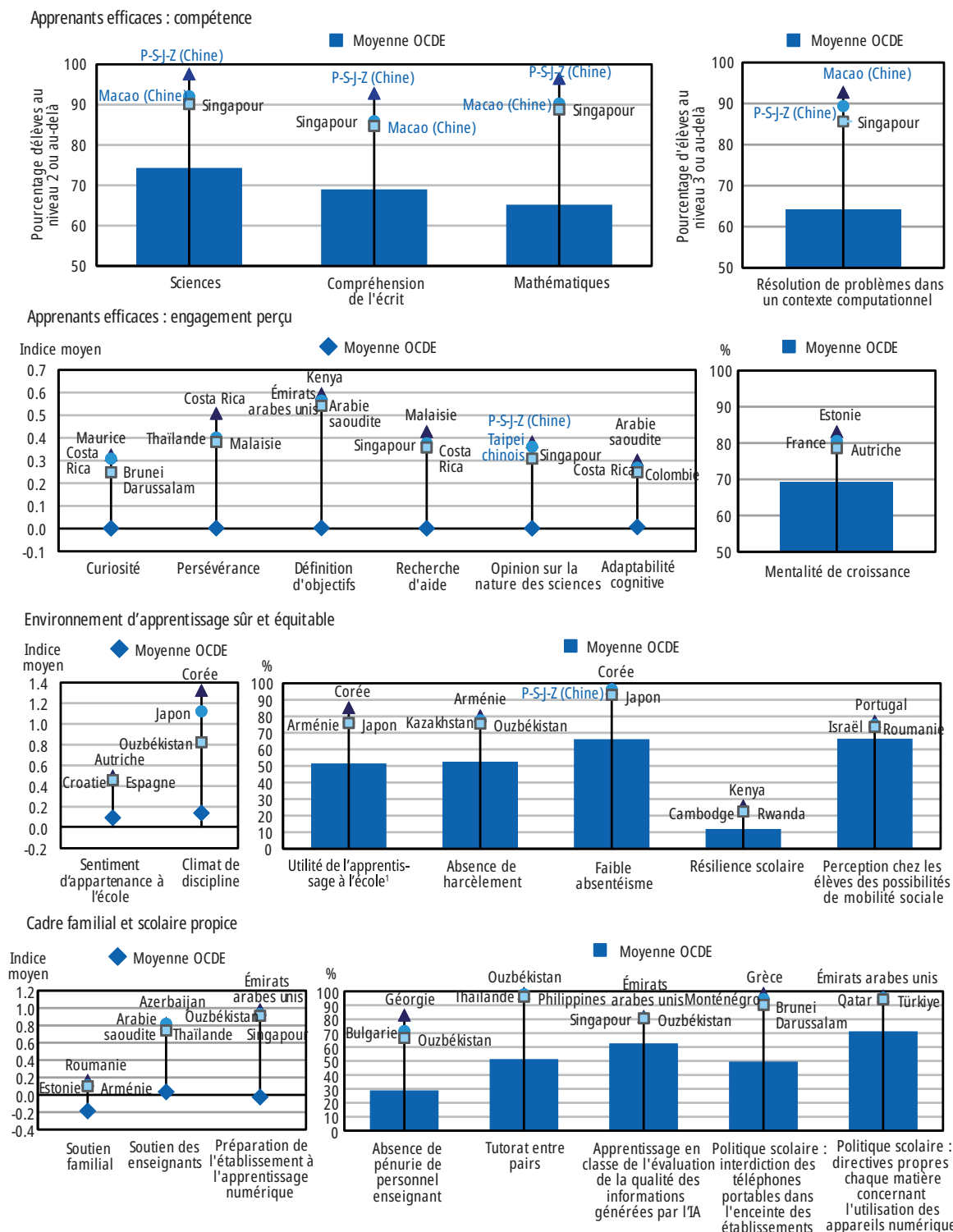
Graphique I.1.1. . Cadre multidimensionnel PISA 2025 des apprenants efficaces



Le Graphique I.1.2² ci-après met en lumière, suivant l'approche multidimensionnelle de l'Enquête PISA 2025, diverses caractéristiques clés des trois grandes composantes que sont les « apprenants efficaces », un « environnement d'apprentissage sûr et équitable », ainsi qu'un « cadre familial et scolaire propice ». Les apprenants efficaces sont ici caractérisés par la combinaison de deux dimensions clés : leur compétence et leur engagement dans l'apprentissage.

Graphique I.1.2. L'apprentissage des élèves : un processus multidimensionnel

Moyenne de l'OCDE et trois systèmes d'éducation les plus performants



1. L'utilité de l'apprentissage à l'école se mesure au pourcentage d'élèves qui ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation suivante : « L'école n'a pas fait grand-chose pour que je sois préparé(e) à la vie d'adulte quand je quitterai l'école ».

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.1.3, I.B1.2a.10, I.B1.2a.11, I.B1.2a.12, I.B1.2a.13, I.B1.2b.2, I.B1.3.1, I.B1.3.9, I.B1.3.16, I.B1.3.30, I.B1.3.40, I.B1.3.44, I.B1.3.49, I.B1.3.62, I.B1.3.70, I.B1.4.14, I.B1.4.47, I.B1.4.68, I.B1.4.71, I.B1.4.101, I.B1.4.113, I.B1.4.120, I.B1.4.132, I.B1.4.138 and I.B1.4.158. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

Le [Tableau de bord du PISA](#) propose une version interactive de ce graphique. Il est possible d'y sélectionner un pays ou une économie de son choix pour visualiser différents aspects de l'apprentissage multidimensionnel de ses élèves.

Lors de l'interprétation des résultats du PISA, il est important de garder à l'esprit : que les différences observées sont à considérer à la lumière de diverses variables contextuelles, telles que le statut socio-économique, le milieu culturel et linguistique, ou encore les caractéristiques institutionnelles ; et que l'enquête reflète les expériences d'apprentissage cumulées des élèves jusqu'à l'âge de 15 ans, et non des résultats attribuables à un moment ou une politique spécifique.

Les apprenants efficaces

Compétence et/ou engagement

Les apprenants efficaces comprennent ce qu'ils ont appris, mais sont aussi capables de faire une utilisation efficace de ces connaissances et compétences, de les mettre en pratique avec assurance en situation concrète et de continuer à les mobiliser tout au long de leur vie, au-delà du cadre éducatif formel. Des capacités qui nécessitent aussi une réelle volonté d'apprendre, portée par la curiosité et la persévérance. C'est pourquoi nous avons choisi de définir ici les apprenants efficaces sous le prisme de deux dimensions clés : compétence et engagement.

Pour la dimension « compétence », un groupe de systèmes d'éducation se distinguent systématiquement par l'excellence des résultats de leurs élèves dans les domaines d'évaluation du PISA 2025 – **sciences, compréhension de l'écrit, mathématiques et résolution de problèmes dans un contexte computationnel**³ (Graphique I.1.2, premier panneau) –, résultats que le chapitre 2 explore plus en détail pour l'ensemble des pays/économies participants.

Les indicateurs de l'engagement perçu, basés sur les réponses des élèves, font quant à eux ressortir des résultats plus hétérogènes : différents systèmes d'éducation se distinguent selon les indicateurs considérés. Abordée en détail au chapitre 3, cette dimension de l'engagement des élèves est présentée dans le graphique I.1.2 (deuxième panneau) à travers divers indicateurs :

- Les deux premiers – **curiosité et persévérance** – sont liés à la motivation des élèves à apprendre.
- Les deux suivants – **définition d'objectifs et recherche d'aide** – ont trait à l'apprentissage autorégulé.
- Les trois derniers – **mentalité de croissance, opinion sur la nature des sciences et adaptabilité cognitive** – se rapportent aux convictions et aux comportements en lien avec l'apprentissage.

La comparaison des deux premiers panneaux ne fait ressortir qu'un recoupement partiel entre les systèmes en tête de la dimension « compétence » et ceux en tête de la dimension « engagement ». Il apparaît donc que de bons résultats scolaires ne sont donc pas nécessairement associés à des niveaux élevés d'engagement perçu chez les élèves, et vice versa, un constat pointant la nécessité d'une approche plus multidimensionnelle de l'apprentissage.

Il est important de garder à l'esprit que les réponses des élèves sur les différents aspects de leur engagement peuvent être biaisées par leurs styles de réponse et les normes culturelles. La prudence est donc de mise lors de l'interprétation des comparaisons entre pays/économies, les données rendant compte de perceptions et non de mesures objectives. La présentation de ces résultats n'en demeure pas moins utile, car ils donnent un bon aperçu de la façon dont les jeunes perçoivent et évaluent leur propre engagement, apportant donc un éclairage précieux sur leur vécu.

Situation socio-économique des systèmes

La situation socio-économique des différents pays/économies, sur laquelle les responsables des politiques éducatives et les professionnels de l'éducation n'ont souvent aucune prise, peut avoir une incidence sur la réussite

augmentation des dépenses par élève ne se traduit pas automatiquement par une amélioration des résultats, celle-ci passant également par une allocation et une utilisation judicieuses de ces ressources financières⁴.

Contrairement à la dimension « compétence », celle de l'engagement des élèves ne présente aucun lien clair avec les dépenses d'éducation. Dans l'ensemble des systèmes d'éducation à l'étude, aucune corrélation systématique ne s'observe par exemple entre les dépenses d'éducation et la curiosité dont font part les élèves (voir le graphique I.1.o1, disponible en ligne) ; et, bien qu'une corrélation négative ressorte entre les dépenses d'éducation et la persévérance, celle-ci s'avère faible (voir le graphique I.1.o2, disponible en ligne). Des résultats qui suggèrent donc que des dépenses d'éducation plus élevées ne garantissent pas automatiquement un engagement plus fort (tel que perçu par les élèves) et, inversement, qu'un fort engagement peut exister même en cas de dépenses plus faibles⁵.

Vivier mondial de talents pour l'innovation scientifique de demain

Il existe de nombreuses manières d'évaluer le vivier mondial de talents pour l'innovation scientifique de demain. Le Graphique I.1.4 choisit, lui, de mettre en regard le niveau de compétence des élèves en sciences et leur volonté de s'orienter vers des métiers des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM). Une base solide de compétences en sciences permet aux élèves de comprendre des problèmes complexes, de faire preuve d'esprit critique et d'élaborer des solutions efficaces, tandis que la motivation et la volonté de s'engager dans les domaines des STIM les portent à mettre leurs connaissances en pratique, à collaborer avec les autres et à rechercher l'innovation. Autant d'éléments qui, ensemble, sous-tendent les connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour faire avancer la science et relever les défis mondiaux.

Le panneau de gauche du Graphique I.1.4 ci-après présente ainsi le nombre estimé d'élèves les plus performants en sciences, c'est-à-dire atteignant le niveau 5 ou 6 de compétence : ils sont environ 1.9 million parmi les 91 pays/économies ayant participé au PISA 2025. Il met par ailleurs en lumière la contribution de chaque pays/économie au vivier mondial de talents.

Lors de l'analyse de cette contribution, il convient toutefois de prendre en compte la taille des pays/économies. Ainsi, bien que la proportion d'élèves très performants en sciences soit relativement faible aux États-Unis*, du fait de la taille de sa population et du nombre total d'élèves de 15 ans représentés dans l'échantillon PISA, ce pays contribue à hauteur d'un quart au vivier d'élèves les plus performants présenté dans le panneau de gauche du Graphique I.1.4. Vivier mondial de talents pour l'innovation scientifique de demain dans les 91 pays/économies ayant participé au PISA 2025

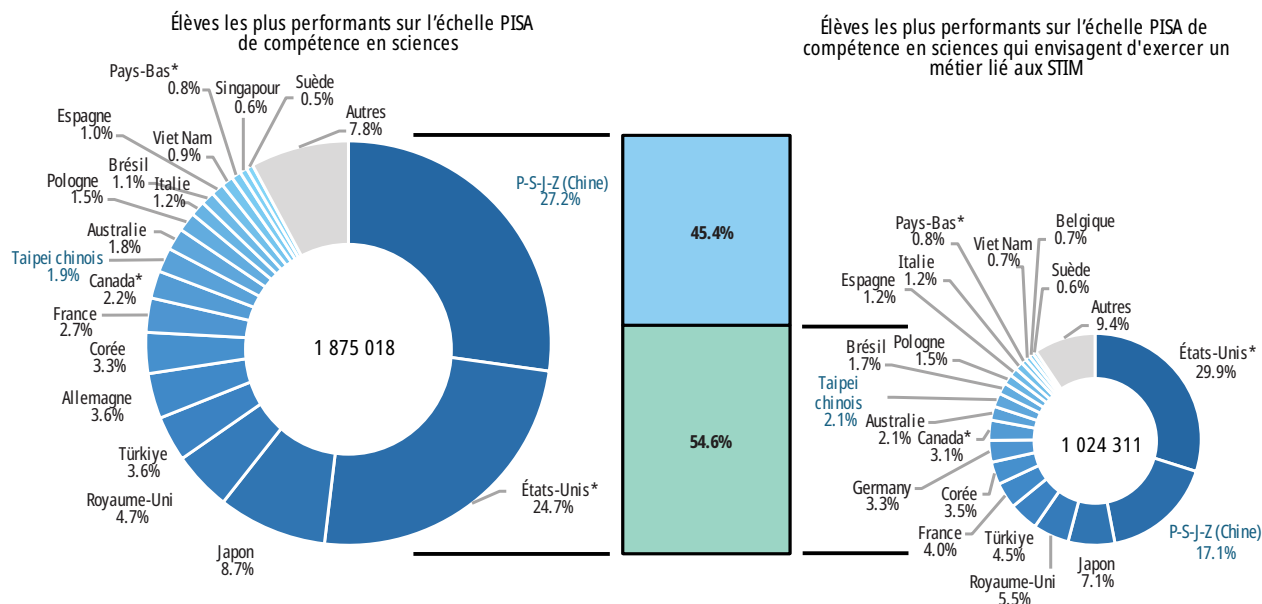
. En revanche, Singapour, qui présente l'une des plus fortes proportions d'élèves de 15 ans au niveau 5 ou 6 de compétence en sciences, contribue pour moins de 1 % à ce vivier, en raison de la taille relativement faible de sa population.

Le panneau de droite du Graphique I.1.4 exclut de ce vivier mondial d'élèves les plus performants ceux qui n'envisagent pas d'exercer un métier lié aux STIM à l'âge de 30 ans. Une fois cette déduction faite, il reste 1.02 million d'élèves dans le vivier mondial de talents pour l'innovation scientifique de demain. Autrement dit, 55 % des élèves les plus performants en sciences envisagent d'exercer un métier dans les domaines des STIM.

Cette proportion varie toutefois selon les pays/économies. Par conséquent, les parts respectives de chaque pays/économie dans le vivier de talents diffèrent entre les deux panneaux du graphique. Dans le panneau de droite, les États-Unis* contribuent ainsi à hauteur de 30 %, P-S-J-Z (Chine) à hauteur de 17 %, le Japon à hauteur de 7 %, le Royaume-Uni à hauteur de 5 %, et la Türkiye et la France à hauteur de 4 %.

Graphique I.1.4. Vivier mondial de talents pour l'innovation scientifique de demain dans les 91 pays/économies ayant participé au PISA 2025

Proportion, par pays/économie, d'élèves les plus performants sur l'échelle PISA de compétence en sciences et proportion de ces élèves qui envisagent d'exercer un métier lié aux STIM



Remarques : Ce graphique couvre l'ensemble des 91 pays/économies ayant participé au PISA 2025 afin de présenter une vue d'ensemble mondiale aussi large que possible. Certains de ces pays/économies n'ont toutefois pas respecté une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA (voir le « Guide du lecteur » pour de plus amples informations) ; la prudence est donc de mise lors de l'interprétation de leurs résultats.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

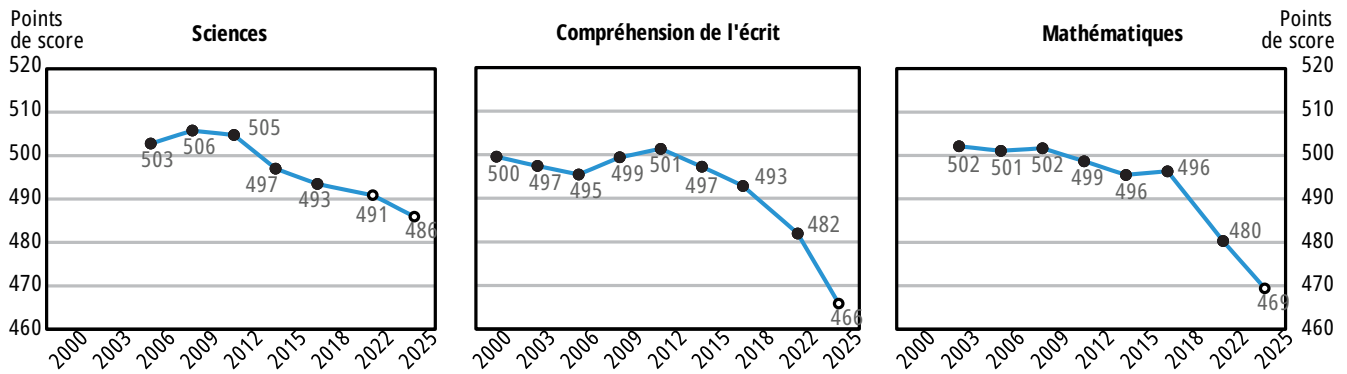
Évolutions au fil des éditions du PISA

L'évolution moyenne dans les pays de l'OCDE est négative (Graphique I.1.5). Les résultats aux épreuves 2025 sont les plus faibles depuis le début du PISA dans l'ensemble des domaines d'évaluation, nettement en deçà de la moyenne observée lors de toutes les éditions précédentes (à l'exception du PISA 2022, en sciences). En mathématiques, les résultats, restés proches du niveau de 2003 lors de toutes les éditions jusqu'en 2018, ont chuté brutalement entre 2018 et 2025. En compréhension de l'écrit et en sciences, les meilleurs résultats s'observent respectivement en 2012 et 2009, puis la trajectoire s'infléchit. Pour plus de détails sur les évolutions au fil des éditions du PISA, consulter le chapitre 2.

L'ampleur de cette baisse des résultats varie toutefois selon les niveaux de compétence. Ainsi, comme le montre le Graphique I.1.6, les élèves au bas de l'échelle de compétence (25^e centile) enregistrent des baisses plus marquées que ceux au haut de cette échelle (75^e centile). Ces dix dernières années, entre 2015 et 2025, le score des élèves les moins performants a ainsi reculé de 15 points en sciences, de 38 points en compréhension de l'écrit et de 32 points en mathématiques, contre une baisse de 8 points en sciences, 27 points en compréhension de l'écrit et 23 points en mathématiques chez les élèves les plus performants. L'encadré I.2.2, au chapitre 2, aborde plus en détail l'interprétation de l'évolution des scores PISA. Il précise notamment que la progression annuelle moyenne des acquis équivaut à environ 20 points de score, quel que soit le domaine d'évaluation. Cette progression varie toutefois considérablement entre les systèmes, en raison de différences sur les plans de la scolarité, des ressources et de la qualité de l'éducation. Elle évolue par ailleurs au fil du temps, un instantané à l'âge de 15 ans pouvant donc ne pas rendre compte de la progression enregistrée les années suivantes. Qui plus est, la progression des résultats moyens peut ne pas refléter celle à l'extrémité supérieure/inférieure de la distribution des résultats.

Graphique I.1.5. Évolution des résultats en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques au fil des éditions du PISA

Moyenne OCDE-23

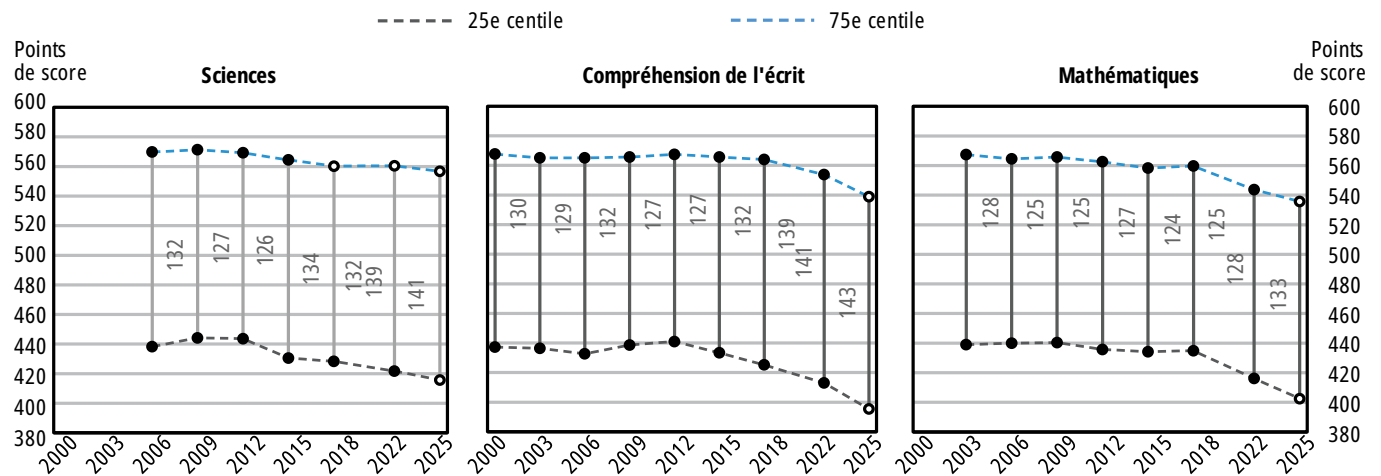


Remarque : Les points blancs indiquent les estimations de résultats moyens qui ne sont pas supérieures/inférieures aux estimations du PISA 2025 dans une mesure statistiquement significative.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.2a.36, I.B1.2a.37 and I.B1.2a.38. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

Graphique I.1.6. Évolution des résultats des élèves les plus/les moins performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques au fil des éditions du PISA

Moyenne OCDE-23



Remarque : Les points blancs indiquent les estimations de résultats moyens qui ne sont pas supérieures/inférieures aux estimations du PISA 2025 dans une mesure statistiquement significative.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.2a.39, I.B1.2a.40 and I.B1.2a.41. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

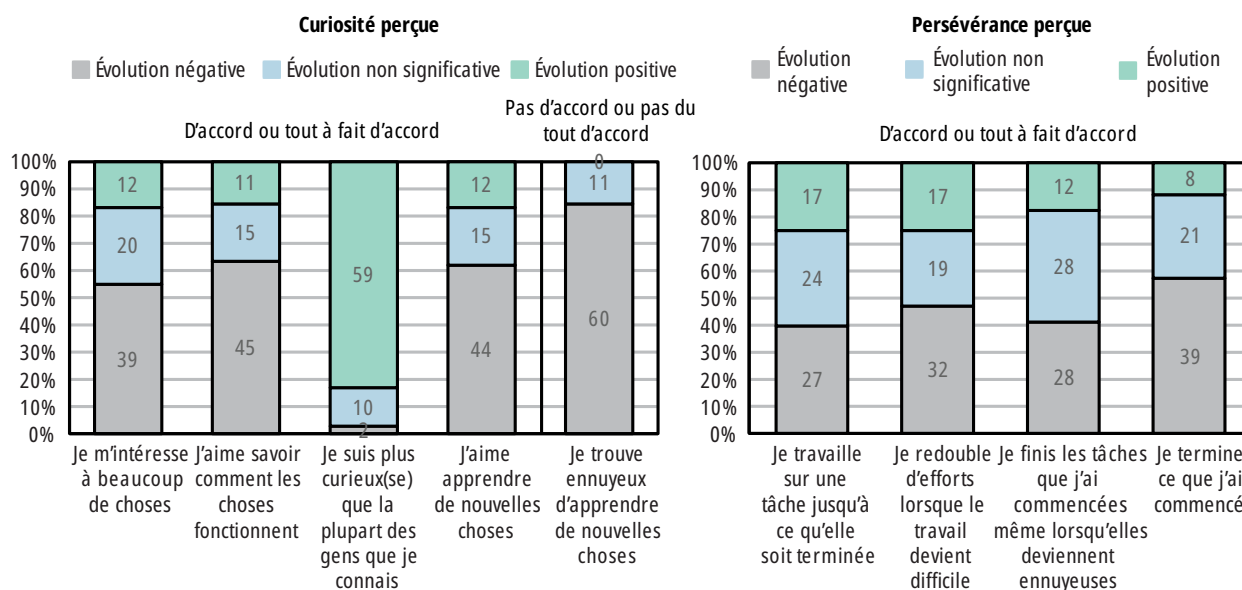
Évolution de l'engagement perçu

Certains items relatifs à l'engagement, mesurant la curiosité et la persévérance, ont été administrés à la fois dans les éditions 2022 et 2025 du PISA⁶. Le Graphique I.1.7 indique ainsi le nombre de pays/économies ayant enregistré, entre 2022 et 2025, une évolution positive, négative ou non significative pour chacun des items mesurant la curiosité et la persévérance, telles que perçues par les élèves. À une exception près, les résultats font ressortir de évolutions négatives, signalant donc une baisse de la curiosité et de la persévérance, telles que perçues par les élèves, dans

la plupart des systèmes d'éducation en 2025. Seule exception : l'augmentation, dans 59 pays et économies en 2025, de la proportion d'élèves se disant plus curieux que la plupart des gens qu'ils connaissent.

Graphique I.1.7. Évolution dans le temps de l'engagement, tel que perçu par les élèves

Nombre de pays/économies où l'engagement, tel que perçu par les élèves, a connu une évolution positive, négative ou non significative entre 2022 et 2025



Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.3.2 et I.B1.3.10. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

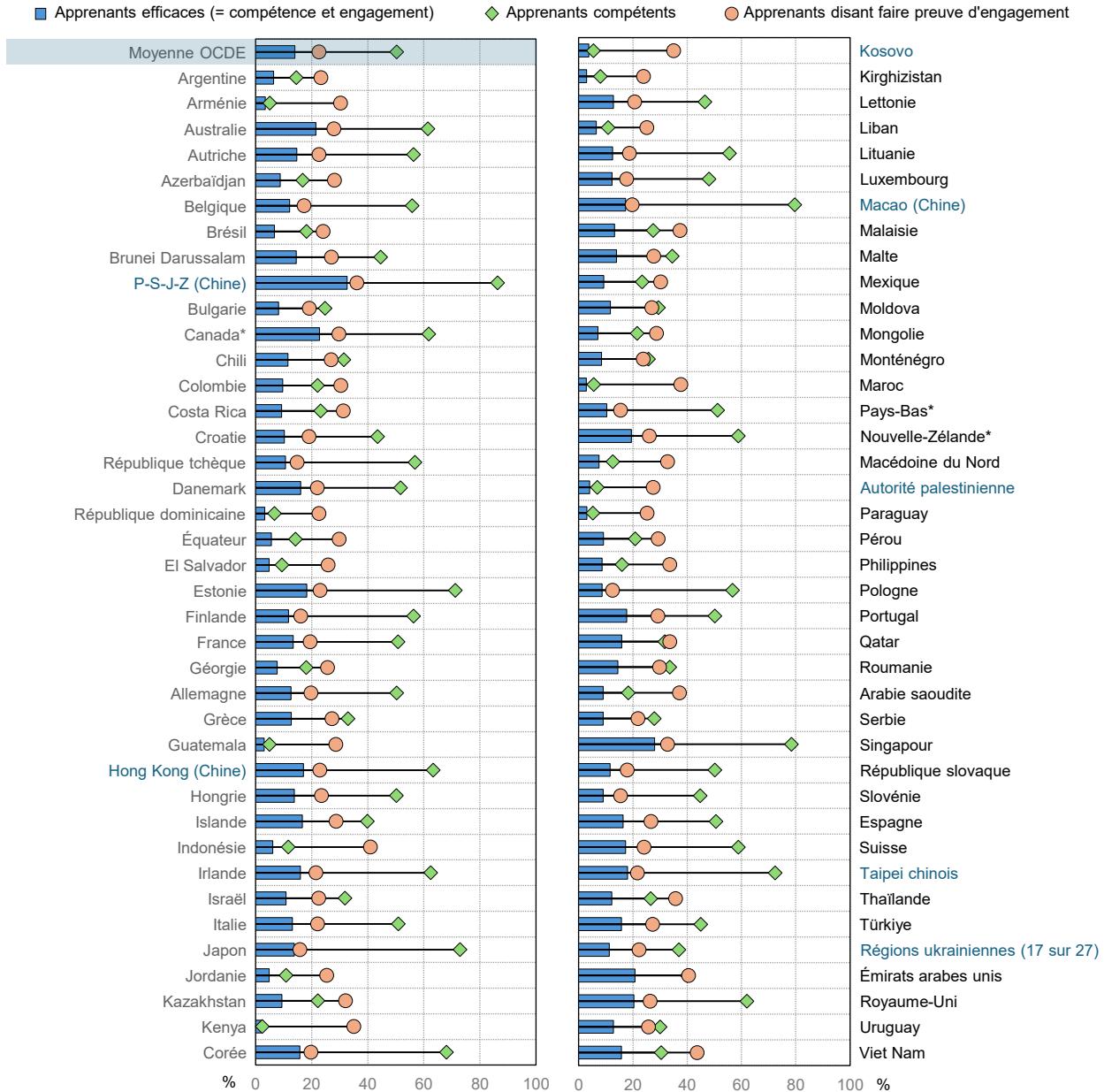
Compétence et engagement perçus

Corrélations dans PISA 2025

Compétence et engagement sont étroitement corrélés, comme le met en évidence le chapitre 3. Bien qu'ils interagissent souvent dans leur incidence sur les résultats d'apprentissage des élèves, cette section les envisage comme deux concepts analytiquement distincts afin de permettre un examen plus clair des atouts des systèmes et des défis auxquels ils sont confrontés⁷.

Le Graphique I.1.8 s'intéresse ainsi à la situation des différents systèmes d'éducation au regard des dimensions de compétence et d'engagement chez les apprenants. Si ces deux dimensions peuvent se définir de différentes façons, ce graphique retient plus spécifiquement certains aspects, la compétence correspondant ici à un certain niveau de résultats des élèves en sciences, compréhension de l'écrit, mathématiques et résolution de problèmes dans un contexte computationnel⁸, et l'engagement, à leur curiosité, leur persévérance, ainsi qu'à leur propension à se fixer des objectifs et à rechercher de l'aide⁹. Les apprenants efficaces sont ceux qui répondent aux critères de ces deux dimensions.

Graphique I.1.8. Apprenants efficaces, compétence et engagement



Remarque : Seuls sont présentés les pays/économies dont les données sont disponibles.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'apprenants efficaces, c'est-à-dire alliant compétence et engagement.

Source : OCDE, Basse de données PISA 2025, tableaux I.1.1 et I.1.2. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

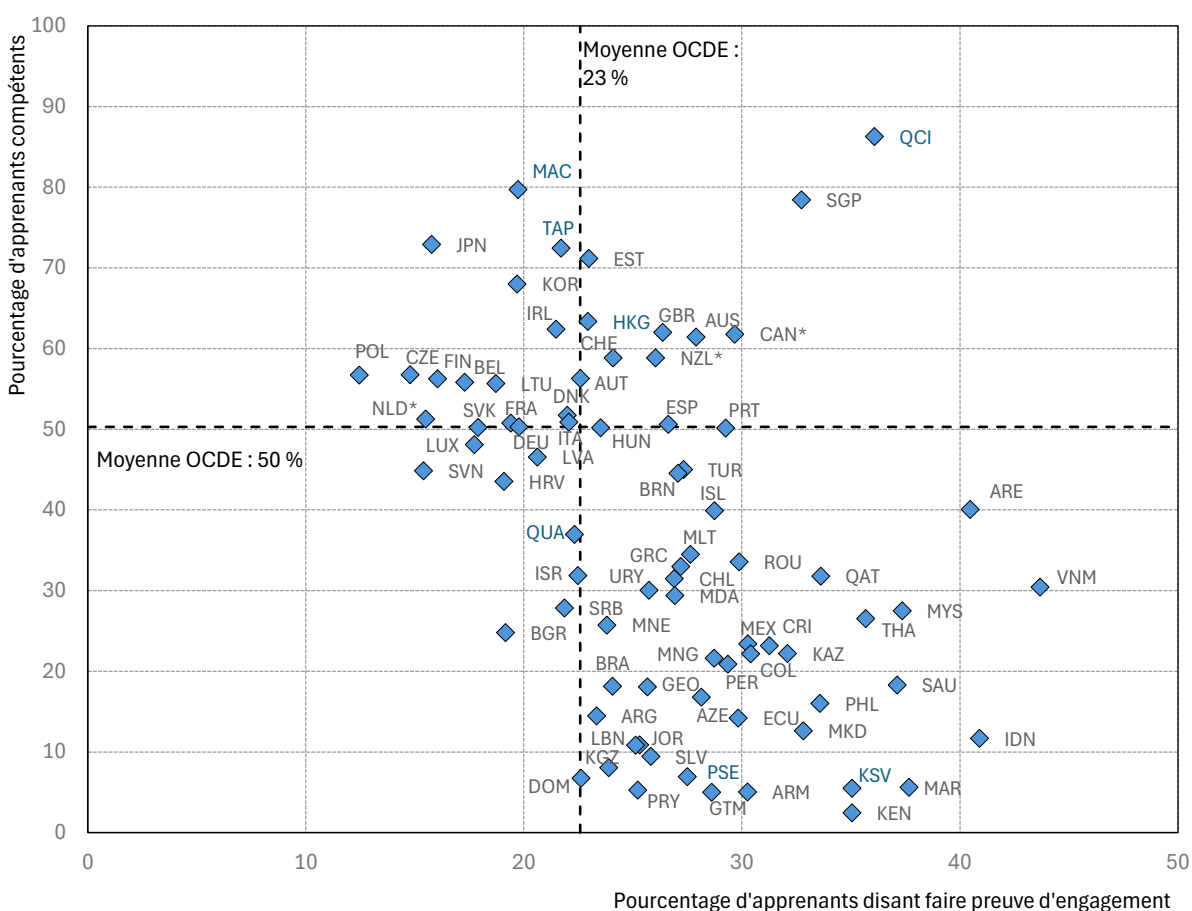
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % des élèves répondent à la fois aux critères d'engagement et de compétence (Graphique I.1.8). Même parmi les pays/économies où plus des deux tiers des élèves sont compétents, seuls Singapour et P-S-J-Z (Chine) comptent plus d'un quart d'élèves faisant également preuve d'engagement (respectivement 28 % et 33 %). À l'inverse, parmi les pays/économies où moins de 10 % des élèves sont compétents dans tous les domaines évalués dans le cadre du PISA, le Kenya, le Kosovo et le Maroc comptent tout de même plus d'un tiers d'élèves disant faire preuve d'engagement mais ne maîtrisant pas les compétences, avec des pourcentages allant de 35 % à 38 %.

Ces constats suggèrent que compétence et engagement se recoupent, mais ne coïncident pas entièrement. De meilleurs résultats scolaires n'impliquent ainsi pas automatiquement un engagement plus fort, tout comme des attitudes positives envers l'apprentissage ne vont pas toujours de pair avec des résultats scolaires aussi fructueux.

L'analyse croisée des différents systèmes d'éducation au regard de ces deux dimensions met également en évidence des profils distincts de compétence et d'engagement, comme le montre le Graphique I.1.9. Les systèmes où la proportion d'élèves compétents est inférieure à la moyenne de l'OCDE tendent à afficher une proportion plus élevée d'élèves disant faire preuve d'engagement (systèmes du quadrant inférieur droit). En revanche, parmi les systèmes où la proportion d'élèves compétents est proche ou supérieure à la moyenne de l'OCDE, la proportion d'élèves disant faire preuve d'engagement varie : elle est inférieure à la moyenne dans certains (systèmes du quadrant supérieur gauche) et supérieure à la moyenne dans d'autres (systèmes du quadrant supérieur droit).

Pour les systèmes d'éducation, ces différences de profil de compétence et d'engagement est instructive, car elles indiquent que l'engagement dans l'apprentissage ne saurait être considéré comme un simple corollaire de la réussite scolaire, pas plus que les résultats scolaires ne doivent servir d'indicateur de l'engagement global des élèves dans l'apprentissage. Chacun, en soi, mérite qu'on lui prête attention. Le défi pour l'école consiste donc à créer les conditions permettant à davantage d'élèves de développer à la fois les compétences et les attitudes propices à l'apprentissage sur le long terme.

Graphique I.1.9. Engagement et compétence



Remarque : Seuls sont présentés les pays/économies dont les données sont disponibles. Veuillez vous reporter au Guide du lecteur pour connaître les codes ISO des pays et des économies.

Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableau I.1.1. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

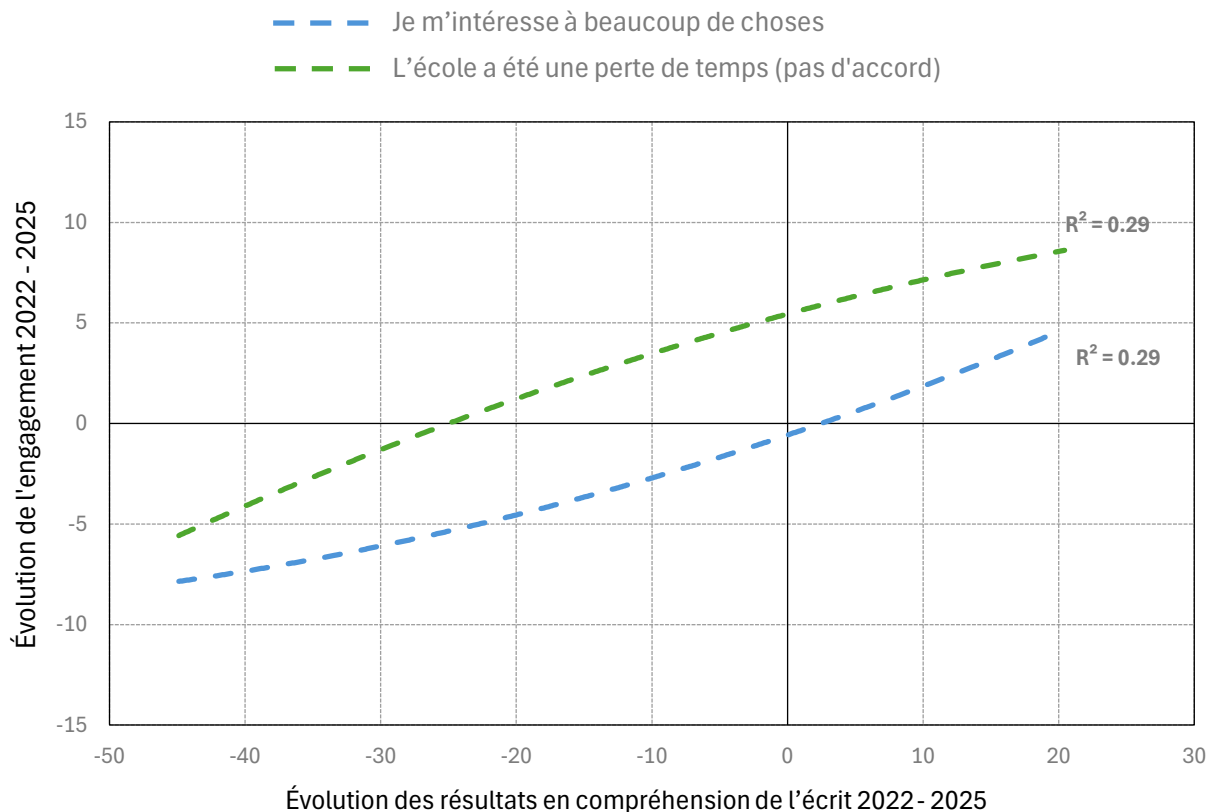
Liens entre les évolutions

Les évolutions observées sur les plans des compétences et de l'engagement des élèves sont étroitement liées. Les pays/économies présentant des évolutions plus négatives sur le plan des compétences tendent ainsi à présenter également des tendances plus négatives sur le plan de l'engagement.

Par exemple, dans la majorité des pays/économies, les élèves sont moins nombreux en 2025 qu'en 2022 à se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « je m'intéresse à beaucoup de choses », comme le met en évidence le Graphique I.1.7. Or, dans les pays/économies où cette baisse de la curiosité est plus marquée entre 2022 et 2025, le recul des résultats en compréhension de l'écrit tend également à être plus prononcé sur cette même période, comme l'illustre le Graphique I.1.10 ; et à l'inverse, dans les systèmes où les résultats en compréhension de l'écrit présentent une évolution positive (ou moins négative) entre 2022 et 2025, l'évolution de la curiosité des élèves (telle qu'ils la perçoivent) sur cette même période tend également à être positive (ou moins négative).

L'évolution de l'opinion des élèves quant à l'utilité de l'école est également étroitement liée à celle de leurs résultats. Dans plus de la moitié des pays/économies pour lesquels des données sont disponibles, les élèves sont moins nombreux en 2025 qu'en 2022 à estimer que l'école a été une perte de temps (I.B1.3.71). Or, dans les pays/économies où cette progression positive de l'opinion des élèves quant à l'utilité de l'école est plus marquée, la hausse des résultats en compréhension de l'écrit est également plus prononcée sur cette même période (Graphique I.1.10).

Graphique I.1.10. Évolution des résultats des élèves en compréhension de l'écrit et de leur engagement



Remarque : Seuls sont présentés les pays/économies dont les données sont disponibles.

Source : OCDE, *Base de données PISA 2025*, tableaux I.B1.2a.37, I.B1.3.2 and I.B1.3.71. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

Si l'encadré I.2.3, au chapitre 2, présente une analyse détaillée des facteurs susceptibles d'expliquer la baisse des scores en compréhension de l'écrit, il est important de souligner ici qu'outre les résultats, d'autres indicateurs clés reculent simultanément dans de nombreux systèmes. Autant d'évolutions face auxquelles il apparaît d'autant plus important d'envisager l'apprentissage des élèves dans une perspective multidimensionnelle, et non sous le seul angle de leurs compétences académiques.

Un environnement d'apprentissage sûr et équitable

Pour le bon développement de leurs compétences et de leur engagement, les apprenants ont besoin d'un environnement d'apprentissage sûr et équitable, dont le troisième panneau du Graphique I.1.2 donne un aperçu.

Y sont ainsi mis en lumière :

- Le **sentiment d'appartenance des élèves à l'école** et **leur opinion quant à l'utilité de la scolarité**, deux éléments examinés en détail au chapitre 3.
- Les éléments propres à un environnement d'apprentissage sûr, notamment **le climat de discipline**, **l'absence de harcèlement** et **un faible absentéisme**, des aspects abordés dans la seconde partie du chapitre 4.
- Les éléments propres à un environnement d'apprentissage équitable, où le milieu socio-économique des élèves ne détermine pas leur avenir, plus précisément **la résilience scolaire** et **la perception chez les élèves des possibilités de mobilité sociale**, deux aspects abordés au chapitre 2, pour le premier, et dans l'encadré I.1.1, pour le second.

Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école, leur opinion quant à l'utilité de la scolarité, le climat de discipline de leur établissement, l'absence de harcèlement et un faible absentéisme sont tous en corrélation positive avec la plupart des indicateurs des premier et deuxième panneaux du Graphique I.1.2. Une corrélation positive s'observe ainsi entre le sentiment d'appartenance à l'école et les résultats en sciences, la curiosité, la persévérance, la définition d'objectifs, la recherche d'aide ainsi que trois autres indicateurs du deuxième panneau (voir le tableau I.3.1 au chapitre 3) ; tout comme entre le climat de discipline et les résultats en sciences, la curiosité, la persévérance, la définition d'objectifs et la recherche d'aide (voir le tableau I.4.1 au chapitre 4). Des résultats à interpréter toutefois avec prudence, dans la mesure où ils n'établissent pas, à eux seuls, de relations de causalité.

La résilience scolaire reflète l'équité des systèmes d'éducation, les élèves résilients sur le plan scolaire étant ceux qui, issus d'un milieu socio-économique défavorisé, comptent néanmoins parmi les plus performants en sciences de leur pays/économie. Les élèves croyant davantage aux possibilités de mobilité sociale sont plus susceptibles de se montrer résilients sur le plan scolaire (encadré I.1.1).

Un cadre familial et scolaire propice

Le quatrième panneau du Graphique I.1.2 comprend deux groupes d'indicateurs. Le premier couvre les quatre indicateurs suivants, liés à plusieurs résultats clés, comme le montre le tableau I.4.1, au chapitre 4 :

- Le **soutien familial**, qui recouvre l'intérêt que portent les parents/tuteurs aux apprentissages et à l'expérience scolaire des élèves au quotidien.
- Le **soutien des enseignants**, **l'absence de pénurie de personnel enseignant** et **le tutorat entre pairs**, qui dénotent la présence d'enseignants compétents et bienveillants ainsi que de soutien entre pairs.

Le second comprend, quant à lui, différents indicateurs liés à la transformation numérique, abordés en détail au chapitre 4. Y figurent :

- **La préparation de l'établissement à l'apprentissage numérique**, qui indique sa capacité à améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'aide de ressources numériques, les chefs d'établissement des systèmes les plus performants se disant généralement bien préparés sur ce plan.
- **L'interdiction des téléphones portables dans l'enceinte des établissements et les directives propres à chaque matière concernant l'utilisation des appareils numériques**, deux exemples de politiques scolaires abordant la question de la distraction des élèves en classe.
- **L'apprentissage en classe de l'évaluation des informations générées par l'IA**, un exemple d'occasion d'apprentissage en lien avec l'IA à l'école, les élèves ayant fréquemment accès à ce type d'opportunité et utilisant l'IA dans le cadre de leurs apprentissages obtenant en général de meilleurs résultats.

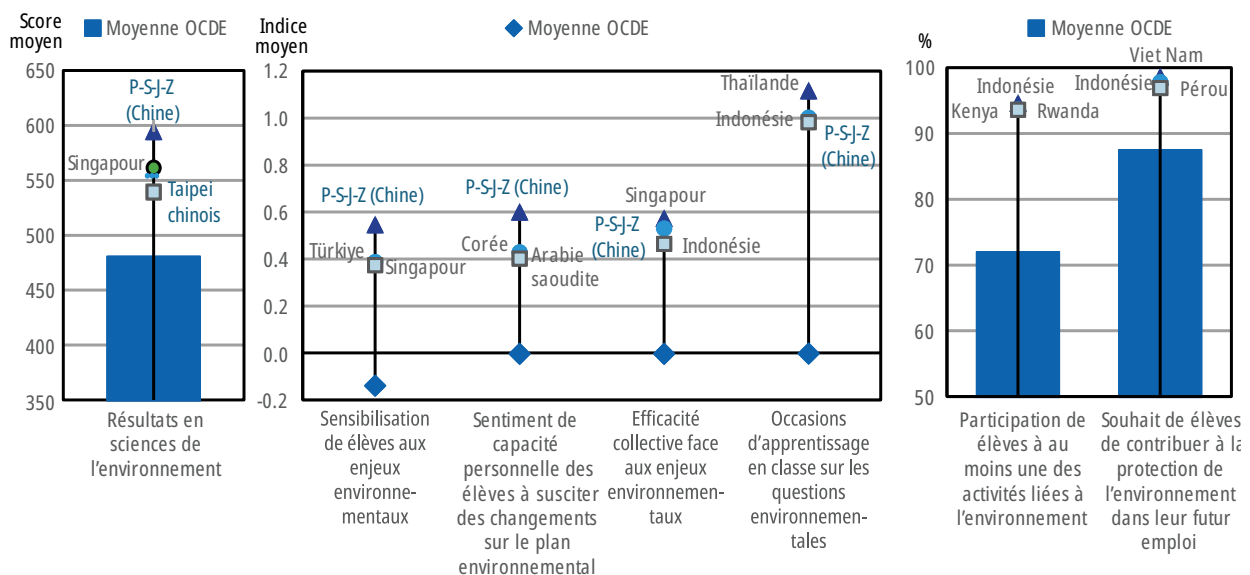
L'engagement des élèves face aux enjeux environnementaux

Graphique I.1.11. Approche multidimensionnelle de l'engagement des élèves face aux enjeux environnementaux

présente une vue d'ensemble des indicateurs clés examinés au chapitre 5. Les trois premiers constituent des composantes essentielles de la capacité d'action environnementale des élèves, tandis que le dernier concerne leurs opportunités d'apprentissage à l'école :

- **Les résultats des élèves en sciences de l'environnement** attestent de leurs connaissances et compétences en matière d'environnement.
- La **sensibilisation de élèves aux enjeux environnementaux**, leur **sentiment de capacité personnelle à susciter des changements sur le plan environnemental**, ainsi que leur **croissance en l'efficacité collective face aux enjeux environnementaux**, reflètent leurs attitudes à l'égard des enjeux environnementaux.
- La **participation de élèves à au moins une des activités liées à l'environnement** figurant dans le questionnaire, ainsi que leur **souhait de contribuer à la protection de l'environnement dans leur futur emploi**, rendent compte de leur engagement en faveur de la protection de l'environnement.
- **Les occasions d'apprentissage en classe sur les questions environnementales** reflètent les opportunités d'apprentissage qu'ont les élèves à l'école sur ces sujets.

Graphique I.1.11. Approche multidimensionnelle de l'engagement des élèves face aux enjeux environnementaux



Source : OCDE, Base de données PISA 2025, tableaux I.B1.5.1, I.B1.5.6, I.B1.5.11, I.B1.5.18, I.B1.5.33, I.B1.5.41 and I.B1.5.54. Pour consulter les données sous-jacentes, voir <https://stat.link/3r8tyd>.

Résultats, attitudes et engagement sont étroitement liés ; ils vont de pair. Les élèves ayant indiqué bénéficier d'occasions plus fréquentes d'apprentissage en classe sur les enjeux environnementaux tendent ainsi à présenter de meilleurs résultats, des attitudes plus positives et un niveau d'engagement plus élevé. Or, malgré cette relation positive entre résultats, attitudes et engagement, un certain nombre d'élèves se soucient de l'environnement sans pour autant souhaiter s'engager à le protéger. L'enquête montre qu'ils ont généralement moins d'occasions d'apprentissage en classe sur ces questions.

Encadré I.1.1. Perception chez les élèves des possibilités de mobilité sociale

La mobilité sociale est essentielle pour garantir à tous les élèves la possibilité de réaliser leur potentiel. Afin de connaître la perception des élèves à ce sujet, l'Enquête PISA 2025 a introduit un nouvel item leur demandant dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec l'affirmation suivante : « Vous ne pouvez pas faire grand-chose pour changer votre statut social ». Le fait, pour eux, de se dire d'accord avec cette affirmation indique qu'ils croient moins aux possibilités de mobilité sociale, tandis que leur désaccord signale au contraire qu'ils y croient davantage.

Qui croit le plus aux possibilités de mobilité sociale ?

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, deux élèves sur trois se disent en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation « Vous ne pouvez pas faire grand-chose pour changer votre statut social » (tableau I.1.3). Une proportion qui varie toutefois entre les pays/économies, allant de moins de 40 % en Thaïlande, aux Philippines et en Indonésie, à environ 75 %, voire davantage, au Portugal et en Israël. Fait rassurant, peut-être, les élèves croient davantage aux possibilités de mobilité sociale quand la mobilité sociale effective (telle que mesurée par l'Indice mondial de mobilité sociale) augmente dans leur société (Forum économique mondial, 2020^[1]) (voir le graphique I.1.o3, disponible en ligne). Cependant, les élèves de certains pays/économies, tels que l'Indonésie, les Philippines, la Thaïlande et la Malaisie, semblent particulièrement pessimistes lorsque l'on compare leur perception des possibilités de mobilité sociale à la mobilité effective dans leur société. À l'inverse, les élèves du Portugal, d'Israël, de Roumanie, de Géorgie et d'Arménie croient davantage aux possibilités de mobilité sociale dans leur société que ne le laisserait escompter l'Indice mondial de mobilité sociale.

Les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont, en moyenne et dans la majorité des pays/économies, moins susceptibles que ceux issus d'un milieu favorisé de croire aux possibilités de mobilité sociale (tableau I.1.4). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre ces deux groupes est de 12 points de pourcentage. Il est le plus faible au sein de l'Autorité palestinienne et en Malaisie (moins de 5 points de pourcentage), et le plus prononcé en Roumanie, à Maurice, au Brunei Darussalam et à Hong Kong (Chine) (au moins 18 points de pourcentage).

La proportion de garçons et celle de filles croyant aux possibilités de mobilité sociale est similaire dans l'ensemble des pays de l'OCDE et dans près de la moitié des pays/économies (tableau I.1.4). Dans les autres systèmes, l'écart entre les sexes varie, en faveur tantôt des garçons, tantôt des filles.

Liens entre mobilité sociale, mentalité de croissance et résilience scolaire

Les résultats du PISA 2025 montrent que les élèves qui croient davantage aux possibilités de mobilité sociale sont plus enclins à adopter une mentalité de croissance, facteur à son tour associé à une plus grande probabilité de résilience scolaire. Les élèves résilients sur le plan scolaire ont également tendance à percevoir de meilleures perspectives de mobilité sociale (Graphique I.1.12). Bien que ces associations n'établissent pas de relations de causalité, elles suggèrent un effet de renforcement mutuel entre ces variables. Sur le plan de l'action publique, ce constat souligne l'intérêt potentiel de politiques éducatives permettant d'améliorer la perception qu'ont les élèves des possibilités de mobilité sociale – promotion de l'équité, de la transparence et de l'égalité des chances

au sein des systèmes d'éducation, par exemple –, en parallèle de mesures favorisant le développement d'une mentalité de croissance.

- **Mobilité sociale et mentalité de croissance.** Les élèves faisant part d'une mentalité de croissance sont, en moyenne dans les pays de l'OCDE et dans l'ensemble des pays/économies, trois fois plus susceptibles de croire aux possibilités de mobilité sociale que ceux faisant part d'une mentalité fixe (tableau I.1.5). Un constat qui demeure même après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements. Cette probabilité est même plus de cinq fois supérieure parmi les élèves faisant part d'une mentalité de croissance que parmi ceux faisant part d'une mentalité fixe aux Philippines et à Douchanbé (Tadjikistan)¹⁰.
- **Mentalité de croissance et résilience scolaire.** Dans les pays de l'OCDE et dans la quasi-totalité des pays/économies, la majorité des élèves résilients sur le plan scolaire font également part d'une mentalité de croissance (tableau I.1.6). En moyenne, près de quatre élèves résilients sur le plan scolaire sur cinq font ainsi part d'une mentalité de croissance. En revanche, parmi les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé mais ne comptant pas parmi les plus performants, environ trois sur cinq font part d'une mentalité de croissance.
- **Résilience scolaire et mobilité sociale.** La majorité des élèves résilients sur le plan scolaire croient aux possibilités de mobilité sociale, en moyenne et dans la quasi-totalité des pays/économies (tableau I.1.6). Dans les pays de l'OCDE, plus de sept élèves résilients sur le plan scolaire sur dix croient ainsi également aux possibilités de mobilité sociale, contre moins de six sur dix parmi les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé mais ne comptant pas parmi les plus performants.

Graphique I.1.12. Mobilité sociale, mentalité de croissance et résilience scolaire

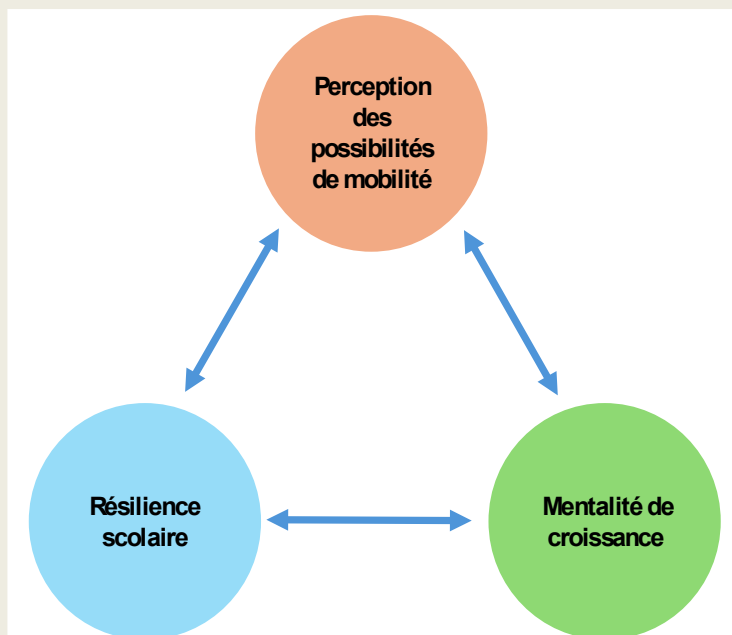


Tableau I.1.1. Graphiques PISA 2025 du chapitre 1

Graphique I.1.2		Cadre multidimensionnel PISA 2025 des apprenants efficaces
Graphique I.1.3		L'apprentissage des élèves : un processus multidimensionnel
Graphique I.1.4		Résultats des élèves en sciences et dépenses d'éducation
Graphique I.1.5		Vivier mondial de talents pour l'innovation scientifique de demain dans les 91 pays/économies ayant participé au PISA 2025
Graphique I.1.6		Évolution des résultats en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques au fil des éditions du PISA
Graphique I.1.7		Évolution des résultats des élèves les plus/les moins performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques au fil des éditions du PISA
Graphique I.1.8		Évolution dans le temps de l'engagement, tel que perçu par les élèves
Graphique I.1.9		Apprenants efficaces, compétence et engagement
Graphique I.1.10		Engagement et compétence
Graphique I.1.11		Évolution des résultats des élèves en compréhension de l'écrit et de leur engagement
Graphique I.1.12		Approche multidimensionnelle de l'engagement des élèves face aux enjeux environnementaux
Graphique I.1.o1	WEB	Mobilité sociale, mentalité de croissance et résilience scolaire
Graphique I.1.o2	WEB	Curiosité perçue des élèves et dépenses d'éducation
Graphique I.1.o3	WEB	Persévérance perçue des élèves et dépenses d'éducation

StatLink  <https://stat.link/3r8tyd>

Références

- Forum économique mondial (2020), *Rapport mondial sur la mobilité sociale 2020*, [1]
https://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf.
- Rychen, D. et L. Salganik (dir. pub.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142879> (consulté le 4 avril 2025). [2]

Notes

¹ Le cadre de définition et de sélection des compétences (DeSeCo) de l'OCDE envisage le concept de compétence comme un construct multidimensionnel faisant intervenir des ressources cognitives, socio-émotionnelles et pratiques. Ces éléments sont combinés et mobilisés en fonction du contexte afin de répondre efficacement à des exigences complexes (Rychen et Salganik, 2003^[2]).

² Définitions : Les valeurs qui ne sont pas exprimées en pourcentage correspondent aux moyennes des indices correspondants du questionnaire. Les pourcentages sont définis comme suit : Pourcentage d'élèves ayant obtenu un score supérieur à un seuil de référence de maîtrise : élèves ayant obtenu un score égal ou supérieur au niveau 2 en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques ; égal ou supérieur au niveau 3 en résolution de problèmes dans un contexte computationnel ; État d'esprit de croissance : pourcentage d'élèves en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation « Vos capacités intellectuelles sont déterminées, et vous ne pouvez pas faire grand-chose pour les changer » ; Importance de l'apprentissage à l'école : pourcentage d'élèves en désaccord ou

en total désaccord avec l'affirmation « L'école n'a pas fait grand-chose pour que je sois préparé(e) à la vie d'adulte quand je quitterai l'école » ; Absence de harcèlement : pourcentage d'élèves ayant déclaré n'avoir jamais ou presque jamais été victimes d'aucun type d'acte de harcèlement (parmi une liste de cinq types d'actes différents) ; Absentéisme scolaire : pourcentage d'élèves n'ayant pas déclaré avoir manqué au moins un cours ou une journée d'école au cours des deux semaines précédant le test PISA ; Résilience scolaire en sciences : pourcentage d'élèves issus du quart inférieur de la répartition socio-économique (élèves défavorisés) ayant obtenu des résultats se situant dans le quart supérieur des performances parmi les élèves de leur propre pays/économie ; Croyances en matière de mobilité sociale : pourcentage d'élèves en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation « Vous ne pouvez pas faire grand-chose pour changer votre statut social » ; Pas de pénurie d'enseignants : pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements dont le directeur a indiqué que la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement n'était absolument pas entravée par un manque d'enseignants ; Tutorat entre pairs : pourcentage d'élèves dans les établissements dont le directeur a indiqué que le tutorat entre pairs est proposé ; Apprentissage de l'évaluation des contenus générés par l'IA en classe : pourcentage d'élèves ayant déclaré qu'ils évaluent, dans le cadre de leurs cours, la qualité des informations générées par des chatbots basés sur l'intelligence artificielle (par exemple, ChatGPT) parfois, souvent ou très souvent ; Règlement scolaire : interdiction des téléphones portables à l'école : pourcentage d'élèves dans les établissements dont le proviseur a indiqué que l'utilisation des téléphones portables n'est pas autorisée dans l'enceinte de l'établissement ; Règlement scolaire : directives spécifiques à certaines matières concernant les appareils numériques : pourcentage d'élèves dans les établissements dont le proviseur a indiqué que l'établissement dispose de directives officielles régissant l'utilisation des appareils numériques pour l'enseignement et l'apprentissage dans des matières spécifiques.

³ La résolution de problèmes dans un contexte computationnel a été évaluée dans le cadre du nouveau domaine d'évaluation du PISA 2025, « Apprendre dans le monde numérique ».

⁴ La prudence est ici de mise sur plusieurs points. Premièrement, les dépenses totales d'éducation, tous types d'établissements confondus, sont mesurées comme la somme des dépenses directes des établissements publics et privés au titre des niveaux d'enseignement dans lesquels les élèves âgés de 6 à 15 ans sont généralement scolarisés. Elles n'incluent toutefois pas les coûts supportés par les familles en dehors du système scolaire formel, tels que les cours, particuliers ou collectifs, de soutien scolaire. Deuxièmement, la corrélation transversale ne doit pas être interprétée comme une relation de cause à effet. Il n'est ainsi pas exclu que, dans les pays déjà au-dessus du seuil de 85 000 USD par élève, une augmentation des dépenses puisse être associée à une amélioration des résultats, en particulier s'il est fait une utilisation efficace de ces ressources supplémentaires. Troisièmement, les résultats en sciences ne constituent que l'un des nombreux aspects des résultats éducatifs. Bien qu'ils servent ici d'indicateur clé, il est possible qu'ils n'en reflètent pas pleinement toutes les composantes importantes.

⁵ La prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats, car les réponses des élèves peuvent être biaisées par leur style de réponse et les normes culturelles. En outre, les premier et deuxième points décrits dans la note 3 s'appliquent également ici.

⁶ Les indices de curiosité et de persévérance ne sont pas comparables entre PISA 2022 et PISA 2025, car l'Enquête PISA 2022 a administré un ensemble plus large d'items pour mesurer ces concepts que celle de 2025.

⁷ Cette distinction ne vise pas à suggérer que ces deux dimensions s'excluent mutuellement, s'opposent ou forment une dichotomie, mais plutôt à favoriser une compréhension plus nuancée de la façon dont chacune contribue au processus d'apprentissage au sens large. En outre, cette section adopte une approche simplifiée de l'engagement global afin d'en examiner la corrélation avec les résultats scolaires. Il est toutefois important de garder à l'esprit que l'engagement est, par nature, multiforme. La combinaison de ces deux dimensions peut par ailleurs varier entre les

élèves, les points forts dans certains domaines pouvant potentiellement compenser les faiblesses dans d'autres, un constat rappelant la multiplicité des trajectoires pour devenir un apprenant efficace.

⁸ Dans cette section, la compétence correspond au fait d'atteindre le niveau 2 ou au-delà en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques, et le niveau 3 ou au-delà en résolution de problèmes dans un contexte computationnel.

⁹ L'engagement fait référence dans cette section aux élèves se disant d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « j'aime apprendre de nouvelles choses » (curiosité), « je redouble d'efforts lorsque le travail devient difficile » (persévérance), et « quand j'ai du mal à apprendre, je demande de l'aide » (recherche d'aide) ; et qui disent utiliser souvent ou très souvent la méthode suivante : « si je m'aperçois que ma manière de travailler n'est pas efficace, je la modifie » (définition d'objectifs).

¹⁰ Cette corrélation positive s'observe également au niveau système. Les pays/économies qui comptent davantage d'élèves faisant part d'une mentalité de croissance sont généralement ceux où davantage d'élèves croient en la mobilité sociale ($r = 0.84$) (tableaux I.1.3 et I.B1.3.17).

Résultats du PISA 2025

(Volume I – version abrégée)

Des élèves prêts pour l'avenir

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2025 de l'OCDE évalue les connaissances et les compétences des élèves en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en résolution de problèmes informatiques, en mesurant leur capacité à appliquer efficacement leurs connaissances à des défis réels. Cette évaluation explore également un éventail de compétences, d'attitudes et de comportements plus larges, notamment la curiosité, la persévérance et l'utilisation de l'intelligence artificielle. Les résultats du PISA fournissent des informations précieuses sur la qualité et l'équité des acquis scolaires à travers le monde, permettant ainsi aux éducateurs et aux décideurs politiques de tirer des enseignements des politiques et des pratiques des uns et des autres. Le présent volume est l'un des trois ouvrages présentant les résultats du neuvième cycle du PISA.

Résultats du PISA 2025 (Volume I – version abrégée) : Des élèves prêts pour l'avenir se concentre sur les performances des élèves dans les domaines d'apprentissage fondamentaux et explore leur motivation à apprendre, leur sentiment d'autonomie, leur capacité d'adaptation ainsi que leurs attitudes vis-à-vis de l'école. Il examine les différences dans les acquis d'apprentissage en fonction du genre, du statut socio-économique et de leur statut au regard de l'immigration. Plus de 760 000 élèves issus de 91 pays et économies ont participé au PISA 2025, ce qui en fait la plus grande évaluation comparative internationale des jeunes de 15 ans à l'échelle mondiale.

Cette version abrégée contient les pages liminaires et le chapitre 1 qui présente une vue d'ensemble des résultats de l'enquête PISA 2025.



PDF ISBN 978-92-64-91818-4

