



3

Relation entre la culture financière des élèves et leur milieu

Le présent chapitre examine la relation entre la culture financière des élèves et leurs caractéristiques démographiques et socio-économiques personnelles et familiales. Ce chapitre analyse en particulier la variation de la performance en fonction du sexe, du milieu socio-économique, du niveau de formation et de la profession des parents, du statut au regard de l'immigration et de la langue parlée en famille. Il montre ensuite en quoi ces différents facteurs peuvent être associés à la variation observée de la culture financière des élèves.



Il est possible de prévoir les connaissances et compétences des élèves en culture financière sur la base de plusieurs aspects de leur milieu familial. Lusardi, Mitchell et Curto (2010) ont montré que la culture financière des jeunes était associée à divers facteurs démographiques et socio-économiques. Les connaissances et compétences des enfants et des jeunes dans les matières financières dépendent en particulier des connaissances et du comportement de leurs parents dans ce domaine, ainsi que de leur milieu familial global (Centiq, 2008 ; Shim et al., 2010). La socialisation financière (le fait que les parents transmettent à leurs enfants leurs attitudes, leurs comportements et leurs valeurs concernant l'argent) joue un rôle crucial dans la culture financière des enfants et des jeunes (pour un examen de la littérature, voir Gudmondson et Danes, 2011 ; et Otto, 2013).

Dans quelle mesure la variation de la performance en culture financière s'explique-t-elle par des différences démographiques et socio-économiques ? Quels sont les facteurs socio-économiques en corrélation plus forte avec la culture financière ? En va-t-il de même en mathématiques et en compréhension de l'écrit ? Ce chapitre analyse la culture financière des élèves en fonction de certaines de leurs caractéristiques, dont leur sexe, leur milieu socio-économique et leur statut au regard de l'immigration. Ce faisant, il montre dans quelle mesure les pays et économies offrent l'égalité des chances dans l'éducation, et donne des indications sur le degré d'équité de la société dans son ensemble.

Que nous apprennent les résultats ?

- Contrairement à ce qui s'observe en mathématiques et en compréhension de l'écrit, les scores moyens en culture financière ne varient pas selon le sexe dans 17 des 18 pays et économies participants. Toutefois, les garçons devancent les filles dans 11 des 18 pays et économies participants si la comparaison porte sur les élèves dont la performance est similaire en mathématiques et en compréhension de l'écrit.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves plus favorisés sur le plan socio-économique ont obtenu aux épreuves de culture financière 41 points de plus que les élèves moins favorisés, ce qui représente l'équivalent de plus d'un demi-niveau de compétence.
- À Shanghai (Chine), la richesse familiale – l'une des composantes du milieu socio-économique – est en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques ; en Israël, en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine) et en Espagne, la richesse familiale est en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en compréhension de l'écrit.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves autochtones ont obtenu aux épreuves de culture financière des scores légèrement plus élevés que les élèves issus de l'immigration dont le milieu socio-économique, la langue parlée en famille et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit sont identiques.
- Quelque 37 % de la variation globale de la performance en culture financière s'observent entre les établissements et 61 %, au sein même des établissements, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants. Le pourcentage de la variation de la performance qui s'observe entre les établissements est moins important en culture financière qu'en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

VARIATION DE LA CULTURE FINANCIÈRE ENTRE LES SEXES

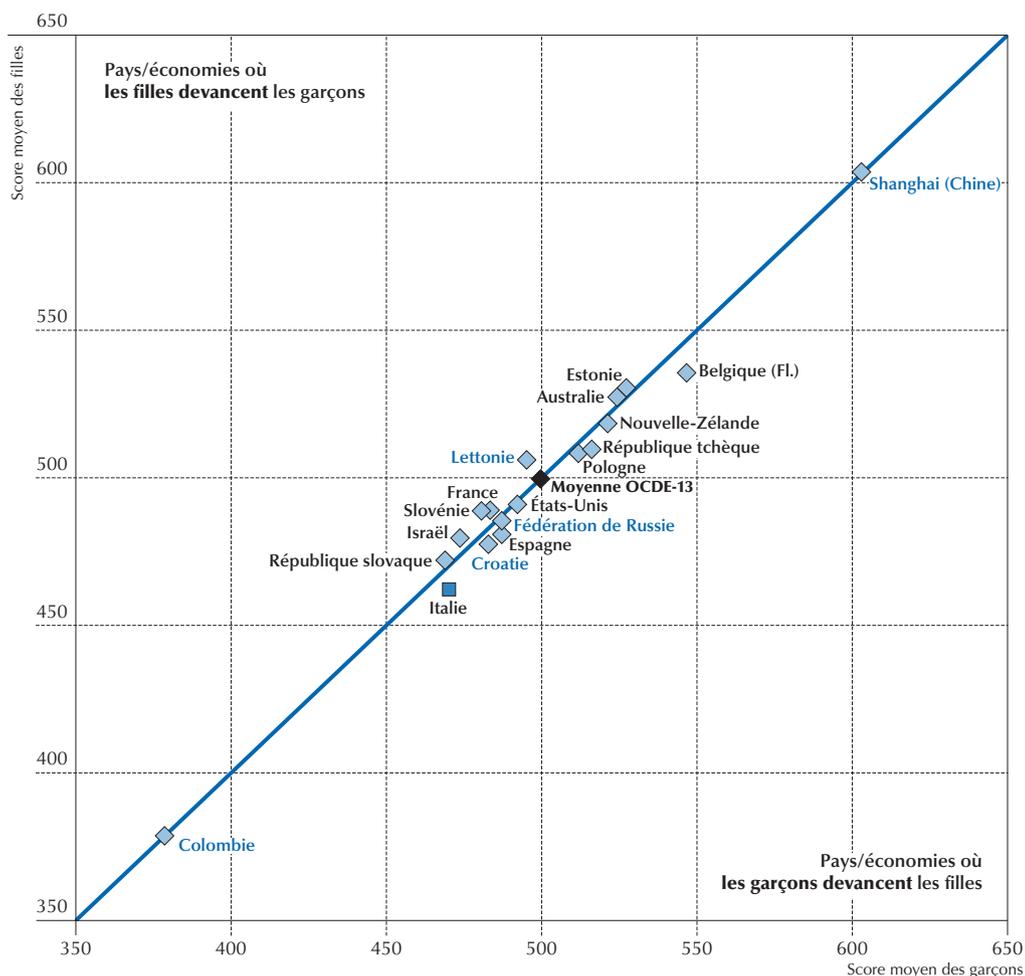
Les différences de performance entre les sexes relevées en mathématiques et en compréhension de l'écrit s'observent-elles aussi en culture financière ? Les différences de performance identifiées chez les adultes en culture financière s'observent-elles aussi chez les élèves de 15 ans ? La figure VI.3.1 montre que les scores en culture financière ne varient pas selon le sexe dans la plupart des pays et économies participants. L'Italie est le seul pays où les garçons devancent les filles, mais de 8 points seulement, soit un écart relativement ténu (un niveau de compétence équivaut à 75 points).

Toutefois, la figure VI.3.2 (voir le tableau VI.3.2) montre que les garçons tendent à obtenir en culture financière des scores plus élevés que les filles après contrôle des scores des élèves dans les autres domaines d'évaluation. Après contrôle de la performance des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit, par exemple, les scores des garçons en culture financière sont légèrement plus élevés que ceux des filles en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Croatie, en Estonie, aux États-Unis, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque, à Shanghai (Chine) et en Slovénie.



■ Figure VI.3.1 ■

Performance en culture financière, selon le sexe



Remarque : les pays et économies où les différences entre les sexes sont statistiquement significatives sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.1.

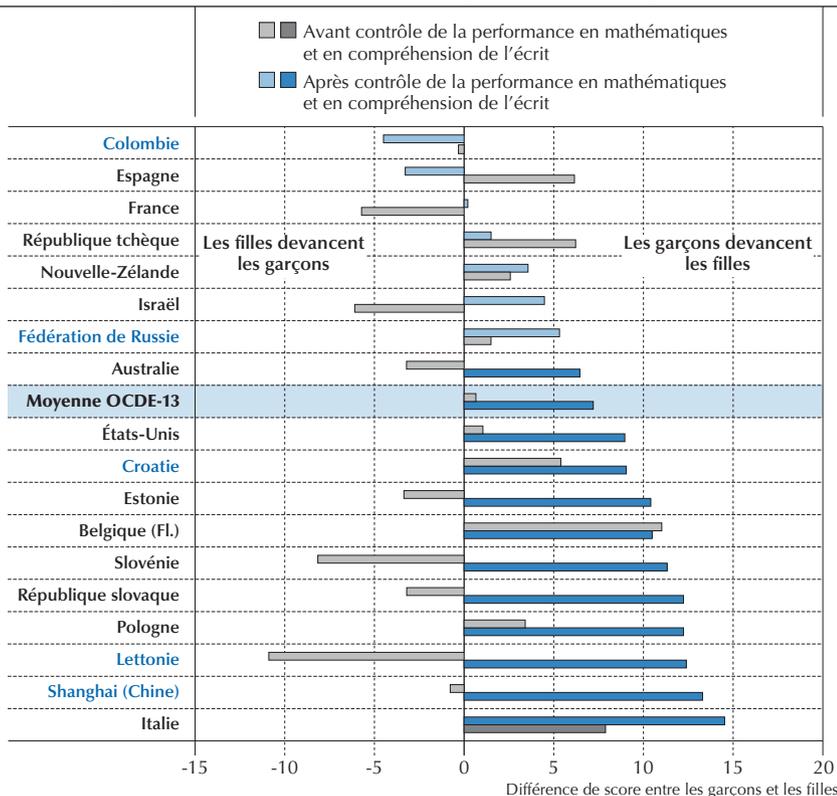
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

En d'autres termes, à niveau égal de performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit, les garçons obtiennent en culture financière des scores supérieurs à ceux des filles. Ces différences entre les sexes ne sont toutefois pas très importantes : l'écart de score entre les garçons et les filles après contrôle de leur performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit atteint au plus 15 points, en Italie.

Garçons et filles ne sont pas également représentés parmi les élèves peu et très performants (voir le tableau VI.3.2). La figure VI.3.3 montre qu'en moyenne, dans les 13 pays et économies de l'OCDE participants¹, 11 % des garçons et 8 % des filles se situent au niveau 5 de l'échelle de culture financière, et que 17 % des garçons et 14 % des filles se situent au niveau 1 ou en deçà. Le fait que les garçons soient plus nombreux que les filles tant parmi les élèves les moins performants (au niveau 1 ou en deçà) que parmi les élèves les plus performants (au niveau 5) signifie aussi que les garçons sont plus dispersés que les filles sur l'échelle de culture financière (ce qui est confirmé par l'écart-type de la performance en culture financière, plus élevé chez les garçons que chez les filles ; voir le tableau VI.3.1). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, on compte en mathématiques davantage de garçons (17 %) que de filles (11 %) parmi les élèves les plus performants (soit ceux qui atteignent au moins le niveau 5), mais à peu près autant de garçons que de filles parmi les élèves les moins performants (soit ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, on compte en compréhension de l'écrit davantage de filles (11 %) que de garçons (7 %) parmi les élèves les plus performants (soit ceux qui atteignent au moins le niveau 5), et davantage de garçons (22 %) que de filles (12 %) parmi les élèves les moins performants (soit ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà).

■ Figure VI.3.2 ■

Différences de performance en culture financière entre les sexes, avant et après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit



Remarque : les différences de score statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).
 Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en culture financière entre les garçons et les filles, après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

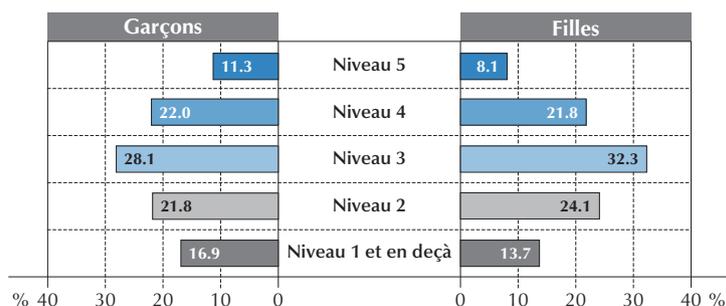
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

■ Figure VI.3.3 ■

Performance des garçons et des filles en culture financière dans les pays et économies de l'OCDE

Pourcentages moyens de garçons et de filles à chaque niveau de l'échelle de culture financière, dans les pays et économies de l'OCDE



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Pour évaluer les différences de culture financière entre les sexes, on peut aussi analyser la répartition des élèves selon leur performance. En France, en Israël, en Italie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, les scores sont plus élevés chez les garçons que chez les filles au sommet de la répartition (le 90^e centile et au-delà), alors qu'en Australie, en France, en Israël, en Israël et en Slovaquie, les scores tendent à être plus élevés chez les filles que chez les garçons au bas de



la répartition (le 25^e et le 10^e centile, ou en deçà). En d'autres termes, les garçons devançant les filles parmi les élèves très performants dans cinq pays, mais les filles devançant les garçons parmi les élèves peu performants et les élèves les moins performants dans quatre pays (voir le tableau VI.3.1). Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que pour cibler les élèves qui n'ont pas un bon niveau de culture financière, il est important de garder présent à l'esprit le fait que les garçons peu performants sont susceptibles d'accuser de plus grandes lacunes que les filles, et que les filles doivent plutôt faire l'objet de mesures visant à les aider à développer les compétences qui leur permettront de se hisser aux niveaux les plus élevés de l'échelle de culture financière.

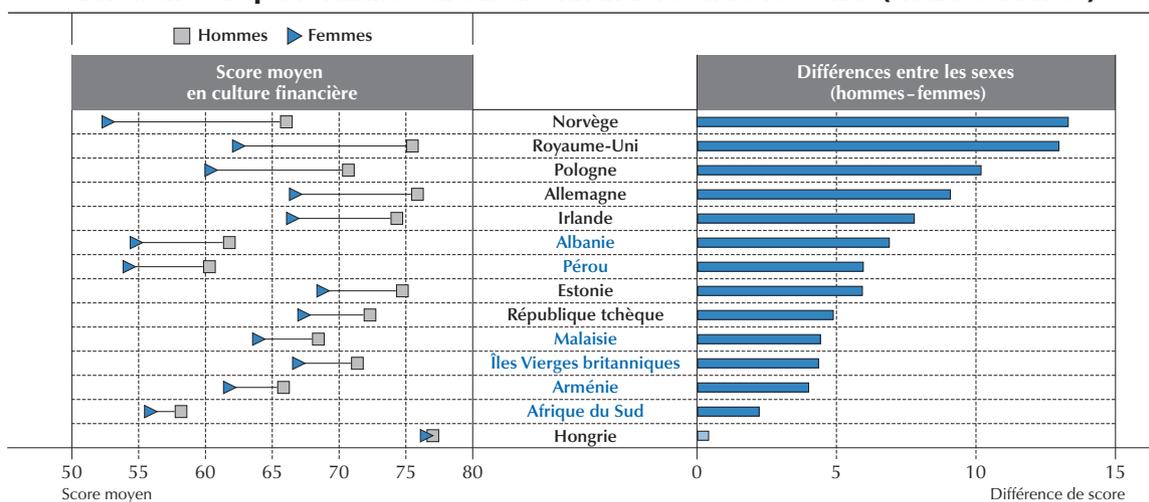
Comme indiqué ci-dessus, les données PISA révèlent des différences plutôt limitées entre les sexes en culture financière. Toutefois, plusieurs études font état de différences chez les adultes (voir l'encadré VI.3.1). Que des différences entre les sexes soient systématiquement observées à l'âge adulte, mais pas à l'âge de 15 ans, peut s'expliquer par le fait qu'à l'âge adulte, ces différences sont associées, au moins dans une certaine mesure, aux caractéristiques socio-économiques différentes des hommes et des femmes (OCDE, 2013). Passant de l'adolescence à l'âge adulte, les individus de sexe masculin et de sexe féminin peuvent ainsi bénéficier de possibilités différentes d'apprendre et d'améliorer leurs compétences en matières financières, par exemple selon leur accès au marché du travail et au marché financier ; une fois adultes, ils peuvent donc acquérir un niveau différent de culture financière et adopter des stratégies financières différentes avec le temps.

Encadré VI.3.1. Différences de culture financière entre les sexes à l'âge adulte

Des études menées dans certains des pays et économies qui ont participé à l'évaluation PISA de la culture financière en 2012 – en Australie (ANZ, 2011 ; Agnew, Bateman et Thorp, 2013), en Colombie (Banque mondiale, 2013), aux États-Unis (FINRA Investor Education Foundation, 2009 et 2013 ; Lusardi et Mitchell, 2011), en France (Bigot, Croutte et Müller, 2011 ; Arrondel, Debbich et Savignac, 2013), en Italie (Fornero et Monticone, 2011) et en Nouvelle-Zélande (Crossan, Feslier et Hurnard, 2011 ; ANZ et Commission for Financial Literacy and Retirement Income, 2013) – ont montré que les hommes obtenaient de meilleurs résultats que les femmes à des tests de culture financière. Il ressort également de l'enquête menée par l'OCDE/INFE que les résultats des femmes sont inférieurs à ceux des hommes à des questions de culture financière en Estonie, en Pologne, en République tchèque et dans d'autres pays (OCDE, 2013) (voir la figure VI.3.a). Aucune différence n'a été décelée entre les sexes en Fédération de Russie (Klapper et Panos, 2011).

■ Figure VI.3.a ■

Différence de performance en culture financière entre les sexes (chez les adultes)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de score imputable au sexe (hommes-femmes).

Source : OCDE (2013), *Women and Financial Education: Evidence, Policy Responses and Guidance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202733-en>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

RELATION ENTRE LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE, LE STATUT AU REGARD DE L'IMMIGRATION ET LA CULTURE FINANCIÈRE

Cette section examine la performance des élèves en culture financière en fonction d'un certain nombre de caractéristiques propres aux élèves et à leur cadre familial et social, à savoir :

- i) leur milieu socio-économique (tel qu'il est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel) ;
- ii) le niveau de formation et la profession de leurs parents (y compris le fait que ceux-ci travaillent ou non dans le secteur financier) ;
- iii) leur statut au regard de l'immigration (le fait que les élèves et/ou leurs parents sont nés à l'étranger ou non) ;
- iv) la langue qu'ils parlent en famille (le fait, indiqué par une variable, que les élèves parlent en famille la langue de l'évaluation ou une autre langue) ; et
- v) la localisation de leur établissement (selon une variable indiquant si leur établissement se situe dans une collectivité rurale de moins de 3 000 habitants, une ville de 3 000 à 100 000 habitants, ou une grande ville de plus de 100 000 habitants).

Dans quelle mesure ces facteurs expliquent-ils les différences de performance en matières financières entre les élèves, par comparaison avec d'autres domaines d'évaluation, tels que les mathématiques et la compréhension de l'écrit ? Cette section analyse la relation entre chacun de ces facteurs et la performance en culture financière, par comparaison avec la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Tous les facteurs sont examinés ensemble en fin de chapitre. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, le milieu socio-économique des élèves explique un pourcentage plus élevé de la variation de la performance en culture financière que leur sexe et leur statut au regard de l'immigration. Parmi les composantes du milieu socio-économique, la profession des parents explique un pourcentage plus élevé de la variation de la performance que leur niveau de formation. Dans l'ensemble, les facteurs démographiques et socio-économiques inclus dans cette analyse expliquent 22 % de la variation totale de la performance en culture financière, un pourcentage similaire à la part expliquée de la variation de la performance en mathématiques (23 %) et légèrement inférieur à la part expliquée de la variation de la performance en compréhension de l'écrit (27 %).

Milieu socio-économique

Dans l'enquête PISA, le milieu socio-économique correspond à la combinaison de plusieurs facteurs contextuels. Il est estimé par un indice, l'indice PISA de statut économique, social et culturel, qui est dérivé d'indicateurs tels que le niveau de formation et la profession des parents, le nombre et le type d'éléments constituant le patrimoine familial, qui permettent d'estimer le niveau de richesse familiale et les ressources éducatives disponibles dans le cadre familial. Cet indice est conçu pour être comparable à l'échelle internationale (voir le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 : *PISA 2012 Technical Report*, OCDE, à paraître en anglais uniquement). Les élèves sont considérés comme favorisés sur le plan socio-économique s'ils comptent parmi les 25 % d'élèves dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel est le plus élevé dans leur pays ou économie (le quartile supérieur de l'indice) ; ils sont considérés comme défavorisés sur le plan socio-économique s'ils comptent parmi les 25 % d'élèves dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel est le moins élevé (le quartile inférieur de l'indice).

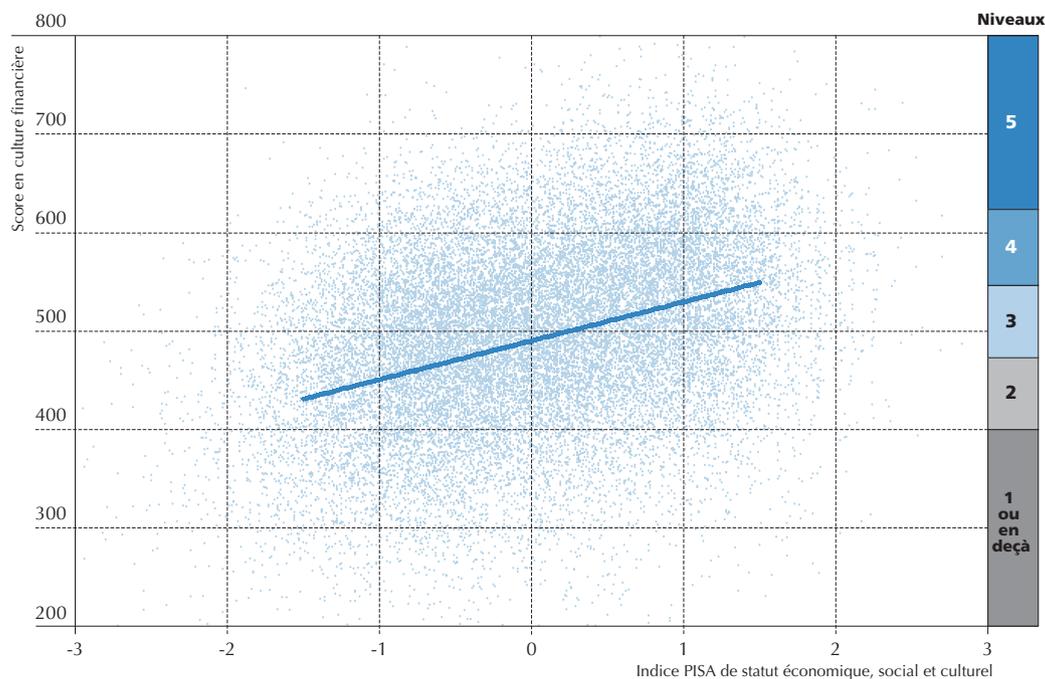
La figure VI.3.4 décrit la relation entre le milieu socio-économique et la performance. Elle montre qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, la performance en culture financière est en corrélation positive avec le milieu socio-économique, mais qu'elle varie davantage que ne le suggère le milieu socio-économique. En d'autres termes, de nombreux élèves issu d'un milieu socio-économique moins favorisé que la moyenne ont une très bonne culture financière, et inversement.

Par équité, on entend le fait d'offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage, quel que soit leur sexe ou leur milieu familial ou socio-économique. Dans l'enquête PISA, l'équité se mesure en fonction de l'intensité de la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance : plus leur milieu socio-économique influe sur leur performance, moins leur pays/économie est équitable et offre les mêmes possibilités d'apprentissage à tous les élèves. Les données PISA dans d'autres domaines d'évaluation (voir le volume II) montrent de façon systématique que dans le secteur de l'éducation, performance élevée et grande équité des possibilités et des résultats n'ont rien de contradictoire : il ne faut pas sacrifier l'une pour obtenir l'autre.



■ Figure VI.3.4 ■

Milieu socio-économique des élèves et culture financière de ces derniers, dans les pays et économies de l'OCDE



Remarque : chaque point représente un élève dans un pays ou une économie de l'OCDE.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Comment lire cette figure

Chaque point de la figure VI.3.4 représente un élève dans un pays ou une économie de l'OCDE. L'abscisse indique le milieu socio-économique de l'élève (tel que mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel). L'indice a été normalisé de sorte que la valeur moyenne de l'effectif d'élèves des 13 pays et économies de l'OCDE qui ont participé à l'évaluation de la culture financière est égale à 0, à raison d'une pondération équivalente de chaque pays et économie. Une différence d'un point sur l'échelle de cet indice correspond à une différence d'un écart-type dans la répartition selon cet indice. L'ordonnée indique le score de l'élève aux épreuves PISA de culture financière en 2012. La ligne noire qui apparaît au milieu des points illustre la corrélation entre la performance des élèves et leur milieu socio-économique, que l'on appelle le gradient socio-économique, et décrit la performance typique d'un élève selon son milieu socio-économique. L'intensité du gradient socio-économique montre dans quelle mesure le milieu socio-économique d'un élève est une variable prédictive probante de sa performance. Si les points sont très proches de cette ligne, la performance des élèves en culture financière est conforme à celle que suggère leur milieu socio-économique : l'intensité du gradient socio-économique est alors considérée comme forte. Si les points sont très éloignés de la ligne, la performance réelle des élèves n'est pas conforme à celle que suggère leur milieu socio-économique : l'intensité du gradient est alors considérée comme faible. L'intensité du gradient socio-économique est mesurée par le pourcentage de la variation de la performance qui est expliqué par les différences de milieu socio-économique.

La pente du gradient socio-économique montre l'impact du milieu socio-économique sur la performance, c'est-à-dire l'écart de score moyen entre deux élèves dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel diffère d'une unité. Il s'agit donc d'un indicateur synthétique de l'écart de score observé entre les groupes socio-économiques. Si la ligne est horizontale, parallèle à l'abscisse, les écarts de score liés au milieu socio-économique sont faibles ; en d'autres termes, les élèves favorisés et les élèves défavorisés obtiennent des résultats similaires. En revanche, si la ligne est fortement inclinée, les écarts de score liés au milieu socio-économique sont importants.

La figure VI.3.5 montre la relation entre le niveau de culture financière et le milieu socio-économique. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 14 % de la variation de la performance des élèves en culture financière sont imputables à l'indice PISA de statut économique, social et culturel à l'échelle nationale. L'Estonie allie performance élevée et grande équité : sa performance et son degré d'équité sont tous deux supérieurs à la moyenne (la relation entre la performance des élèves et leur milieu socio-économique est de faible intensité). La Fédération de Russie et l'Italie se distinguent également par un degré d'équité supérieur à la moyenne. Par contraste, en Nouvelle-Zélande, l'intensité de la relation entre la performance des élèves et leur milieu socio-économique est supérieure à la moyenne. L'analyse des différences de performance entre les élèves relativement favorisés (se situant dans le quartile supérieur du milieu socio-économique) et les élèves relativement défavorisés (se situant dans le quartile inférieur du milieu socio-économique) est un autre moyen d'étudier cette relation. L'écart entre les deux groupes d'élèves représente 91 points, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, soit l'équivalent de plus d'un niveau de compétence PISA.

C'est en Estonie que l'écart entre les élèves favorisés et défavorisés est le plus ténue (53 points) et en Nouvelle-Zélande qu'il est le plus marqué (127 points).

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, la performance en culture financière augmente de 41 points sous l'effet de l'accroissement d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (voir la figure VI.3.5 et le tableau VI.3.4). Comme le montre la figure VI.3.5, les écarts de score entre les groupes socio-économiques sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (le gradient est relativement plat) en Colombie, en Croatie, en Espagne, en Estonie, en Italie, en Lettonie, en Pologne et à Shanghai (Chine). Par contraste, les écarts de score entre les groupes socio-économiques sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (la pente du gradient est relativement marquée) en France, en Israël, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque : ils représentent plus de 45 points. C'est en Nouvelle-Zélande que la pente est la plus forte : l'écart y représente plus de 64 points, soit l'équivalent de près d'un niveau de compétence PISA (75 points)².

■ Figure VI.3.5 ■

Comparaison entre la performance des pays et économies en culture financière et leur équité

Pays/économies dont la performance moyenne en culture financière est supérieure à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies où l'intensité de la relation entre la performance en culture financière et le milieu socio-économique est inférieure à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies où les différences de performance en culture financière entre les groupes socio-économiques sont inférieures à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies dont la performance moyenne en culture financière ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies où l'intensité de la relation entre la performance en culture financière et le milieu socio-économique ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies où les différences de performance en culture financière entre les groupes socio-économiques ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
Pays/économies dont la performance moyenne en culture financière est inférieure à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies où l'intensité de la relation entre la performance en culture financière et le milieu socio-économique est supérieure à la moyenne de l'OCDE
Pays/économies où les différences de performance en culture financière entre les groupes socio-économiques sont supérieures à la moyenne de l'OCDE

	Performance moyenne en culture financière	Intensité de la relation entre la performance en culture financière et le milieu socio-économique	Différences de performance entre les groupes socio-économiques
	Score moyen	Pourcentage expliqué de la variance de la performance en culture financière	Différence de score en culture financière associée à l'augmentation d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel
Moyenne OCDE-13	500	13.6	41
Estonie	529	6.7	24
Australie	526	11.3	42
Belgique (Fl.)	541	11.3	37
Pologne	510	12.2	31
Shanghai (Chine)	603	12.5	29
République tchèque	513	13.3	45
Nouvelle-Zélande	520	19.0	64
Lettonie	501	13.2	32
États-Unis	492	16.6	41
Italie	466	7.5	25
Fédération de Russie	486	9.6	36
Croatie	480	10.4	33
Colombie	379	13.0	33
Israël	476	14.4	50
Espagne	484	14.6	32
France	486	15.5	50
Slovénie	485	16.3	41
République slovaque	470	18.2	48

Remarques : les pays et économies sont répartis en trois groupes, à savoir ceux dont la performance moyenne est supérieure à la moyenne de l'OCDE, ceux dont la performance moyenne ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative et ceux dont la performance moyenne est inférieure à la moyenne de l'OCDE. Dans chaque groupe, les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'intensité de la relation entre la performance et le milieu socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

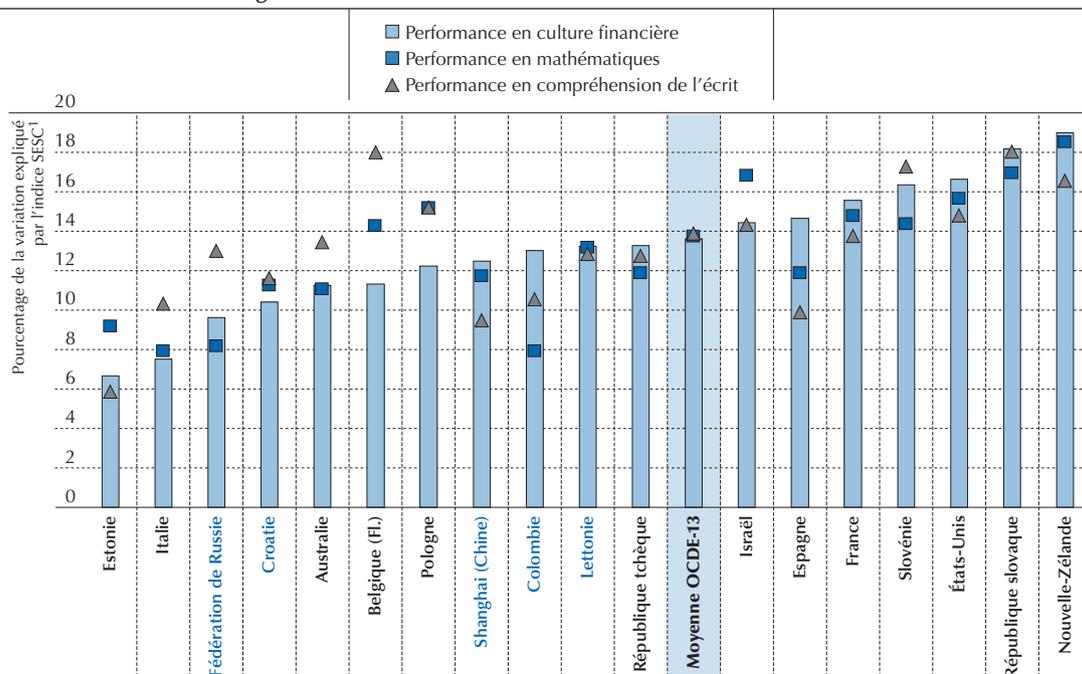


Le milieu socio-économique est-il en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit ? Dans l'ensemble, tous pays et économies de l'OCDE confondus, il n'y a guère de différence entre les trois domaines d'évaluation à l'étude – la culture financière, les mathématiques et la compréhension de l'écrit – quant à la mesure dans laquelle l'indice PISA de statut économique, social et culturel explique la variation des scores (voir la figure VI.3.6 et le tableau VI.3.5). Toutefois, la mesure dans laquelle le milieu socio-économique explique la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit varie selon les pays et économies : le milieu socio-économique est en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques en Colombie, et qu'avec celle en compréhension de l'écrit en Espagne. Par contraste, le milieu socio-économique est en corrélation plus forte avec la performance en mathématiques qu'avec celle en culture financière en Pologne, et avec la performance en compréhension de l'écrit qu'avec celle en culture financière en Australie, en Communauté flamande de Belgique et en Italie, mais la plupart de ces différences sont minimales.

■ Figure VI.3.6 ■

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de culture financière

Pourcentage d'élèves aux différents niveaux de l'échelle de culture financière



1. Par indice SES, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage expliqué de la variation de la performance en culture financière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Il est également intéressant de déterminer si l'une des composantes de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, à savoir la richesse familiale, est en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Contrairement aux mathématiques et à la compréhension de l'écrit, les matières financières ne font pas partie des programmes de cours dans de nombreux établissements ; de plus, comme nous l'avons vu au chapitre 1, même dans les pays et économies où les matières financières sont inscrites au programme, elles ne sont pas systématiquement enseignées et elles ne comptent généralement pas parmi les sujets d'examen des élèves.

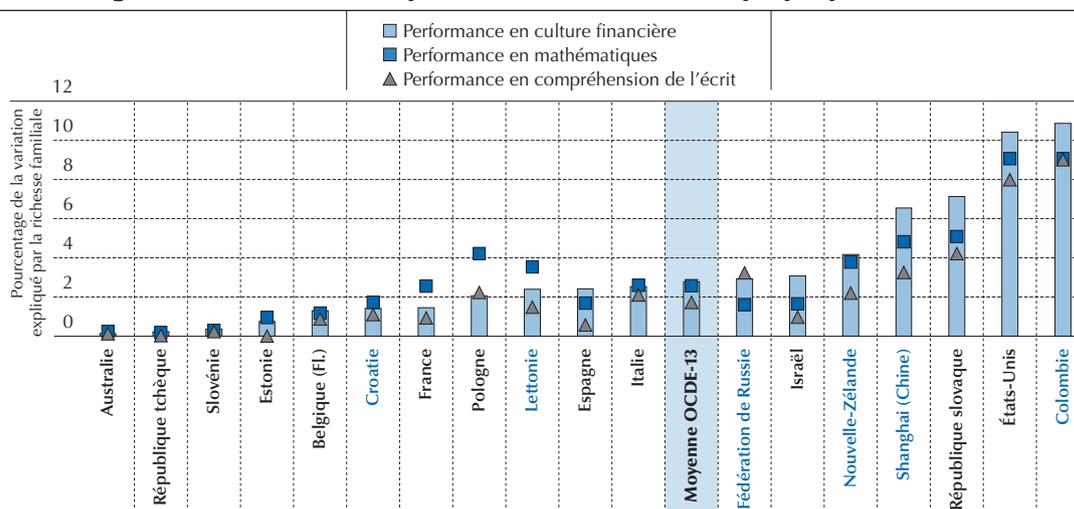
La figure VI.3.7 montre que dans certains pays et économies, l'indice PISA de richesse familiale est en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques et en compréhension de l'écrit. C'est en Colombie et aux États-Unis que la richesse familiale explique le pourcentage le plus élevé (supérieur à 10 %) de la variation de la performance en culture financière. L'indice PISA de richesse familiale est en corrélation plus forte avec la performance en culture financière qu'avec celle en mathématiques à Shanghai (Chine) et qu'avec celle en compréhension de l'écrit en Espagne, en Israël, en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine). Toutefois, en Pologne, la richesse familiale est en corrélation plus forte avec la performance en mathématiques qu'avec celle en culture financière.

Influence des parents

Les parents peuvent avoir une grande influence sur les connaissances et compétences de leurs enfants en matières financières, car leur niveau de formation et leur profession façonnent l'environnement dans lequel ils les élèvent. Ils sont également une source importante de socialisation financière pour leurs enfants par l'exemple qu'ils leur donnent en tant que personne de référence, ainsi que par la façon dont ils les éduquent, en particulier lorsque les matières financières ne sont pas enseignées à l'école. Cette section examine la relation entre la culture financière des élèves et le niveau de formation et la profession de leurs parents. Elle analyse ensuite la corrélation entre la culture financière des élèves et la fréquence à laquelle ils discutent de sujets financiers avec leurs parents.

■ Figure VI.3.7 ■

Pourcentage de la variation de la performance des élèves expliqué par la richesse familiale



Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage expliqué de la variation de la performance en culture financière.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Plusieurs études ont examiné le rôle des parents dans le développement de la culture financière de leurs enfants. Webley et Nyhus (2006) ont, par exemple, établi que le comportement des parents, notamment le fait qu'ils discutent de sujets financiers avec leurs enfants, et leurs attitudes, dont leur sensibilisation et le fait qu'ils se préoccupent de l'avenir, ont un impact sur le comportement économique de leurs enfants. Il ressort des travaux de Grinstein-Weiss et al. (2012) sur les individus de condition modeste qui ont acheté leur logement à crédit aux États-Unis, en particulier sur la relation entre leur milieu familial lorsqu'ils étaient enfants et la façon dont ils gèrent leur hypothèque à l'âge adulte, que ceux dont les parents leur avaient parlé de la gestion de l'argent étaient moins souvent en défaut de remboursement et étaient moins susceptibles d'être en cessation de paiement que ceux dont les parents ne leur en avaient guère, voire pas du tout parlé. De plus, les enfants et les jeunes adultes se tournent généralement vers leurs parents lorsqu'ils cherchent à se faire conseiller sur des questions d'argent (Danske Bank, 2011 ; IEF, 2006 ; Australian Government Financial Literacy Foundation, 2007). Au Royaume-Uni, 60 % environ des individus âgés de 16 à 29 ans ont cité leurs parents en réponse à la question de savoir quelle était pour eux la source la plus importante de conseils sur l'épargne (Bradley, 2012).

La performance des élèves en culture financière varie-t-elle selon le niveau de formation et la profession de leurs parents ? Qu'en est-il des différences de performance en culture financière par comparaison avec celles qui s'observent en mathématiques et en compréhension de l'écrit ? Les élèves qui discutent plus souvent de sujets financiers avec leurs parents ont-ils une meilleure culture financière ?

Les résultats PISA confirment que le niveau de formation le plus élevé des deux parents est en corrélation avec la performance des élèves en culture financière. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire sont 48 %, et ceux dont aucun des deux parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement sont 52 %. La figure VI.3.8 montre qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'écart de score associé au niveau de formation le plus élevé des deux parents est très similaire en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit. L'écart de score associé au niveau de formation le plus

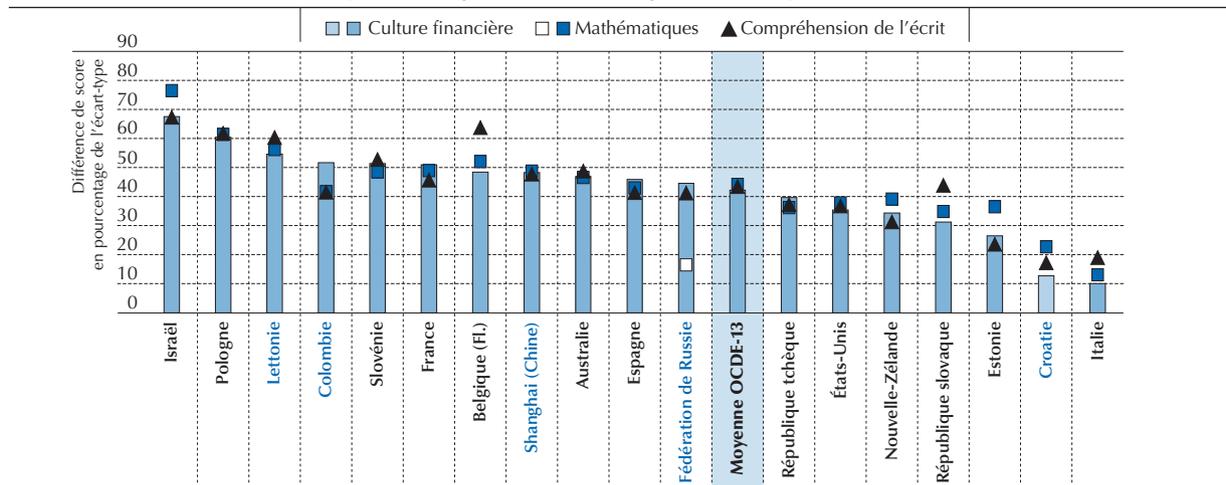


élevé des deux parents est moins important en culture financière qu'en mathématiques en Croatie, en Estonie et en Israël, et qu'en compréhension de l'écrit en Communauté flamande de Belgique, en Italie et en République slovaque. En Fédération de Russie, par contre, l'écart de score associé au niveau de formation le plus élevé des deux parents est plus important en culture financière qu'en mathématiques.

■ Figure VI.3.8 ■

Variation de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit en fonction du niveau de formation le plus élevé des deux parents

Différence de score entre les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement, en pourcentage de la variation globale de la performance



Remarques : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Toutes les différences de score sont statistiquement significatives en compréhension de l'écrit.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement.

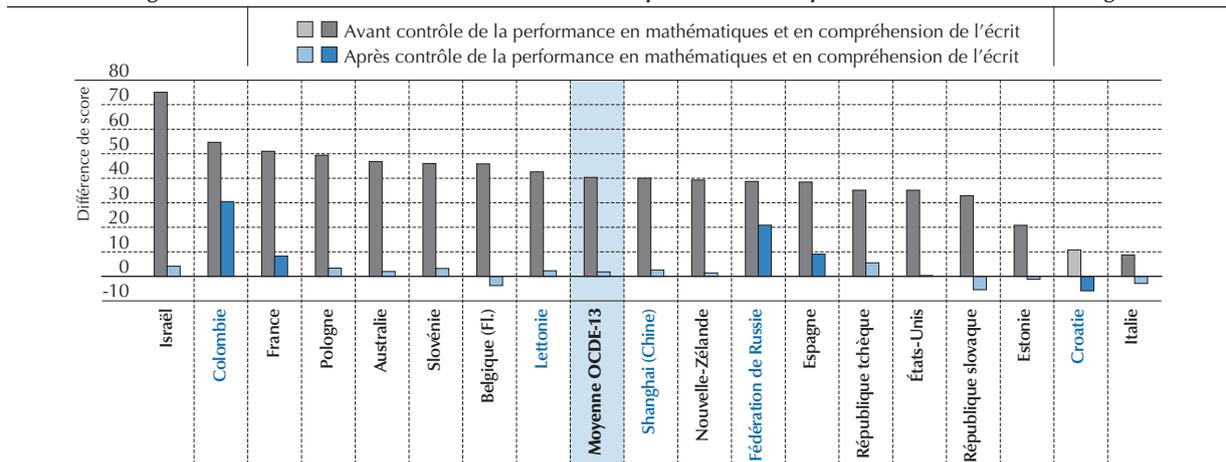
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

■ Figure VI.3.9 ■

Variation de la performance en culture financière en fonction du niveau de formation le plus élevé des deux parents, avant et après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit

Différence de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement



Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

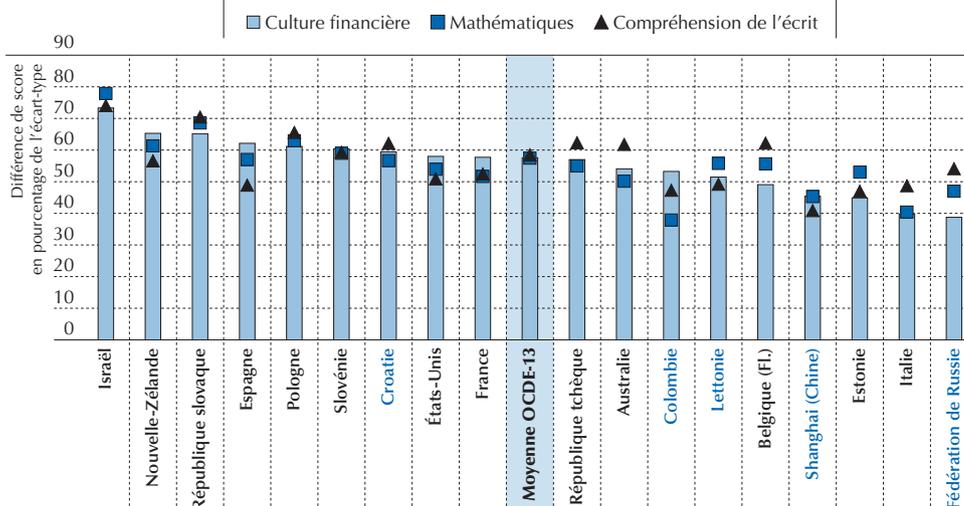
Dans la quasi-totalité des pays et économies participants, les élèves dont le père et/ou la mère sont diplômés de l'enseignement tertiaire ont obtenu en culture financière des scores plus élevés que ceux dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement. La figure VI.3.9 montre qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, l'écart de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des deux parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement représente 40 points ; les écarts les plus importants s'observent en Israël (75 points), en Colombie (55 points) et en France (51 points) ; c'est en Italie que l'écart est le plus ténu (9 points). En Colombie, en Espagne, en Fédération de Russie et en France, les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire ont également obtenu en culture financière des scores plus élevés que les élèves aussi performants qu'eux en mathématiques et en compréhension de l'écrit dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement.

La culture financière des élèves est également en forte corrélation avec la profession de leurs parents (voir le tableau VI.3.7). Le statut professionnel des parents est un indicateur qui permet de catégoriser les élèves en fonction du statut professionnel de leur père ou de leur mère, selon celui qui est le plus élevé. Les élèves dont le statut professionnel des parents est plus élevé sont ceux dont les parents exercent des fonctions de direction ou des professions intellectuelles, scientifiques ou intermédiaires, par exemple la profession d'enseignant (c'est-à-dire les professions relevant des grands groupes 1, 2 et 3 de la Classification internationale type des professions, CITP). En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves dont le statut professionnel des parents est plus élevé sont 54 % et ceux dont le statut professionnel des parents est moins élevé, c'est-à-dire dont les parents exercent des professions moyennement qualifiées ou élémentaires (grands groupes 4 à 9 de la CITP), sont 46 %. La figure VI.3.10 montre qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'écart de score associé au statut professionnel le plus élevé des deux parents est similaire en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Dans les pays et économies participants, l'écart de score associé au statut professionnel le plus élevé des deux parents est plus important en culture financière qu'en mathématiques en Colombie, et qu'en compréhension de l'écrit en Espagne et en Nouvelle-Zélande. En Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Fédération de Russie et en Italie, toutefois, l'écart de score est *moins important* en culture financière qu'en compréhension de l'écrit.

■ Figure VI.3.10 ■

Variation de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit en fonction du statut professionnel le plus élevé des deux parents

Différence de score entre les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession qualifiée (grands groupes 1 à 3 de la CITP) et les élèves dont les parents exercent une profession moyennement qualifiée ou peu qualifiée (grands groupes 4 à 9), en pourcentage de la variation globale de la performance



Remarques : toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les professions moyennement qualifiées et élémentaires sont celles relevant des grands groupes 4, 5, 6, 7, 8 et 9 de la CITP. Les professions qualifiées sont celles relevant des grands groupes 1, 2 et 3 de la CITP.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en culture financière entre les élèves dont le statut professionnel le plus élevé des deux parents correspond aux professions qualifiées et les élèves dont le statut professionnel le plus élevé des deux parents correspond aux professions moyennement qualifiées ou élémentaires.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

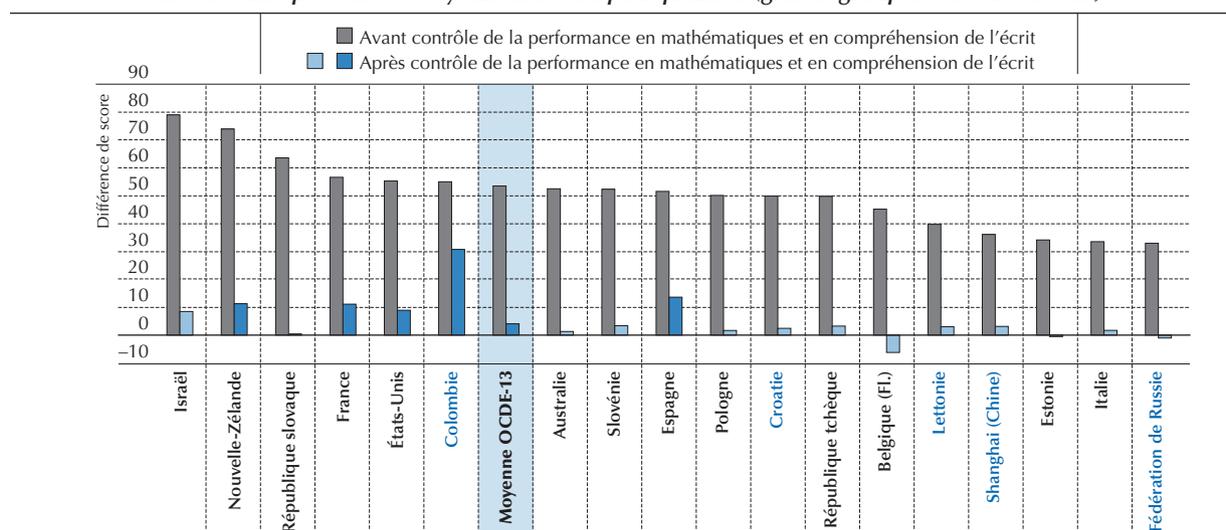


Dans tous les pays et économies participants, les élèves dont au moins un des parents exerce une profession qualifiée (grands groupes 1 à 3 de la CITP) ont obtenu des scores plus élevés en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit que les élèves dont les parents exercent des professions moyennement qualifiées ou élémentaires (grands groupes 4 à 9 de la CITP). La figure VI.3.11 montre qu'en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'écart de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession qualifiée et les élèves dont les parents exercent une profession moyennement ou peu qualifiée représente 54 points. C'est en Fédération de Russie et en Italie que cet écart est le plus ténu (34 points), et en Israël qu'il est le plus marqué (79 points). En Colombie, en Espagne, aux États-Unis, en France et en Nouvelle-Zélande, les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession qualifiée affichent également des scores plus élevés en culture financière que les élèves aussi performants qu'eux en mathématiques et en compréhension de l'écrit dont les parents exercent des professions moyennement ou peu qualifiées. L'encadré VI.3.2 analyse la profession des parents de façon plus approfondie et indique le niveau de culture financière des élèves dont les parents travaillent dans le secteur financier en Australie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Italie, en République tchèque et à Shanghai (Chine).

■ Figure VI.3.11 ■

Variation de la performance en culture financière en fonction du statut professionnel le plus élevé des deux parents, avant et après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit

Différence de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession qualifiée (grands groupes 1 à 3 de la CITP) et les élèves dont les parents exercent une profession moyennement ou peu qualifiée (grands groupes 4 à 9 de la CITP)



Remarques : les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Les différences sont toutes statistiquement significatives en culture financière avant contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en culture financière entre les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession qualifiée (grands groupes 1 à 3 de la CITP) et les élèves dont les parents exercent une profession moyennement ou peu qualifiée (grands groupes 4 à 9 de la CITP), à niveau égal de performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

L'enquête PISA 2012 fournit également des éléments sur la relation entre la performance des élèves en culture financière et la fréquence à laquelle ils parlent de sujets financiers, par exemple de dépenses, d'épargne, de comptes bancaires ou d'investissement, avec leurs parents ou tuteurs. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, 16 % des élèves ont indiqué ne jamais discuter avec leurs parents de sujets financiers, 69 %, en discuter avec eux chaque mois ou chaque semaine, et 15 %, en discuter avec eux chaque jour.

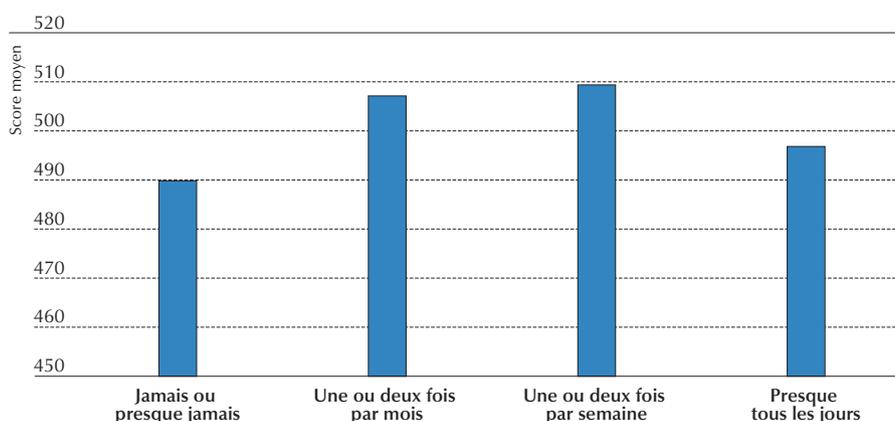
La relation entre la performance des élèves en culture financière et la fréquence à laquelle ils discutent de sujets financiers avec leurs parents n'est pas strictement directe. Il apparaît que dans l'ensemble, tous pays et économies de l'OCDE confondus, le fait que les élèves discutent avec leurs parents de sujets financiers presque chaque jour, ou le fait qu'ils n'en discutent jamais avec eux, est associé à une performance moins élevée en culture financière que le fait qu'ils en discutent avec eux chaque semaine ou chaque mois (voir la figure VI.3.12).

Le tableau VI.3.9 montre que dans plusieurs pays et économies, le fait que les élèves discutent avec leurs parents de sujets financiers, par exemple de dépenses, d'épargne, de comptes bancaires ou d'investissement, chaque mois ou chaque semaine est associé à un score plus élevé en culture financière que le fait qu'ils en discutent très souvent (presque chaque jour) ou qu'ils n'en discutent jamais avec eux. En Espagne, aux États-Unis, en France et en Italie, les élèves qui ne discutent jamais de sujets financiers avec leurs parents tendent à accuser des scores moins élevés en culture financière que les élèves qui en discutent parfois (chaque mois, chaque semaine ou chaque jour) avec eux, et ce même après contrôle de leur milieu socio-économique. Il ne faut toutefois pas en conclure que le fait de discuter de sujets financiers plus souvent est systématiquement associé à une performance plus élevée. Il ressort de la comparaison des élèves issus de milieux socio-économiques comparables qu'en Australie, en République tchèque et en Slovénie, les élèves affichent en culture financière des scores plus élevés s'ils discutent avec leurs parents de sujets financiers chaque semaine, chaque mois ou s'ils n'en discutent jamais avec eux que s'ils en discutent chaque jour avec eux. Ce constat montre que dans certains pays du moins, le fait de discuter très souvent de sujets financiers est associé à une performance moins élevée, même après contrôle du milieu socio-économique, ce qui pourrait indiquer que les élèves moins performants manquent de confiance en soi et cherchent davantage conseil.

■ Figure VI.3.12 ■

Performance en culture financière selon la fréquence à laquelle les élèves discutent de sujets financiers avec leurs parents, après contrôle de leur milieu socio-économique, dans les pays et économies de l'OCDE

Score en culture financière après contrôle du milieu socio-économique



Remarque : par discuter de sujets financiers, on entend par exemple le fait de parler de dépenses, d'épargne, de comptes bancaires et d'investissement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.9.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Encadré VI.3.2. **Parents travaillant dans le secteur financier et culture financière de leurs enfants**

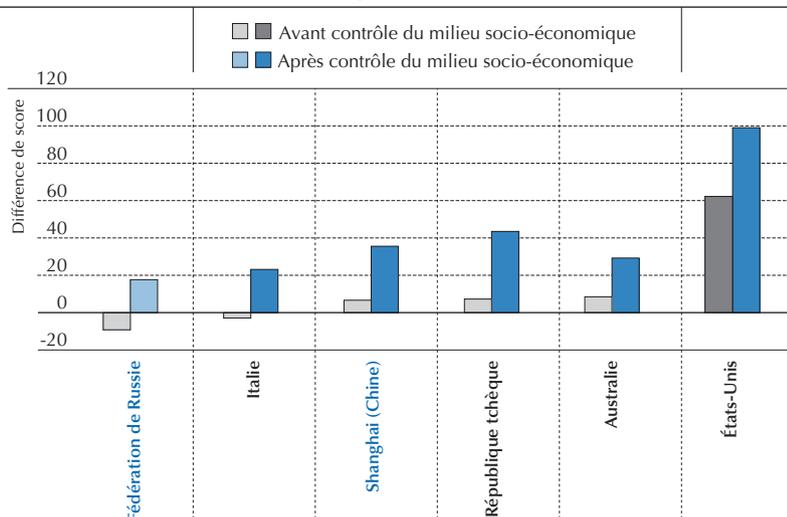
La culture financière des élèves est également en corrélation avec le type de profession qu'exercent leurs parents, comme le montre la figure VI.3.b. Parmi les pays et économies dont les données sont disponibles, en Australie, aux États-Unis, en Italie, en République tchèque et à Shanghai (Chine), les élèves dont les parents travaillent dans le secteur financier³ affichent des scores plus élevés en culture financière que ceux dont les parents travaillent dans d'autres secteurs. Toutefois, la relation n'est plus significative qu'aux États-Unis après contrôle du milieu socio-économique des élèves. Aux États-Unis, l'écart de score entre les élèves dont au moins un des deux parents exerce une profession en rapport avec la finance et les élèves dont aucun des parents n'exerce une telle profession représente 62 points, après contrôle du milieu socio-économique. Ce constat corrobore la thèse selon laquelle les caractéristiques familiales peuvent avoir un impact considérable sur la culture financière des élèves.



■ Figure VI.3.b ■

Parents travaillant dans le secteur financier et performance de leurs enfants en culture financière

Différence de score entre les élèves dont au moins un des deux parents travaille dans le secteur financier et les élèves dont aucun des parents ne travaille dans le secteur financier



Remarques : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Seuls sont inclus les pays et économies dont les données sont disponibles.

Par professions exercées dans le secteur financier, on entend les professions et fonctions suivantes : les directeurs et cadres de direction, services financiers ; les directeurs et cadres de direction, succursales de banque, services financiers et assurances ; les spécialistes en finances ; les conseillers en finances et investissements ; les analystes financiers ; les professions intermédiaires de la finance et des mathématiques ; les courtiers en valeurs et cambistes ; les employés de services statistiques ou financiers [et d'assurances].

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score, après contrôle du milieu socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Encadré VI.3.3. Performance des élèves en culture financière et localisation de leur établissement

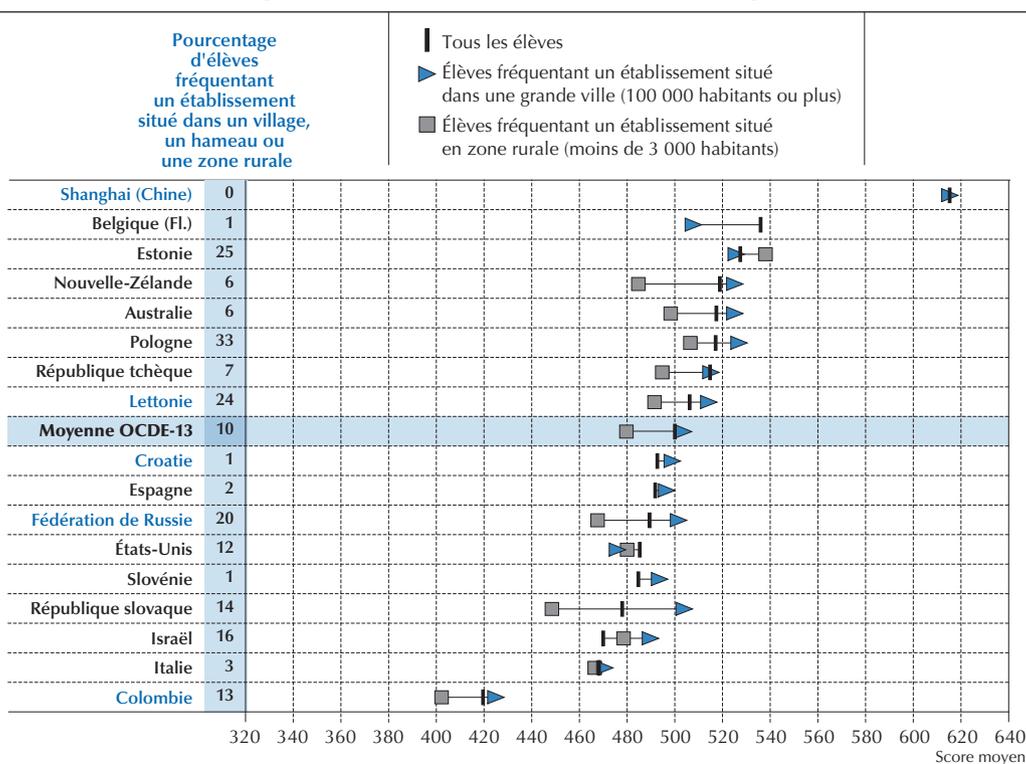
Dans certains pays et économies, la performance des élèves varie sensiblement selon la localisation de leur établissement (qui peut être utilisée comme un indicateur de l'endroit où les élèves vivent). Les différences de taille et de densité démographique des collectivités peuvent entraîner des différences de possibilités d'apprentissage, car tant les systèmes scolaires que les possibilités d'apprentissage en dehors du cadre scolaire peuvent varier selon l'endroit. Les collectivités plus importantes peuvent offrir aux élèves davantage de possibilités de s'exposer à un éventail plus large de produits et services simples et plus complexes que les collectivités plus petites. Les élèves vivant dans ces collectivités plus grandes pourraient donc être plus facilement amenés à prendre des décisions financières simples et à rechercher les produits qui leur conviennent le mieux, par exemple à choisir un compte d'épargne ou un contrat de téléphonie mobile. Le fait que les élèves soient plus familiarisés avec les questions financières qui se posent au quotidien et qu'ils connaissent mieux l'environnement financier dans sa complexité peut les aider à acquérir de meilleures connaissances et compétences en culture financière, que ce soit directement ou indirectement, parce qu'ils sont plus motivés à l'idée d'apprendre. Dans certains pays et économies, la culture financière peut également varier sensiblement entre les régions (voir dans la figure VI.2.3 la performance moyenne des régions dans les pays où des données ont été recueillies à l'échelle régionale).

La figure VI.3.c montre qu'après contrôle de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, les élèves tendent à afficher des scores plus élevés en culture financière si l'établissement qu'ils fréquentent est situé dans une grande ville (de plus de 100 000 habitants) plutôt que dans une collectivité rurale (de moins de 3 000 habitants).

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves scolarisés dans une grande ville devançant de 24 points les élèves scolarisés en milieu rural, et ce même après contrôle des différences de milieu socio-économique. Les élèves scolarisés dans une grande ville ont obtenu en culture financière des scores plus élevés que les élèves scolarisés en milieu rural en Australie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en République slovaque. C'est en République slovaque que l'écart entre ces deux groupes est le plus marqué (56 points). Les écarts de score entre les élèves scolarisés dans une grande ville et ceux scolarisés en milieu rural sont similaires en mathématiques et en compréhension de l'écrit (voir le tableau VI.3.12).

■ Figure VI.3.c ■

Performance en culture financière selon la localisation de l'établissement, après contrôle du milieu socio-économique



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne de tous les élèves, après contrôle du milieu socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Encadré VI.3.4. Rôle potentiel des établissements d'enseignement dans la culture financière

Bien que les matières financières ne soient pas encore largement enseignées dans le cadre scolaire (voir le chapitre 1), les établissements ont déjà un impact sur la culture financière de leurs élèves. On peut évaluer cet impact en analysant la variation de la performance au sein des établissements, pour montrer les écarts de score entre les élèves, et entre les établissements, pour montrer les différences dans les résultats, dans les mécanismes de sélection qui orientent les élèves vers certains établissements et dans les politiques et pratiques des établissements. La figure VI.3.d indique la part de la variation de la performance des élèves imputable à des différences entre établissements dans chaque pays et économie. En moyenne, dans les pays et économies de



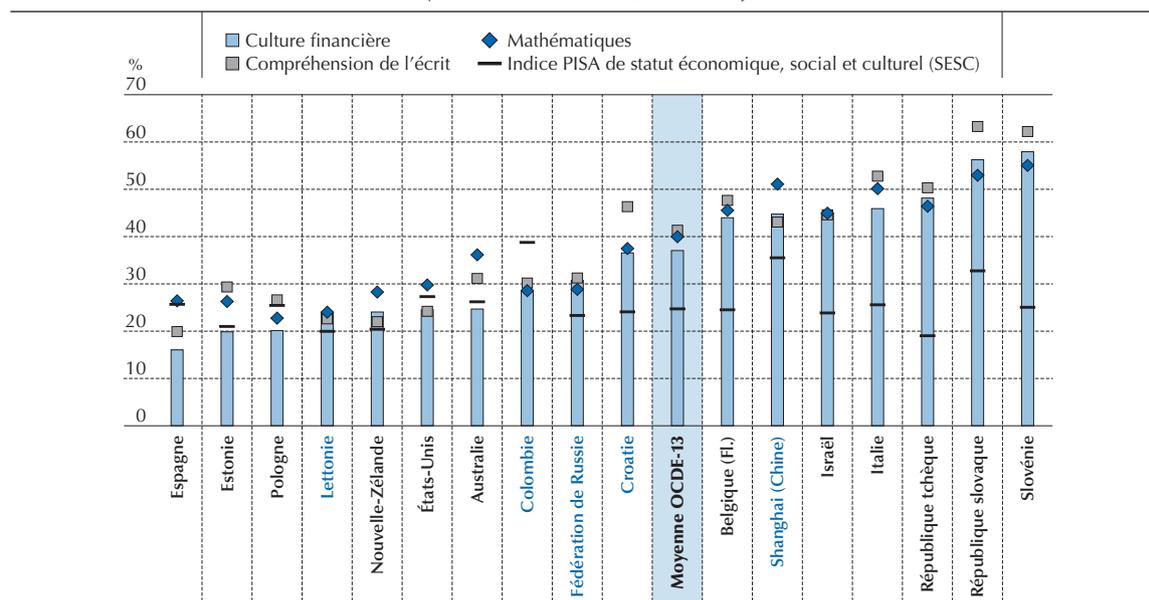
l'OCDE participants, la variation de la performance globale en culture financière s'explique à hauteur de 37 % par des différences entre établissements et à hauteur de 61 %, par des différences entre élèves au sein des établissements. Le pourcentage de la variation de la performance en culture financière entre établissements est inférieur à la moyenne de l'OCDE en Australie, en Colombie, en Espagne, en Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne.

Dans la plupart des pays et économies, la variation inter-établissements est nettement plus forte pour les indicateurs qui portent sur les résultats des élèves – en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en culture financière – que pour les indicateurs qui portent sur des facteurs contextuels influant sur la performance des élèves – par exemple l'indice PISA de statut économique, social et culturel (indice SESC). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les différences entre établissements expliquent 25 % seulement de la variation du milieu socio-économique, ce qui signifie que dans la plupart des pays, les élèves scolarisés dans le même établissement tendent à différer davantage par leur milieu socio-économique que par leur performance (voir le tableau VI.3.13).

■ Figure VI.3.d ■

Variation inter-établissements de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit

Variation de la performance entre les établissements en pourcentage de la variation totale (intra- et inter-établissements)



Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de la variation de la performance en culture financière qui s'explique par des différences entre établissements.

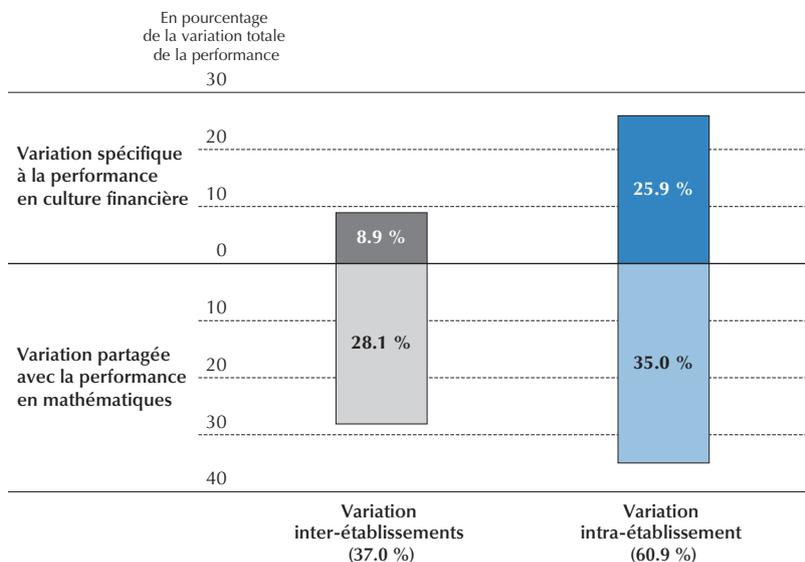
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.13.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

La variation intra-établissement et inter-établissements de la performance en culture financière peut être scindée en deux composantes : une composante spécifique aux matières financières et une autre composante qui s'observe aussi en mathématiques. La figure VI.3.e montre qu'en moyenne, un quart environ de la variation inter-établissements et plus d'un tiers de la variation intra-établissement de la performance en culture financière peuvent être considérés comme spécifiques aux matières financières, dans la mesure où ces deux proportions ne sont pas imputables à des différences inter-établissements et intra-établissement de performance en mathématiques. Ce constat laisse penser qu'une proportion relativement importante de la variation inter-établissements de la performance est spécifique aux matières financières et que la variation de la performance en culture financière entre les établissements ne s'explique pas uniquement par la variation de la performance en mathématiques.

■ Figure VI.3.e ■

Différences intra- et inter-établissements spécifiques à la performance en culture financière ou partagées avec la performance en mathématiques



Remarque : cette figure montre les composantes de la variation de la performance en culture financière pour la moyenne OCDE-13.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.14.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille

La culture financière est une composante importante de la réussite de l'intégration des immigrés dans leur nouveau pays de résidence. La culture financière peut en effet les aider à s'informer sur les produits et services financiers, dont les transferts de fonds, et à les utiliser ; elle peut aussi les amener plus facilement à participer pleinement à la vie de la société. Les élèves issus de l'immigration qui ont une bonne culture financière peuvent en outre faciliter le processus d'intégration des membres de leur famille et aider ceux-ci à comprendre le paysage financier.

Les élèves issus de l'immigration ont-ils un bon niveau de culture financière ? Dans quelle mesure les écarts de performance en culture financière entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones sont-ils en corrélation avec d'autres facteurs, dont le milieu socio-économique, la langue parlée en famille et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit ? Cette section compare la culture financière des élèves issus de l'immigration avec celle des élèves autochtones dans le même pays, ainsi qu'avec celle des élèves d'autres pays.

Dans les pays et économies qui ont participé à l'évaluation de la culture financière, plus de 10 % des élèves sont issus de l'immigration : eux-mêmes ou leurs parents sont nés à l'étranger. La figure VI.3.13 montre : que l'écart de score associé au fait d'être issus de l'immigration est plus important en culture financière qu'en mathématiques ou en compréhension de l'écrit en Estonie et en Nouvelle-Zélande ; qu'il est plus ténu (en valeur absolue) en culture financière qu'en mathématiques et en compréhension de l'écrit en Australie ; et qu'il est plus ténu en culture financière qu'en mathématiques en Slovaquie.

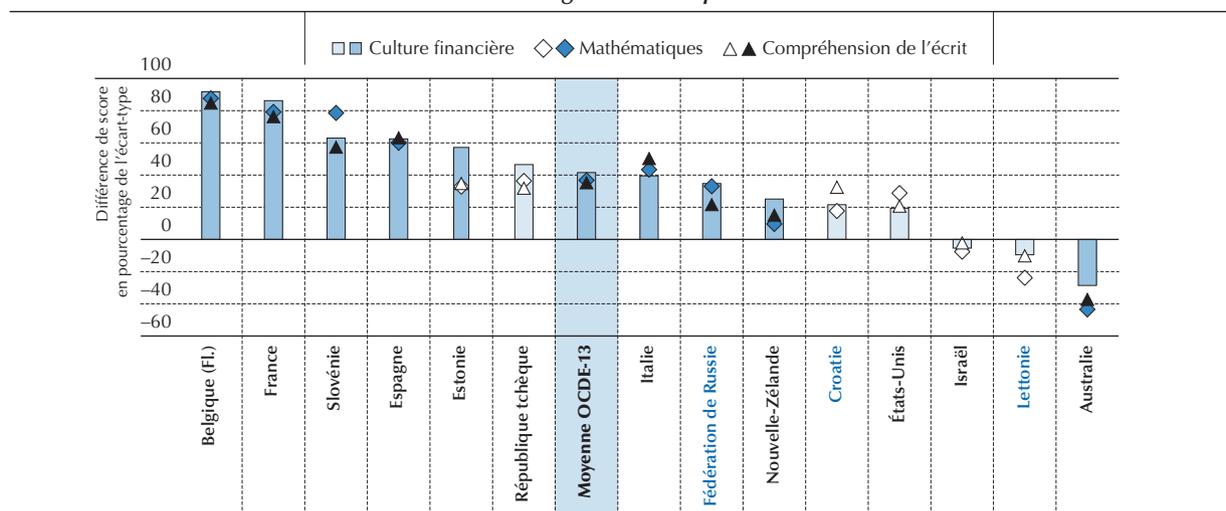
Dans certains pays et économies, un écart de score imputable au fait d'être issu de l'immigration s'observe dans l'ensemble de la répartition selon la performance en culture financière (voir le tableau VI.3.10). En Estonie et en France, les élèves autochtones ont obtenu des scores supérieurs à ceux des élèves issus de l'immigration, qu'ils comptent parmi les élèves très performants (soit les 25 % d'élèves dont les scores sont les plus élevés en culture financière) ou parmi les élèves peu performants (soit les 25 % d'élèves dont les scores sont les moins élevés en culture financière), et ce même après contrôle du milieu socio-économique et de la langue parlée en famille. En France, l'écart de score est plus important parmi les élèves peu performants (77 points) que parmi les élèves très performants (41 points).



■ Figure VI.3.13 ■

Variation de la performance en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit imputable au statut de l'immigration

Différence de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration en pourcentage de la variation globale de la performance



Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de performance en culture financière entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.10.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves autochtones ont obtenu en culture financière 37 points de plus que les élèves issus de l'immigration (voir la figure VI.3.14 et le tableau VI.3.10). La différence de performance en culture financière entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones est supérieure à la moyenne de l'OCDE en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Estonie, en France et en Slovénie. En Communauté flamande de Belgique et en France, l'écart moyen de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration représente plus de 80 points. Toutefois, cette différence diminue après contrôle d'un certain nombre de facteurs, dont le milieu socio-économique, la langue parlée en famille (identique ou non à la langue de l'évaluation) et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves autochtones ont obtenu en culture financière des scores légèrement supérieurs à ceux des élèves issus de l'immigration dont le milieu socio-économique, la langue parlée en famille et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit sont identiques aux leurs. En Estonie et en France, l'écart moyen de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration dont le milieu socio-économique, la langue parlée en famille et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit sont identiques aux leurs représente plus de 15 points. Il est intéressant de constater qu'en Australie, l'écart de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration est négatif (les scores des élèves issus de l'immigration sont supérieurs), mais devient positif si l'analyse porte sur des élèves dont le milieu socio-économique, la langue parlée en famille et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit sont identiques.

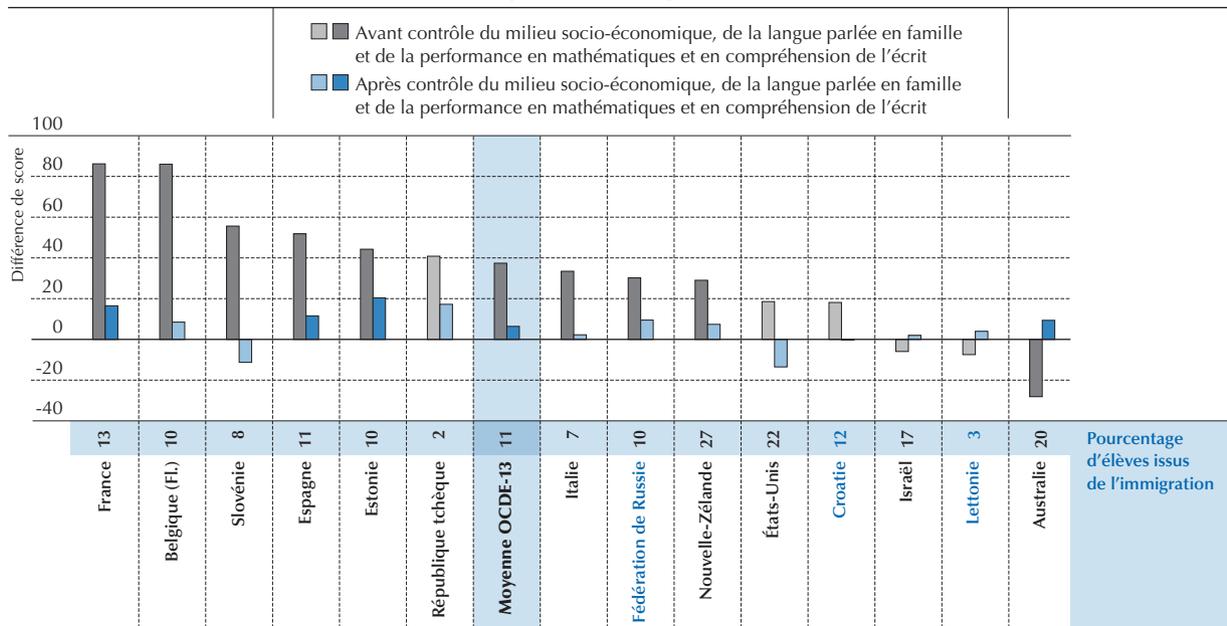
Les élèves qui parlent en famille une autre langue que la langue de l'évaluation risquent de rencontrer plus de difficultés dans leurs interactions avec le paysage financier – par exemple, comprendre des documents financiers tels que des relevés bancaires ou des contrats – que les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille. En moyenne, dans les pays et économies qui ont participé à l'évaluation de la culture financière, 9 % environ des élèves parlent en famille une autre langue que celle qu'ils emploient à l'école.

Comme le montre la figure VI.3.15, dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves qui ne parlent pas la langue de l'évaluation en famille ont obtenu 19 points de moins que les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille, après contrôle du statut au regard de l'immigration et du milieu socio-économique. Les écarts de score les plus importants s'observent en République slovaque (76 points), en Nouvelle-Zélande (49 points) et en Fédération de Russie (41 points).

■ Figure VI.3.14 ■

Différence de performance en culture financière entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones

Avant et après contrôle du milieu socio-économique, de la langue parlée en famille et de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones, après contrôle du milieu socio-économique.

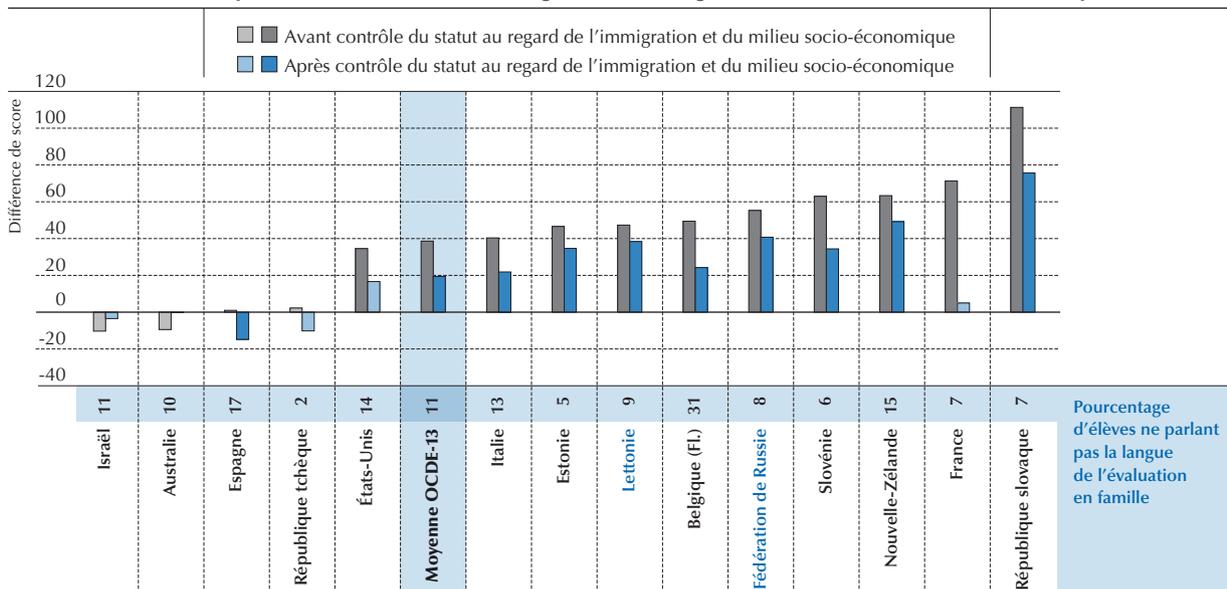
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

■ Figure VI.3.15 ■

Variation de la performance en culture financière selon la langue parlée en famille

Avant et après contrôle du statut au regard de l'immigration et du milieu socio-économique



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les élèves qui ne parlent pas la langue de l'évaluation en famille et les élèves qui la parlent en famille.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>



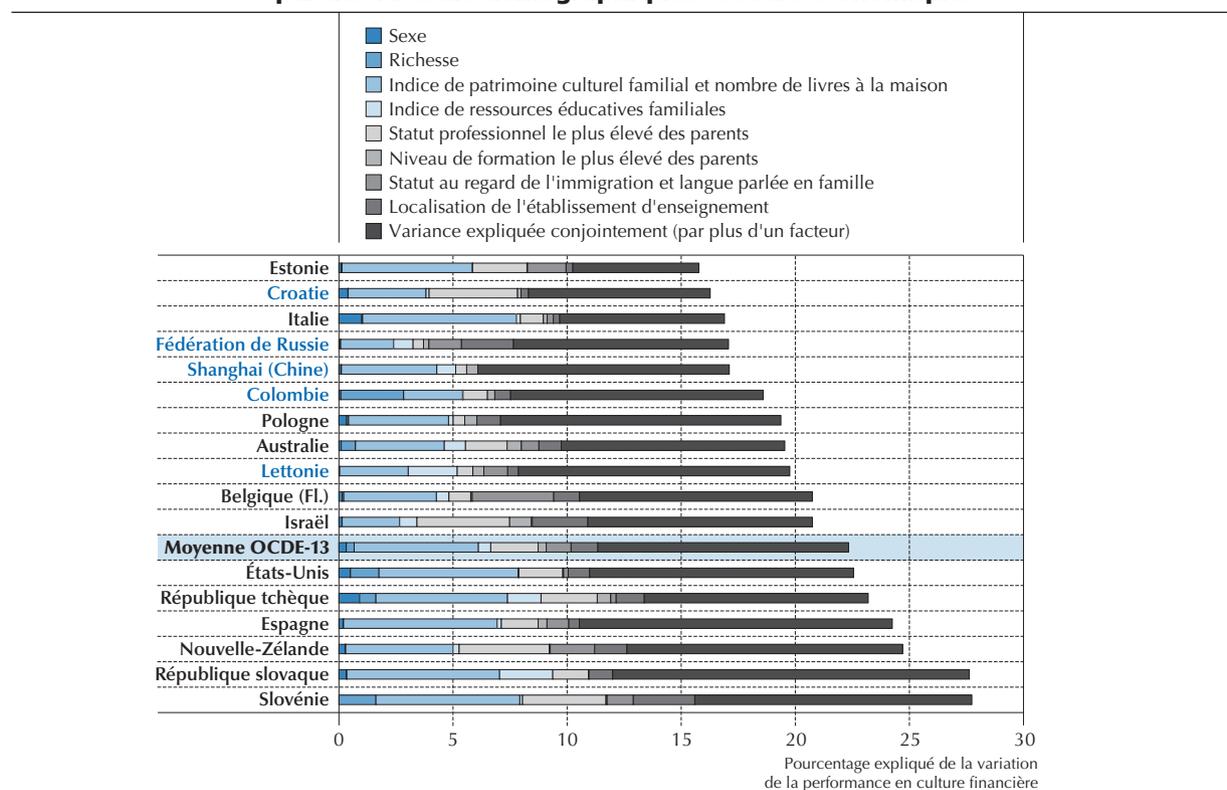
PRINCIPAUX FACTEURS CONTEXTUELS EXPLIQUANT LA VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

La figure VI.3.16 résume, pour chaque pays et économie, la mesure dans laquelle les divers facteurs démographiques et socio-économiques présentés ci-dessus sont associés à la culture financière. Comme ces aspects tendent à être liés les uns aux autres – les parents plus instruits ont, par exemple, tendance à afficher un statut professionnel plus élevé –, la figure montre la variation de la performance des élèves sous l'effet conjugué de tous les aspects et sous l'effet de chaque aspect séparément après contrôle de l'effet des autres aspects. Le milieu socio-économique n'est qu'un aspect parmi tant d'autres du contexte dans lequel les élèves vivent. Cette figure inclut, outre les composantes de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, le sexe, la localisation de l'établissement (dont est dérivé le cadre de vie des élèves), ainsi que le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille (la langue de l'évaluation PISA ou une autre langue). Le dernier segment indique la variance expliquée conjointement par tous ces facteurs (voir le tableau VI.3.15).

Les facteurs démographiques et socio-économiques retenus dans cette analyse expliquent entre 16 % (en Estonie) et 28 % (en République slovaque et en Slovénie) de la variation totale de la performance en culture financière. Parmi ces facteurs, le milieu socio-économique exerce une influence relativement forte sur la performance en culture financière dans l'ensemble des pays et économies, comme en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Parmi les composantes du milieu socio-économique, la profession des parents explique un pourcentage plus élevé de la performance en culture financière (comme en mathématiques et en compréhension de l'écrit) que leur niveau de formation. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'ascendance allochtone et la langue parlée en famille expliquent ensemble 1 % environ de la variation totale de la performance en culture financière et de la variation de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit ; la localisation de l'établissement explique 1 % environ de la variation de la performance en culture financière, et entre 1 % et 2 % de la variation de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Le sexe explique moins de 1 % de la variation de la performance en culture financière, contre 1 % de la variation de la performance en mathématiques et 2 % de la variation de la performance en compréhension de l'écrit.

■ Figure VI.3.16 ■

Pourcentage de la variation de la performance en culture financière expliqué par des facteurs démographiques et socio-économiques



Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la variation de la performance en culture financière expliquée par tous les facteurs socio-économiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.3.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094906>

Notes

1. La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs des 13 pays et économies de l'OCDE qui ont participé aux épreuves facultatives de culture financière lors de l'enquête PISA en 2012 : l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la France, Israël, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Slovénie. Lorsque des chiffres de certains pays ou économies de l'OCDE sont manquants, la moyenne de l'OCDE est calculée sur la base des chiffres des pays et économies dont les données sont disponibles.
2. Dans les pays et économies de l'OCDE et les pays et économies partenaires où le nombre d'individus qui ne sont plus scolarisés à l'âge de 15 ans est élevé, ces chiffres ne peuvent pas nécessairement être considérés comme des éléments à l'appui d'une répartition équitable des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage.
3. Par professions exercées dans le secteur financier, on entend les professions et fonctions suivantes : les directeurs et cadres de direction, services financiers ; les directeurs et cadres de direction, succursales de banque, services financiers et assurances ; les spécialistes en finances ; les conseillers en finances et investissements ; les analystes financiers ; les professions intermédiaires de la finance et des mathématiques ; les courtiers en valeurs et cambistes ; les employés de services statistiques ou financiers [et d'assurances].

Références

- Agnew, J., H. Bateman et S. Thorp (2013), « Financial Literacy and Retirement Planning in Australia », *Numeracy*, vol. 6, n° 2.
- ANZ (Australia and New Zealand Banking Group) (2011), *Adult Financial Literacy in Australia: Full Report of the Results from the 2011 ANZ Survey*, décembre 2011, www.financialliteracy.gov.au/media/465153/2011-adult-financial-literacy-full.pdf.pdf.
- ANZ et Commission for Financial Literacy and Retirement Income (2013), *2013 Financial Knowledge and Behaviour Survey*, www.anz.co.nz/resources/c/1/c1e9a48d-c076-4c72-9e67-cec84a6951b1/Behaviour-Survey-2013.pdf?MOD=AJPERES.
- Arrondel, L., M. Debbich et F. Savignac (2013), « Financial Literacy and Planning in France », *Numeracy*, vol. 6, n° 2.
- Australian Government Financial Literacy Foundation (2007), *Financial Literacy: Australians Understanding Money*, www.moneysmart.gov.au/media/209293/australians-understanding-money.pdf.
- Banque mondiale (2013), « Responsible Finance – Financial Capability and Consumer Protection – Colombia 2012 », <http://responsiblefinance.worldbank.org/surveys/demand/exploreconomies/colombia/2012#financial-knowledge-gender>.
- Bigot, R., P. Crouette et J. Müller (2011), *La culture financière des Français*, Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, Paris, www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/CREDOC_la_culture_financiere_des_francais.pdf.
- Bradley, L. (2012), *Young People and Savings*, Institute for Public Policy Research, Londres.
- CentiQ (2008), *Summary: Financial Understanding and Behaviour of 8- to 18-year-olds in the Netherlands*, CentiQ, www.wijzeringeldzaken.nl/media/13194/summary_financial_understanding_%208to18_netherlands.pdf.
- Crossan, D., D. Feslier et R. Hurnard (2011), « Financial Literacy and Retirement Planning in New Zealand », *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 10, pp. 619-635, <http://dx.doi.org/10.1017/S1474747211000515>.
- Danske Bank (2011), *Financial Literacy – Dream on: Based on a market research survey among 15-17 year olds and parents with children aged 15-17 years*, enquête réalisée pour le Danske Bank Group par YouGov, Copenhague, octobre 2011.
- FINRA Investor Education Foundation (2013), *Financial Capability in the United States: Report of Findings from the 2012 National Financial Capability Study*, mai 2013, www.finrafoundation.org/programs/capability/.
- FINRA Investor Education Foundation (2009), *Financial Capability in the United States: Report of Findings from the 2009 National Survey*, décembre 2009, www.finrafoundation.org/programs/capability/.
- Fornero, E. et C. Monticone (2011), « Financial Literacy and Pension Plan Participation in Italy », *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 10, pp. 547-564, <http://dx.doi.org/10.1017/S1474747211000473>.
- Grinstein-Weiss, M., J.S. Spader, Y.H. Yeo, C.C. Key et E.B. Freeze (2012), « Loan Performance among Low-Income Households: Does Prior Parental Teaching of Money Management Matter? », *Social Work Research*, vol. 36, n° 4, pp. 257-270, <http://dx.doi.org/10.1093/swr/svs016>.
- Gudmondson, C.G. et S.M. Danes (2011), « Family Financial Socialization: Theory and Critical Review », *Journal of Family and Economic Issues*, vol. 32, pp. 644-667.
- IEFP (Institut pour l'éducation financière du public) (2006), *Étude sur l'argent et les problématiques financières auprès des jeunes 15-20 ans*, Institut pour l'éducation financière du public, Paris, www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Étudejeunescomplete-IEFP.pdf.



Klapper, L. et **G.A. Panos** (2011), « Financial Literacy and Retirement Planning: The Russian Case », *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 10, n° 4, pp. 599-618, octobre 2011, journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8403939.

Lusardi, A., O.S. Mitchell et **V. Curto** (2010), « Financial Literacy among the Young », *The Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, n° 2, pp. 358-380.

Lusardi, A. et **O.S. Mitchell** (2011), « Financial Literacy and Retirement Planning in the United States », *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 10, pp. 509-525, <http://dx.doi.org/10.1017/S147474721100045X>.

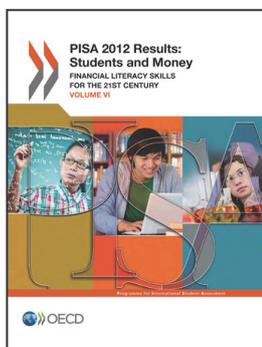
OCDE (à paraître en anglais uniquement), *PISA 2012 Technical Report*, PISA, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2013), *Women and Financial Education: Evidence, Policy Responses and Guidance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202733-en>.

Otto, A. (2013), « Saving in Childhood and Adolescence: Insights from Developmental Psychology », *Economics of Education Review*, vol. 33, pp. 8-18.

Shim, S., B.L. Barber, N.A. Card, J.J. Xiao et **J. Serido** (2010), « Financial Socialization of First-year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education », *Journal of Youth Adolescence*, vol. 39, pp. 1457-1470, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>.

Webley, P. et **E. Nyhus** (2007), « Parents' Influence on Children's Future Orientation and Saving », *Journal of Economic Psychology*, vol. 27, pp. 140-164.



Extrait de :

PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI)

Financial Literacy Skills for the 21st Century

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « Relation entre la culture financière des élèves et leur milieu », dans *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI) : Financial Literacy Skills for the 21st Century*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264243385-7-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte 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.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.