



4

L'expérience, les attitudes et le comportement des élèves et leur performance en culture financière

Le présent chapitre analyse la relation entre l'expérience des élèves dans des domaines en rapport avec l'argent (le fait d'être titulaire d'un compte bancaire et de cartes de débit, et de recevoir de l'argent de diverses sources) et leur performance aux épreuves de culture financière. Ce chapitre étudie également la relation entre les attitudes des élèves et leur performance à l'évaluation. Il se termine par un examen de la relation entre la performance des élèves et leur comportement dans une situation hypothétique de dépense.



En matière de finances, l'expérience directe est importante pour amener les individus à prendre des habitudes ainsi que pour façonner leurs comportements (Whitebread et Bingham, 2013). Des études sur l'accès des élèves à l'argent et aux produits financiers, ainsi que sur leur comportement d'épargne, montrent que c'est notamment au travers de l'expérience personnelle et de l'apprentissage par la pratique que les jeunes améliorent leur compréhension des matières financières et économiques (Furnham, 1999 ; Otto, 2013 ; Schug et Birkey, 1985).

Comme la définition de la culture financière sur laquelle se base cette évaluation le souligne, la culture financière renvoie non seulement à la compréhension, aux connaissances et aux compétences requises pour traiter des questions d'ordre financier, mais également à des attributs non cognitifs, tels que les attitudes, la motivation et la confiance en soi. Ces attributs se conjuguent avec la compréhension et les connaissances financières pour que les individus puissent prendre des décisions de nature à améliorer leur bien-être financier et à leur permettre de participer davantage à l'économie et à la vie en société.

Les connaissances et les compétences des élèves de 15 ans en culture financière sont-elles en corrélation avec l'expérience qu'ils ont de l'argent et des produits financiers ? De la même manière, leur performance en culture financière est-elle en corrélation avec leurs attitudes et leur comportement financier ? Ce chapitre analyse la relation entre l'expérience des élèves dans des domaines en rapport avec l'argent et leur performance en culture financière, et s'attache en particulier à la question de savoir s'ils utilisent des produits financiers de base et quelles sont leurs sources d'argent. Il en vient ensuite au rôle potentiel de diverses attitudes, dont il étudie la relation avec le niveau de culture financière, et se termine par un examen des décisions financières, qui consiste à analyser le comportement que, d'après les élèves eux-mêmes, ils adopteraient dans une situation hypothétique de dépense et à montrer en quoi ces décisions sont en corrélation avec le sexe, le milieu socio-économique et le niveau de culture financière.

Les données sur l'expérience des élèves dans des domaines en rapport avec l'argent et sur leur comportement financier sont dérivées des réponses des élèves à un bref questionnaire annexé aux épreuves PISA de culture financière administrées en 2012 ; les données sur les attitudes des élèves sont dérivées de leurs réponses au questionnaire « Élève » (voir l'annexe A5). Dans certains pays et économies, un nombre considérable d'élèves n'ont pas répondu à des questions spécifiques sur leur expérience, leurs attitudes et leur comportement dans des domaines financiers (non-réponse). Sont uniquement présentés les résultats des pays et des variables dont le nombre d'observations valides est suffisant. L'annexe A3 revient en détail sur les valeurs manquantes par pays/économie.

Que nous apprennent les résultats ?

- Le pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire varie fortement : ils sont plus de 70 % en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en France, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, mais moins de 30 % en Israël, en Pologne et en République slovaque.
- En Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, les élèves titulaires d'un compte bancaire ont obtenu en culture financière des scores plus élevés que les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire au leur qui n'ont pas de compte bancaire.
- Dans 16 des 18 pays et économies participants, plus de 80 % des élèves reçoivent de l'argent en guise de cadeau. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves qui reçoivent de l'argent en guise de cadeau ont obtenu en culture financière 26 points de plus que les élèves qui n'en reçoivent pas, après contrôle du milieu socio-économique.
- La performance des élèves en culture financière est en corrélation avec leur persévérance dans les 18 pays et économies participants, et avec leur ouverture à la résolution de problèmes dans 15 pays et économies participants.
- En moyenne, dans les sept pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, 63 % des élèves disent qu'ils épargneraient en réponse à la question de savoir ce qu'ils feraient s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent.



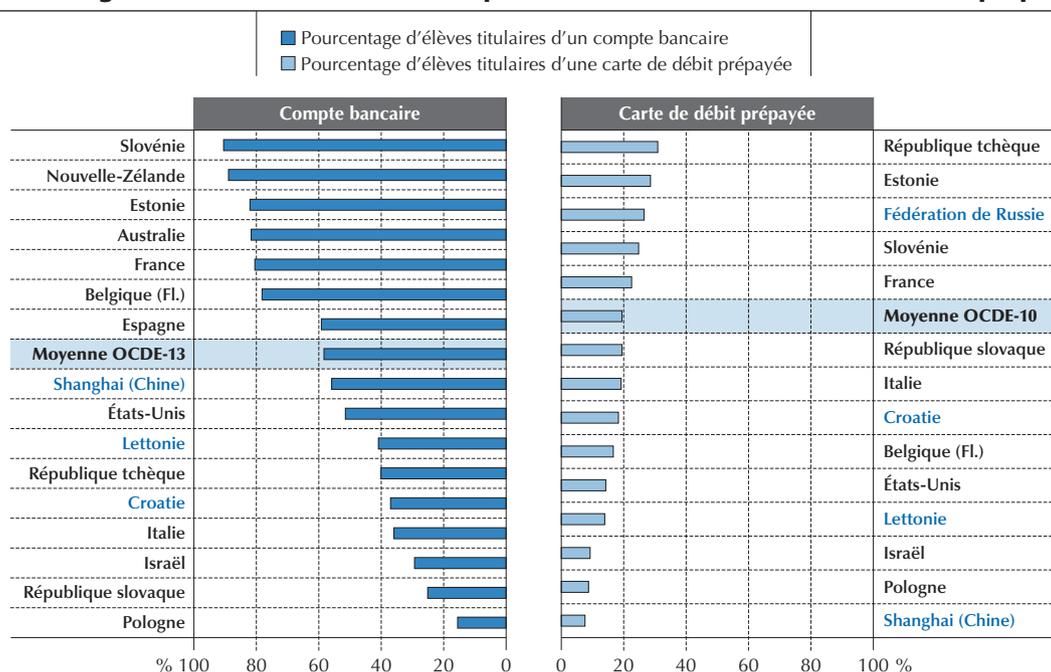
L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DANS LES DOMAINES EN RAPPORT AVEC L'ARGENT ET LEUR CULTURE FINANCIÈRE

La performance en culture financière des élèves titulaires d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée

Les élèves de 15 ans sont-ils titulaires de produits financiers de base, comme un compte bancaire ou une carte de débit prépayée ? Leur expérience avec ce type de produits est-elle en corrélation avec leur performance en culture financière ? Le pourcentage d'élèves de 15 ans titulaires de comptes bancaires varie fortement entre les pays et économies participants dont les données sont disponibles (voir la figure VI.4.1) : ils sont plus de 70 % en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en France, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, mais moins de 30 % en Israël, en Pologne et en République slovaque. Il est plus rare pour eux d'avoir une carte de débit prépayée : le pourcentage d'élèves titulaires de ce type de carte va ainsi de 7 % à 8 % en Pologne et à Shanghai (Chine), à plus de 20 % en Estonie, en Fédération de Russie, en France et en Slovénie, et atteint 31 % en République tchèque.

■ Figure VI.4.1 ■

Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée



Remarque : les données d'Israël présentées dans cette figure portent sur une carte de crédit, et non sur une carte de débit prépayée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des pourcentages d'élèves titulaires d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée, respectivement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

La figure VI.4.2 montre que le fait d'être titulaire d'un compte bancaire est associé à des scores plus élevés en culture financière dans de nombreux pays et économies. En moyenne, les élèves des 13 pays et économies de l'OCDE participants¹ qui ont un compte bancaire ont obtenu 33 points de plus que les élèves qui n'en ont pas. C'est en Nouvelle-Zélande que cet écart de score est le plus important (106 points).

La corrélation entre la performance en culture financière et le fait d'être titulaire d'un compte bancaire est en partie liée au milieu socio-économique. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves titulaires d'un compte bancaire ont obtenu 21 points de plus que les élèves qui ne le sont pas, après contrôle de leur milieu socio-économique (voir le tableau VI.4.2). Il existe en particulier une relation positive entre la culture financière et le fait d'être titulaire d'un compte bancaire en Nouvelle-Zélande (l'écart de score entre les élèves qui ont un compte bancaire et les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire qui n'en ont pas représente 76 points), en Slovénie (47 points),

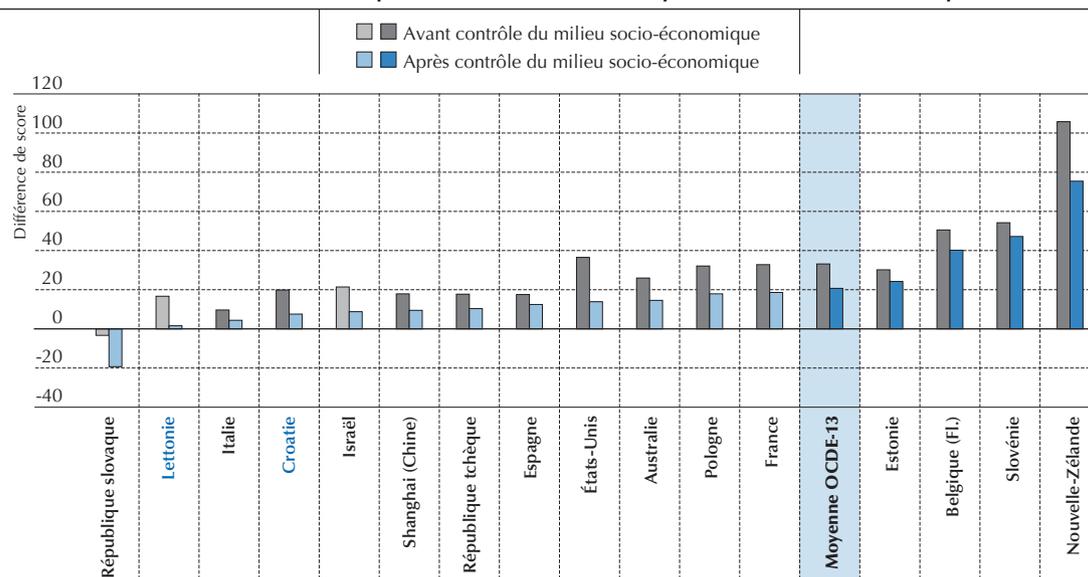
en Communauté flamande de Belgique (40 points) et en Estonie (24 points). L'écart de score en culture financière entre les élèves qui ont un compte bancaire et les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire qui n'en ont pas est le plus important en Nouvelle-Zélande et en Slovaquie, deux pays où il est relativement facile d'ouvrir un compte bancaire à l'âge de 15 ans (sachant que l'autorisation des parents n'est pas obligatoire ; voir l'encadré VI.4.1).

Par contraste, dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles, il n'y a pas de relation entre la performance en culture financière et le fait d'être titulaire d'une carte de débit prépayée. En Communauté flamande de Belgique, en Estonie, aux États-Unis, en France, en Italie, en République tchèque et en Slovaquie, avant contrôle du milieu socio-économique, les élèves titulaires d'une carte de débit prépayée ont obtenu des scores plus élevés que les élèves qui ne le sont pas (voir le tableau VI.4.2). Si la comparaison porte sur des élèves issus d'un milieu socio-économique similaire, la relation positive entre la culture financière et le fait d'être titulaire d'une carte de débit prépayée ne s'observe plus qu'en Estonie, où les élèves qui ont une carte de débit prépayée devancent de 48 points en culture financière les élèves issus d'un milieu socio-économique identique au leur qui n'en ont pas. Par contraste, cette relation est négative en Croatie : les élèves qui ne sont pas titulaires d'une carte de débit prépayée affichent en culture financière des scores plus élevés que les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire au leur qui possèdent ce type de carte.

■ Figure VI.4.2 ■

Performance des élèves en culture financière, selon qu'ils sont titulaires ou non d'un compte bancaire

Différence de score entre les élèves qui sont titulaires d'un compte bancaire et les élèves qui ne le sont pas



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 sont titulaires d'un compte bancaire et les élèves qui ne le sont pas, après contrôle du milieu socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

La relation positive entre la culture financière et le fait d'être titulaire d'un compte bancaire ou d'une carte de débit peut être interprétée de différentes façons, et sa causalité peut-être bidirectionnelle. D'une part, les élèves qui ont de meilleures connaissances et compétences en culture financière peuvent être motivés à l'idée de découvrir eux-mêmes des produits financiers (au lieu, par exemple, de demander à leurs parents de s'occuper de l'argent qu'ils peuvent avoir), comme le suggère Otto (2013). D'autre part, c'est peut-être le fait d'utiliser un compte bancaire qui amène les élèves à en apprendre davantage sur les questions d'argent (Sherraden et al., 2011). Certaines études suggèrent que faire des dépôts sur un compte bancaire peut contribuer à donner aux jeunes l'habitude d'épargner, sur la base d'éléments indiquant une relation entre le fait d'avoir un compte d'épargne à l'adolescence (entre l'âge de 12 et 17 ans) et l'épargne au début de l'âge adulte (entre l'âge de 17 et 23 ans) (Friedline, Elliott et Nam, 2011) et à l'âge adulte (Kotlikoff et Bernheim, 2001). À partir de l'examen des politiques menées en faveur de l'épargne, Garon (2013) estime que les pays qui ont poussé les enfants à épargner par le passé tendent à afficher des niveaux d'épargne plus élevés ces dernières décennies.

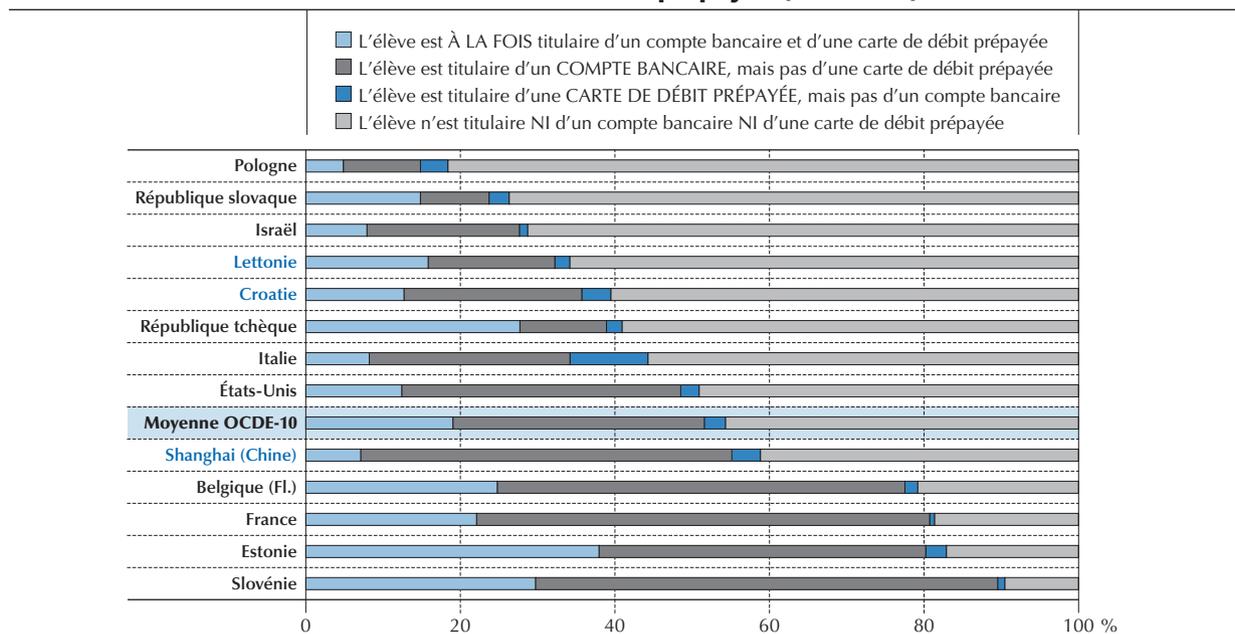


Le fait d'être titulaire d'un compte bancaire est également associé à une meilleure culture financière chez les adultes. Selon l'enquête sur la culture financière menée par l'OCDE/INFE en 2010-11, les adultes titulaires d'un compte bancaire ou d'une carte de débit ont, en moyenne, obtenu des scores plus élevés que les adultes qui n'en sont pas titulaires, et les adultes qui épargnent ou investissent ont généralement une meilleure culture financière que ceux qui ne le font pas (OCDE/INFE, 2013).

Les élèves titulaires à la fois d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée sont plus de 20 % en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en France, en République tchèque et en Slovénie (voir la figure VI.4.3). Dans l'ensemble, il est plus courant pour les élèves d'être titulaires d'un compte bancaire que d'une carte de débit prépayée ; les élèves qui sont titulaires d'une carte de débit prépayée, mais pas d'un compte bancaire sont très peu nombreux (moins de 4 % dans la plupart des pays et économies à l'étude ici). L'Italie fait figure d'exception à cet égard : 10 % environ des élèves y ont une carte de débit prépayée, mais pas de compte bancaire. Plus de la moitié des élèves de 15 ans utilisent au moins un des deux produits financiers considérés ici en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, aux États-Unis, en France, à Shanghai (Chine) et en Slovénie. Plus de la moitié des élèves ne sont titulaires ni d'un compte bancaire, ni d'une carte de débit prépayée en Croatie, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque.

■ Figure VI.4.3 ■

Pourcentages d'élèves titulaires d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée (combinés)



Remarque : les données d'Israël présentées dans cette figure portent sur une carte de crédit, et non sur une carte de débit prépayée.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves utilisant au moins un des deux produits.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

La figure VI.4.4 (voir le tableau VI.4.3) indique la performance moyenne des élèves en culture financière selon qu'ils utilisent les deux produits, qu'ils en utilisent un des deux ou qu'ils n'en utilisent aucun, après contrôle de leur milieu socio-économique. En Estonie, en Lettonie et en République tchèque, les élèves titulaires d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée ont obtenu des scores plus élevés que les élèves issus d'un milieu socio-économique identique au leur qui ne sont titulaires que de l'un ou de l'autre de ces deux produits. En Communauté flamande de Belgique, en Estonie, aux États-Unis, en Italie, en République tchèque, à Shanghai (Chine) et en Slovénie, après contrôle du milieu socio-économique, les élèves titulaires d'un compte bancaire et d'une carte de débit prépayée ont obtenu des scores plus élevés que les élèves qui ne sont titulaires ni de l'un, ni de l'autre.

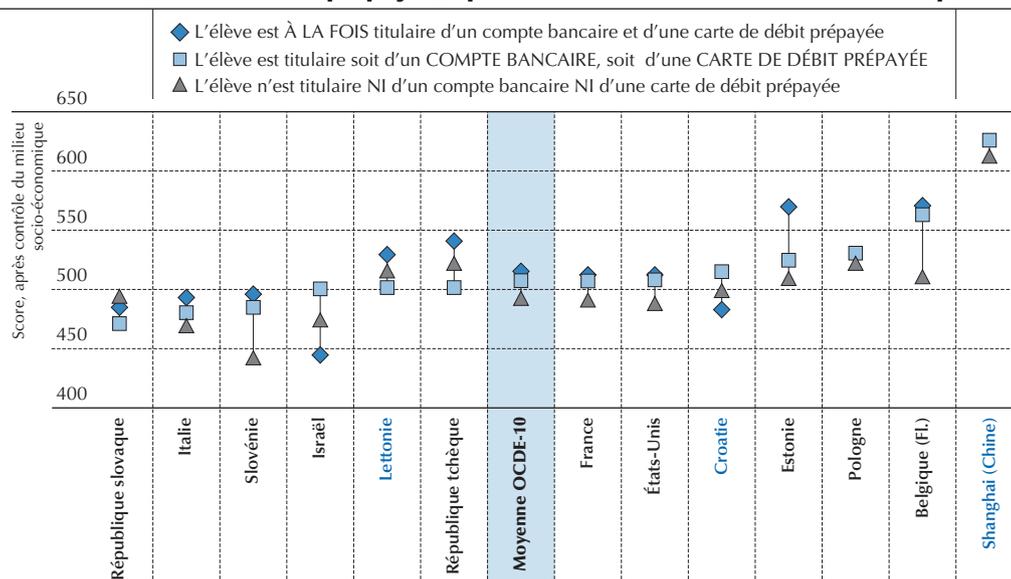
En Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en Italie et en Slovénie, si la comparaison porte sur des élèves issus d'un milieu socio-économique similaire, les élèves utilisant un des deux produits ont obtenu des scores plus élevés

que les élèves qui n'en utilisent aucun. La Croatie échappe à ce constat : les élèves qui utilisent un des deux produits ont obtenu des scores plus élevés que les élèves qui utilisent les deux produits, et les élèves titulaires d'une carte de débit prépayée ont obtenu des scores moins élevés que les élèves qui n'en sont pas titulaires.

Le fait que dans l'ensemble, l'écart de score en culture financière soit favorable aux élèves qui utilisent les deux produits susmentionnés au détriment des élèves qui n'en utilisent qu'un seul, et aux élèves qui utilisent un des deux produits au détriment des élèves qui n'en utilisent aucun, peut être le signe que l'utilisation de produits différents a offert des possibilités d'apprentissage aux élèves. Chaque produit peut favoriser le développement de compétences différentes ; à l'inverse, l'association entre le fait de ne pas utiliser de produits financiers et des niveaux peu élevés de culture financière peut indiquer que les élèves dont la culture financière est limitée pensent moins à utiliser ces produits pour gérer leur argent ou faire des paiements, peut-être parce qu'ils n'en connaissent pas les avantages potentiels.

■ Figure VI.4.4 ■

Performance des élèves en culture financière, selon qu'ils sont titulaires ou non d'un compte bancaire et/ou d'une carte de débit prépayée, après contrôle du milieu socio-économique



Remarque : les données d'Israël présentées dans cette figure portent sur une carte de crédit, et non sur une carte de débit prépayée.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la performance en culture financière des élèves titulaires soit d'un compte bancaire, soit d'une carte de débit prépayée.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

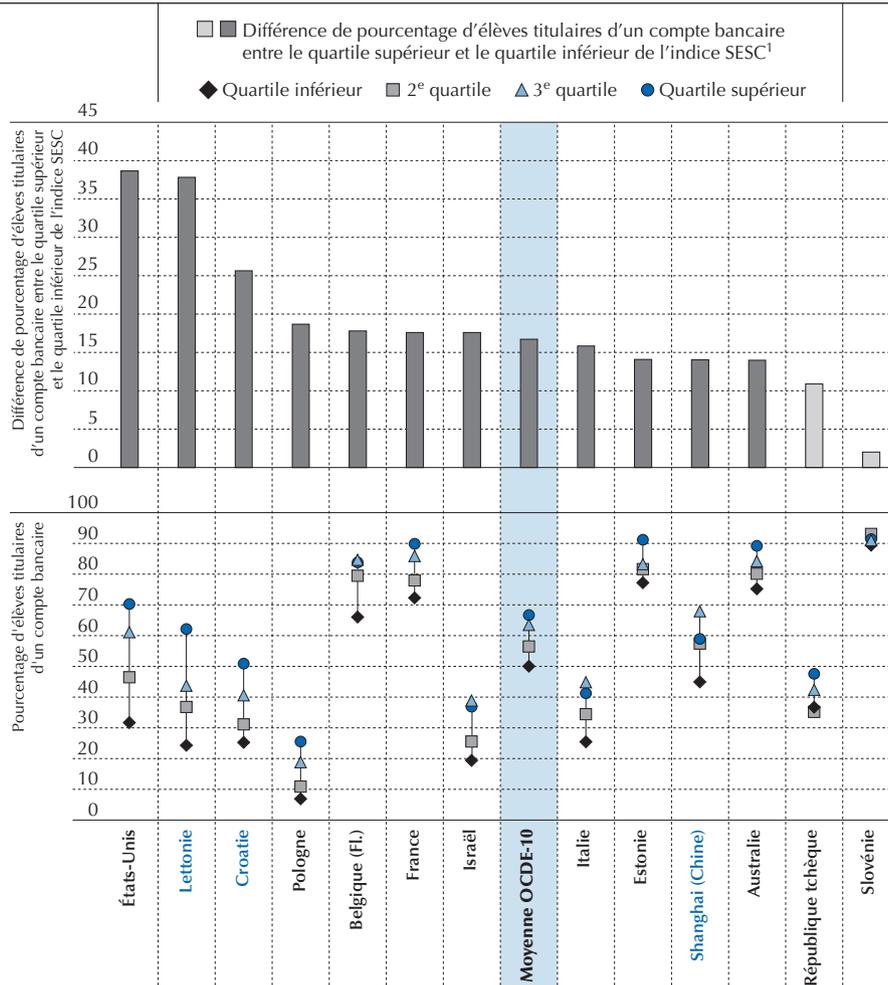
Dans la plupart des pays et économies, on compte autant de garçons que de filles parmi les élèves titulaires d'un compte bancaire (voir le tableau VI.4.4). Il n'y a que quelques exceptions : les garçons sont plus nombreux que les filles à être titulaires d'un compte bancaire en Croatie (14 points de pourcentage d'écart) et en Pologne (9 points de pourcentage d'écart), mais les filles sont plus nombreuses que les garçons à l'être en Australie (8 points de pourcentage d'écart), en Estonie (8 points de pourcentage d'écart) et à Shanghai (Chine) (11 points de pourcentage d'écart). Si l'analyse porte sur tous les pays et économies participants, on compte autant de garçons que de filles parmi les titulaires d'une carte de débit prépayée.

La figure VI.4.5 révèle l'existence d'une relation positive entre le fait d'être titulaire d'un compte bancaire et le milieu socio-économique. En Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Croatie, en Estonie, aux États-Unis, en France, en Israël, en Italie, en Lettonie, en Pologne et à Shanghai (Chine), les élèves favorisés sont plus nombreux que les élèves défavorisés parmi les titulaires d'un compte bancaire. La différence de pourcentage de titulaires d'un compte bancaire entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés (soit ceux situés respectivement dans le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel) est particulièrement importante aux États-Unis (39 points de pourcentage), en Lettonie (38 points de pourcentage) et en Croatie (26 points de pourcentage). En Croatie, en Estonie, aux États-Unis et en Italie, on compte davantage de titulaires d'une carte de débit prépayée parmi les élèves favorisés que parmi les élèves défavorisés (voir le tableau VI.4.5).



■ Figure VI.4.5 ■

Pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire, selon leur milieu socio-économique



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

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

Encadré VI.4.1. Cadre légal de l'accès des jeunes aux produits financiers

Le cadre légal régissant l'utilisation de produits financiers de base par les mineurs d'âge, soit avant l'âge de 18 ans en général et à l'âge de 15 ans en particulier, varie entre les pays². Les différences entre les pays qui apparaissent dans l'enquête PISA et qui sont présentées ci-dessus concordent avec les différences qui s'observent entre les dispositions légales des pays concernant les droits des jeunes âgés de 15 ans à être personnellement titulaires d'un compte bancaire et d'une carte de paiement.

En Nouvelle-Zélande et en Slovénie, les jeunes de 15 ans n'ont pas besoin du consentement de leurs parents pour ouvrir et utiliser légalement un compte courant ou un compte d'épargne à leur nom. Dans ces pays, les jeunes de 15 ans peuvent également utiliser une carte prépayée ou une carte de débit (même si les banques peuvent décider de réserver l'accès aux cartes de débit aux individus âgés de 16 ans et plus). C'est aussi en Nouvelle-Zélande et en Slovénie que le pourcentage d'élèves titulaires d'un compte bancaire est le plus élevé selon les réponses des élèves au questionnaire PISA.



Dans la plupart des autres pays, les jeunes de 15 ans doivent obtenir le consentement de leurs parents pour ouvrir et utiliser un compte courant ou un compte d'épargne. Dans certains cas, ce sont les parents qui doivent ouvrir et/ou gérer le compte de leur enfant. Dans tous les États et Territoires australiens, par exemple, les mineurs peuvent conclure des contrats avec des institutions financières, mais les établissements bancaires peuvent imposer des conditions supplémentaires (qui peuvent varier selon l'âge des mineurs), par exemple exiger que le compte soit ouvert conjointement au nom du mineur et d'un parent ou tuteur. En Colombie, les parents peuvent ouvrir un compte d'épargne au nom de leur enfant ou en ouvrir un conjointement en leur nom et au nom de leur enfant. En République tchèque, outre le consentement des parents, les banques peuvent appliquer d'autres restrictions ou conditions, par exemple limiter le montant des retraits ou réserver les retraits aux parents, etc. En Estonie, les jeunes de 15 ans peuvent ouvrir un compte avec la permission de leurs parents ou tuteurs. En France, les jeunes de 16 ans peuvent ouvrir un compte, assorti d'une carte de retrait dans les distributeurs automatiques et d'un carnet de chèques, avec l'autorisation de leurs parents. En Italie, les enfants et les adolescents ne peuvent pas ouvrir de comptes courants, mais peuvent ouvrir un compte d'épargne conjointement avec leurs parents (les comptes d'épargne peuvent être assortis de restrictions, par exemple la limitation du nombre de retraits ou du montant des retraits entre l'âge de 12 et 17 ans). En Lettonie, les mineurs peuvent, à partir de l'âge de 16 ans, ouvrir et gérer un compte avec la permission de leurs parents et dans le respect des conditions dont le compte est assorti (ils peuvent gérer leur compte en toute indépendance à partir de l'âge de 18 ans). En Espagne, les parents peuvent ouvrir un compte courant ou un compte d'épargne au nom de leur enfant. Aux États-Unis, les institutions financières (les banques et les instituts de crédit) ne permettent généralement aux mineurs d'ouvrir un compte que si un parent ou tuteur y consent ou en est le titulaire conjoint, mais certaines institutions autorisent les mineurs à être le seul titulaire de leur compte.

La plupart des pays imposent le consentement des parents pour autoriser les jeunes de 15 ans à utiliser des cartes de retrait dans des distributeurs automatiques, des cartes prépayées et des cartes de débit. C'est le cas en Croatie, en Estonie, en Italie, en Lettonie et en République tchèque. Certains pays, comme la Croatie et l'Italie, imposent non seulement l'autorisation des parents, mais limitent également les opérations que les mineurs peuvent faire avec ces cartes. En Espagne, les mineurs peuvent, à partir de l'âge de 14 ans, être les titulaires supplémentaires des cartes, mais le titulaire principal de celles-ci doit obligatoirement être un parent ou un représentant légal.

Dans certains pays, l'accès des mineurs à un compte courant dépend de leur situation au regard de l'emploi. En Colombie, les individus âgés de moins de 18 ans ne peuvent ouvrir et gérer un compte courant à leur nom que s'ils travaillent. En Israël, les individus âgés de 15 ans peuvent ouvrir un compte d'épargne sans le consentement d'un parent ou tuteur s'ils perçoivent un salaire régulièrement.

Pour les individus âgés de moins de 18 ans, les cartes de crédit sont généralement d'un accès plus limité que les cartes de débit. Aux États-Unis, par exemple, les individus âgés de moins de 21 ans désireux d'obtenir une carte de crédit doivent apporter la preuve qu'ils sont capables d'en assumer personnellement les frais, sauf s'ils ont un co-signataire ou autre garant âgé de plus de 21 ans. Les cartes de crédit ne sont pas délivrées aux mineurs en Italie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque.

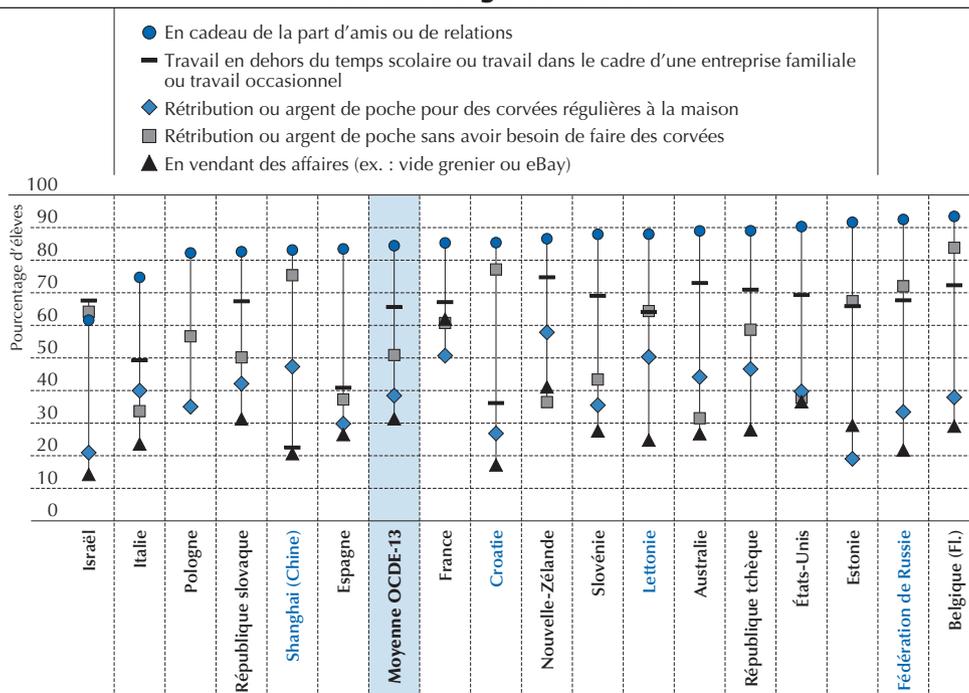
Les sources d'argent des élèves et leur culture financière

Le fait que les élèves utilisent ou non des produits financiers tels qu'un compte bancaire dépend aussi de la question de savoir s'ils ont de l'argent. Les épreuves PISA de culture financière portent, entre autres contenus, sur « l'argent et les transactions », et la plupart des décisions financières concernent l'argent sous une forme ou sous une autre. Dans ce contexte, il est intéressant d'étudier les sources dont les élèves tirent de l'argent et de déterminer en quoi leurs sources d'argent sont associées à leur performance en culture financière.

La figure VI.4.6 montre dans quelle mesure les élèves reçoivent de l'argent de diverses sources dans chaque pays et économie. Dans tous les pays et économies participants, c'est en guise de cadeau de la part d'amis ou de proches que les élèves reçoivent le plus souvent de l'argent. Les élèves qui ont dit en recevoir en cadeau sont en effet plus de 80 % dans tous les pays et économies, sauf en Italie et en Israël. Dans certains pays et économies, il est également très courant qu'ils reçoivent de l'argent de poche sans avoir à faire de corvées chez eux : ils sont plus de 70 % à l'avoir déclaré en Communauté flamande de Belgique, en Croatie, en Fédération de Russie et à Shanghai (Chine). La mesure dans laquelle les élèves reçoivent de l'argent en contrepartie des corvées qu'ils font ou sont rémunérés pour le travail qu'ils effectuent (régulièrement ou occasionnellement) varie selon les pays. Enfin, dans la plupart des pays, moins de 30 % des élèves obtiennent de l'argent en vendant quelque chose.



■ Figure VI.4.6 ■
Sources d'argent des élèves



Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves qui reçoivent de l'argent en guise de cadeau de la part d'amis ou de proches.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

Ces résultats concordent avec ceux d'autres études. Une enquête menée aux États-Unis auprès d'individus âgés de 16 à 18 ans révèle des sources similaires : 67 % des personnes interrogées travaillent contre rémunération sous une forme ou sous une autre, 59 % reçoivent de l'argent en guise de cadeau et 34 % reçoivent de l'argent de poche (Charles Schwab et al., 2011). Selon une étude française, deux tiers environ des individus âgés de 15 à 20 ans reçoivent de l'argent de leur famille et plus de la moitié travaillent contre rémunération (IEFP, 2006).

La performance des élèves et leurs sources d'argent

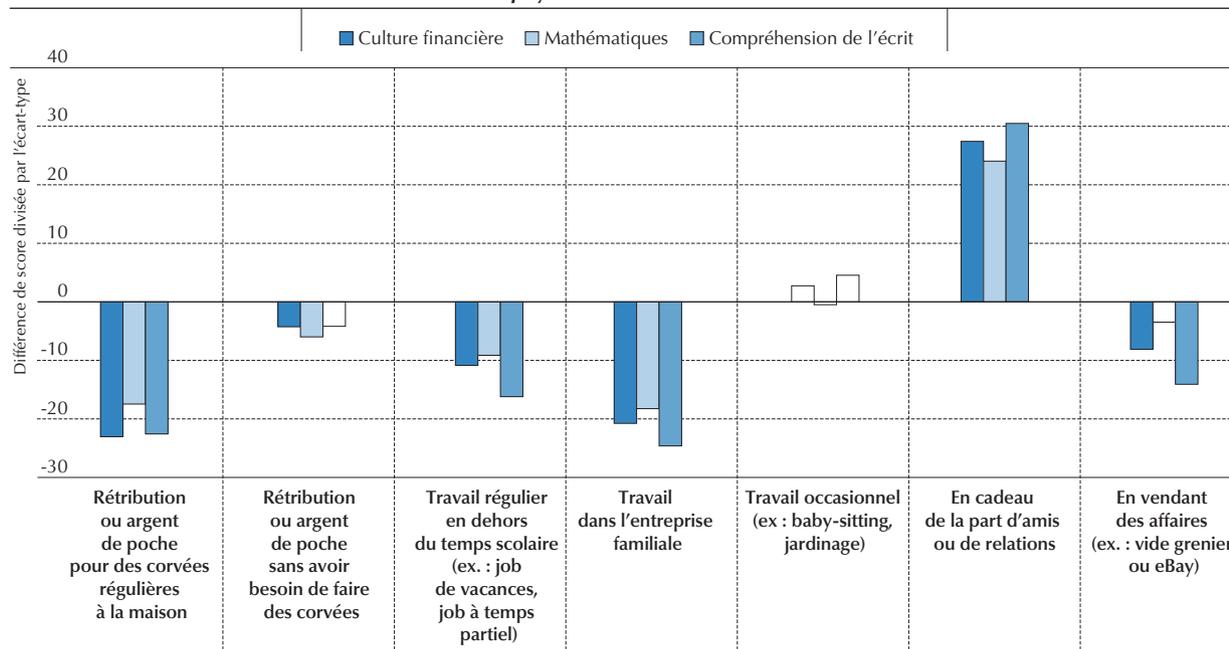
La figure VI.4.7 montre la variation de la culture financière entre les élèves qui reçoivent de l'argent de diverses sources et les élèves qui n'en reçoivent pas de ces sources, après contrôle du milieu socio-économique, selon la moyenne calculée sur la base des pays et économies de l'OCDE participants. Les élèves qui reçoivent de l'argent en guise de cadeau ont obtenu 26 points de plus que les élèves qui n'en reçoivent pas, après contrôle du milieu socio-économique. Les élèves qui perçoivent de l'argent de poche en contrepartie des petites tâches qu'ils effectuent régulièrement chez eux ou du travail qu'ils effectuent dans l'entreprise familiale ont obtenu 20 points de moins environ que les élèves qui n'en perçoivent pas par ces biais, après contrôle du milieu socio-économique. Les élèves qui reçoivent de l'argent sans réaliser de petites tâches en contrepartie, en travaillant en dehors des cours ou en vendant quelque chose ont obtenu en matières financières des scores légèrement inférieurs (de moins de 10 points) à ceux des élèves issus d'un milieu socio-économique similaire au leur qui n'en reçoivent pas par ces moyens. Les écarts de score entre les élèves qui reçoivent de l'argent de diverses sources et les élèves qui n'en reçoivent pas de ces sources sont du même ordre en culture financière, en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Ces résultats montrent que, dans l'ensemble, le fait de recevoir de l'argent de poche ou une rétribution (que ce soit en contrepartie des petites tâches que les élèves effectuent chez eux ou du travail qu'ils effectuent pour le compte d'un tiers) n'est pas associé à une meilleure culture financière. Il est possible que les élèves qui se livrent à ces activités aient moins de temps à consacrer à l'étude ou à la découverte d'autres aspects de la vie en dehors de l'école. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, car les données ne permettent pas de déterminer combien d'argent les élèves tirent de ces sources, combien de temps ils travaillent ou depuis combien de temps ils perçoivent de l'argent de ces sources.

■ Figure VI.4.7 ■

Sources d'argent des élèves et performance de ces derniers en culture financière, après contrôle de leur milieu socio-économique, dans les pays et économies de l'OCDE

Différence moyenne de score entre les élèves qui reçoivent de l'argent d'une source donnée et les élèves issus d'un milieu socio-économique similaire mais qui n'en reçoivent pas, divisée par l'écart-type, dans les pays et économies de l'OCDE



Remarque : les segments blancs représentent les différences qui ne sont pas statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

Les résultats d'études antérieures au sujet des effets positifs de l'argent de poche sur les compétences des enfants et adolescents en culture financière ne sont pas concluants. Plusieurs études expérimentales menées au Canada ont montré que l'argent de poche donné aux enfants (pas en contrepartie de corvées ménagères ou d'autres tâches) était associé à une plus grande culture financière. Selon les hypothèses avancées par ces études, il peut être préférable de donner de l'argent de poche sans contrepartie plutôt qu'en contrepartie des tâches effectuées parce que, d'une part, c'est le signe que les parents se fient davantage à leurs enfants et ne leur demandent pas de travailler pour gagner leur argent de poche, et que, d'autre part, les enfants peuvent se sentir plus responsables de l'argent qu'ils reçoivent et faire plus d'efforts pour le dépenser à bon escient, et peuvent se distinguer par une plus grande socialisation financière (Abramovitch, Freedman et Pliner, 1991 ; Pliner et al., 1996). Beutler et Dickinson (2008) et Xiao, Ford et Kim (2011) suggèrent que la qualité de l'interaction entre les parents et les enfants lors du transfert de l'argent peut influencer davantage sur la socialisation financière des enfants que l'argent lui-même : le simple fait de donner de l'argent aux enfants n'induit pas nécessairement une forme de socialisation financière s'il ne s'inscrit pas dans une bonne interaction avec les parents et si ceux-ci ne discutent pas d'argent avec leurs enfants et ne les conseillent pas en la matière.

Différences de sources d'argent selon le sexe

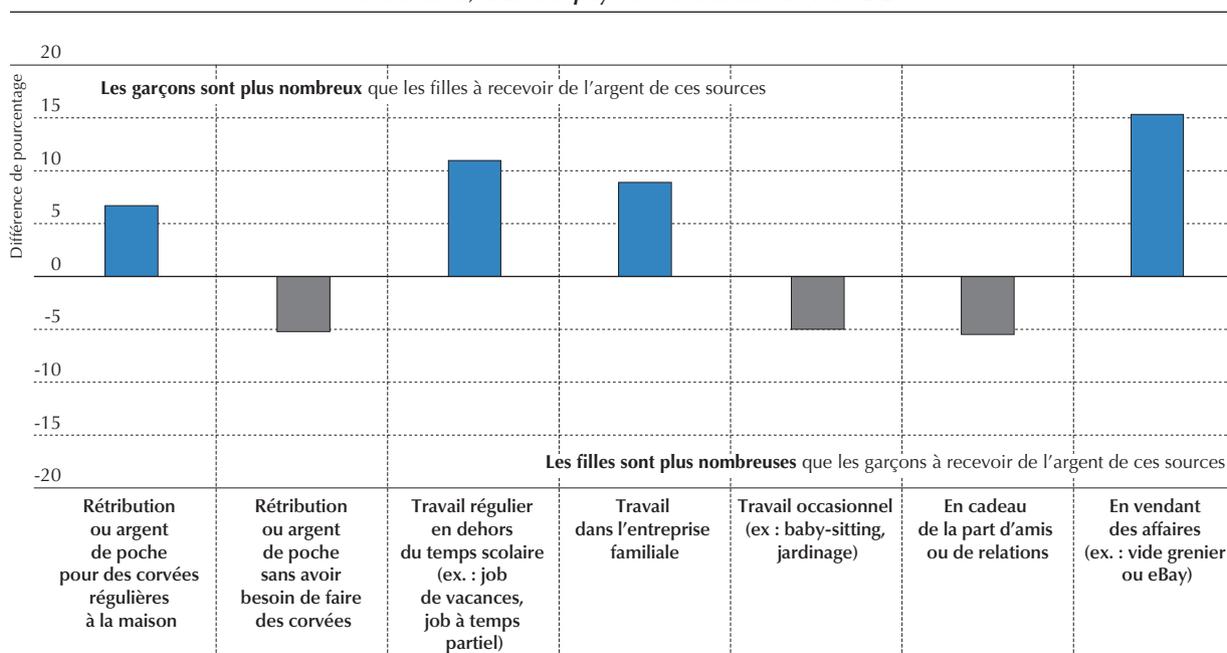
La figure VI.4.8 montre dans quelle mesure les sources d'argent des élèves varient entre les sexes, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants. En Australie, aux États-Unis, en France, en Israël, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque et à Shanghai (Chine), on compte plus de filles que de garçons parmi les élèves qui reçoivent de l'argent en guise de cadeau de la part d'amis ou de proches (voir le tableau VI.4.8). Les garçons sont plus nombreux que les filles parmi les élèves qui reçoivent de l'argent en contrepartie des petits travaux qu'ils font chez eux en Communauté flamande de Belgique, en Croatie, en France, en Pologne, en République tchèque et en Slovénie, mais les filles sont plus nombreuses que les garçons parmi les élèves qui reçoivent de l'argent sans avoir de corvées à faire en contrepartie en Croatie, aux États-Unis, en Israël et en Pologne. En Italie, les garçons sont plus nombreux que les filles parmi les élèves qui reçoivent de l'argent sans avoir à faire de corvées en contrepartie.



Dans plusieurs pays, on compte davantage de garçons que de filles parmi les élèves qui gagnent de l'argent en travaillant. Dans tous les pays et économies participants dont les données sont disponibles sauf cinq, les garçons sont plus nombreux que les filles parmi les élèves qui reçoivent de l'argent en travaillant en dehors des heures de cours (pendant les vacances scolaires ou à temps partiel). Dans tous les pays et économies participants dont les données sont disponibles sauf cinq, les garçons sont plus nombreux que les filles parmi les élèves qui reçoivent de l'argent en travaillant dans l'entreprise familiale. En Australie, en Communauté flamande de Belgique et en Israël, on compte plus de filles que de garçons parmi les élèves qui travaillent occasionnellement contre rémunération (baby-sitting, jardinage), alors qu'en Fédération de Russie, on compte plus de garçons que de filles parmi eux. Dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles sauf deux, les garçons sont plus nombreux que les filles parmi les élèves qui gagnent de l'argent en vendant quelque chose.

■ Figure VI.4.8 ■

Sources d'argent des élèves selon leur sexe, dans les pays et économies de l'OCDE
Différence moyenne de pourcentage d'élèves qui reçoivent de l'argent de ces sources entre les garçons et les filles, dans les pays et économies de l'OCDE



Remarque : toutes les différences de pourcentage sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

Ces résultats donnent à penser que, dans l'ensemble, on compte davantage de garçons que de filles parmi les élèves qui se livrent régulièrement à une activité rémunérée ou qui reçoivent de l'argent en contrepartie du travail qu'ils effectuent chez eux ou à l'extérieur, mais davantage de filles que de garçons parmi ceux qui reçoivent de l'argent sans contrepartie (c'est-à-dire sous la forme d'argent de poche ou en guise de cadeau), ce qui est peut-être le signe que les garçons commencent à chercher des moyens de diminuer leur dépendance financière plus tôt que les filles. Si ces différences entre les sexes reflètent le processus de socialisation financière que les adultes d'aujourd'hui ont vécu lorsqu'ils étaient plus jeunes, elles peuvent expliquer des différences de participation au marché du travail entre les hommes et les femmes (OCDE, 2012). Parallèlement, les différences entre les sexes qui s'observent chez les jeunes âgés de 15 ans aujourd'hui pourraient se perpétuer dans les mêmes cohortes à l'avenir.

Une enquête menée au début des années 90 aux États-Unis auprès d'un échantillon représentatif de la population âgée de 12 à 18 ans a permis de recueillir des éléments qui étayaient les différences de sources d'argent entre les sexes (Meeks, 1998). Il en ressort qu'à l'époque, les garçons étaient nettement plus susceptibles que les filles de recevoir de l'argent en contrepartie des petits travaux effectués dans le cadre familial (comme le montre l'enquête PISA), mais que les filles étaient plus susceptibles qu'eux de travailler contre rémunération en dehors du cadre familial (contrairement à ce que montre l'enquête PISA).

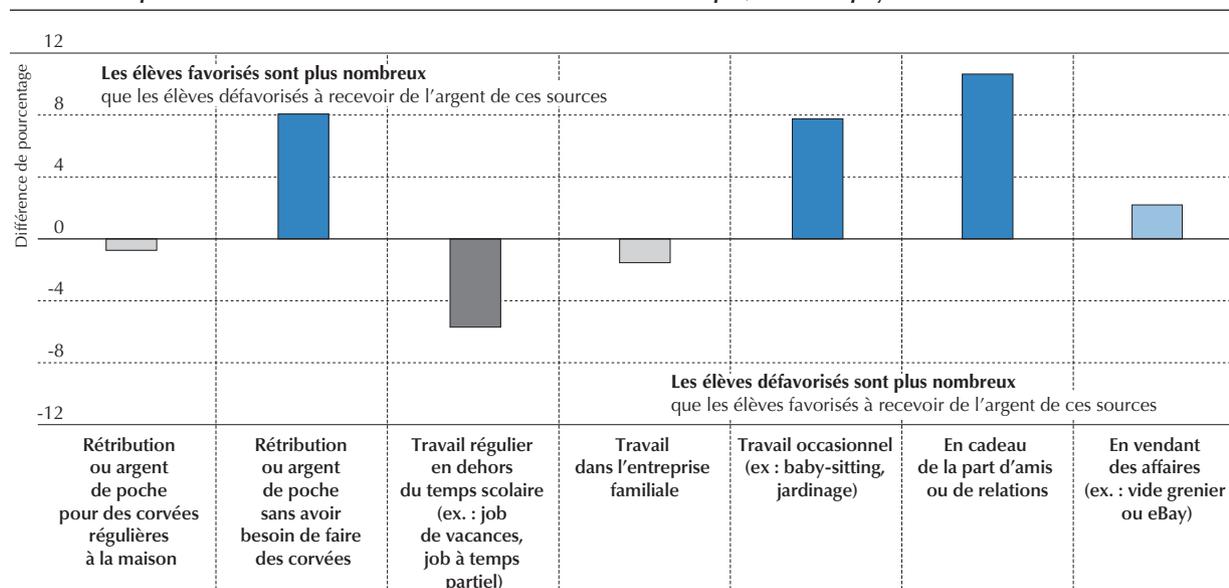
Différences de sources d'argent selon le milieu socio-économique

Dans les pays et économies participants, les sources d'argent varient également selon le milieu socio-économique des élèves (voir la figure VI.4.9 et le tableau VI.4.9). En Australie, en Espagne, aux États-Unis, en France, en Israël et en Italie, les élèves favorisés (ceux situés dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel) sont plus nombreux que les élèves défavorisés parmi les élèves qui reçoivent de l'argent en guise de cadeau de la part d'amis ou de proches ; en Espagne, en Fédération de Russie, en France, en Lettonie, en République tchèque, à Shanghai (Chine) et en Slovénie, les élèves favorisés sont plus nombreux que les élèves défavorisés parmi les élèves qui reçoivent de l'argent de poche sans avoir à faire de corvées en contrepartie ; et en Croatie, en Israël et à Shanghai (Chine), les élèves favorisés sont plus nombreux que les élèves défavorisés parmi les élèves qui gagnent de l'argent en vendant quelque chose.

■ Figure VI.4.9 ■

Sources d'argent des élèves selon leur milieu socio-économique, dans les pays et économies de l'OCDE

Différence moyenne de pourcentage d'élèves qui reçoivent de l'argent de ces sources entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice du milieu socio-économique, dans les pays et économies de l'OCDE



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

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

Par contraste, en Italie et en République slovaque, les élèves défavorisés (ceux situés dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel) sont plus nombreux que les élèves favorisés parmi les élèves qui reçoivent de l'argent en contrepartie des corvées qu'ils font chez eux ; en Estonie et en Italie, les élèves défavorisés sont plus nombreux que les élèves favorisés parmi les élèves qui travaillent contre rémunération en dehors des heures de cours ; et en Espagne, les élèves défavorisés sont plus nombreux que les élèves favorisés parmi les élèves qui travaillent contre rémunération dans l'entreprise familiale.

LES ATTITUDES DES ÉLÈVES ET LEUR CULTURE FINANCIÈRE

Les attitudes sont considérées comme des éléments importants de la culture financière. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 1, la définition de la culture financière retenue à l'occasion de l'enquête PISA 2012 renvoie aux concepts de motivation, de confiance en soi et d'attitudes, qui ont un impact sur le comportement des individus par rapport à la gestion de leur argent (Johnson et Staten, 2010). Dans l'ensemble, les attributs non cognitifs de la personnalité sont, au même titre que les compétences cognitives, des variables prédictives probantes des retombées économiques et sociales (Borghans et al., 2008). Des études de psychologie comportementale font plus précisément état de relations intéressantes entre la personnalité des individus et leur culture financière (Noon et Fogarty, 2007), études qui pourraient éclairer les décideurs politiques et les aider à améliorer l'efficacité de l'éducation financière.



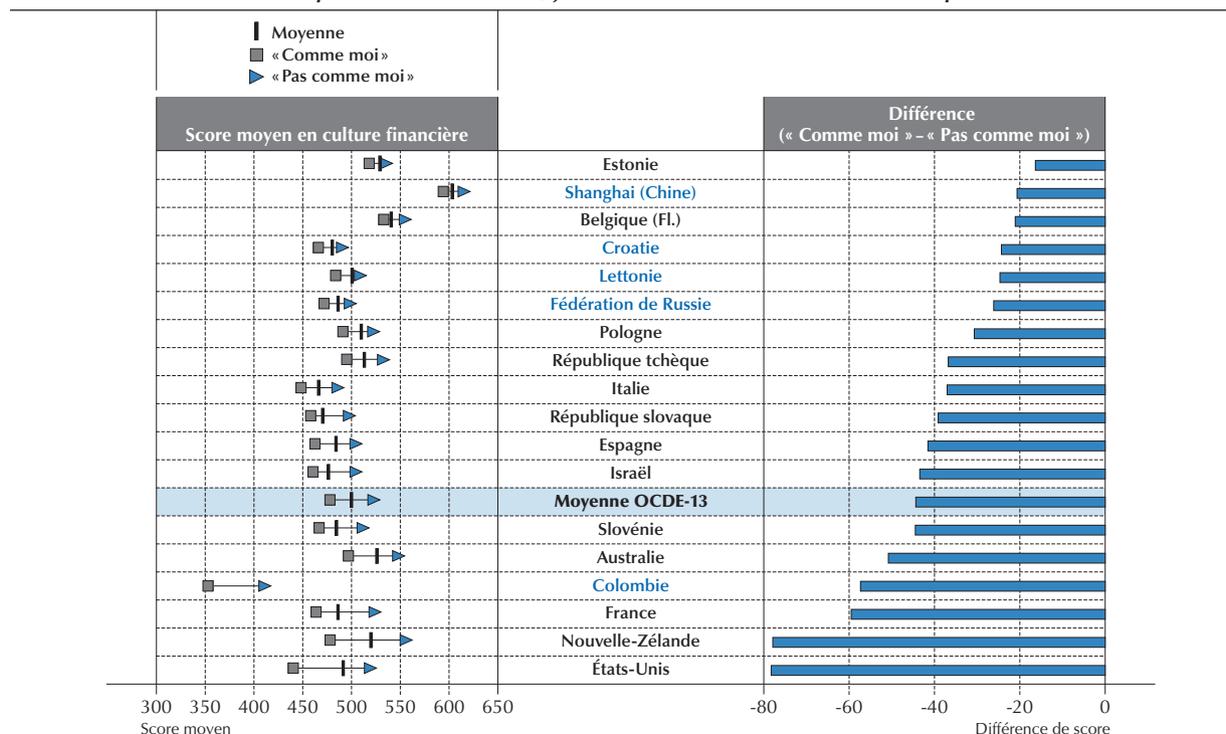
Les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage influent-elles sur leur capacité à appliquer leurs connaissances et compétences dans des situations de la vie réelle ? Cette section montre si les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage sont en corrélation avec leur performance en culture financière.

Dans le questionnaire qui leur a été soumis lors de l'enquête PISA 2012, les élèves ont répondu à la question de savoir s'ils baissaient les bras facilement face à un problème à résoudre. La persévérance est une attitude qui peut se révéler importante pour les élèves lorsqu'ils sont confrontés à certaines situations financières, par exemple l'épargne pour réaliser des objectifs à long terme ou la recherche de conditions financières plus intéressantes. Les résultats PISA établissent l'existence d'une relation entre la culture financière des élèves et leur persévérance. Dans les 18 pays et économies participants, les élèves qui se disent d'accord avec l'affirmation « Face à un problème à résoudre, j'abandonne facilement » ont obtenu en culture financière des scores nettement inférieurs à ceux des élèves qui se disent en désaccord avec cette affirmation (voir la figure VI.4.10a). Après contrôle de leurs scores en mathématiques et en compréhension de l'écrit, les élèves qui ont le sentiment qu'ils abandonneraient facilement accusent des résultats inférieurs en culture financière, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE participants (voir le tableau VI.4.10).

■ Figure VI.4.10a ■

Variation de la performance en culture financière, selon le degré de persévérance

Réponse des élèves à la question de savoir dans quelle mesure l'affirmation
« Face à un problème à résoudre, j'abandonne facilement » leur correspond bien



Remarques : la catégorie « Comme moi » englobe les élèves qui ont répondu « Tout à fait comme moi », « Presque comme moi » et « Un peu comme moi » ; la catégorie « Pas comme moi » englobe les élèves qui ont répondu « Pas vraiment comme moi » ou « Pas du tout comme moi ». Toutes les différences sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score entre les deux groupes d'élèves (« Comme moi » - « Pas comme moi »).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.10.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

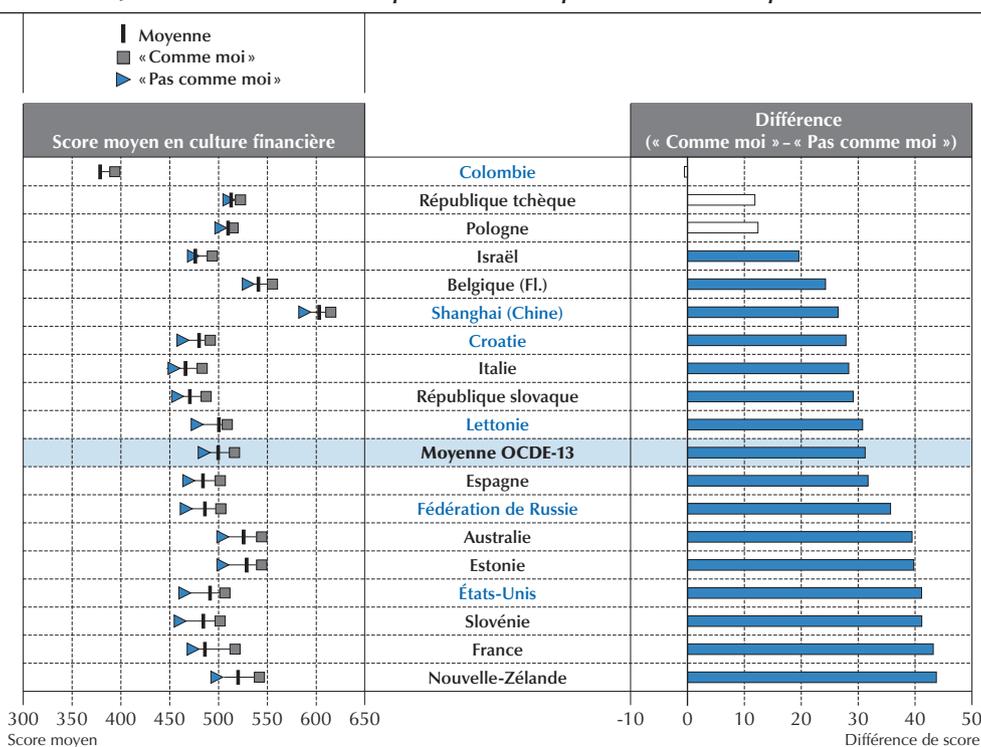
De même, l'ouverture des élèves à la résolution de problèmes complexes peut influencer sur la façon dont ils utilisent leurs connaissances pour prendre des décisions financières l'âge venant, lorsqu'ils sont susceptibles de se trouver face à des problèmes financiers relativement complexes, qui consistent par exemple à déterminer s'ils ont les moyens de quitter leurs parents ou à choisir un prêt hypothécaire ou un plan de retraite. Dans le questionnaire d'ordre général qui leur a été soumis, les élèves ont répondu à la question de savoir s'ils aimaient bien résoudre des problèmes complexes. Comme c'était déjà le cas pour la persévérance, les résultats PISA révèlent l'existence d'une relation entre la performance des élèves aux épreuves de culture financière et leur ouverture à la résolution de problèmes.

Dans 15 des 18 pays et économies participants, les élèves qui se sont dits d'accord avec l'affirmation « J'aime bien résoudre des problèmes complexes » affichent ainsi de meilleurs scores que les élèves qui se disent en désaccord avec cette affirmation (voir la figure VI.4.10b). Dans les pays et économies de l'OCDE participants, les élèves qui ont indiqué bien aimer résoudre des problèmes complexes ont une meilleure culture financière, après contrôle de leurs scores en mathématiques et en compréhension de l'écrit (voir le tableau VI.4.10). Ces résultats préliminaires corroborent la relation entre les attitudes et les compétences financières des élèves dont fait état la définition PISA de la culture financière.

■ Figure VI.4.10b ■

Variation de la performance en culture financière, selon le degré d'ouverture à la résolution de problèmes

Réponse des élèves à la question de savoir dans quelle mesure l'affirmation « J'aime bien résoudre des problèmes complexes » leur correspond bien



Remarques : la catégorie « Comme moi » englobe les élèves qui ont répondu « Tout à fait comme moi », « Presque comme moi » et « Un peu comme moi » ; la catégorie « Pas comme moi » englobe les élèves qui ont répondu « Pas vraiment comme moi » ou « Pas du tout comme moi ». Toutes les différences sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les deux groupes d'élèves (« Comme moi » - « Pas comme moi »).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.10.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES EN MATIÈRE DE DÉPENSES ET LEUR CULTURE FINANCIÈRE

Lors de l'enquête PISA 2012, les élèves ont répondu à la question « Si vous n'avez pas assez d'argent pour vous acheter ce que vous voulez (vêtements, jeux vidéo, équipement sportif...), que préféreriez-vous faire ? » en choisissant entre plusieurs stratégies hypothétiques : « L'acheter avec l'argent qui était prévu pour autre chose » ; « Tenter d'emprunter de l'argent à un membre de ma famille » ; « Tenter d'emprunter de l'argent à un copain » ; « Épargner pour l'acheter » ; ou « Ne pas l'acheter ». Les pays et économies dont les données sont disponibles à ce sujet sont la Communauté flamande de Belgique, la Croatie, l'Espagne, Israël, l'Italie, la Pologne, la République tchèque, Shanghai (Chine) et la Slovénie.

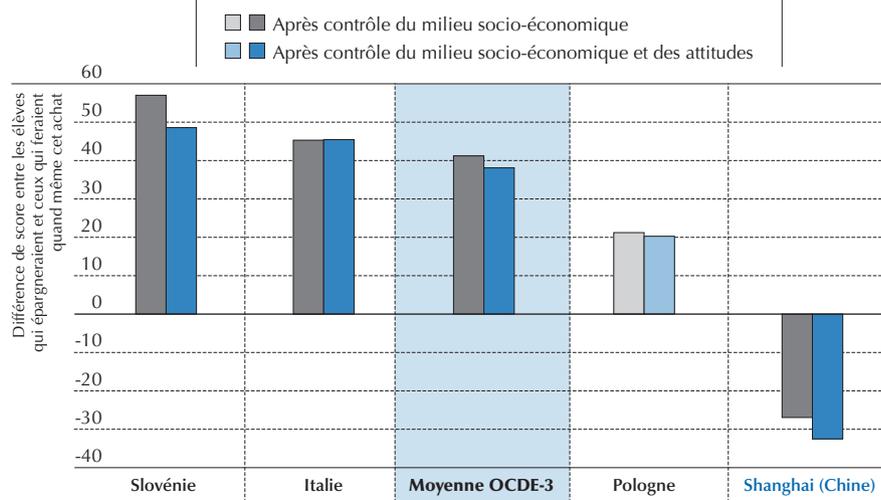
La figure VI.4.11 montre dans quelle mesure la culture financière varie entre les élèves qui indiquent que s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent, ils épargneraient et ceux qui indiquent qu'ils feraient tout de même cet achat. Épargner de l'argent et s'abstenir d'acheter quelque chose lorsque l'on n'a pas assez d'argent peuvent être



considérés comme des choix plus sages qu'acheter ce que l'on veut malgré tout, une réponse qui peut indiquer que les élèves peinent à faire la distinction entre les besoins et les désirs, ou à comprendre la nature limitée de l'argent ou, en d'autres termes, que l'argent déjà dépensé pour acheter quelque chose ne peut être dépensé de nouveau pour acheter autre chose. Si la comparaison porte sur des élèves issus de milieux socio-économiques similaires, il apparaît qu'en Italie et en Slovénie, les élèves qui ont indiqué en réponse à cette question qu'ils épargneraient affichent des scores plus élevés que ceux qui ont indiqué qu'ils feraient quand même cet achat. Cette tendance persiste même après contrôle du milieu socio-économique et de deux attitudes susceptibles d'être associées au comportement financier, à savoir la persévérance et l'ouverture à la résolution de problèmes.

■ Figure VI.4.11 ■

Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière de dépenses
Résultats fondés sur la réponse des élèves à la question « Si vous n'avez pas assez d'argent pour vous acheter ce que vous voulez (vêtements, jeux vidéo, équipement sportif...), que préférerez-vous faire ? »



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 en culture financière entre les élèves qui épargneraient et les élèves qui feraient quand même cet achat, après contrôle du milieu socio-économique et des attitudes (persévérance et ouverture à la résolution de problèmes).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.13.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

En moyenne, dans les sept pays et économies de l'OCDE participants dont les données sont disponibles, la plupart des élèves (63 %) ont indiqué que s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent, ils épargneraient. Les autres ont répondu qu'ils tenteraient d'emprunter de l'argent à un membre de leur famille (18 %, en moyenne) ou qu'ils ne feraient pas cet achat (12 %, en moyenne). Rares sont ceux qui ont répondu qu'ils tenteraient d'emprunter de l'argent à un copain (2 %) ou qu'ils feraient quand même cet achat (6 %) (voir la figure VI.4.12).

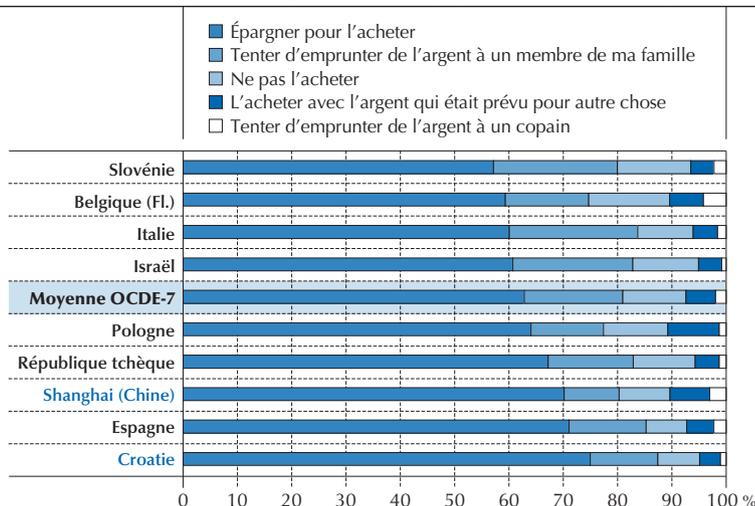
Dans certains des pays et économies dont les données sont disponibles, le comportement des élèves en matière de dépenses varie aussi selon le sexe (voir le tableau VI.4.14). À Shanghai (Chine), on compte plus de filles que de garçons parmi les élèves qui répondent qu'ils épargneraient à la question de savoir ce qu'ils feraient s'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter ce qu'ils veulent, et plus de garçons que de filles qui répondent à la même question qu'ils feraient cet achat avec l'argent prévu pour autre chose ou qu'ils tenteraient d'emprunter de l'argent à un copain. En Israël, les garçons sont plus nombreux que les filles à répondre qu'ils tenteraient d'emprunter de l'argent à un copain.

Le comportement en matière de dépenses est également examiné par quartile de l'indice PISA de statut économique, social et culturel dans un pays et une économie dont les données sont disponibles, à savoir en Pologne et à Shanghai (Chine) (voir le tableau VI.4.15). Dans ces deux pays et économie, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés sont plus nombreux que les élèves issus de milieux défavorisés parmi ceux qui répondent à cette question qu'ils s'achèteraient ce qu'ils veulent avec l'argent prévu pour autre chose. On compte davantage d'élèves défavorisés que d'élèves favorisés parmi ceux qui répondent à cette question qu'ils épargneraient à Shanghai (Chine) ou qu'ils ne feraient pas cet achat en Pologne.

■ Figure VI.4.12 ■

Comportement des élèves en matière de dépenses

Résultats fondés sur la réponse des élèves à la question « Si vous n'avez pas assez d'argent pour vous acheter ce que vous voulez (vêtements, jeux vidéo, équipement sportif...), que préférez-vous faire ? »



Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves qui ont choisi l'option « Épargner pour l'acheter » en réponse à cette question.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

Le fait que la majorité des élèves aient répondu qu'ils économiseraient pour acheter quelque chose qu'ils veulent vraiment concorde avec l'idée que les jeunes sont en quête d'indépendance durant l'adolescence et que l'épargne leur permet de devenir plus autonomes dans leurs choix de dépenses (Coleman et Hendry, 1999 ; Otto, 2013). Si les enfants et les adolescents qui vivent en famille peuvent compter sur leurs parents pour financer les frais imprévus, ils peuvent être plus motivés à l'idée d'économiser de l'argent pour s'offrir quelque chose qu'ils veulent plutôt qu'à celle d'épargner en cas de besoin (Otto, 2013). Furnham (1999) a par exemple montré que les adolescents âgés de 11 à 16 ans disaient économiser plus souvent pour s'offrir quelque chose (71 %) que pour thésauriser (52 %). De même, une enquête menée au Royaume-Uni auprès d'enfants et d'adolescents dont la famille pouvait prétendre à une aide du Child Trust Fund a établi que la plupart d'entre eux économisaient dans un but précis (Kempson, Atkinson et Collard, 2006).

Le fait qu'une majorité d'élèves aient répondu qu'ils feraient des économies est encourageant pour leur avenir. Selon une étude britannique qui a suivi des individus pendant 18 ans, l'épargne à l'âge de 16 ans est en corrélation avec l'épargne à l'âge de 34 ans (Ashby, Schoon et Webley, 2011). De même, une étude menée aux États-Unis a montré que les individus titulaires d'un compte d'épargne à l'adolescence étaient nettement plus susceptibles d'avoir un compte d'épargne et d'épargner davantage au début de l'âge adulte (Friedline, Elliott et Nam, 2011).

Encadré VI.4.2. Le comportement des élèves en matière d'épargne et leur culture financière à Shanghai (Chine)

Shanghai (Chine) est la seule entité parmi les pays et économies participants à avoir fourni des données pour une question au sujet du comportement des élèves en matière d'épargne³. En réponse à une question posée dans le questionnaire sur leur expérience dans le domaine de l'argent, les élèves ont indiqué lequel des comportements qui leur étaient décrits s'appliquait le plus à eux s'agissant d'économiser de l'argent. Les comportements parmi lesquels les élèves ont été invités à choisir sont les suivants : « J'économise la même somme d'argent chaque semaine ou chaque mois » ; « J'économise de l'argent chaque semaine ou chaque mois, mais la somme varie » ; « J'économise de l'argent uniquement quand il m'en reste » ; « J'économise de l'argent uniquement quand je veux faire un achat » ; « Je n'économise jamais d'argent » ; et « Je n'ai pas d'argent donc je n'en n'économise pas ».

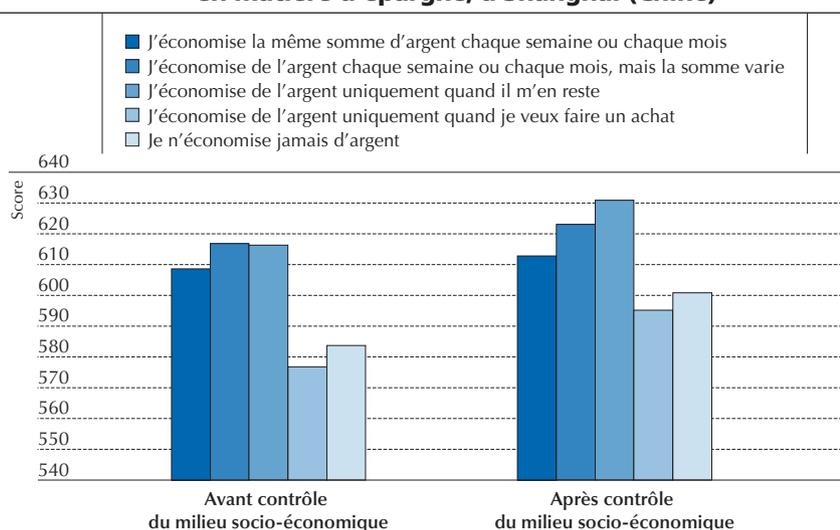
...



À Shanghai (Chine), après contrôle du milieu socio-économique, les élèves qui ont répondu qu'ils n'économisaient de l'argent que quand il leur en restait ont obtenu 33 points de plus que les élèves qui ont répondu qu'ils n'économisaient jamais d'argent (voir la figure VI.4.a). Les élèves qui économisent chaque semaine ou chaque mois une somme d'argent variable et les élèves qui n'économisent de l'argent que quand il leur en reste ont obtenu des scores plus élevés que les élèves qui n'économisent de l'argent qu'en prévision d'un achat, après contrôle du milieu socio-économique. La performance moyenne en culture financière ne varie pas entre les élèves qui économisent une somme d'argent fixe ou variable chaque semaine ou chaque mois et les élèves qui n'économisent jamais d'argent. Dans l'ensemble, ces résultats montrent qu'à Shanghai (Chine), le fait d'économiser régulièrement de l'argent ou d'en économiser quand il en reste est associé à une meilleure culture financière que le fait d'économiser de l'argent uniquement en prévision d'un achat, même si les élèves comparés sont issus de milieux socio-économiques similaires.

■ Figure VI.4.a ■

Performance des élèves en culture financière, selon leur comportement en matière d'épargne, à Shanghai (Chine)



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau VI.4.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>

À Shanghai (Chine), les élèves sont plus susceptibles (38 %) de répondre qu'ils économisent des sommes variables à intervalles réguliers (chaque semaine ou chaque mois). Comme le montre la figure VI.4.b, 19 % environ des élèves ont répondu qu'ils économisaient la même somme d'argent chaque semaine ou chaque mois, 17 % environ, qu'ils économisaient de l'argent uniquement quand il leur en restait, et 16 %, qu'ils économisaient de l'argent uniquement en prévision d'un achat. Rares sont ceux qui ont répondu qu'ils n'économisaient jamais d'argent (8 %) ou qu'ils n'économisaient pas d'argent parce qu'ils n'en avaient pas (3 %).

À Shanghai (Chine), le comportement des élèves en matière d'épargne ne varie pas sensiblement selon le sexe (voir le tableau VI.4.19). Les garçons sont plus nombreux que les filles (5 points de pourcentage) parmi les élèves qui ont répondu qu'ils n'économisaient jamais d'argent.

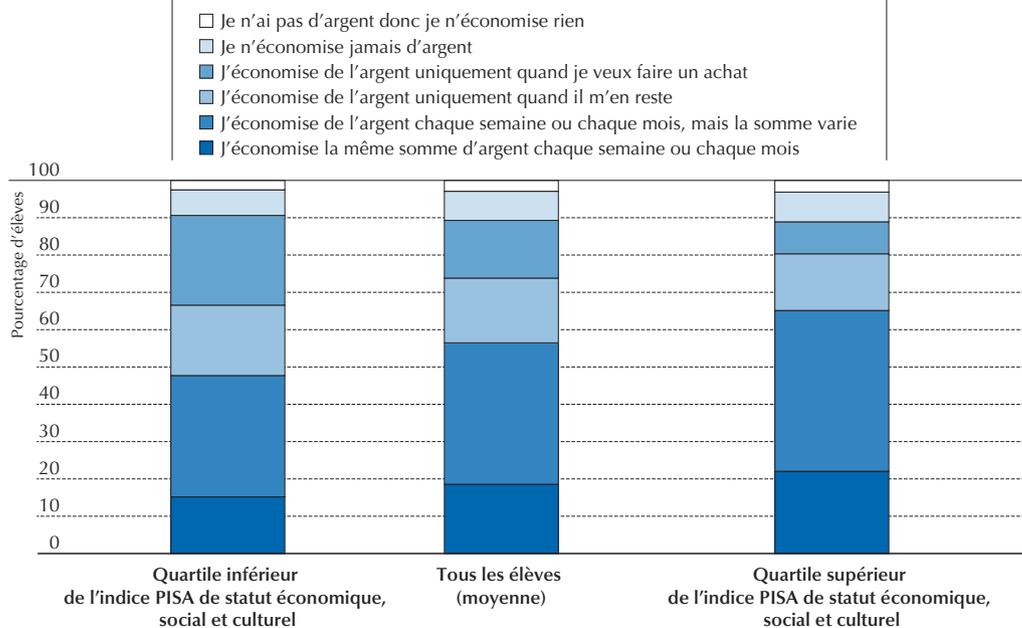
Les élèves favorisés (soit ceux situés dans le quartile supérieur de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel*) sont plus susceptibles, à hauteur de 11 points de pourcentage, que les élèves défavorisés (soit ceux situés dans le quartile inférieur de l'indice) de répondre qu'ils économisent une somme variable d'argent chaque semaine ou chaque mois (voir la figure VI.4.b). Toutefois, les élèves défavorisés sont plus susceptibles, à hauteur de 16 points de pourcentage, de répondre qu'ils n'économisent de l'argent qu'en prévision d'un achat. Le pourcentage d'élèves qui ont déclaré ne jamais économiser (soit ceux qui ont choisi l'option de réponse « Je n'économise jamais d'argent » ou « Je n'ai pas d'argent donc je n'économise rien ») ne varie pas entre les groupes socio-économiques (voir le tableau VI.4.20).

...



■ Figure VI.4.b ■

Comportement des élèves en matière d'épargne, selon leur milieu socio-économique, à Shanghai (Chine)



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux VI.4.16 et VI.4.20.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933094925>



Notes

1. La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des données 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 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. Ces données ont été recueillies directement auprès des autorités en charge des finances dans les pays et économies participants en janvier 2014.
3. L'annexe A3 donne plus de détails sur les valeurs manquantes dans les autres pays et économies.

Références

- Abramovitch, R., J. Freedman et P. Pliner** (1991), « Children and Money: Getting an Allowance, Credit versus Cash, and Knowledge of Pricing », *Journal of Economic Psychology*, vol. 12, pp. 27-45.
- Ashby, J.S., I. Schoon et P. Webley** (2011), « Save Now, Save Later? Linkages between Saving Behaviour in Adolescence and Adulthood », *European Psychologist*, vol. 16, pp. 227-237.
- Beutler, I. et L. Dickson** (2008), « Consumer Economic Socialization », in J.J. Xiao (éd.), *Handbook of Consumer Finance Research*, Springer, New York, pp. 83-102.
- Borghans, L., A.L. Duckworth, J.J. Heckman et B. ter Weel** (2008), « The Economics and Psychology of Personal Traits », *Journal of Human Resources*, vol. 43, pp. 972-1059.
- Charles Schwab et al.** (2011), *2011 Teens & Money Survey Findings: Insights into Money Attitudes, Behaviors and Expectations of 16- to 18-year-olds*, <http://pressroom.aboutschwab.com/press-release/corporate-and-financial-news/charles-schwabs-2011-teens-money-survey-sheds-light-new-r>.
- Coleman, J.C. et L.B. Hendry** (1999), *The Nature of Adolescence* (3^e édition), Routledge, Londres.
- Friedline, T.L., W. Elliott et I. Nam** (2011), « Predicting Savings from Adolescence to Young Adulthood: A Propensity Score Approach », *Journal of the Society for Social Work and Research*, vol. 2, pp. 1-22.
- Furnham, A.** (1999), « The Saving and Spending Habits of Young People », *Journal of Economic Psychology*, vol. 20, pp. 677- 697.
- Garon, S.** (2012), *Beyond Our Means: Why America Spends While The World Saves*, Princeton University Press, Princeton.
- 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/Etudejeunescomplete-IEFP.pdf.
- Johnson, C. et M. Staten** (2010), « Do Inter-Temporal Preferences Trump Financial Education Courses in Driving Borrowing and Payment Behaviour? », dossier présenté à la First Annual Boulder Conference on Consumer Financial Decision Making.
- Kempson, E., A. Atkinson et S. Collard** (2006), « Saving for Children: A Baseline Survey at the Inception of the Child Trust Fund », *HM Revenue & Customs Research Report 18*.
- Kotlikoff, L.J. et B.D. Bernheim** (2001), « Household Financial Planning and Financial Literacy: The Need for New Tools », in L.J. Kotlikoff (éd.), *Essays on Saving, Bequests, Altruism and Life-Cycle Planning*, MITPress, Cambridge, Massachusetts, pp. 427-478.
- Meeks, C.B.** (1998), « Factors Influencing Adolescents' Income and Expenditures », *Journal of Family and Economic Issues*, vol. 19, n° 2, pp. 131-150.
- Noon, K.L. et G.J. Fogarty** (2007), *Cognitive and Personality Predictors of Financial Literacy among Adult Australians*, in *42nd Australian Psychological Society Annual Conference 2007*, 25-29 septembre 2007, Brisbane, Australie.
- OCDE** (2012), *Inégalités hommes-femmes : Il est temps d'agir*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179660-fr>.
- OCDE/INFE** (2013), *Financial Literacy and Inclusion: Results of OECD/INFE Survey Across Countries and by Gender*.
- Otto, A.** (2013), « Saving in Childhood and Adolescence: Insights from Developmental Psychology », *Economics of Education Review*, vol. 33, pp. 8-18.



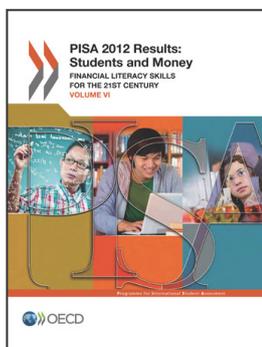
Pliner, P., J. Freedman, R. Abramovitch et P. Drake (1996), « Children as Consumers: In the Laboratory and Beyond », in P. Lunt et A. Furnham (éd.), *Economic Socialization: The Economic Beliefs and Behaviors of Young People*, Edward Elgar, Cheltenham, Royaume-Uni, pp. 11-34.

Schug, M.C. et C.J. Birkey (1985), « The Development of Children's Economic Reasoning », *Theory and Research in Social Education*, vol. 13, n° 1, pp. 31-42.

Sherraden S.M., L. Johnson, B. Guo et W. Elliot (2011), « Financial Capability in Children: Effects of Participation in School-Based Financial Education and Savings Program », *Journal of Family & Economic Issues*, vol. 32, pp. 385-399, <http://dx.doi.org/10.1007/s10834-010-9220-5>.

Xiao, J.J., M.W. Ford et J. Kim (2011), « Consumer Financial Behavior: An Interdisciplinary Review of Selected Theories and Research », *Family & Consumer Sciences Research Journal*, vol. 39, n° 4, juin 2011, pp. 399-414.

Whitebread, D. et S. Bingham (2013), *Habit Formation and Learning in Young Children*, The Money Advice Service, Londres.



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), « L'expérience, les attitudes et le comportement des élèves et leur performance en culture financière », dans *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI) : Financial Literacy Skills for the 21st Century*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264243385-8-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.